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

67 (3)

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 апреля 2020 года (протокол № 3)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 3. – 340 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, профессор, 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

старший преподаватель, аспирант Александрова Светлана Владимировна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЬНОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема диагностики образовательных результатов школьников в историческом образовании. Историческое состояние проблемы, ее современное содержание и перспективы совершенствования как диагностической компетентности учителя истории, так и средств диагностики аналитических умений учащихся.

Ключевые слова: диагностика, диагностическая компетентность, средства диагностики, аналитические умения, предметные результаты.

Annotation. The article considers the problem of diagnosing the educational results of schoolchildren in historical education. The historical state of the problem, its current content and prospects for improving the diagnostic competence of a history teacher, as well as diagnostic tools for analytical skills.

Keywords: diagnostics, diagnostic competence, diagnostic tools, analytical skills, objective results.

Введение. Современный процесс цифровизации общества создает новые «вызовы», реагируя на которые, каждый человек формирует свою систему ценностей и смыслов, понимание своей индивидуальной роли в развитии общества. В настоящее время информационное общество предоставляет возможность получить информацию, используя многочисленные текстовые, аудиовизуальные, мультимодальные источники. При этом навыки критического осмысления разнообразной информации, смыслового чтения, оценивания собственных образовательных результатов, как достижений, так и неудач, определение причин и понимание направления индивидуального личностного развития у обучающихся часто не сформированы. Долгое время в педагогической теории формирование и развитие аналитических умений было связано с деятельностью студентов, старшеклассников. В настоящее время практика международных исследований школьников ставит перед учеными задачу исследования формирования и развития аналитических умений уже у учащихся основной школы.

Целью статьи является попытка теоретического обобщения нескольких понятий: педагогическая диагностика, школьное историческое образование, аналитические умения школьников в их историческом развитии.

Изложение основного материала статьи. Термин «диагностика» происходит от греческих слов: dia — между, врозь, после, через, раз и gignosko — знаю, «способный распознавать». Понятие «педагогическая диагностика» было предложено в 1968 году немецким педагогом К. Ингенкампом. В историческом процессе становления понятия диагностики был пройден путь от описания педагогической диагностики и стоящих перед ней задач до целостного изучения учебно-воспитательного процесса. Под педагогической диагностической деятельностью К. Ингенкамп предлагал понимать процесс деятельности, в ходе которой учитель собирает данные о ходе и результатах обучения учащихся (наблюдает за учащимися, проводит анкетирование, опросы и т.д.), обрабатывает полученные данные с целью описать поведение учащихся, объяснить мотивы их действий или предсказать его развитие в будущем [7, с. 8]. Таким образом, с помощью педагогической диагностики можно проанализировать процесс обучения и определить результаты обучения. В педагогической диагностике выявляются индивидуальные характеристики учащегося для того, чтобы понять уровень сформированности его умений и определить в дальнейшем точки роста его индивидуальных качеств. Таким образом, объектом педагогической диагностики является как в целом педагогический процесс, так и все его взаимосвязанные компоненты.

В отечественной педагогике диагностика достаточно долго понималась как проверка результатов обучения (с помощью проверки и оценки выявляются, в первую очередь, знания, которые усвоили школьники на каждом этапе обучения, достижения и недостатки в подготовке учащихся) [8, с. 225]. Термин «диагностика» отождествлялся с традиционным термином «контроль и учет знаний и умений учащихся». Различают диагностирование обученности, т.е. последствий, достигнутых результатов (наиболее распространенный способ – тестирование) и обучаемости (способности к школьному обучению). В 1980-е-2000-е гг. в научных исследованиях наметился рост внимания к вопросам педагогической диагностики. В это время уточняется понятие педагогической диагностики (А.С. Белкин, В.В. Беликова, И.Ю. Гутник, П.А, Пидкасистый. А.П. Тряпицына и др.), выявляются ее цели и задачи (О.Ю. Ефремов, И.Ю. Гутник, Н.К. Голубев, Б.П. Битинас и др.). Определяются подходы к организации педагогической диагностики в образовательном процессе. (В.С. Аванесов, А.С. Белкин, Б.П. Битинас, Э.В. Ванина, О.Ю. Ефремов и др.), разрабатывается вопрос развития диагностической компетентности учителя (А.П. Тряпицына, С.А. Писарева и др.). В это же время происходит становление теории развития аналитических умений, в том числе и как составляющей учебной деятельности (Я.А. Пономарев, В.Д. Шадриков). В.С. Аванесов работал над проблемой создания теории педагогических измерений (проблема перехода в педагогической диагностике от тестирования к педагогическим измерениям) [1, с. 7]. По его мнению, предметом педагогической диагностики является измерение (оценка) интересующих свойств личности, включённой в образовательный процесс. Эти исследования положили начало развитию тестологии, широкого внедрения тестов в школьную практику. Э.В. Ванина в своем диссертационном исследовании опирается на следующее определение педагогической диагностики: совокупность способов получения, обработки и анализа данных об образовательном процессе, позволяющих выявить проблемы и трудности в образовании и причины их порождающие, для коррекции и повышения эффективности педагогической деятельности работников школы [4, с. 12]. Поиск, как учителем, так и учеником, причин, порождающих трудности – это основа современной теории оценивания. Эти две задачи определяют развитие научной теории. С одной стороны, исследования совершенствования системы вузовского образования, дополнительного профессионального образования в соответствии с глобальными и профессиональными вызовами и запросами самого учителя. Всестороннее развитие профессиональной компетентности студентов педагогических вузов и педагогов. С другой стороны, исследование формирования самооценки, рефлексии обучающегося, развитие обратной связи между

учителем и учеником.

В современной теории обучения вектор педагогических исследований, рассматривающих требования к образовательным результатам обучающихся, определяют компетентностный (А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской и др.) и деятельностный (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) подходы. В научных исследованиях понятие «диагностика» совмещается с понятиями «мониторинг», «оценивание». Разрабатывается теория формирующего оценивания (Ефремова Н.Ф., Землянская Е.Н., Фишман И.С., Голуб Г.Б., Крылова О.Н., Бойцова Е.Г.).

Современные исследования по проблеме диагностики в сфере образования проводят сравнительный анализ понятий «контроль» и «диагностика», определяют их различия. Основным отличием диагностики будет «ответ на вызов»: одновременные или максимально приближенные во времени коррекционные действия по протекающему в данный момент образовательному процессу, выявление и устранение трудностей в ходе педагогической деятельности учителя.

Анализируя методическую литературу, посвященную вопросам обучения истории, нужно отметить, что исследователи в 1990-е-2000-е гг. в проблеме диагностики в обучении истории, выявляли ее потенциал в оценивании (проверка) достижения предметных результатов обучающимися. Или же диагностику психологических качеств личности. Например, Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова предлагают учителю истории использовать такой инструмент диагностики как диагностический диктант. По мнению исследователей такая форма диагностики будет эффективна при определении учителем трудностей в восприятии и осмыслении школьниками исторического материала. Идея диагностического диктанта заключается в том, что обучающиеся должны были после прочтения и разъяснения текста, воспроизвести 2-3 десятка дидактических единиц исторической информации. Таким образом, определяется глубина и прочность слуховой памяти, причинно-следственных связей, вербального восприятия, образного мышления, репродуктивного воображения, произвольности внимания [5, с. 184]. В проверке результатов обучения истории в 1990-е гг. актуализировалась проблема критериев эталонных ответов и объективного оценивания в соответствии с эталоном. Исследователи делают вывод о качестве оценочного инструментария для диагностики и анализа учебных достижений школьников. В рамках компетентностного подхода рассматривается проблема развития диагностической компетентности учителя истории, выявление ее компонентов. Так как исторический учебный материал можно условно разделить на устоявшиеся в науке документально подтвержденные положения, признаки исторических понятий и термины, общепризнанные теоретические выводы и суждения и различные интерпретации исторических фактов, оценочные мнения, то умение учителя определить наиболее эффективные познавательные задания может являться показателем развития его диагностической компетентности [6, с. 100].

Вместе с активным включением российских школьников в систему международных исследований качества образования в практике образования активизируется понятие педагогического мониторинга. Под педагогическим мониторингом, в настоящее время чаще всего понимается «система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или ее отдельных элементах, ориентированная на обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз его развития» [2, с. 164]. Общеобразовательный мониторинг нацелен на перспективное комплексное прогнозирование развития образовательной системы. Мониторинг в рамках школьного исторического образования при переходе от знаниевой к деятельностной парадигме в образовании, привел к научной дискуссии о соотношении предметных и метапредметных образовательных результатов и особенностям их диагностики (обсуждение преподавания в школьном курсе «трудных вопросов» истории России, моделей заданий единого государственного экзамена по истории).

Параметры образовательных результатов, определяемых федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, задали новый вектор развития теоретических исследований. В последние несколько лет активно анализируются как отдельные аспекты универсальных учебных действий, так и средства их достижения. Изучение педагогической диагностики под воздействием нормативных документов склоняется к проблемам достижения планируемых результатов освоения, их оценке.

Особенности диагностики аналитических умений школьников в рамках исторического образования в настоящее время заключаются в следующем:

1) В научных исследованиях такие понятия, как «оценивание», «диагностика», «мониторинг», «измерение» в своем значении сливаются, служат словами-синонимами. С одной стороны, смена базовой парадигмы образования со знаниевой на системно-деятельностную предопределяет перенос акцента в образовании с изучения предметного содержания основ наук на обеспечение развития универсальных учебных действий с использованием материала основ наук. Важнейшим компонентом содержания образования, стоящим в одном ряду с систематическими знаниями, становятся универсальные, или метапредметные, умения (и стоящие за ними компетенции).

2) Последние теоретические исследования педагогической диагностики были направлены на выделение аспекта самооценки обучающихся, развитие их рефлексивной культуры, критериальный подход к качественной диагностике образовательных результатов. Оценка для того, чтобы быть средством обеспечения качества образования, предполагает включение в процесс оценочной деятельности не только педагогов, но и самих учащихся.

3) Под воздействием нормативных документов содержание теоретических исследований стало ориентироваться на решение первоочередных задач стандартизации процедур оценивания, быть направленным на разработку подходов к контрольно-измерительным материалам, критериям проектной деятельности (И.А. Артасов, О.М. Хлытина).

4) Ученые - исследователи, учителя истории отмечают сложность диагностики (оценивания) метапредметных и личностных результатов, неразработанность диагностического инструментария. Реализуются различные проекты по созданию банков измерительных материалов для диагностики сформированности метапредметных умений; издаются дидактические материалы – сборники метапредметных заданий. Нужно отметить, что в методике преподавания истории в начале 2000-х гг. подобная диагностика считалась невозможной.

5) Сохраняется потребность в теоретическом осмыслении тех изменений, которые происходят в мире, влияющих непосредственно или косвенно на образовательный процесс (новые технологии, развитие

Интернета, в том числе мобильного, новых форм открытого образования, онлайн-обучение, использование облачных сервисов и компьютерных технологий, изменение спектра профессий (утрата многих традиционных профессий и появление новых). Меняются требования к профессиональной компетентности учителя (выдвигаются новые профессиональные задачи (Профессиональный стандарт педагога)), меняется система оценивания его педагогической деятельности, технологии и подходы к дополнительному профессиональному образованию учителя. В научную деятельность активно включились учителя-практики, в первую очередь, исследуя вопросы оценки планируемых результатов, так как оценка нормативными документами отнесена на уровень образовательных организаций.

Выводы. Методические подходы к проблеме педагогической диагностики развивались вместе с общепедагогическими исследованиями. На современном этапе исследований понятие педагогической диагностики постепенно вбирает в себя понятия «оценивание», «контроль», «измерение», «мониторинг», «рефлексия».

Инновации в практике часто опережают изменения в содержании и целях программ базового педагогического образования. Формализованность диагностических средств создает потребность у учителя самостоятельного поиска методов совершенствования средств оценивания, в частности, включение в диагностические работы по истории заданий на развитие самооценки учащегося. Персонифицированный подход к развитию профессиональной компетенции учителя истории, компонентов его диагностической компетентности будет заключаться в предложении учителю истории современных средств диагностики для развития аналитических умений школьников уже на этапе основной школы, в 5-7 классах.

Таким образом, развитие теории и совершенствование практики педагогической диагностики в системе образования сохраняет свою значимость в связи с возрастанием современных требований к будущим профессиональным и личностным качествам школьников.

Литература:

1. Аванесов В.С. Вопросы методологии педагогических измерений // Педагогические измерения. №1, 2005. С. 3-27; В.С. Аванесов Педагогические измерения: язык и понятия // Педагогическая диагностика, №2, 2015.
2. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / Под общ. ред. А.П. Тряпицыной. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
3. Артасов И.А. Оценивание исторического сочинения в новой экзаменационной модели ЕГЭ по истории // Педагогические измерения. - 2016. - № 1. - С. 53-58.
4. Ванина Э.В. Методическая диагностика при изучении курса истории в школе: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02: Санкт-Петербург, 2003.
5. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. М., 2003.
6. Журавлева О.Н., Андреевская Т.П., Александрова С.В. Входная диагностика профессиональных дефицитов в системе дополнительного профессионального образования педагогов (на примере оценивания уровня информационно-аналитической компетенции учителя истории) // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Вып.№38.Челябинск. 2019. С. 97-107
7. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. М., 1968.
8. Крылова О.Н., Бойцова Е.Г. Технология формирующего оценивания в современной школе. – СПб.: 2015.
9. Педагогика / Под.ред. П.А. Пидкасистого. М., 1998.
10. Хлытина О.М. О работе секции "Современные инструменты оценки качества школьного исторического образования": каким быть ЕГЭ по истории? / Хлытина О.М. // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2013. - № 4. - С. 33-35.

Педагогика

УДК 378.046.4

аспирант кафедры управления и экономики образования Алмазова Татьяна Владимировна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петерург)

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ НАУЧНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

Аннотация. Переход к управлению образованием как саморазвивающейся инновационной средой требует сочетания подходов к управлению на основе классической, неклассической и постнеклассической типов научной рациональности, конвргенции соответствующих им механизмов управления.

Ключевые слова: управление, управление образованием, типы научной рациональности.

Annotation. Transition to education management as self-developing innovative environment requires a combination of management approaches based on the classical, non-classical and post-non-classical types of scientific rationality, and the convention of their respective management mechanisms.

Keywords: management, education management, types of scientific rationality.

Введение. Образование выполняет ряд значимых социальных функций. «Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства...» [1]. Поэтому вопросы повышения эффективности управления системой образования относится к числу приоритетных. Современное образование переживает сложный процесс модернизации, обусловленный поиском новых моделей, подходов и методов управления. При этом отсутствует разработанная современная философия управления образованием, не разработаны философские основания, преодолевающие конфронтацию во взглядах на современную модель управления образованием [2, 3].

Современное управление образованием можно охарактеризовать как «ручное управление» с характерным для него гомеостатическим механизмом, отсутствием целенаправленно сформированного видения, ценностных основ, учёта интересов всех партнёров, общества в целом и других факторов, которые

являются основой процесса принятия стратегических решений в современном мире. В этой ситуации задача переосмысления механизмов управления сферой образования с позиций различных типов научной рациональности представляется одной из наиболее актуальных [4].

Изложение основного материала статьи. В философии науки наибольшее распространение получила типология научной рациональности, разработанная В.С. Стёпиным, где в качестве критериев различения предложены 1) особенности системной организации объектов, 2) система идеалов и норм исследования, 3) специфика философско-методологической рефлексии познавательной деятельности,что позволило выделить три типа рациональности: классическую, неклассическую и постнеклассическую [6, 7].

Для исследования простых систем достаточно классической рациональности, для сложных саморегулирующихся систем необходим неклассический тип, а для сложных саморазвивающихся - постнеклассический.

Вторым критерием является соответствующая типу исследуемых объектов обобщённая схема метода познавательной деятельности, представленная различными интерпретациями идеалов и норм научности для классической, неклассической, постнеклассической рациональности.

Ценностно-целевые структуры субъекта деятельности представляют третий критерий. С одной стороны, они определяются типом системной организации объектов, с другой - соответствуют принятым в культуре соответствующей эпохи доминирующим ценностям. Типы системных объектов определяют уровень рефлексии над ценностныо-целевыми структурами, которые неотделимо связаны со всем комплексом философско-мировоззренческих оснований науки. Изменение типа рефлексии приводит к их изменениям и становлению нового типа научной рациональности [7].

Большая советская энциклопедия даёт такое определение: «Управле́ние - элемент, функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определённой структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности» [8]. В самом общем виде управление это взаимодействие между субъектом и объектом управления. Выделяют механическое, биологическое и социальное управление - управление в сфере человеческой деятельности. Социальное управление вытекает из самой системной природы любого общества, является внутренне присущим ему качеством. Его основными элементами всегда будут: объект, субъект, цели, средства, результаты и условия, а целью является упорядочение, сохранение, совершенствование, развитие общества [9].

Управление как вид человеческой практики возникло вместе с необходимостью в совместной деятельности людей. Публикация работы Ф.У. Тэйлора «Принципы научного управления» традиционно считается началом становления управления как самостоятельной области научных знаний. Дальнейшее развитие теории управления шло по пути аккумулирования и логического упорядочения принципов, методов и технологий управления. Как область научного знания управление носит междисциплинарный характер. Его источником служит практика управления и знания, полученные из других дисциплин [10].

Традиционное представление об управлении появилось в контексте классической науки, для которой характерны стремление создать полную, истинную картину мира, исключить влияние человека на результаты полученного знания, наряду с верой в универсальный характер познавательных методов и приоритетом эмпирического познания над теоретическим. Человек в классической философии это «несамостоятельная, неавтономная» часть целого – космоса, природы, общества, которое обеспечивает существование человека, познание им мира, его законов, является гарантом исторического прогресса и идеального мироустройства. Роль самого человека быть средством реализации «внеположенных ему надличностных целей» [5, с. 19-20].

Парадигма «субъект-объект» является базовой для научных и прикладных исследований в классической научной рациональности. Объектами управления являются простые и большие системы, свойства которых как целого, определяются суммой свойств их частей. Они гомеостатичны, их система управления корректирует поведение системы на основе обратных связей. В классической науке господствует лапласовский детерминизм [11].

В качестве идеала познавательной деятельности принято объяснение и описание, включающие исключительно характеристики объекта, в то время как ценностно-целевые структуры, особенности средств и операций деятельности игнорируются. Деятельностный подход является доминирующим . Заданные цели и нормы регулируют деятельность субъекта и определяют границы его свободы. Единственным методом подтверждения обоснованности теории выдвигается подтверждение её опытом [7, с. 279]. В научных исследованиях и в практике, господствует монодисциплинарный подход. Кибернетика стала областью знания, в русле которого развивались представления об управлении в классической научной рациональности. За счёт обратных связей система учитывает отклонения объекта, а управляющие воздействия удерживают его на заданной траектории. Сам процесс управления длится на последовательные стадии, где каждая предыдущая представляет собой необходимую предпосылку последующей. Основой принятия управленческих решений является линейный процесс - последовательность определённых этапов: анализ ситуации, разработка вариантов и выбор решения; организация и контроль исполнения. При этом фокус направлен на формальные модели, отражающие обобщённый социальный опыт, в ущерб субъективному, на сбор, анализ и первичную обработку данных, декомпозицию проблемной ситуации и познание фрагментов вместо целого.

Цель является главным системообразующим фактором. Нормативный подход и целевые аспекты обеспечивают целостность процесса управления. Сложившиеся технологии управления исключают разницу между субъектами, не учитывают разнообразные субъективные факторы. Однако в сложных социальных и социотехнических системах, при моделировании социальных и психологических феноменов, конфликтных и коммуникативных взаимодействий отчётливо проявилась ограниченность такого подхода.

Становление неклассической философии связано с коренными изменениями в культуре и научном мировоззрении. Её фундаментальный принцип — принцип субъективности, представление о мире как результате творческой активности человека. Плюрализм и историчность стали основными принципами неклассической философии [5, с. 20].

Для неклассический научной рациональности характерно признание связи, существующей между знаниями об объекте и характеристиками метода, посредством которого осваивается объект; признание относительной истинности существующих теорий и картины мира на определённом этапе развития науки [15].

Объектами исследования в неклассической науке являются сложные саморегулирующиеся системы взаимодействующие со средой и самовоспроизводящиеся в результате такого взаимодействия; для которых характерно свойство эмерджентности; где целое с одной стороны зависит от свойств составляющих частей, а с другой - определяет их свойства.

Развитие представлений об управлении в контексте неклассической рациональности в основном связано с пересмотром некоторых положений парадигмы «субъект-объект». Отношения между субъектом («исследователем») и объектом, «наделённым психикой» в такой постановке проблемы выступают как отношения двух исследователей, каждый из которых является участником специфической системы рефлексивных отношений — становится объектом по отношению к другому участнику. Активность является важнейшим свойством рассматриваемых объектов, а причинность дополняется целевой детерминацией. Фокус внимания смещается в пользу субъектнодеятельностного подхода. Это определяет такие качества субъекта как способность к самостоятельности, самодетерминации (саморегуляции, самоорганизации) и самосовершенствованию. Базовыми становятся и такие формы деятельности как общение и рефлексия [12, с. 28].

Базовым научным подходом становится междисциплинарный подход. Однако для новых появившихся научных направлений характерны нарушение целостности и фрагментарность, что привело к необходимости пересмотра существующих парадигм и поиска новых форм взаимодействия различных областей в решении актуальных задач теории и практики управления.

На теоретическом уровне развитию представлений об управлении в контексте неклассической рациональности способствовала общая теория систем. Изучение механизмов и законов, действующих в живых системах стало приоритетным направлением и способствовало преодолению существующих ограничений [12, с. 30]. Фокус внимания направлен на проблему учета активности различного рода систем - активного объекта, объекта-исследователя. Человек научается понимать себя как часть мира, который он наблюдает, и как следствие, он принимает на себя ответственность за свои собственные наблюдения. Ключевым становится понятие «само-объективизации», вводится особый класс объектов - «сравнимых с исследователем по совершенству» и класс «рефлексивных» средств, необходимых для исследования таких объектов.

В управлении намечается переход с «жесткого управления» на более «мягкие» формы, к появлению нового измерения – рефлексии и новых видах управления — рефлексивном, информационном, управление активными системами и др. [16].

В моделировании социальных систем идёт переход от аналитических моделей к имитационным, к функциональной и структурно-функциональной аналогии с объектом управления, что позволяет использовать их в качестве заместителей реальности. Благодаря учёту в моделях рефлексивных представлений участников взаимодействий и преодоления упрощенного взгляда на человеческие ценности получила развитие проблематика выбора. Важным направлением в моделирования явились экспертные системы, позволяющие формализовать личный опыт и передачу его другим пользователям; модели диалоговых процедур, которые позволяли осуществлять функции «целеобразования» максимально приближенные к "естественным" условиям диалогового взаимодействия.

Постнеклассическая рациональность продолжает придерживаться основополагающих принципов неклассической рациональности. При этом смещает фокус внимания на зависимость активности человека от социо-культурного исторического контекста; углубляет понимание коммуникативного характера природы человека, признаёт вероятностный характер развития, где случайность играет ведущую роль [5, с. 20-21].

«Человекоразмерные саморазвивающиеся системы», которые являются объектами исследования постнеклассической науки, в процессе развития переходят от одного вида саморегуляции к другому, создают новые иерархические уровни организации, которые воздействуют на сформировавшиеся ранее, так, что система с одной стороны, интегрируется на качественно новом уровне - «обретает новую целостность». Появление новых уровней приводит систему к дифференциации и возникновению новых подсистем, изменениям в системе управления, возникновению новых типов системной целостности, и соответствующие им типов саморегуляции. В основе саморегуляции и воспроизводства системы лежит целевая причинность дополненная идеей направленного развития, в которой направленность определятся случайными флуктуациями в состоянии системы, предопределяющими вероятность возникновения иных её состояний. Процесс взаимодействия сложных саморазвивающихся систем с внешней средой сопровождается формированием специальных информационных структур, играющих роль «системной памяти», сохраняющих важный для сохранения и изменения системной целостности опыт. Поскольку любая деятельность человека изменяет поле возможных состояний саморазвивающихся систем, то она требует особых стратегий [7, с. 275-276].

В постнеклассической научной рациональности особое внимание уделяется с ценностно-целевым структурам, выявляется связь внутринаучных целей с социальными- вненаучными - ценностями и целями. Коммуникативные процессы рассматриваются как определяющие в формировании реальности субъекта. Свобода подразумевает установление равноправных отношений со всем, то находится вне человека, внешней по отношению к нему средой, на смену идеалу антропоцентризма приходит идея ко-эволюции [14, с.7792].

В теории управления базовыми становятся парадигмы «субъект – полисубъектная среда» и «саморазвивающаяся полисубъектная среда» и субъектно-ориентированный и средовой подходы. Фокус внимание смещён на субъекта и окружающую его среду. Основой новых моделей управления становятся механизмы распределённого самонаблюдения и специально организованные рефлексивные процессы, которые приходят на смену нормативным компонентам [14, с. 7792].

В качестве базового научного дисциплинарного подхода выступает трансдисциплинарный подход как наиболее адекватный задачам управления саморазвивающимися «человекоразмерными» системами и управления сложностью. Научные подходы к управлению такими системами, которые будут фокусироваться на сбалансированном сочетании причинно-следственного и телеологического векторов развития и видения будущего таких систем, «включать парадигму саморазвивающихся систем, синергетический подход, управления сложностью, субъектно-ориентированный подход, средовой подход и пр., пока находятся в стадии становления и поиска возможностей для их взаимной конвергенции.

Новые виды управления в формируются под влиянием гуманитарных областей знаний. Ценности и культура становятся основными инструментами влияния, а в управлении преобладают «мягкие формы» -

управление «мягкой силы», «управления через среду», «через механизмы сборки субъектов», «через социальные сети» и пр. Основными типов управления являются управление полисубъектной средой и рефлексия. При моделировании социальных систем использование человека позволяет во-первых, организовать на основе рефлексии субъектов «распределённого наблюдателя, а во-вторых - адекватные рефлексивные процессы благодаря созданию «человекоразмерной среды», и тем самым решить проблему сложности социальных систем. Такими моделями служат организационно-деятельностные игры, на основе со-организации коллективного мышления и действий, стратегические рефлексивные игры и пр.

Несоответствие сложности системы управления и сложности объекта управления — может быть одной из причин возникновения затруднений в управлении образованием. Существующие иерархические модели систем управления оказываются неэффективными в ситуации нарастающей сложности социальных и экономических процессов, а сложившиеся процедуры делегирования властных полномочий не удовлетворяют современным требованиям. Поиск и практическая реализация новых моделей управления в сфере образования в основном направлены на гибкое сочетание иерархических и сетевых его форм, чего недостаточно для гармонизации сложности управляющей системы и активного объекта управления. При разработке новых механизмов управления необходимо опираться на современные представления об организации саморазвивающихся социальных сред, на соблюдение базовых принципов управления сложностью таких как: принцип соразмерности сложности управляющей и управляемой систем, принцип ограниченного использования иерархического управления и использование возможностей средовых механизмов; принцип оперативного возврата к иерархическому управлению в ситуациях, требующих оперативного снижения сложности системы управления в чрезвычайных ситуациях. Для осуществления такого рода процессов потребуются отдельные социогуманитарные технологии на основе субъектно-ориентированного подхода [4, с. 14].

Заслуживают внимание также и этические аспекты современного образования. Ориентация на «предоставление образовательных услуг», ориентация на конкуренцию нацелены на антагонизм и конфликт, а не на кооперацию и сотрудничество. Гармоничное сочетание в управлении образованием различных типов рациональности — классической, неклассической и постнеклассической позволит преодолеть этические перекосы, создать предпосылки для формирования саморазвивающейся среды.

В классической научной рациональности, базовыми ориентирами выступают цели, доминирует «этика целей» - нравственно дозволительным считается совершение любых необходимых действий ради достижения благой цели, что связано создаёт преграды для кооперации, сотрудничества, партнёрства субъектов, порождает конкуренцию, конфликты, потребительство.

В контексте неклассической научной рациональности этические нормы ориентированы на специфику субъект – субъектных отношений. Этика «цели – средства» сочетает ценностные ориентации деятельностной активности и ценностные ориентации на отношения к другим субъектам, создает предпосылки для кооперации субъектов, способствует установлению «горизонтальных связей» в социальных структурах. Она уже находит своё воплощение в передовых педагогических технологиях, не ещё недостаточно проявлена в механизмах управления сферой образования.

В постнеклассической научной рациональности доминирующей оказывается этика стратегических субъектов саморазвивающихся сред. «Стратегический субъект» — это субъект, являющийся частью какого-либо другого «мета-субъекта» - большей социальной системы, идентифицирующий себя с ней , регулирующий свою активность- деятельностную, коммуникативную, рефлексивную - с учётом её влияния на мета-субъект, на сохранение целостности субъектов и их сборку.

В качестве стартовых механизмов формирования саморазвивающихся инновационных сред в образовании можно использовать «стратегические рефлексивные игры» - «человекоразмерные» рефлексивно-активные среды. Их использование в решении проблем управления современным образованием позволит сфокусировать внимание на стратегическом проектировании саморазвивающихся сред, сформировать базовые модели полисубъетной среды, обеспечит сопровождение, поддержку реализации стратегии, её аудит [14].

Выводы. Сегодня в управлении сферой образования преобладают механизмы соответствующие классической научной рациональности. Переход к управлению образованием как саморазвивающейся инновационной средой, соблюдение гармонии подходов на основе классической, неклассической и постнеклассической типов научных рациональностей и соответствующих им механизмов управления закономерный шаг в его развития.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в российской федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. - Ростов-н/ду.: Легион., 2018
2. Липская Л.А. Философия образования: проблема управления и самоуправления // Социум и власть. - 2016. - № 2. - с. 11-116
3. Богачек И.А. Взаимосвязь философии и теории науки как основы для эффективного развития систем управления образованием // Академия профессионального образования. – 2015. – № 2. - с. 21-26
4. Лепский В.Е. На пути к управлению сферой образования как саморазвивающейся средой // Социология образования. - 2014. - №10. - с. 4-24.
5. Романов К.В. История философии науки: Учебное пособие / К.В. Романов, Е.М. Сергейчик. - СПб.: СпбАППО. - 2016. - 194 с.
6. Стёпин В.С. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. - 2012. - №5 — с. 18-25
7. Стёпин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура. - Спб.: Издательский дом «Міръ», 2009. - с. 249-295.
8. Большая советская энциклопедия: в 30т. / гл. ред. А.М. Прохоров. - М.: Сов. энцикл., 1970 — 1981. – 30 т.
9. Бахрах Д.Н. Административное право: Учебник для вузов / Д.Н. Бахрах, Б.В. Россинский, Ю.Н. Старилов. — 3-е изд., пересмотр, и доп. — М.: Норма, 2007. — 816 с.
10. Диев В.С. Философия управления: область исследований и учебная дисциплина // Вестник Томского государственного университета. - 2012. - No 2. - с. 59-66

11. Лекторский В.А. Субъект в истории философии: проблемы и достижения // Методология и история психологии. - 2010. - т.5, в. 1. - с. 5-18
12. Лепский В.Е. Эволюция представлений об управлении (методологичекй и философский анализ). - М.: «Когито-Центр». - 2015. - 107 с.
13. Лепский В.Е. Парадигма управления в контекст научной рациональности // Рефлексивные процессы и управление. - 2008. т.8. - №2. - с. 30-43
14. Лепский В.Е. Философия и методология управления в контексте развития научной рациональности: Труды XII Всероссийского совещания по проблемам управления. Москва, 16-19 июня 2014 г. [Электронный ресурс]. - Режим доступа http://www.reflexion.ru/Library/Lepskiy-2014d.pdf
15. Стёпин В.С. Теоретическое знание:структура, историческая эволюция. - М.: Прогресс-Традиция. 2003. – 744 с.
16. Лефевр В.А. Кибернетика второго порядка в Советском Союзе и на Западе // Рефлексивные процессы и управление. - 2002. - т. 2. -. №1., с. 96-103. - Режим доступа: http://www.reflexion.ru/Library/J_2002_1_rus.pdf

Педагогика

УДК 373.2
старший преподаватель Андросова Мария Ивановна
Педагогический институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
воспитатель Владимирова Наталья Михайловна
Частный детский реджио сада «Уу-чуку-чук» (г. Якутск)

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ РЕДЖИО-ПОДХОДА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье рассмотрен опыт внедрения реджио-подхода в условиях дошкольного учреждения. Детский сад «Уу-чуку-чук» первым по республике Саха(Якутия) реализовал реджио-подход в экспериментальном режиме. В детском саду создан родительский реджио-клуб, для просвещения и обучения родителей основам реджио-педагогики.
Ключевые слова: дошкольный возраст, творчество, развитие, родительский клуб, реджио-педагогика, реджио-подход, проект, проектная деятельность.
Annotation. The article discusses the experience of implementing the Reggio approach in a preschool. Kindergarten "Uu-chuku-chuk" was the first in the Republic of Sakha (Yakutia) to implement the reggio approach in an experimental mode. In the kindergarten, the parent Reggio Club was created to educate and educate parents on Reggio pedagogy.
Keywords: preschool age, creativity, development, parent club, reggio pedagogy, reggio approach, project, project activity.

Введение. Реджио-подход — это системная методика, которая затрагивает все сферы развития ребенка. Данный подход наделяет ребенка такой свободой и выбором, которые не всегда может предоставить какая-либо другая методика. Реджио-педагогика позволяет ребенку проявить его любознательность, развивает творческий подход к любой деятельности, критическое мышление, саморегуляцию, умение работать в команде, уважать чужую позицию и многое другое. Это именно те навыки, которые наиболее полезны для человека в 21 веке. Из всех методик, используемых на сегодняшний период, мы считаем, что реджио-подход, является наиболее оптимальным для развития современного ребенка.

Реджио педагогика берет свое название от городка Реджио-Эмилия на севере Италии. Именно там после второй мировой войны открылись детские сады с новым подходом для детей от трех до шести лет. Данную методику разработал психолог Лорис Малагуцци. Эта методика вобрала в себя идеи самых знаменитых психологов и педагогов того времени Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Д. Брунера, М. Монтессори и других. Таким образом, Малагуцци попытался в своем подходе, сконцентрировать весь мировой и самый прогрессивный опыт того времени [2].

Изложение основного материала статьи. Реджио-подход используется в мировой практике на одном уровне с Вальдорфской школой и школой Монтессори. Педагогика Реджио-Эмилия в данный момент считается одной из самых перспективных методик развития. Она используется в муниципальных садах Италии, Германии и других стран Европы, а также в частных детских садах США и Канады [3].

В основе реджио-подхода лежат шесть правил, которые выделил Лорис Малагуцци:

1. уважать ребенка и смотреть ему в глаза;
2. объяснить правила и задать вопрос;
3. не «неправильно», а «по-другому»;
4. предлагать выбор и не торопить;
5. учиться в любой ситуации;
6. фантазирование важнее, чем читать.

Лорис Малагуцци часто говорил, что проект — это история. Тема должна быть родной, понятной детям и в то же время таить в себе возможность чего-то нового, захватывающего. Он советовал выбирать «теплую», вдохновляющую тему, чтобы детский интерес не угасал, а также заранее определять «пункт назначения» проекта, примерную конечную цель. Такой подход делает проект живым приключением, а не просто формой организации обучения [4].

Проекты помогают детям использовать знания, идеи, навыки, тогда когда у ребенка в этом действительно возникает необходимость. Ребенок может научиться: аргументировать свою позицию, оппонировать мнение собеседников, ставить проблему или задачу, находить пути решения, планировать, прогнозировать, анализировать, самостоятельно работать с информацией и источниками; быть ответственным партнером, уважать мнение собеседника, быть руководителем или исполнителем, занимать творческую позицию [1].

В России сейчас идеи реджио-педагогики набирают популярность, на сегодняшний день существуют детские сады, которые работают с 2014 года и активно используют данный подход. На сегодняшний день в г. Якутске с 2017 года детский сад «Уу-чуку-чук» реализует реджио – подход. При детском саде создан клуб сотрудников «Вдохновленные Реджио» для методической работы, творчества, проведения семинаров, мероприятий, конференций, обмена опытом. В декабре 2019 г. на базе детского сада «Уу-чуку-чук» г. Якутска была организована и проведена 1 республиканская конференция «Альтернативное дошкольное образование: подходы, модели, технологии» в рамках которой были проведены мастер-классы: арт-студии, выступление авторов развивающих детских игр и игрушек, национальных видов настольных игр.

Современные тенденции таковы, что социальные сети становятся неотъемлемой частью нашей жизни как личной, так и профессиональной. У частного детского сада «Уу-чуку-чук» активно функционирует профиль в Instagram, который постоянно пополняется необходимой информацией для родителей, которые через профиль могут узнать о конкурсах, новостях, проектах и т.д. Психолог регулярно обновляет информацию в профиле, родители могут в удобное для них время подойти на консультацию. Информация носит актуальный и проблемный характер, например, «Что делать родителям гиперактивного ребенка?», «В семье пополнение – как подготовить ребенка», «Детская ревность», «Готов им ребенка к школе», «Чем занять ребенка дома?», «Психологические особенности развития детей 3-4 лет», «Психологические особенности развития детей 2-3 лет», «Психологические особенности развития детей 5-6 лет», «Подготовительная группа», «Нервный тик», «Особенности адаптации детей 1-2 лет к детскому саду», «Плач при расставании», «Что делать с ябедами?» «Детская агрессия», «Ребенок взял чужое» и др.

В детском саду проводят конкурсы разного плана - это день родного языка (дети читают стихи, народные сказки, соревнуются в проговаривании скороговорок, играют в национальные игры), конкурс песен и танцев к 23 февраля, «Маленькая фея» (конкурс для девочек), «Мультяшки-анимашки» (конкурс рисунков), национальный праздник летнего солнцестояния «Ысыах», день матери, «Дары осени», выставки «Золотые руки моей бабушки», мастерская Чыыс Хаана (Деда Мороза) по изготовлению новогодних игрушек и т.д.

Основной целью является: организация открытого развивающего образовательного пространства на основе принципов реджио-педагогики в условиях ЧДОУ.

Нами выделены следующие задачи:

1. разработать модель эффективной развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с идеями реджио-педагогики;
2. способствовать индивидуализации образовательного процесса для каждого ребенка в рамках реализации проектной деятельности;
3. повысить профессиональные компетенции педагогов по организации образовательного процесса на основе реджио-педагогики;
4. организовать эффективное взаимодействие с родителями воспитанников с целью повышения их психолого-педагогической культуры по вопросам развития детей на основе идей реджио педагогики.

В детском саду «Уу-чуку-чук» г. Якутска РС(Я) реализуются несколько долгосрочных детских проектов, в которых активное участие принимают родители не просто как наблюдатели при подведении итогов (так при традиционном подходе – родители приходят на мероприятие увидеть выступление детей как итог какой либо деятельности), а как активные участники проектов, которые создают развивающую среду своим детям. Но для того, чтобы реджио-подход сработал, необходимо обучение родителей основам реджио-педагогики – так был создан «Реджио-клуб для родителей», где родителям предоставлена возможность научиться общаться со своим ребенком в соответствии с принятой концепцией воспитания в детском саду «Уу-чуку-чук». Рассмотрим подробнее эти проекты.

Во второй младшей группе был реализован проект «Зубастая акула». Провокацией детского проекта послужила детская книга об обитателях морского мира, с которой ознакомила ребят воспитатель. Очень важно, чтобы у детей появился интерес, любопытство, которое стимулируется педагогом посредством информации, которая подана детям ярко, интересно и, как бы, не полностью раскрыта, пробуждая любознательность (желание найти еще информацию, а особая открытая безоценочная среда стимулирует желание поделиться найденным материалом с другими). Дети вместе с воспитателем посмотрели и обсудили книгу о морских обитателях. Как результат, на завтра Тимур (3г) с утра пришел с рассказом об акуле (поделился с удовольствием со всеми детьми интересной информацией) вызвав отклик у других ребят. Провокация педагога сработала - вечером мальчик рассказал родителям про книгу о морских обитателях, и родители в тот же вечер организовали просмотр фильма про акул. Так началось развитие проекта «Зубастая акула». Каждый ребенок внес свой вклад в этот проект. Дети рисовали аквариум с морскими обитателями на окне, вырезали из бумаги, лепили, рисовали, считали зубы акулы, каждый оформил маленькую книжку, смотрели настольный театр про рыбок и акул. Итог защита проектов, выставка работ, книжек. Рефлексия с родителями в рамках «Реджио-клуб для родителей» показала их огромную заинтересованность. Они делились тем, как они направляли ребенка в рамках проекта, но не делали за него. Проект закончился, но интерес к теме, естественно не исчезнет, поэтому воспитатель и психолог поделились методическими находками, как расширять знания детей дальше.

В этой же группе был реализован проект «Табаарыс Коля» («Товарищ Коля»). Дети сами назвали свой проект. В основе проекта ростовая кукла из картона, который интересуется всем вокруг и детям интересно, что расскажет сегодня «Табаарыс Коля». Дети могли задавать тему, которая их интересует и получать ответ от ростовой куклы или могли сами от его имени рассказать что-то интересное. Реализация этого проекта была интересна тем, что у ребят активно развивалась речь (диалог с куклой или от имени куклы), дети переставали стесняться, так как игровая деятельность отвлекает от условностей и становится некой увлекательной средой, снимающей напряжение.

Рефлексия по окончании проекта «Табаарыс Коля» («Товарищ Коля») показала, что дети научились без стеснения задавать вопросы, формулировать их, искать интересное для других, активное развитие речи и посредством ростовой куклы воспитатели смогли транслировать детям правила поведения, общения, взаимодействия. Родители сделали акцент на том, что дети стали задавать больше вопросов, расширился словарный запас. Воспитатель и психолог в рамках родительского клуба отработали с родителями тему «Психология дошкольного возраста» как теоретически, так и практически. Были даны методические рекомендации по общению с дошкольниками, как развивать речь ребенка естественно без принуждения и авторитаризма.

Большинству детей интересна тема домашних животных, но в городских условиях сложно их содержать. Общение воспитателя с детьми на тему «Домашние животные» выявило то, что детям очень близки и интересны кошки. Соответственно тема кошек объединила детей, педагогов и родителей в большой проект под названием «Планета кошек». Сначала дети приносили из дома любимые игрушки-кошки и играли. Затем включали раскраски, штриховки с кошками, оригами кошек из бумаги, лепили из пластилина, читали рассказы, оформили развивающие тетрадки с заданиями от котят. Вовлекли родителей в проект «Планета кошек». Проект еще расширился, родители предложили оформить альбомы про кошек, сделать люльки, организовать мероприятие «Модная кошка» и защиту проектов «Моя любимая кошка». Проект продолжался полгода.

Рефлексия по проекту «Планета кошек» показала, что родители начали приучать ребенка ответственности за питомца, выделив для начала именно для него одну обязанность. По признанию родителей дети только играют с кошкой и могут резко схватить спящее животное вследствие чего дети могут получить царапины, а наказывается животное. Этот проект натолкнул взрослых людей к ответственному и ценностному отношению к питомцу, а дети данного возраста копируют поведение взрослого. Также после проекта родители пришли к мысли об обучении детей безопасного общения с животным. В 4 года ребенок не поймет сложные объяснения по тому, как себя вести, а объяснения с позиции «ему больно», «он испугается» и показ действиями (активизация наглядно-действенного мышления) наиболее эффективно. Ребенку не сложно усваивать то, что касается принципов природосообразности и наглядности.

Очень интересный и практикоориентированный проект (на несколько занятий) для девочек старшей группы называется «Кыптыыйчаан» («Маленькие ножницы»). Женщины народа Саха испокон веков обучали девочек с раннего возраста разным видам рукоделия – один из них это шитье, поэтому в качестве проекта решили запустить данный проект. Девочки принесли свои куклы, материал, иголки, нитки, ножницы. Под руководством воспитателя сделали выкройки по шаблону и сшили два изделия – платье, жилет. Далее каждая дополняла аксессуарами как хотела (бусы, браслетики из крупного бисера). В ходе этого проекта девочки научились вдевать нитку в иголку, вырезать выкройки, резать ткань, уметь сшивать детали, сочетать цвета.

Родителям, особенно мамам, понравился проект «Кыптыыйчаан» («Маленькие ножницы») и по его окончании у родителей возникла масса идей , чтобы развивать полученные навыки дальше (были предложены другие проекты логически связанные с этим). Интересную мысль выдвинули родители – «лучше обучить обращению с инструментами (в частности с ножницами, иголкой) и обезопасить ребенка полученными навыками, чем бояться, что он может себе нанести вред».

Очень интересен онлайн-марафон «Reggio doma» для детей от 2 лет до 7 лет 6, где представлены 6 авторских видео-задания, эксперт объясняет, направляет, производит анализ, дает рекомендации для дальнейшей работы с ребенком, вся работа проходит в закрытой WhatApp группе, а также активно используются ИКТ. Отчет по онлайн-марафону фото и видео, что составляет в дальнейшем семейный архив (уходя из детского сада у каждой семьи свой архив). По итогам марафона родители должны усвоить, что «нет времени» – это отговорка и научиться выстраивать совместный досуг в выходные дни и в каникулярное время.

Одной из актуальных тем можно назвать зависимость детей от гаджетов и в связи с этим психолог и педагоги детского сада организовали обучающий онлайн-марафон для родителей «Как отвлечь ребенка от гаджета?». Материал представлен в доступной форме в виде видеозаписей, прямых эфиров и онлайн консультаций.

Проекты могут быть длительными во временном промежутке, а также кратковременными - однодневные, недельные. Все наблюдения воспитателей фиксируются, фотографируются и в конце каждого месяца оформляются в виде фотоотчетов. Во всех проектах интегрированы все пять образовательных областей.

Выводы. Таким образом, включение технологии реджио-подхода в образовательный процесс детского сада, учет интересов и запросов детей, включение родителей в детские проекты сделало интересным и насыщенным жизнедеятельность детей. Именно с внедрением этой технологии педагоги стали свободными в действии, они стали активно использовать свой потенциал, творчество посредством создания развивающей среды для разработки и реализации детских проектов. Больше стало импровизированных концертов, детских авторских выступлений и детско-взрослых проектов. Организация родительского клуба помогла повышению психолого-педагогической компетентности родителей и гармонизации детско-родительских отношений. Родители стали ждать новых проектов, потому что они способствуют тесному взаимодействию детей и родителей.

Литература:

1. Тимофеева Л.Л. Проектный метод в детском саду. - Спб.: ООО Издательство «Детство пресс», 2011. - 80 с.
2. http://reggiofamily.com/reggio/osnovy.html
3. https://progressio.me/reggio/
4. http://reggiofamily.com/reggio/project.html

УДК 378.147

кандидат исторических наук, доцент Аппакова-Шогина Нурия Закариевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Гут Анжелика Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
кандидат психологических наук, доцент Пайгунова Юлия Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

ПОТЕНЦИАЛ ТРЕНИНГА КАК АКТИВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ «КОНФЛИКТОЛОГИЯ»

Аннотация. Тренинг как форма групповых учебных занятий приобретает широкую популярность в системе высшего образования. Целью работы является выявление моделей тренинга как формы учебных занятий, а также изучение потенциала тренинговых методик в образовательном процессе. Рассмотрены такие модели тренинга как «дрессура», «репетиторство», «наставничество», «взаимодополнение», а также их проявление в традиционных формах вузовского образования. В работе представлены такие особенности тренинговых методик, как эмоциональная наполненность занятий и двигательная активность. Приведены примеры тренинговых упражнений в процессе преподавания дисциплины «Конфликтология».

Ключевые слова: тренинг, модели тренинга, тренинговые методики, конфликтология.

Annotation. Training as a form of group study process is gaining wide popularity in the higher education system. The aim of the work is to identify training models as a form of study process, as well as to study the potential of training techniques in the educational process. There are considered such training models as “training as a unquestioning submission”, “tutoring”, “mentoring”, “complementarity”, as well as their manifestation in traditional forms of university education. This article represents such features of training methodic as the emotional fullness of classes and physical activity. In the process of teaching the discipline "Conflict management (Conflictology)" given examples of training exercises.

Keywords: training, training models, training techniques, conflict management.

Введение. Тренинг относится к групповым формам обучения. Групповые формы обучения имеют длительную историю. В 1950-е годы М.Форверг разработал новый метод обучения, основанный на ролевых играх с элементами драматизации, названный им социально-психологическим тренингом. Тренинговые формы обучения в нашей стране стали развиваться с конца XX века. Сегодня мы наблюдаем «тренинговый бум» во всех сферах социальных взаимодействий, в том числе, в сфере высшего образования.

Изложение основного материала статьи. К.Рудестам в своей работе «Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика» выделяет следующие преимущества групповой работы [4]:

- групповой опыт противодействует отчуждению участника, помогает решению межличностных проблем (участник осознает, что его проблемы не уникальны);
- группа отражает общественные отношения в миниатюре, что дает возможность участникам проанализировать в условиях психологической безопасности свои проблемы;
- возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами;
- в группе участник может обучаться новым умениям, «примеривать» различные стили общения среди равных партнеров без риска для себя и других участников;
- участник получает возможность идентифицировать себя с другими, «поигратьчатинк получает возхможность идентифицировать себя с другими, "одогиечской безопасноти свои проблемы чениязвание социально-пс» в роли, несуществующие в его реальной практике;
- взаимодействие создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого;
- группа облегчает процессы самораскрытия, самопознания;
- групповая работа предпочтительна в экономическом плане.

Эффективность групповых (тренинговых) методов обучения вытекает из принципа: «нельзя научить, можно только научиться», поэтому когнитивный компонент не всегда является в тренинге главным (порой он вообще отсутствует). Тренинг ориентирован на иной канал получения и закрепления информации – эмоциональный, способствующий более полноценному, «точечному» усвоению информации, а также непосредственному формированию личного опыта каждого участника (исходя из главного тренингового принципа «здесь и сейчас»). Таким образом, тренинг можно определить, как одну их наиболее эффективных форм активного обучения, нацеленную на создание мотивации деятельности, определенных представлений об окружающей реальности, а также новых умений и навыков решения проблем.

Любой тренинг есть взаимодействие тренера и клиента (в учебном вузовском процессе – преподавателя и студента), следовательно, характер взаимоотношений этих сторон в тренинговом процессе - является отправной точкой для характеристики модели и, в соответствии с определением Т.Куна, парадигмы тренинга. Исходя из этого, основным критерием классификации моделей тренинга является степень значимости, влияния на тренинговый процесс его участников, что наиболее адекватно отражается координатами «субъект-объектной» системы.

Субъектом в данной системе является источник и инициатор активности в тренинге, объектом – пассивный элемент, на который направлена активность субъекта. Априори тренер обладает статусом субъекта в тренинговом процессе, даже в случае, когда тренер выбирает «объектную позицию» как методический инструмент проведения тренинга. Следовательно, именно позиция клиента (в нашем случае - студента, студенческой группы) определяет модель, или парадигму тренинга.

На основе данного критерия можно выделить 4 парадигмы тренинга:

1. Тренинг как дрессура основывается на директивной позиции тренера («делай как я»), клиенты с объектной позиции должны четко следовать инструкциям тренера. Модель основана на прямом воздействии тренера на клиента и не предполагает обратной связи. Данная модель эффективна по соотношению

затраченного времени и полученного результата для наработки необходимых навыков и умений, поэтому она весьма популярна, например, у бизнес-тренеров. Однако наработанные навыки неустойчивы, ибо требуют постоянной организованной системы подкреплений. В данной модели тренинга положение клиента можно охарактеризовать «обучаемый элемент». Наиболее ярко, пожалуй, эта модель тренинга реализуется в рамках дисциплин физической подготовки (всем известные тренировки).

2. Тренинг как репетиторство предполагает преподнесение необходимой информации клиенту, объяснение способов ее использования, однако выбор способа поведения на основе усвоенных знаний является самостоятельным актом клиента. Эта модель наиболее успешно реализуется в нашей системе образования и формирует более устойчивые навыки и умения, т.к. базируется на знаниях и частичной обратной связи («есть вопросы по данному материалу?»). Данная модель в тех или иных формах реализуется в процессе практических и семинарских занятий, где используются кейсы, деловые и ролевые игры, дискуссии.

3. Тренинг как наставничество с усиленной обратной связью основан на отношении к клиенту как к младшему партнеру, получающему возможность проявить собственную активность в предложенных тренером обстоятельствах. Данная модель ориентирована не на «научение», и на активизацию собственной познавательной активности клиента, пробуждение потребности «учиться». Образно выражаясь, тренер «запускает клиента в воду», а «выплывает» клиент уже сам. Данная модель формирует более стабильные изменения, но требует много времени для реализации поставленных целей. Данная модель характерна для учебной и производственной практики в рамках вузовского учебного процесса. В данной модели тренинга положение клиента можно охарактеризовать «обучающийся элемент».

4. Тренинг развития субъектности клиента основан на равноправных отношениях тренера и клиента, за клиентом признается «полноправная субъектность». Это парадигма делает границу между статусами тренера и клиента расплывчатыми, т.к. предполагает развитие и изменение не только внутреннего мира клиента, но и самого тренера! Сверхзадачей тренера является помощь клиенту в формировании собственного Пути, а это предполагает постоянное развитие и совершенствование Пути Учителя. Данная модель наиболее сложна в реализации, ибо предполагает качественные изменения в способе существования как клиента, так и тренера в большом мире, но и эффективность его наиболее высока, т.к. глубина происходящих изменений фундаментальна (синергична) по своей природе. Для реализации этой модели тренинга необходима не только потребность студентов в получении новых знаний и навыков, но и готовность преподавателя изменяться и развиваться. Пожалуй, этот тип взаимодействия реализуется в процессе научно-исследовательской деятельности педагогов и студентов. В этой модели контекст взаимодействия тренера и клиента можно определить как «взаимно обучающие элементы».

Наличие различных парадигм обогащает творческий арсенал тренера, а также дает возможность дополнительных ориентиров при оценке тренингов и тренеров. Кроме того, модели универсальны: в рамках одной парадигмы могут работать педагоги-тренеры разных стилей и разных направлений, а один педагог может реализовывать в своей практике все модели тренинга.

Огромный потенциал тренинговых форм обучения обуславливает их использование как вспомогательных в процессе традиционного вузовского обучения. Тренинговые методы - это способы организации движения (активности) участников в пространстве и времени тренинга с целью достижения изменений в их жизни и в них самих. Именно присутствие физической активности и эмоциональной наполненности делают тренинговые методы столь эффективными в формировании необходимых навыком и умений. К базовым тренинговым методам традиционно относят групповую дискуссию, игровые методы (деловые и ролевые игры) и психогимнастику. Все эти методы опробованы и показали свою эффективность, например, в преподавании курса «Конфликтология» [1]. К этим методам можно отнести следующие виды упражнений:

1. Методика «Линейка» при обсуждении значения конфликтов на примере реальных жизненных ситуаций студентов. Все студенты определяют свое, основанное на личном опыте, отношение к конфликтам в диапазоне «положительное отношение» - «отрицательное отношение» и занимают исходя из этого место в пространстве между этими «полюсами» (между противоположными стенами учебной аудитории). Затем идет групповое обсуждение, выявление значимости и обоснованности своей позиции между этими полюсами.

2. Ролевая игра при изучении темы «Стратегии поведения в конфликтах». Создаются микрогруппы, каждая из которых получает пример конфликтной ситуации. В процессе обсуждения группа формирует возможные вербальные и невербальные реакции на конфликтоген в рамках пяти стратегий. Затем проигрывают данные ситуации на группу в форме сценической постановки. Группа получает задание – определить проигрываемую стратегию поведения. Как правило, эта тренинговая методика вызывает не только смех и оживление в группе, но и формирует необходимый навык определения форм используемых в конфликте стратегий поведения. В процессе шеринга проявляется важная закономерность: стратегии, непривычные в реальной жизни, с трудом реализуются и в процессе игры, соответственно, формируется потребность в усвоении и приятии этих «непривычных» моделей поведения в значимом контексте.

3. К психогимнастическому методу можно отнести отработку коммуникативных техник (отзеркаливание, подстройка, калибровка, активное слушание), способствующих снижению конфликтогенности. Многообразие психогимнастических техник позволяет разнообразить тренинговые занятия по развитию коммуникативных навыков не только в конфликтных ситуациях, но и в повседневных отношениях.

4. К традиционным в тренинге «разогревающим» упражнениям можно отнести упражнение «Аукцион». Студенты называют синонимы понятия «конфликт». Игра позволяет расширить представление об этом явлении, проявить эрудицию и творческий подход, используя термины научного, сленгового характера, понятия на иностранном языке. Назвавший синоним последний поощряется, например, аплодисментами всей группы. Это упражнение не только эмоционально и интеллектуально насыщено, но и позволяет сформировать важный мировоззренческий посыл о конфликтной природе многообразных связей мира, общества и человека.

5. Важнейшим разделом в практике конфликтологии является формирование навыков управления конфликтами. Для этой части курса используются кейсы, направленные на развитие навыков толерантного поведения и формирование умений управления конфликтами, т.е. медиации. Для этого используются различные кейсы, отражающие социальные, семейные, производственные, педагогические, межэтнические

конфликтные коммуникации [5, 6]. Работа с кейсами проводится в форме ролевых игр, где студенты по очереди выполняют функции участников, медиаторов и наблюдателей конфликта, игровой формат тренинга является эффективным инструментом развития этих навыков и умений, так как студенты в безопасной и регулируемой обстановке получают возможность побывать в разных социальных ролях, не только понять, но и прочувствовать конфликтное взаимодействие, а также получить сторонние благожелательные оценки и наблюдения своих поведенческих стратегий и умений. Работа с кейсами проводиться в несколько этапов: распределение игровых ролей, изучение информации кейса (для участников конфликта и медиатора информация различна по содержанию), отработка этапов процесса медиации, заключение мирового соглашения. Затем проводится шеринг участников и наблюдателей ролевой игры, обсуждение хода и результатов процесса медиации, «побед и потерь», озвучивание рекомендаций. Хотя работа с игровыми кейсами требует от педагога определённых навыков и напряженного участия в игровом процессе, тем не менее, именно эта методика позволяет заинтересовать и вовлечь в процесс всю учебную группу, а также наиболее эффективно развить навыки и умения управления конфликтными коммуникациями.

Выводы. Таким образом, традиционный академический курс благодаря использованию тренинговых методик приобретает эмоциональную наполненность и двигательную активность в рамках игровых контактов, что позволяет студентам легче усваивать информации, предмет в целом остается в памяти студентов как «праздничное» занятие. Парадигмы (модели) тренинга также расширяют потенциал тренинга как формы и метода обучения: преподаватель получает возможность использовать элементы тренинговых методик в различных учебных дисциплинах. Тренинговые формы позволяют оживить занятия, вовлечь в работу всю группу, наполнить новым содержанием привычные студенческие «ролевые» отношения и сплотить группу. Эти «вторичные» выгоды тренинговых методик усиливают актуальность данных форм обучения, а также их использование в достаточно далеких от психологии и педагогики учебных дисциплинах.

Литература:

1. Аппакова-Шогина, Н.З. Конфликтология: практикум. // Н.З.Аппакова-Шогина, А.В. Гут. – Казань: Центр инновационных технологий, 2017. – 160 с.
2. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие // И.В.Вачков. – М.: Ось-89, 2005. – 256 с.
3. Гришина, Н.В. Психология конфликта. // Н.В. Гришина. – СПб: Питер, 2006. – 464 с.
4. Рудестам, К. Групповая психотерапия. // К. Рудестам. – СПб: Питер, 2001. – 384 с.
5. Сухарев, А.В. «Русско-татарский ассимилятор» как инструмент психопрофилактики межэтнических конфликтов. // А.В. Сухарев, Ю.В. Пайгунова, О.Г. Лопухова, Ф.Ф. Гулова. - Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2003. - №3 (32). – С. 165-177
6. Уизерс, Б. Управление конфликтом. // Б.Уизерс. – СПб: Питре, 2004. – 174 с.
7. Фопель, К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. // К. Фопель. – М.: Генезис, 2005. – 336 с.

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Арутюнова Полина Вадимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. В работе рассматривается диагностический инструментарий по изучению связной речи, соответствие полученных результатов с общепринятыми нормами онтогенеза развития связной речи.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, дошкольники.

Annotation. This article is devoted to the problem of formation of coherent speech in preschool children with General underdevelopment of speech. The paper discusses the diagnostic tools of coherent speech, the correspondence of the results with the generally accepted norms of ontogenesis of coherent speech.

Keywords: coherent speech, General underdevelopment of speech, preschoolers.

Введение. Как известно, К 6-7 годам дошкольники полностью должны овладеть речью как полноценным средством общения, связной речью в том числе. Связная речь один из самых жизненно необходимых навыков. И этот навык необходим для успешной межличностной коммуникации в течении всей жизни любого человека. Сначала ребенок ходит в дошкольное учреждение, посредством речи общается со своими сверстниками, познает окружающий мир. Уже на этом этапе жизни важно обладать зачатками связного высказывания. Затем ребенок переходит в начальную школу. Здесь ему важно, для успешной учебы научиться связно излагать свои мысли, уметь пересказывать прочитанное, увиденное. Этот же навык пригодиться еще в институте. Но вот закончилась школа, институт, начинается самый сложный этап в жизни человека, поиск работы. Любой работодатель заинтересован не только в высоких профессиональных навыках, но и в высоком уровне коммуникации. А если речь находится на достаточно высоком уровне, то с таким человеком можно найти общий язык практически на любую тему. Это и является залогом успеха любого из нас [4, 5].

Проблема формирования связной речи детей интересовала многих исследователей в области лингвистики и психолингвистики, таких как С.Л. Рубинштейн, А.В. Текучев, Е.А. Баринова,

Т.А. Ладыженская и др. В работах Т.Б. Филичевой, О.С. Ушаковой, П.В. Глухова, В.К. Воробьевой можно узнать, что такое связная речь, из чего она складывается, в каком возрасте должна сформироваться и каким образом корректируется. Однако, не смотря на все многообразие различных методик коррекции связной речи, этот вопрос и по сей день остается актуальным [1, 2, 7].

Цель исследования: выявление уровня развития связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования: подобрать диагностический инструментарий, сформировать экспериментальную и контрольную группы, с помощью выбранной методики провести диагностическое исследование, выявить и классифицировать доминирующие нарушения в связной монологической речи детей экспериментальной и контрольной группы, провести качественный и количественный анализ полученных результатов.

Изложение основного материала статьи. В основу диагностического инструмента была положена методика В.П. Глухова. Экспериментальное исследование проводилось в подготовительной группе детского сада г. Н. Новгород. В исследовании участвовало 40 детей. 20 детей с общим недоразвитием речи III уровня и 20 детей с нормальным речевым развитием. Дети были распределены в экспериментальную и контрольную группы соответственно. Соблюдался принцип от общего к частному и от простого к сложному. Задания давались в коммуникативно значимой для ребенка форме.

Исследование началось со сбора и изучения психолого-педагогической и медицинской документации на каждого ребенка. Это является необходимым инструментом диагностического исследования.

При предъявлении заданий ребенку в протоколах отмечался ответ, при трудностях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) оказывалась помощь. При этом фиксировалось, какого характера помощь требовалась обследуемым:

- стимуляции активности – ребенку требуется, чтобы его все время подгоняли;
- наводящие вопросы;
- организующая помощь.

Для изучения состояния связной речи дошкольников с ОНР использовались следующие методы:

- исследование словарного запаса;
- исследование связной речи с помощью серии заданий;
- наблюдение за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно- бытовой деятельности в условиях детского образовательного учреждения;
- сбор и изучение анамнеза.

Изучение связной речи с помощью серии заданий проводилось после обследования активного и пассивного словаря.

1. Обследование словарного запаса. Обследование словарного запаса у детей проводилось в индивидуальном порядке в два - три приема. По мнению Р.Е. Левиной, наиболее простым приемом является называние предметов, действий, качеств, а так же синонимов и антонимов по специально подобранным картинкам [5]. Для диагностики словарного запаса использовался картинный материал из методического пособия Стребелевой Е.А., так как он наиболее соответствует представлениям об окружающем мире современных детей. Материал отбирался с учетом семантического, лексико-грамматического и тематического принципов. В тоже время использовались слова наиболее доступные детям с ОНР по слоговой структуре.

При анализе полученных данных диагностического обследования мы обращали внимание на то, какие слова каждой из лексико-понятийных групп отсутствуют в словаре ребенка; отмечались характерные ошибки и лексические замены. Основное внимание фиксировалось на уровень сформированности у детей фразовой речи, умение дать краткий и развернутый ответ [7].

Приведем полученные данные в сводной таблице 1.

Таблица 1

Задание	Кол-во правильных ответов	Кол-во неправильных ответов
1. Назови, что это	36	4
2. Объясни действие	31	9
3. Животные и его детеныши	29	11
4. Подбери синоним	26	14
5. Объясни переносное значение слова	18	22

Как видно из результатов таблицы, чем сложнее задание и инструкция к нему, тем меньше правильных ответов дают дошкольники с ОНР. Отмечались значительные трудности в понимании инструкции, только при повторной инструкции дети понимали сущность задания. Так же отмечались наибольшие трудности в выполнении заданий на подбор синонимов и объяснение переносного значения слов. Операции анализа и синтеза так же находятся на низком уровне. Так например, на просьбу описать картинки, объединенные одной лексической темой (одежда, посуда, мебель), многие дети затруднялись ответить. 65% детей не могут дать качественную оценку предмету. Например, на просьбу описать какой на картинке дом, дети описывали дом одним словом большой, не выделяя при этом другие качества. Целый ряд слов 60% детей экспериментальной группы не смогли назвать по картинкам, хотя имели их в пассиве [3].

Так же нами отмечены нарушения семантической структуры слова. Так например при показе картинки куртки и плаща большинство детей (70%) назвали это все одним словом куртка или кофта (полисемантизм). У 45% детей отмечались некоторые трудности в употреблении грамматических категорий слов по роду (10%), числу (15%), падежу (20%). На просьбу показать на картинке какой-либо предмет, дети с легкостью указывают на него. Но когда нужно самостоятельно назвать увиденный предмет (такие как, пряник, ошейник, лампа, крылья), подавляющее число детей затрудняются ответить. А это означает что, пассивный словарь таких детей преобладает над активным. Так же в активном словаре преобладают существительные и глаголы, но мало прилагательных и наречий. Исходя из этого, можно сделать вывод о бедности словарного запаса и своеобразии лексики у детей с общим недоразвитием речи. Преобладание пассивного словаря над активным [8].

2. Исследование связной речи с помощью серии заданий:
- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- составление предложения по трем картинкам, связанным между собой по смыслу;
- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по картинке или по серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа из личного опыта;
- составление рассказа описания;
- окончание рассказа по данному началу;
- придумывание рассказа на заданную тему.

Комплексное обследование уровня сформированности связной речи позволило всецело оценить речевые способности детей в разных формах речевых высказываний – от самых простых (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества). При этом учитывались характерные особенности и недостатки в построении развернутых высказываний, выявленные у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе проведения исследования.

Первое и второе задание были направлены для определения способности ребенка к составлению адекватного законченного высказывания на уровне фразы. При отсутствии фразового ответа задавался вспомогательный вопрос.

Последующие задания предназначены для изучения сформированности и особенностей связной монологической речи детей в доступных для старшего дошкольного возраста видах (пересказ, рассказы по наглядной опоре и из личного опыта, рассказывание с элементами творчества). При оценке выполнения заданий на составление различных видов рассказа учитывались показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками монологической речи. Определялись: степень самостоятельности при выполнении заданий, объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; смысловое соответствие исходному материалу (тексту, наглядному сюжету) и поставленной речевой задаче, а также особенности фразовой речи и характер грамматических ошибок [3]. Каждая серия заданий оценивалась по уровню выполнения задания.

При оценке выполнения заданий на составление различных видов рассказа (текстового сообщения) обращалось внимание на структуру и содержание детских рассказов, особенности монологической речи, наличие элементов собственного творчества. Учитывались показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками монологической речи. Особое внимание уделялось анализу связности по смыслу детских высказываний. Обращалось внимание на ошибки лексико- грамматического характера.

Каждое задание оценивалось в отдельности, за серию заданий затем высчитывалась сумма баллов за все задания.

Во время исследования в обеих группах отмечались характерные психолого- педагогические особенности детей с общим недоразвитием речи, такие как:
- низкий уровень восприятия вербального материала;
- некоторые затруднения в организации своей деятельности;
- неустойчивость внимания;
- быстрая отвлекаемость на любой внешний фактор.

Так же, во время выполнения заданий были отмечены:
- низкий уровень самостоятельности;
- дети нуждались в небольших подсказках со стороны логопеда;
- наличие наводящих вопросов.

Оценка результатов диагностики проводится по следующей схеме:

5 баллов - удовлетворительный уровень. Высказывание построено грамматически правильно, адекватное по смыслу. Задание выполнено на уровне, соответствующем указанным характеристикам.

4 балла - средний уровень. Имеются отдельные недостатки такие как: ошибки в употреблении нужной грамматической формы, высказывание недостаточно информативно, нарушения порядка слов и/или фраз, длительные паузы.

3 балла - недостаточный уровень. Ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание, но присутствуют множественные ошибки в лексико- грамматическом структурировании фразы.

2 балла - низкий уровень. Фраза составлена с помощью дополнительных вопросов. Отмечаются ошибки в языковом оформлении высказывания.

1 балл - задание не выполнено. Или отсутствие адекватного ответа.

Проведем анализ полученных результатов за каждое задание по отдельности:

1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам не составило большого труда в обеих исследуемых группах. Смысл предъявляемой картинки полностью передавался испытуемыми. Только у некоторых детей отмечены грамматические ошибки в построении высказывания. В контрольной группе 20% детей находятся на недостаточном уровне, 55% имеют средний уровень и 25% детей удовлетворительный. Дети экспериментальной группы имеют недостаточный уровень 25%, - средний 55% и удовлетворительный 20% детей. Как видно в экспериментальной группе результат несколько снижен по сравнению с контрольной группой [6].

2. Составление предложения по трем картинкам. Это задание давалось немного сложнее. 18% детей называли только предметы, увиденные на картинках, и только после наводящего вопроса давался правильный ответ. В контрольной группе 25% детей находятся на недостаточном уровне выполнения задания, 50% детей на среднем уровне и 25% детей справились с заданием на 5 баллов. В экспериментальной группе 30% детей имеют недостаточный уровень, 50% средний и 20% достаточный.

3. Пересказ текста. Это задание вызывало одни из самых больших трудностей. По нашему мнению связано это с тем, что к заданию не давалась наглядная опора. Во время пересказа сказки «Репка» нами отмечены:
- неполнота передачи содержания сказки, многие детали и реплики опущены;
- логическая последовательность местами нарушена.

В контрольной группе 40% детей находятся на недостаточном уровне, 40% имеют средний уровень и 20% детей удовлетворительный. Дети из экспериментальной группы показали достаточно низкие результаты.

50% детей имеют недостаточный уровень, 40% имеют средний и лишь 10% детей показали достаточно высокие результаты.

4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок. Нами отмечены особенности при составлении рассказа:

- большая часть детей постоянно уходили от темы рассказа;
- дети составляют слишком простые предложения из двух трёх слов;
- дети называют отдельные предметы и действия на картинке, никак не связывая их единым смыслом.

У 40% обеих групп отмечено, что при составлении рассказа по серии сюжетных картинок дети начинают рассказ со следствия (того что случилось на последней картинке) и только с помощью вопросов- подсказок находят причину (действие происходящее на первой картинке). В контрольной группе 35% детей находятся на недостаточном уровне, 45% имеют средний уровень и 20% детей удовлетворительный. В экспериментальной группе 40% детей имеют недостаточны уровень, 45% средний и 15% удовлетворительный.

5. Сочинение рассказа из личного опыта. 35% детей обеих групп по просьбе рассказать о своей любимой игрушке, стали рассказывать о нескольких игрушках сразу. Отмечалась бедность предложений. В этом задании давалось самое большое количество подсказок. Опять нами отмечается такая особенность, как отсутствие наглядной опоры для детей создает некоторые трудности в составлении связного монологического высказывания. В контрольной группе 45% детей находятся на недостаточном уровне, 45% имеют средний уровень и только 10 % детей удовлетворительный. В экспериментальной группе результаты аналогичные.

6. Окончание рассказа по данному началу. Большое количество детей не соблюдали логическую последовательность высказывания. Сюжет в конце событий не соответствовал заданному началу. В контрольной группе 45% детей находятся на недостаточном уровне, 40% имеют средний уровень и 15% детей удовлетворительный. Дети экспериментальной группы показали тот же результат.

Выводы. Таким образом, проведенный нами анализ высказываний показал что:

- речь дошкольников с общим недоразвитием речи не соответствует возрастной норме;
- в словаре мало обобщающих понятий, почти нет антонимов, мало синонимов;
- среди лексических ошибок отмечается неправильное употребление слов в речевом контексте;
- большое количество аграмматизмов при словоизменении и словообразовании;
- нарушения в эмоционально-волевой сфере отмечаются при выполнении всех заданий;
- у некоторых детей отмечался речевой негативизм.

Результаты показывают, что для детей старшего дошкольного возраста с ОНР характерен низкий и недостаточный уровни развития связной речи. Для детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием характерен преимущественно хороший, а также удовлетворительный уровень развития связной речи.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Вестник Мининского университета. 2019. Т.7 No 1. URL: https://vestnik.mininunier.ru/jour/article/view/931
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – Астрель,2009 – с. 19-27
3. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи – М,: В.Секачев, 2017 - с. 34-56
4. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. – М.: АРКТИ, 2017 – с. 24-27
5. Дмитриева Е.Е. Социально-личностное развитие как условие успешной школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Вестник Мининского университета 2014 г. №3
6. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967 г. – с. 31
7. Медведева Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико- грамматической стороны речи у дошкольников с нарушениями речи. Вестник Мининского университета. 2014 г. №3 Стр. 21-24
8. Стребелева Е.А. методическое пособие. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста.6-е изд. –М.: Просвещение, 2017. – с. 113-116
9. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений. Екатеринбург: ООО Книгомир, 2011. С. 67-79

УДК 378

доктор экономических наук, доцент кафедры информационных технологий, экономики и дизайна Бейбалаева Джамиля Куберовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики Хийирбеков Артур Тагирбекович
ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала);
кандидат экономических наук, доцент кафедры «Бухгалтерский учет-1» Казакаева Алжанат Магомедовна
ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала),
ведущий Бухгалтер-ревизор отдела аудита и размещения госзаказа
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

МНОГОУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ БУХГАЛТЕРОВ

Аннотация. В статье рассмотрена сущность и понятие многоуровневой системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации бухгалтеров. Сделан вывод о том, что на каждой ступени полуения профессионального образования необходимо так построить образовательный процесс, чтобы у будущих бухгалтеров не только сформировались конкретные знания и умения, но и развивать такие качества личности, которые позволят им в своей дальнейшей прпофессиональной деятельности достаточно быстро осваивать новые знания, новую технику, технологии, а также и новые профессии.

Ключевые слова: многоуровневая система, бухгалтер, специалист, квалификация, бухгалтерский учет, профессиональная деятельность.

Annotation. The article considers the essence and concept of a multi-level system of training, retraining and advanced training of accountants. It is concluded that at each stage of professional education, it is necessary to build the educational process in such a way that future accountants not only have specific knowledge and skills, but also develop such personal qualities that will allow them to quickly master new knowledge, new techniques, technologies, as well as new professions in their further professional activities.

Keywords: multilevel system, accountant, specialist, qualification, accounting, professional activity.

Введение. В России с начала 90-х годов, когда был период становления новых рыночных отношений и подъема предпринимательской активности, профессия бухгалтера стала особенно значимой среди самых востребованных.

И это понятно, ведь без грамотного ведения бухгалтерского учета не возможна эффективная и оптимальная деятельность как крупных акционерных компаний, кредитных организаций, совместных фирм, предприятий, организаций, так и небольших предприятий и организаций среднего и малого бизнеса, общественных организаций во всем разнообразии форм собственности, образовательных организаций различных уровней и форм собственности. Бухгалтер, который в себе сочетал такие качества, как сообразительность, въедливость и опытность, был необычайно востребован на рынке труда, за такого специалиста боролись руководители любых фирм особенно в условиях жесткой конкуренции.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях невозможно представить эффективную работу ни одного предприятия - мелкого, крупного, государственного или коммерческого без деятельности бухгалтерии для документального ведения финансово-хозяйственного учета на них. Этого требует как действующее законодательство, так и интересы бизнеса: зачастую сдаваемая не надлежащим образом подготовленная с сданная бухгалтерская и налоговая отчетность может привести к штрафным санкциям на организации, предприятия разных форм собственности и масштабов производства. Ведь, именно грамотное ведение бухгалтерского учета формирует информацию о деятельности предприятий и организаций, и что будет способствовать предусмотрению многих проблем хозяйственного, финансового и управленческого характера, которые возникают в процессе работы организаций и предприятий [1, 2].

Дальнейшее эффективное развитие бухгалтерского учета и отчетности на предприятиях и в организациях возможно только, при постоянном совершенствовании и повышении профессионального бухгалтерского образования. Последнее необходимо на промышленных предприятиях различных масштабов и форм собственности, на предприятиях с иностранным участием и в торговых компаниях различных масштабов для работы на должностях топ-менеджеров предприятий, исполнительных директоров, менеджеров различных уровней управления, главных бухгалтеров, финансовых директоров, бухгалтеров, аудиторов, преподавателей образовательных организаций различных уровней и форм собственности, в финансово-кредитных учреждениях, страховых организациях, органиазциях налоговой службы, бюджетных органиазций и различных государственных органах. При получении профессионального бухгалтерского образования необходимо учитывать, что работодателям могут потребоваться как специалисты широкого профиля, так и в какой-то одной узконаправленной области. Однако единое требование заключается в отличном знании требований и условий бухучета с учетом происходящих изменений в действующем законодательстве и подзаконных актах. Именно поэтому без диплома профессиональном бухгалтерском образовании (сертификата, удостоверения) на сегодняшней день устроиться на работу бухгалтером практически невозможно [3].

Важно отметить, что, во-первых, задача заключается подготовки необходимого количества квалификационных бухгалтеров и аудиторов, которые понимают направления, требования, нормы формирования информации в бухгалтерском учете и отчетности для внешних и внутренних пользователей, владеют современными приемами и навыками ведения бухгалтерского учета, организации и проведении аудита бухгалтерской отчетности на предприятиях и организациях. А, во-вторых, высококвалифицированная система ведения бухгалтерского учета и составления отчетности на предприятиях и в организациях различных форм собственности и масштабов деятельности должна обеспечивать достаточное число пользователей, которые нуждаются в информации, которая формируется по данным бухгалтерского учета и отчетности. Пользователям такого рода информация необходим для ее использования при принятии конкретных, текущих и стратегических управленческих, хозяйственных и экономических решений,

например, установлении наиболее оптиального и эффектитвного направления для инвестиций капитала в свое производство или в капитал иных предприятий и анализе рисков, которые связаны с этим [7].

Исходя из вышесказанного, можно выяснить какая система подготовки будущих бухгалтеров в Российской Федерации в современное время.

Одним из способов совершенствования обучения будущих бухгалтеров является моделирование их профессиональной деятельности. При этом, создавая модель подготовки будущего бухгалтера в системе многоуровневого непрерывного профессионального бухгалтерского образования важно получить понимание о первоначальном, итоговом и промежуточном контроле результатов профессиональной образовательной деятельности.

Важно отметить, что при наличии вариантов принятия решения при поступлении в образовательные организации будущие специалисты в области бухгалтерского учета могут выбрать наиболее оптимальные для них возможности.

На современном этапе абитуриентам предоставляется выбор того пути, по которому им следует пойти, для того, чтобы получить высшее образование со специализацией – бухгалтерский учет. Одним из них может стать среднее общее образование, которое дает возможность поступить в вуз и через 4-5 лет (по очной форме обучения со степенью бакалавра) получить диплом о высшем образовании по профилю бухгалтерский учет. Или же другим – может стать возможности поступить в организацию среднего профессионального образования или в структурное подразделение при вузе, которое реализует образовательные программы среднего профессионального образования по бухгалтерскому учету. Это позволит будущим бухгалтерам выйти из организации СПО через два года с дипломом о среднем профессиональном образовании и получить возможность или пойти работать по полученной специальности, или продолжить дальнейшее обучение в вузе по профилю с получением высшего бухгалтерского образования.

Такого рода возможность важна тем, что у абитуриента появляется несколько вариантов для получения дальнейшего профессионального бухгалтерского образования. При этом у организаций высшего образования и их профессорско-преподавательского состава появляется возможность и даже необходимость повышения эффективности функционирования существующей, действующей многоуровневой системы профессионального бухгалтерского образования, посредством построения модели непрерывной профессиональной подготовки уже дипломированных специалистов на безе интегрированным программа среднего, высшего и дополнительного образования в образовательной структуре непрерывного профессионального бухгалтерского образования СПО, ВО и ДПО. Такой подход создает условия для целостного подхода к получению профессиональных знаний, а также позволяет:

- уменьшить сроки обучения и уменьшить затраты на подготовку будущих бухгалтеров;
- поднять эффективность использования профессорско-преподавательского состава вуза для подготовки будущих бухгалтеров;
- создать условия для выбора абитуриентами того уровня своей профессиональной подготовки, который отвечает их возможностям и представлениям;
- создать условия для преемственности при обучении посредством интеграции учебных планов и рабочих программ дисциплин по бухгалтерскому учету;
- разработать единые требования к оценке качества результата обучения будущих бухгалтеров;
- перейти к реализации целостной образовательной парадигмы, такой, которая объединяла бы в себе единый учебно-воспитательный процесс будущих бухгалтеров.

Такого рода моделирование требует создания таких критериев качества подготовки, которые помогли бы установить уровень полученных и профессиональных компетенций, которыми должен будет обладать будущий бухгалтер, определение взаимосвязи этих критериев с педагогическими условиями, в которых и происходит их формирование [5].

Основой для разработки модели непрерывной многоуровневой подготовки будущих бухгалтеров служат:

- сопряжение разных уровней профессиональной подготовки в рамках целостных образовательных программ (оптимальное сочетание теоретической и практической подготовки, федеральных и региональных составляющих);
- завершенность каждого уровня профессионального обучения по неправлению и профилю бухгалтерский учет;
- усложнение основных образовательных программ при переходе от одного уровня к другому при использовании оптимальной, рациональной последовательности и преемственности при изучении дисциплин по учебному плану для специальности бухгалтерский учет;
- разнообразие форм и методов профессиональной подготовки, гибкость учебного процесса с целью подготовки будущих бухгалтеров;
- тесная связь образовательных организаций различных уровней и форм собственности по подготовке будущих бухгалтеров с рынком труда, т.е. требованиями работодателей [6].

Считаем, к модели по подготовке будущего бухгалтера относятся основная образовательная программа, которая разрабатывается в соответствии с Государственными образовательными стандартами, потребностей реального сектора экономики и рынка труда. Она в себя включает: учебный план, программы учебных дисциплин, программы учебных и производственных практик, программу итоговой государственной аттестации будущего бухгалтера. Связывающим звеном в такого рода модели выступают требования к профессиональным и личностным качествам будущего бухгалтера [4].

Специальность бухгалтера, с психологической точки зрения, может относиться к такому типу профессии, как «человек – знаковая система». Это характеризует профессиональную подготовленность будущих бухгалтеров к работе со знаковыми системами, числами и формулами. Данная специальность требует от будущего бухгалтера способности к аналитическому мышлению, длительному и устойчивому сосредоточению внимания, усидчивости, терпению, а также умению отстаивать свою точку зрения и способности к работе с коллективом.

Рассмотрим базовые обязательные требования, которые предъявляются работодателями г. Махачкала, к профессиональным и личностным качествам будущего бухгалтера:

- высокая работоспособность;
- высшая степень ответственности;

- глубокое понимание и широкий взгляд на вопросы своей профессии, а также стремление к самосовершенствованию и приобретению новых знаний;

- умение обрабатывать информацию, необходимую для осуществления профессиональной бухгалтерской деятельности;

- способности к анализу хозяйственных и финансовых операций и их эффективности;

- командная работа в коллективе, что создает здоровую обстановку коллективе бухгалтерии;

- самостоятельность в действиях в условиях неустойчивости и неопределенности, при появившихся нестандартных или рисковых ситуациях.

К второстепенным профессиональным и личным качествам будущего бухгалтера работодатели при опросе отнесли:

- способность к планированию своей профессиональной деятельности;

- осуществление исследовательской деятельности;

- базовые и продвинутые знания иностранных языков.

Нами был произведен анализ пожеланий работодателей, предъявляемых ими к специалистам по бухгалтерскому учету по следующим моментам:

- половая принадлежность будущего бухгалтера для большинства работодателей не имеет особого значения, о чем высказывались 75% опрошенных, только 25% руководителей предпочитают женщин в возрасте с 25 до 45 лет;

- требование того, чтобы образование было высшее, если же нет его, то работа возможна только под руководством главного бухгалтера;

- опытность в работе по данной специальности имеет значительное значение, о чем сообщили 100% респондентов;

- 85% опрошенных высказали свое довольство имеющимся у бухгалтера уровнем его образования, а остальные же основной причиной неудовольствия считают низкий уровень квалификации.

Наиболее значимыми недостатками, которые отмечаются работодателями у бухгалтеров являются: некомпетентность, несобранность, небрежность, нежелание овладевать новыми знаниями и информацией, недостаточное владение информационно-коммуникационными технологиями.

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать следующие факторы, которые влияют на результат и качество подготовки высокопрофессионального будущего бухгалтера:

1. Материально-техническая база образовательных организаций различных уровней и форм собственности.

2. Структуре и содержанию основной образовательной программы, которая разрабатывается на базе Государственного образовательного стандарта по направлению и профилю, которые включают в себя весь спектр состава, формирующий профессионально компетентностного будущего бухгалтера по разработанным критериям.

3. Уровень сформированности компетнтности будущего бухгалтера, критерии которых содержатся в рабочих программах дисциплин, разработанных программах учебных и производственных практик, программах итоговой государственной аттестации будущего бухгалтера по разработанным и утвержденным этапам формирования.

4. Требования к профессиональным и личностным качествам будущего бухгалтера формируются на базе разработанного и действующего государственного образовательного стандарта по направлению и профилю бухгалтерский учет, в той части требований к уровню подготовки будущего бухгалтера, в которой учитываются требования работодателей и реального сектора экономики и рынка труда на конкретной территории [3].

Многими работодателями предъявляются следующего рода требования к личностным качествам будущего бухгалтера:

- высокий уровень работоспособности;

- максимальная форма ответственности;

- глубокие познания в профессиональной бухгалтерской области;

- способность к саморазвитию и самосовершенствованию, умению работать с большими объемами информации;

- способности к аналитической работе с целью выявления источников резервов для повышения эффективной деятельности предприятий и организаций;

- командная работа;

- мобильность;

- способность принимать самостоятельные решения для осуществления своей профессиональной деятельности в условиях риска и неопределенности.

Важно отметить, что такие требования могут быть успешно реализованы только, если будут отражены в каждой учебной дисциплине по учебному плану в профессиональных образовательных организациях различных форм собственности и уровней.

Выводы. Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что на каждом этапе профессионального бухгалтерского образования важно так выстроить образовательный процесс, чтобы у будущих бухгалтеров не только сформировывались конкретные знания и умения, но и развивались такие полезные качества и личности, которые позволят им в процессе дальнейшей профессиональной деятельности быть мобильными для быстрого освоения новых знаний, новой техники, технологий, а при необходимости и новые профессии.

Литература:

1. Бейбалаева Д.К., Джаватханова П.А. Построение модели управления качеством профессиональных компетенций будущих бухгалтеров. Информационные технологии в профессиональном образовании: материалы IV Международной заочной научно-практической конференции (13-14 декабря 2018 г.). – Москва-Берлин, 2018. – с. 102-110.

2. Бейбалаева Д.К., Ибрагимова З.Г. Система управления качеством формирования будущих бухгалтеров СПО. Информационные технологии в профессиональном образовании: материалы IV Международной заочной научно-практической конференции (13-14 декабря 2018 г.). – Москва-Берлин, 2018. – с. 110-117.

3. Бейбалаева Д.К., Раджабалиев Г.П. Активные формы обучения бухгалтерскому учету в организациях СПО. Информационные технологии в профессиональном образовании: материалы IV Международной заочной научно-практической конференции (13-14 декабря 2018г.). – Москва-Берлин, 2018. – с. 117-122.
4. Международные стандарты финансовой отчетности: издание на русском языке. – М.: Аскери – АССА, 2004 г.
5. Островский О.М., Ковалев В.В. О программе профессиональной подготовки бухгалтеров // Бухгалтерский учет, №15, август 2005 г.
6. Романов А.Н., Островский О.М., Ковалев В.В., Статья «О международных тенденциях в развитии бухгалтерской профессии» от 05.03.2004.
7. Юткина Ю.А. Профессия. Бухгалтер. Журнал «Личные деньги» от 28.02.2005.

Педагогика

УДК 372.881.161.1
аспирант Ван Юэхань
Московский государственный университет имени. М.В. Ломоносова (г. Москва)

К ВОПРОСУ ОБ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ, УРОВЕНЬ А2)

Аннотация. Данная статья посвящена изучению влияния этнопсихологических особенностей китайских учащихся на обучение русскому языку (на начальном этапе, уровень А2) и анализу опроса китайских учащихся об этнопсихологических особенностей китайцев (как их определяют сами китайцы).
Ключевые слова: этнопсихологические особенности; русский язык как иностранный; китайские студенты.
Annotation. This article is devoted to the study of the influence of the ethnopsychological characteristics of Chinese students on teaching Russian language (at the initial stage, level A2) and the analysis of a survey of Chinese students on the ethnopsychological characteristics of the Chinese (as they are defined by the Chinese themselves).
Keywords: ethnopsychological features; Russian as a foreign language; Chinese students.

Введение. Как известно, специфика обучения иностранному языку связана не только с психологическими личностными особенностями обучаемого, но и с этнопсихологическими особенностями нации и своеобразием родного языка, культуры и т.п. По мнению А.И. Сурыгина, при обучении и воспитании на неродном языке необходимо учитывать особенности межкультурного взаимодействия и национально-культурных особенностей учащихся, создавая благоприятные психологические условия для обучения и воспитания [Сурыгин, 2000, с. 147].

Как указывала Т.М. Балыхина, в процессе обучения русскому языку как иностранному важна не только методика, но и этнометодика, которая позволяет найти правильный метод, способ, технологию обучения, верно построить педагогическое общение» [Балыхина, 2010].

Что касается китайской культуры и этнопсихологической особенности китайцев, то нельзя не вспомнить о влиянии учения Конфуция на китайцев. Многое из учения Конфуция до сих пор глубоко влияет на современную жизнь китайцев. Китайский народ сохраняет позитивные стороны учения Конфуция, рассматривает его как норму жизни. Любовь к учению, вежливость, уважение к старшим, почтение к родителям, которые проповедовал Конфуций, составили важную часть китайского менталитета, стали характерными чертами китайского народа [Ло Юн, 2005].

Изложение основного материала статьи. В китайском обществе уважение к старшим, отцу, начальнику, учителю и любовь к младшим играют большую роль. Все китайцы общаются друг с другом с уважением и высшим почтением, не любят критиковать друг друга открыто. «Китайское общество глубоко иерархично: к вышестоящему начальнику, отцу, настоятелю храма каждый китаец относится с высшим почтением, их не принято открыто критиковать. Конфуций учил, что в жизни каждый человек должен прекрасно и добросовестно выполнять собственные обязанности, каждому надо понять своё место и правильно себя вести: «Правитель должен быть правителем, отец - отцом, а сын - сыном»» [цитируется по Балыхина, 2007]. Характерные черты китайцев такие, как уважение и почтение к учителям и старшим, позволяют китайским студентам на занятии внимательно относиться к учителю, а также бояться отвечать на вопросы преподавателей.

Преподаватели по русскому языку могут заметить такое интересное явление, когда китайские студенты после того, как приехали в Россию, не хотят общаться с русскими. У них свой круг общения, они обычно общаются только со своими земляками на китайском языке и только в необходимый момент говорят на русском. Но неправильно дкмать, что китайцы не стараются, они обычно очень внимательно готовятся к занятиям, выполняют все домашние задания, самостоятельно занимаются после занятий. Китайские учащиеся читают тексты, внимательно слушают, но только на занятии не хотят отвечать на вопросы преподавателя и вступать в дискуссию.

У китайских студентов превалируют зрительный и зрительно-двигательный типы памяти. В определённой степени это обусловлено особенностями китайской письменности, для которой характерно, с одной стороны, сложное начертание иероглифического знака, с другой стороны, она отличается своей уникальной мотивированностью - образами объектов и явлений. Неудивительно, что наглядное воспринимается китайцами лучше всего. Поэтому целесообразно использовать на занятиях с китайцами разнообразные графические опоры (таблицы, схемы).

Этнопсихологические особенности китайских студентов определили ряд трудностей, с которыми сталкивается преподаватель русского языка как иностранного на всех этапах обучения при работе в китайской аудитории. Для определения этнопсихологических особенностей китайских учащихся в декабре-январе 2018-2019 годов на базе кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова было проведено исследование в дистанционной форме.

Опросный лист, предложенный 56 китайским студентам, которые учатся в институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова, состоит из 11 вопросов, включает в себя различные типы вопросов: альтернативный вопрос (выбор только одного варианта ответа), открытый вопрос (опрашиваемый должен оставить ответ в свободном поле). Ниже в таблице 1 представлены вопросы на китайском и русском языках, которые были в опросном листе.

Таблица 1

Фрагмент анкеты с вопросами на русском и китайском языках

Этнопсихологические особенности китайских учащихся (как их определяют сами китайцы) 中国学生的心理特点（中国人如何评价自己） Уважаемые китайские друзья, здравствуйте! Перед вами опрос об этнопсихологических особенностей китайских учащихся, прошу вас прочитать и выбрать правильный ответ. Итак, выберите ДА или НЕТ. Спасибо вам огромное!
1. У китайцев высокая нравственность и хорошее поведение. 中国人有强烈的道德观念和良好的行为规范 A. Да对 B.Нет不对
2. Китайская языковая система – одна из сложнейших в мире, не имеющая точек соприкосновения с системой русского языка. 汉语是世界上最复杂的语言之一，与俄语没有共同点 A.Да 对 B.Нет不对
3. В силу использования иероглифического письма у китайцев развита зрительная память 由于使用汉字中国人具有直观性记忆 A.Да对 B.Нет不对 4. Психологически китайцы замкнутые, сдержанные, они стесняются инициировать беседу с незнакомыми людьми. 中国人内敛、克制，害羞与陌生人交谈 A.Да对 B.Нет不对
5. У китайцев есть понятие чести, дословно переводимое на русский язык как «лицо»: эта категория предполагает боязнь ошибиться и потерять свое «лицо» в обществе. 中国人看重面子，害怕在交往中犯错没面子 A.Да对 B.Нет不对
6. У китайцев жесткая дисциплина, сплоченность, четкое распределение ролей, высокая степень доверия к мнению группы, стремление к стабильности, боязнь перемен и внутренняя сдержанность. 中国人有严格的纪律性，团体性，明确区分团体中的角色，信任团体的意见，追求稳定团结，害怕交流，内心克制 A.Да对 B.Нет不对
7. Зависимость от внешнего руководства (ожидание помощи от куратора и администрации). 依靠外部领导（期待导师或行政人员的帮助） A.Да对 B.Нет不对
8. В письменной речи: эссе китайских студентов лишь воспроизводят опубликованную литературу без ее критического анализа или обдумывания. 中国人在书写文学短评时缺少评论分析和个人思考 A.Да对 B.Нет不对
9. Редкое участие в дискуссиях, отсутствие вопросов. 在课堂上很少参与辩论，很少提问 A.Да对 B.Нет不对
10. Контроль эмоций, дисциплинированность; наблюдение за своей репутацией. 控制自己的情绪，有原则，注重自己的声誉 A.Да对 B.Нет 不对
11. Другое: как вы думаете, ещё какие особенности есть у китайцев, можете написать по-китайски. (您觉得还有哪些中国人的心理特点，可以用汉语写出):( )

Анализ результатов анкетированного исследования (опроса) позволил получить определенную картину, которую мы проиллюстрируем в виде таблиц и прокомментируем следующим образом.

Анализ первых трёх вопросов показывает (Таблица 2), что 82.1% китайских студентов согласны с тем, что у китайцев высокая нравственность и хорошее поведение. Из этого результата легко понять, что китайские студенты на занятии обычно серьёзно себя ведут, внимательно и с уважением относятся к преподавателям. 51.8% китайских учащихся считают, что китайский язык не имеет точки соприкосновения с системой русского языка, в связи с этим они сталкиваются с большим количеством трудностей. 85.7% опрошенных студентов полагают, что в силу использования иероглифического письма у китайцев развита зрительная память. В результате использования иероглифов у китайцев конкретно-символическое мышление, у них развита зрительная память. Как указывает И.Е. Бобрышева, китайские студенты сильно отличаются от учащихся, родные языки которых близки к русскому. У китайцев при развитии разных типов навыков имеются свои особенности, отражающиеся в следующих аспектах:

а) им трудно формировать навыки на начальном этапе изучения русского языка;

б) восприятие и запоминание опираются на зрительное восприятие, вследствие чего понятно, что во время изучения нового материала, китайские студенты часто работают со словарём;

в) процесс применения знаний, полученных на занятиях, в реальной речевой деятельности долгий и трудный [Бобрышева, 2001, с. 69-75].

Согласно этим особенностям китайцев, при обучении русскому языку в китайской аудитории необходимо применять графическую и предметную наглядность.

Таблица 2

Фрагмент анкеты со статистикой ответов на вопросы 1-3

1. 1. У китайцев высокая нравственность и хорошее поведение 中国人有强烈的道德观念和良好的行为规范[单选题]

选项	小计	比例
A. Да对	46	82. 1%
B. Нет不对	10	17. 9%
合计	56	

2. Китайская языковая система – одна из сложнейших в мире, не имею щая точек соприкосновения с системой русского языка. 汉语是世界上最复杂的语言之一，与俄语没有共同点[单选题]

选项	小计	比例
A. Да 对	29	51. 8%
B. Нет不对	27	48. 2%
合计	56	

3. В силу использования иероглифического письма у китайцев развита зрит ельная память 由于使用汉字中国人具有直观性记忆[单选题]

选项	小计	比例
A. Да对	48	85. 7%
B. Нет不对	8	14. 3%

В таблице 3 показаны результаты ответов на вопросы 4-6. 51.8% китайских учащихся считают, что психологически китайцы замкнутые, сдержанные, они стесняются инициировать беседу с незнакомыми людьми. 58.9% из них также считают, что у китайцев жесткая дисциплина, сплоченность, четкое распределение ролей, высокая степень доверия к мнению группы, стремление к стабильности, боязнь перемен и внутренняя сдержанность. В связи с этим понятно, почему китайцы редко выражают своё мнение, в большинстве ситуаций у нет нет разногласий, это также отражается на дискуссиях на занятиях.

Таблица 3

Фрагмент анкеты со статистикой ответов на вопросы 4-6

4. Психологически китайцы замкнутые, сдержанные, они стесняются инициировать беседу с незнакомыми людьми 中国人内敛、克制，害羞与陌生人交谈[单选题]

A. Да对	29	51.8%
B. Нет不对	27	48.2%

5. У китайцев есть понятие чести, дословно переводимое на русский язык как «лицо»: эта категория предполагает боязнь ошибиться и потерять свое «лицо» в обществе 中国人看重面子，害怕在交往中犯错没面子[单选题]

A. Да对	31	55.4%
B. Нет不对	25	44.6%

6. У китайцев жесткая дисциплина, сплоченность, четкое распределение ролей, высокая степень доверия к мнению группы, стремление к стабильности, боязнь перемен и внутренняя сдержанность 中国人有严格的纪律性，团体性，明确区分团体中的角色，信任团体的意见，追求稳定团结，害怕交流，内心克制[单选题]

A. Да对	33	58.9%
B. Нет不对	23	41.1%

10. Контроль эмоций, дисциплинированность; наблюдение за своей репутацией 控制自己的情绪，有原则，注重自己的声誉[单选题]

A. Да对	50	89.3%
B. Нет 不对	6	10.7%

А на вопросы «Есть ли у китайцев понятие чести, дословно переводимое на русский язык как «лицо»: эта категория предполагает боязнь ошибиться и потерять свое «лицо» в обществе». Китайцы контролируют свои эмоции, они дисциплинированны, дорожат своей репутацией. В китайской культуре «потеря лица» нечто страшное. 55.4% и 89.3% опрошенных студентов отвечают: “Да”, это причина, по которой китайские учащиеся не хотят выражать своё мнение на занятиях или в общении. Из-за этого при исправлении ошибок китайцев на занятиях преподаватели должны быть осторожными и сдержанными.

Таблица 4

Фрагмент анкеты со статистикой ответов на вопросы 7-9

7. Зависимость от внешнего руководства (ожидание помощи от куратора и администрации). 依靠外部领导（期待导师或行政人员的帮助）[单选题]

A. Да对	41	73.2%
B. Нет不对	15	26.8%

8. В письменной речи: эссе китайских студентов лишь воспроизводят опубликованную литературу без ее критического анализа или обдумывания 中国人在书写文学短评时缺少评论分析和个人思考[单选题]

A. Да对	25	44.6%
B. Нет不对	31	55.4%

9. Редкое участие в дискуссиях, отсутствие вопросов 在课堂上很少参与辩论，很少提问[单选题]

A. Да对	23	41.1%
B. Нет不对	33	58.9%

В таблице 4 представлены ответы опрошенных китайских студентов на следующую группу вопросов: «Зависимость от внешнего руководства (ожидание помощи от куратора и администрации)» 73.2% студентов согласны с этим. Учитывая это, преподаватели, работающие с китайцами, должны помогать им, чтобы выполнить работу успешно. Стоит отменить, что на вопросы: «В письменной речи: эссе китайских студентов лишь воспроизводят опубликованную литературу без ее критического анализа или обдумывания» и «Редкое участие в дискуссиях, отсутствие вопросов» больше 50% опрошенных ответили: “Нет”. Это означает, что современнае китайская молодёжь изменилась, они уже начинают выражать свои мысли, поэтому преподавателям русского языка необходимо потенциировать их на выражение своего мнения.

Выводы. Таким образом, чтобы успешно реализовать эффективное обучение русскому языку китайских учащихся, надо учитывать и понимать их этнопсихологические особенности: слабое стремление к самовыражению (нужно давать задания, требующие высказывания собственного мнения, обучать дискуссионным умениям); жёсткая иерархия (следует использовать каждодневный контроль); «сохранение лица» учащихся (не злоупотреблять критическими замечаниями); превалирование зрительного и зрительно-двигательного типа памяти (использовать разнообразные графические опоры). Преподавателю РКИ нужно проявлять сдержанность и поощрять каждый, даже небольшой, успех китайских учащихся на занятиях.

Литература:

1. Балыхина Т.М., Игнатьева О.П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: Учебное пособие. – М.: Издательство РУДН, 2006.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство РУДН, 2007.
3. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Чернобыльски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Современные проблемы науки и образования.№2. 2013.
4. Ло Юн. Развитие педагогической мысли о воспитании детей в Китае: диссертация кандидата педагогических наук - Казань, 2005.
5. Носуленко В.Н. Психологические основы взаимодействия человека и акустической среды. Автореф. дисс. ... д-ра психолог, наук. М., 1989.
6. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб.: Издательство «Златоуст», 2000.
7. Шантурова Г.А. К вопросу о роли этнопсихологических факторов в обучении рки китайских студентов-русистов. В сборнике: Методика преподавания РКИ: традиции и современность Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2015.

Педагогика

УДК 371.322

кандидат педагогических наук, доцент Васильева Айталина Николаевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студентка кафедры социальной педагогики Николаева Мария Аркадьевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЙ

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования межкультурной компетентности у обучающихся посредством организованной системы внеклассной работы. Представлены результаты и анализ исследований, проведенных на базе МОБУ СОШ №12 г. Якутска.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, формирование межкультурной компетентности, внеклассная работа, толерантность, коммуникативная компетентность, культура.

Annotation. The article is dedicated to the question of formation of intercultural competence of students by the organized system of extracurricular work. Also, article has results and research analysis conducted at the High School #12, Yakutsk.

Keywords: intercultural competence, formation of intercultural competence, extracurricular work, tolerance, communicative competence, culture.

Введение. Реалии современного мира таковы, что люди живут в мире где тесно переплетаются разные культуры, а с развитием технологий процессы общения, обмена данными перешли на новый уровень. В такой ситуации детям необходимо прививать нормы толерантности, опыта межкультурного взаимодействия. Работа по формированию у детей межкультурной компетентности стала одной из задач школы.

Поэтому сегодня, современной школой во главу угла ставится задача воспитать молодых людей, положительно относящихся к многонациональному культурному окружению и владеющих навыками поликультурного общения и основами межкультурной компетенции.

Изложение основного материла статьи. Проводя теоретический анализ, мы обратились к работам отечественных и зарубежных исследователей по обозначенной теме. Образовательным компетенциям их формированию придается важное значение, особое внимание отводится формированию межкультурной компетенции. Вопросам формирования образовательных компетенций посвятили свои исследования такие ученые, как В.А. Болотов, В.В. Краевский, Г.В. Селевко, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др. На современном этапе наиболее актуальным представляется исследование теоретических основ, условий формирования межкультурной компетенции у подростков Межкультурная компетенция - это способность успешно общаться с представителями иных культур [9, С. 181].

Структура межкультурной компетенции:

1. Общекультурологические и культурно-специфические знания.
2. Умения практического общения.

3. Межкультурная психологическая восприимчивость.

Изучив несколько определений данного термина можно прийти к выводу, что понятие межкультурная компетенция является личностным образованием, включающим: общекультурный, социокультурный, лингвосоциокультурный компоненты, которые, в свою очередь, представляют собой определенный свод знаний и умений.

Структура межкультурной компетенции состоит из следующих компонентов:

- прагматический - знания о системе языка, грамматических и синтаксических построениях в соответствии с нормами конкретного языка;
- когнитивный - базисные когнитивные структуры, обеспечивающие восприятие и понимание языка и мира иной социокультурной общности;
- эмоциональный - вырабатывает положительное отношение к изучаемому языку, к культуре народа;
- поведенческий - представлен знаниями норм повседневного этикета общения [11, С. 23].

В учебно-воспитательном процессе школы МОБУ СОШ №12 города Якутска формирование межкультурной компетенции проходит в урочное и внеурочное время. Знания и навыки о культуре своего народа, народов населяющих Россию и Республику Саха (Якутия) в частности, учащиеся получают на уроках родного языка, мировой художественной культуры, национальной культуры, географии. Также учащиеся нашей школы по выбору могут заниматься в кружках дополнительного образования. Это и спортивные секции (Народные игры) и творческие кружки (якутские национальные танцы, рукоделие и др.), кружок гражданско-патриотического направления (Россия - мой дом).

С целью проверки уровня сформированности межкультурной компетенции у учащихся среднего звена нами было проведено анкетирование, тестирование обучающихся 6-9 классов. Всего 154 респондента. Психологом и социальным педагогом школы был проведен тест коммуникативной толерантности В.В. Бойко.

Толерантность - способность терпимо относится к людям различных взглядов и воззрений, также может являться одним из показателей сформированности межкультурной компетенции [1, С. 9]. Тест коммуникативной толерантности позволяет определить уровень или степень толерантного отношения к людям, имеющим разные взгляды на 4 уровнях (высокий, средний, низкий и полное неприятие окружающих).

Диаграмма 1

Результаты анкетирования и тестирования говорят о недостаточном уровне сформированности межкультурной компетентности в целом, хотя у некоторых учащихся был зафиксирован достаточно высокий уровень межкультурной компетентности. 2% респондентов набрали большое количество баллов, что по данной методике говорит об очень низком уровне коммуникативной толерантности, но также может свидетельствовать о демонстративном поведении в подростковом возрасте. У 15,5% респондентов был выявлен низкий уровень коммуникативной толерантности, таким подросткам трудно принимать взгляды и образ жизни других людей. Они часто категоричны и консервативны в оценке других людей. 15% респондентов показали высокий уровень коммуникативной толерантности, по всем имеющимся 9 блокам у них были низкие баллы, что свидетельствует об открытости для общения, низком уровне конфликтности и высоком уровне терпимости и принятия других людей. 67,5% респондентов имеют средний уровень, что говорит о хорошем уровне коммуникативной толерантности. По завершении тестирования было принято решение провести контрольный срез по окончании учебного года.

Также в начале учебного года было проведено анкетирование учащихся с целью проверки уровня знаний о культуре и обычаях других народов. Насколько обучающиеся МОБУ СОШ№12 владеют информацией о культуре и нравах других наций. В анкете, разработанной социальным педагогом было 20 вопросов, касающихся разных аспектов жизни народов мира, их обычаев, уклада жизни и традиций. Анкетированием было охвачено 154 учащихся 6-9 классов.

По результатам анкетирования были получены следующие результаты:

Учащиеся отвечая на вопросы анкеты показали недостаточный уровень знаний по таким вопросам как обычаи и традиции народов мира.

Правильные ответы на все вопросы анкеты дали – 10,4 % респондентов.

Более половины правильных ответов – 37,6 % респондентов (в основном учащиеся 8 классов).

Справились с половиной вопросов анкеты – 15 % респондентов.

Менее половины правильных ответов – 37 % респондентов.

Проанализировав результаты, полученные в ходе тестирования и анкетирования, изучив педагогическую, методическую и психологическую литературу по данной теме, мы выдвинули следующее предположение: процесс формирования и повышение уровня межкультурной компетенции у учащихся будет более эффективным если данную работу проводить через систему внеклассных мероприятий. Таким образом, была избрана следующая тема воспитательной работы с учащимися 8 класса «Повышение уровня межкультурной компетенции учащихся через систему внеклассных мероприятий».

Был составлен календарный план работы: запланированы мероприятия на учебный год, направленные на повышение мотивации в изучении нравов и уклада жизни других народов, активизации творческого потенциала учащихся, приобретении нового опыта, знаний и др.

В рамках внеклассной работы проводились выставки рисунков, различные конкурсы, просмотры видеороликов, самопрезентации, лекции. Данные мероприятия проводились на классных часах, а также во время традиционных праздников школы и согласно годовому плану мероприятий школы.

Посещаемость мероприятий была высокой, также классным руководителем была отмечена высокая активность детей во время проведения внеклассных мероприятий.

Таблица 1

План внеклассных мероприятий

№	Мероприятие	Дата	Ответственный
1	Игра-квест «По странам…»	Сентябрь	Классный руководитель, социальный педагог
2	Выставка рисунков «Национальная одежда»	Октябрь	Классный руководитель, социальный педагог
3	Защита презентаций «Народы мира»	Ноябрь	Классный руководитель, социальный педагог
4	Лекция «Что такое толерантность?»	Декабрь	Классный руководитель, социальный педагог
5	Просмотр видеороликов «Мультфильмы народов мира»	Январь	Классный руководитель, социальный педагог
6	Конкурс-выставка «Блюда народов мира»	Февраль	Классный руководитель, социальный педагог
7	Беседа «Путешествия: куда нас ведут дороги?»	Март	Классный руководитель, социальный педагог
8	Конкурс фотографий «Красивейшие места мира»	Апрель	Классный руководитель, социальный педагог
9	Интеллектуальная игра «Обычаи традиции народов мира»	Май	Классный руководитель, социальный педагог

В конце учебного года был проведен контрольный срез, в ходе которого были использованы тест коммуникативной толерантности В.В. Бойко, анкета «Обычаи и традиции мира: что я знаю об этом?».

Анализ результатов теста В.В. Бойко обучающихся на констатирующем этапе:

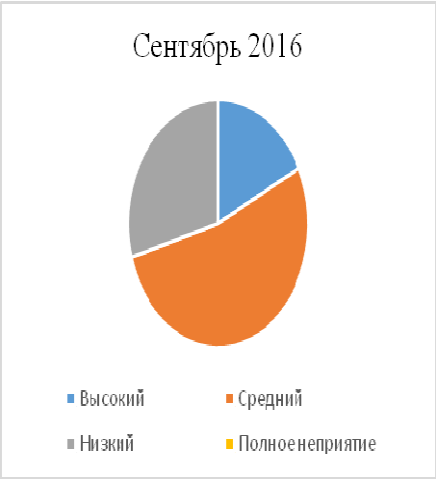
Высокий уровень – 17,6%

Средний уровень – 53%

Низкий уровень – 29,4%

Полное неприятие – 0

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного срезов представлен в диаграмме 2.



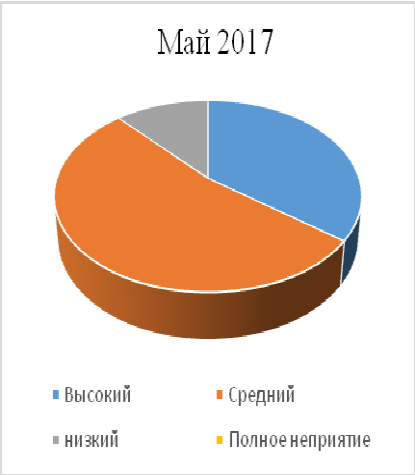


Диаграмма 2. Сравнительный анализ констатирующего и контрольного срезов

Результаты контрольного среза:

Высокий уровень – 35,2%

Средний уровень – 53%

Низкий уровень – 11,8%

Полное неприятие - 0

Анализ полученных результатов показал положительную динамику: изменение количества учащихся с высоким и низким уровнем коммуникативной толерантности. Количество учащихся со средним уровнем осталось неизменным. Полностью отсутствуют также учащиеся с уровнем полного неприятия окружающих людей.

Выводы. Таким образом, выдвинутое нами предположение подтвердилось: необходимо уделять внимание формированию толерантной личности, с уважением относящейся к культурным, историческим, духовным традициям своего и других народов, формированию общечеловеческих ценностей личности; пробуждать интерес к изучению традиций других народов, обучать уважению других культур.

Для формирования межкультурной компетенции у учащихся необходимо использовать разнообразные методы и формы работы как на уроках, так и в ходе внеклассной деятельности. Систематическая работа по повышению активности учащихся в освоении новых умений и получению новой информации будет иметь положительные результаты.

Результатом по формированию межкультурной компетенции у обучающихся стало повышение уровня коммуникативной толерантности, умение принимать других людей иной культуры, иных взглядов, а также освоены новые знания и нормы общения с представителями других культур.

Литература:

1. Беруслаева М.Н. Состояние и перспективы гуманитарного образования // Педагогика - 2012. - № 1. - С. 9-11.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогических технологий. / В.П. Беспалько - М.: Педагогика, 2009, 190 с.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. / В.П. Бепсалько - М.: Издательство Института профессионального образования Министерства образования России, 2004. 168 с.
4. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы. / В.С. Библер - Кемерово: Алеф, 2015. - С. 9-106.
5. Богданова О.С., Черенкова С.В. Нравственное воспитание старшеклассников: Кн. для учителя. / О.С. Богданова, С.В. Черенкова - М.: Просвещение, 2014 – 205 с.
6. Бодалев А.А. Личность и общение. Избр.тр. / А.А. Бодалев - М.: Педагогика, 2015. - С. 24-31
7. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. / Л.И. Божович - М.: Издательство Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2014. - 169 с.
8. Введение в культурологию: Учебное пособие. - М.: Владос, 2013. - 336 с.
9. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.А. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попоков, А.А. Садохин - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 352 с.
10. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. / Г.Д. Дмитриев - М.: Народное образование, 2014. - 208 с.
11. Ларченко С.Г., Еремин С.Н. Межкультурные взаимодействия в историческом процессе. / С.Г. Ларченко, С.Н. Еремин - Новосибирск: Наука, 2015. - 250 с.

Педагогика

УДК 378(091)

кандидат филологических наук, доцент Веккессер Мария Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент 4 курса направленности
«Русский язык и история» Новиков Данил Денисович
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент 4 курса направленности
«Русский язык и история» Зябкин Антон Викторович
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ИНТЕРАКТИВНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ ФИЛОЛОГИИ И ЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ ЛЕСОСИБИРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Аннотация. В статье представлено описание опыта совместной деятельности студентов и преподавателей-филологов по созданию интерактивной экскурсии как средства популяризации научной деятельности кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института. Экскурсия представляет собой экскурс в историю Филологических чтений, посвященных памяти профессора Р.Т. Гриб. Совместная деятельность преподавателей и студентов над проектом способствует самореализации молодежи в личной, научной, профессиональной и гражданской сферах жизни, формированию высокого самосознания важности будущей профессии. Преимущества интерактивной экскурсии заключаются в том, что она охватывает широкую молодежную аудиторию; такой формат даёт возможность с любого ПК, имеющего доступ к Интернету, пройти по ссылке и открыть рубрики, представленные по виртуальному научному маршруту.

Ключевые слова: экскурсия, интерактивная экскурсия, история кафедры, научная деятельность.

Annotation. The article describes the experience of the joint activities of students and teachers of philology in creating an interactive excursion as a means of popularizing the scientific activities of the Department of Philology and Language Communication of Lesosibirsk Pedagogical Institute.The tour is an excursion into the history of

Philological readings dedicated to the memory of Professor R. T. Grib.The joint activity of teachers and students on the project contributes to the self-realization of young people in the personal, scientific, professional and civil spheres of life, the formation of a high self-awareness of the importance of the future profession.The advantages of an interactive tour are that it covers a wide youth audience; this format makes it possible for any PC with Internet access to follow the link and open the categories presented on the virtual scientific route.

Keywords: an excursion, an interactive excursion, the history of the department, scientific activity.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности»

Введение. Учебная, воспитательная и научная деятельность кафедры филологии и языковой коммуникации направлена на создание благоприятных условий для профессионального становления бакалавров – будущих учителей русского языка и литературы и иностранных языков, способных к творческому самовыражению во всех сферах деятельности в вузе. Славную историю кафедры приумножает современный высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав подразделения, который в своей многосторонней работе со студентами руководствуется высокими морально-нравственными принципами. Настоящее динамическое развитие кафедры определяет и богатая история, которая во многом задает вектор движения структурного подразделения. Сотрудниками инициирован проект интерактивной экскурсии «Научные маршруты Сибири: Филологические чтения в Лесосибирском педагогическом институте». Она направлена на популяризацию учебной, воспитательной и научной деятельности филологов Лесосибирского педагогического института, который входит в состав Сибирского федерального университета. В его реализации активное участие принимают студенты: осуществляют сбор информации, ведут поиск видеоматериалов, проводят интервью, ведут электронную переписку с участниками конференции и учениками Р.Т. Гриб, проводят опросы выпускников, систематизируют собранный материал, разрабатывают макет рекламного буклета, создают интерактивный электронный ресурс и пр. Этот проект особо актуален в год празднования очередного юбилея института. В 2020 году Лесосибирский (Енисейский) педагогический институт отмечает своё 80-летие. История кафедры филологии и языковой коммуникации неразрывно связана с историей и становлением вуза. В год открытия – в 1940 году – было два отделения: историческое и русского языка и литературы. В 1949 году образовалась самостоятельная кафедра русского языка и литературы. Кафедра филологии и языковой коммуникации образована в 2019 году путем слияния интенсивно развивающихся кафедры русского языка и литературы и кафедры иностранных языков в связи с выполнением поставленной головным вузом задачей создания укрупненных подразделений. Филологические чтения памяти профессора Раисы Тихоновны Гриб – славная веха в истории деятельности кафедры.

Совместная деятельность преподавателей и студентов над проектом способствует самореализации у молодежи в личной, профессиональной и гражданской сферах жизни, формированию высокого самосознания важности будущей профессии.

Изложение основного материала статьи. Целью проекта является популяризация научных знаний посредством виртуальной экскурсии, представляющей собой исторический экскурс по Филологическим чтениям, посвященным памяти профессора Р.Т. Гриб. Она обогащает «научные маршруты» Сибири и активизирует познавательную активность обучающихся в научной сфере деятельности. Цель определила конкретные задачи: 1) реализация научного творчеств студентов через установления контактов с учёными вузов; 2) развитие интереса к деятельности ученого; 3) побуждение интереса к научно-исследовательской деятельности; 4) максимальное информированию молодёжи о мире науки в Сибири.

Проект предполагает интерактивный формат, что способствует охвату широкой молодежной аудитории; такой формат проведения экскурсии даёт возможность с любого ПК, имеющего доступ к Интернету, пройти по ссылке и открыть рубрики, представленные по виртуальному научному маршруту. Маршрут является познавательным, т.к. даёт целостное представление о связи прошлого с настоящим, о роли личности в научной сфере; также его можно охарактеризовать как деловой, поскольку информация, представленная по «пути» следования, даёт возможность установить научные связи и контакты, представить свои изыскания в научно-исследовательской деятельности.

Форма организации экскурсии может быть как самодеятельной, так и организованной, где категория «туристов» не ограничена. В основу работы положены следующие принципы:

- принцип наглядности;
- принцип единства тематического отбора;
- принцип научности;
- принцип массового включения экскурсантов в мероприятие;
- принцип взаимодействия всех участников между собой в интерактивном пространстве.

В ходе совместной деятельности преподавателей и студентов, участников проекта, был систематизирован материал, который положен в основу интерактивной экскурсии.

В 2000-е годы кафедра русского языка развивалась особенно интенсивно: были защищены кандидатские диссертации Л.С. Шмульской Ф.В. Степановой, С.В. Мамаевой (научный руководитель профессор Б.Я. Шарифуллин), И.А. Славкиной, М.В. Веккессер. В эти же годы на кафедре иностранных языков Н.В. Немчинова успешно защитила диссертацию и стала кандидатом филологических наук. В эти годы преподаватели кафедр ежегодно реализовали проекты, поддержанные грантовыми фондами различного уровня, участвовали в престижных Международных и Всероссийских конференциях. Вуз находится в провинциальном городе, поэтому к числу успехов структурного подразделения стоит отнести защиты докторских диссертаций Б.Я. Шарифуллина и И.В. Евсеевой. Их научная деятельность явилась стартом для новых проектов, мероприятий, исследований. Так, была создана лаборатория речевой коммуникации, которой успешно руководил Почетный работник высшей профессиональной школы Б.Я. Шарифуллин – автор более двухсот научных публикаций.

В рамках лаборатории речевой коммуникации зародилась филологическая научно-педагогическая школа «Человек и язык в коммуникативном пространстве», много сделавшая для исследований современных тенденций развития современного русского языка. В нынешнее время эту традицию продолжает учебно-исследовательская лаборатория теоретической и прикладной лингвистики, у истоков которой стояла И.В. Евсеева.

Кафедра нынешнего состава поддерживает научные связи с ведущими учеными страны, которые были установлены выпускающими кафедрами в недавнем прошлом, входившими в состав филологического факультета. С 2008 года кафедры в рамках программы развития СФУ приглашают для чтения лекций студентам филологического факультета визит-профессоров из ведущих вузов страны. На современном этапе развития кафедра филологии и языковой поддерживает тесные связи с ведущими учеными Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета: А.П. Сковородниковым, О.В. Фельде, И.В. Евсеевой, Г.А. Копниной, К.В. Анисимовым; Красноярским государственным педагогическим университетом им. В.П. Астафьева: Л.Г. Самотик, В.И. Петрищевым, Н.В. Кулаковой, Г.С. Спиридоновой; Кемеровским государственным университетом: Н.В. Мельник, И.А. Пушкаревой.

В настоящее время научная тематика кафедры актуальна и разнообразна: проблемы русских диалектов Сибири, гендерные особенности языковой личности, когнитивная лингвистика и языковая картина мира, речевые жанры современного сибирского города, язык художественной литературы, литературное краеведение, поэтика художественного текста, формирование читательской компетентности обучающихся, интерпретация текста, театральная педагогика, культурно-историческое наследие, проблемы иноязычного образования, языковое сознание – все это не просто презентация научных интересов преподавателей кафедры, но и широкие возможности привлечения студентов к проведению исследований.

Наиболее ярким в истории кафедры стало проведение Международных филологических чтений имени профессора Раисы Тихоновны Гриб 91928-1995). Идея их проведения принадлежит профессору Б.Я. Шарифуллину, который в тот период заведовал кафедрой. Она была поддержака как кафедрой, так и руководством института.

В результате 1996 год стал стартом проведения Филологических чтений. Постепенно конференция приобретала значимость, поскольку она давала возможность представить результаты научно-методической деятельности преподавателей и учителей гг. Лесосибирска, Енисейска, Ачинска и близлежащих районов. С 2001 года научное мероприятие стало считаться региональным.

В 2008 году чтениям был присвоен статус Всероссийских. Преподаватели кафедры особо гордятся организованными и проведенными в этот год Всероссийскими XIII филологическими чтениями, научная направленностькоторых была также посвящена общей проблематике – «Теоретические иприкладные аспекты современной филологии» (27-29 марта 2008 года). И.В. Евсеева в этот период провела колоссальную работу по организации чтений: длительно вела переписку с ведущими учеными страны, смогла убедить их принять участие в чтениях, аргументируя тем, что данная конференция – это не только дань памяти Ученому, Учителю – Р.Т. Гриб, но и возможность для студентов, учителей региона увидеть, услышать и пообщаться с известными учеными страны [2]. В 2010 году в работе конференции впервые в очном формате приняли участие ученые из Австрии, Польши, Казахстана, Кыргызстана и др. Это позволило заявить о международном статусе Филологических чтений. В научном мероприятии приняли также участие ученые России: из Москвы, Кемерова, Абакана, Иркутска, Томска, Новокузнецка, Бийска, Красноярска и других городов. В результате с 2010 года Филологические чтения стали международными, а с 2013 года они стали междисциплинарными.

С 2010 года И.В. Евсеева инициировала размещение сборников Филологических чтений в Научной электронной библиотеке РФ. Это дало возможность индексирования статей участников конференции в РИНЦ. Таким образом, Филологические чтения памяти профессора Р.Т. Гриб – это важное событие для коллектива кафедры и института. Теперь это научное мероприятие по праву считается своего рода брендом вуза.

Кафедра продолжает ежегодно проводить международную конференцию, по материалам которой выходит сборник научных статей «Человек и язык в коммуникативном пространстве», зарегистрированный в РИНЦе.

В 2016-2017 гг. знаковыми событиями кафедр, вошедших в состав современной кафедры, стало участие всех преподавателей в выполнении двух масштабных грантов РГНФ, ККФН: 1) «Региональная идентификация и самоидентификация жителей Приенисейской Сибири: фольклорный, этнографический, лингвокультурологический, литературный дискурсы и их актуализация посредством интерактивной карты» (руководитель проекта – Бахор Т.А.); 2) «Создание пакета культурно-исторических и научно-методических материалов к празднованию 400-летия Енисейска» (руководитель проекта – Семенова Е.В.). В 2018 г. Семенова Е.В. стала победителем конкурса РФФИ на издание лучших научно-популярных трудов. Результатами данных проектов стали публикации монографий, хрестоматий, учебных пособий и статей, создание интерактивной карты, дающей представление и богатую информацию научного содержания о дискурсивном пространстве Приенисейской Сибири, сайта «Мой Енисейск». Преподаватели кафедры и сейчас активно участвуют во многих краевых, региональных, городских и внутривузовскихнаучных и социальных проектах, учат студентов быть активными, мобильными, компетентными профессионалами.

Продолжают активно разрабатываться такие направления научно-исследовательской деятельности, как: «Дискурсивное пространство Приенисейского региона как объект лингвистического исследования», «Региональная идентификация и самоидентификация жителей Приенисейской Сибири: фольклорный, этнографический, лингвокультурологический, литературный дискурсы», «Поэтика художественного текста», «Театральная педагогика», «Культурно-историческое наследие старинного сибирского города», результаты которых находят отражение в публикациях в журналах, включенных в перечень рецензируемых изданий, включенных в базу данных научного цитирования SCOPUS и WEB of SCIENCE, а также в журналах, индексируемых в ВАК, в журналах и сборниках, индексируемых в РИНЦ, в совместных публикациях со студентами и учителями нашего региона; а также в докладах преподавателей на конференциях и семинарах различного уровня.

Усилия научно-педагогического состава кафедры направлены на формирование научно-педагогической школы в ЛПИ – филиале СФУ «Человек и язык в коммуникативном пространстве» (основатель – Б.Я. Шарифуллин, нынешний руководитель – Т.А. Бахор).

С целью реализации профориентационной работы, активизации творческой, научной, учебно-исследовательской деятельности обучающихся школ (5-11 классы), ссузов и вузов различных образовательных организаций гг. Лесосибирска, Енисейска, Енисейского, Казачинского, Большемуртинского, Пировского и др. районов Красноярского края, других территорий РФ проводятся масштабные мероприятия: Региональный молодежный научно-образовательный фестиваль «Ступени»; Молодежный региональный

форум «Российское могущество прирастать будет Сибирью...», в рамках которого проходят Малютинские чтения, посвященные памяти Антонине Ивановне Малютиной. В 2019 году форум проводился совместно с Красноярским краевым фондом поддержки научной и научно-технической деятельности при содействии Администрации г. Лесосибирска, МБОУ «Гимназия» г. Лесосибирска.

Авторы статьи выражают слова благодарности и признательности преподавателям кафедры за материалы, вошедшие в юбилейный сборник (75 лет Лесосибирскому (Енисейскому) педагогическому институту) «Человек и язык в коммуникативном пространстве» VI Международных (XX Всероссийских) филологических чтений памяти профессора Р. Т. Гриб (см. подробнее [1; 2; 3; 4]).

Выводы. Таким образом, популяризация научной деятельности кафедры посредством интерактивной экскурсии способствует становлению высокого профессионализма будущих учителей, поскольку сама деятельность кафедры основывается на крепких традициях и нравственной основе – высокой культуре личности, патриотизме, активной гражданской позиции. Преимущества интерактивной экскурсии заключаются в том, что интерактивный формат представления информации о научной школе Сибири; виртуальный формат экскурсии даёт возможность с любого ПК, имеющим доступ к Интернету, пройти по ссылке и открыть рубрики, представленные по маршруту; такой формат виртуальной экскурсии по научным маршрутам не имеет аналогов. Деятельность преподавателей, являющих собой славную историю кафедры, – пример для молодежи «сейчас» и «завтра». Если в целом охарактеризовать историю и современность кафедры, то можно констатировать, что она верна традициям, открыта инновациям.

Литература:

1. Семенов В.И., Семенова Е.В. История филологического факультета Лесосибирского (Енисейского) педагогического института: контексты, факты, личности // Человек и язык в коммуникативном пространстве / отв. и науч. ред. проф. Б.Я. Шарифуллин. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С. 25-32.
2. Лузгина Т.А. История Филологических чтений памяти профессора Р.Т. Гриб // Человек и язык в коммуникативном пространстве / отв. и науч. ред. проф. Б.Я. Шарифуллин. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С. 17-25.
3. Лобарева В.С., Бахор Т.А. Кафедра литературы в первом десятилетии XXI века // Человек и язык в коммуникативном пространстве / отв. и науч. ред. проф. Б.Я. Шарифуллин. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С. 12-17.
4. Шарифуллин Б.Я. Лингвистика в Лесосибирске: итоги за 75 лет // Человек и язык в коммуникативном пространстве / отв. и науч. ред. проф. Б.Я. Шарифуллин. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С. 32-42.

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются информационные технологии, позволяющие реализовать организацию дистанционного образования в сфере высшего образования в условиях самоизоляции. Представлены возможные форматы организации различных форм обучения: лекционные занятия, практическая работа, организация контроля обучающихся. Выделены положительные аспекты применения отдельного вида технологий, а также трудности, которые могут возникнуть при их применении. Отдельный акцент сделан на возможностях, которые предоставляет дистанционная форма в режиме самоизоляции при грамотном порядке организации занятий и контроля работы обучающихся.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные технологии, самоизоляция, вебинар, система Moodle.

Annotation. The article discusses information technology that allows to realize the organization of distance education in higher education in the context of self-isolation. Possible formats for organizing various forms of training are presented: lectures, practical work, organization of students' control. The positive aspects of the application of a particular type of technology, as well as the difficulties that may arise in their application, are highlighted. Separate emphasis is placed on the opportunities that the remote form provides in self-isolation mode with a competent procedure for organizing classes and monitoring the work of students.

Keywords: distance learning, information technology, self-isolation, webinar, Moodle system.

Введение. Система современного образования была и остается в фокусе многочисленных дискуссий и обсуждений. В частности, вопросы затрагивают эффективную подачу материала, сохранение непрерывности образования в случае возникновении непредвиденных обстоятельств. Вопрос подготовки специалистов высокого уровня в любой сфере остается актуальным и первостепенным вне зависимости от того, на какой ступени системы реализуется образовательный процесс. Современная ситуация, связанная с пандемией короновируса, сформировавшаяся в мировом сообществе в настоящее время, наглядно смогла продемонстрировать на сколько общество в своем большинстве не готово к оперативному перемещению ряда процессов в виртуальную среду, в частности это касается и образовательного процесса в целом. Организация обучения в сложившихся условиях побуждает к поиску и внедрению максимально эффективных информационных технологий в процесс обучения и контроля формируемых знаний обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Ускорение темпов технического прогресса и увеличение потоков информации естественным образом требуют применения более действенных подходов к организации процесса обучения в каждой из сфер. Отход от традиционной формы подачи материала является

естественным и органичным процессом, в результате которого в образовательную среду привлекаются более действенные и эффективные инструменты наглядной и визуальной демонстрации. Условия самоизоляции и переход большинства учебных заведений на дистанционную форму работы заставил педагогов иначе взглянуть на организацию образовательного процесса и спектр информационных технологий, который могут и должны быть включены в практику ведения занятия любого вида.

Стоит отметить, что дистанционная форма обучения до настоящего момента применялась на практике и в школах ив высших учебных заведениях, но, по большей части акцент был сделан на самостоятельную работу обучающихся в ходе дополнительного изучения дисциплины, либо при реализации промежуточного контроля для определения уровня освоения дисциплины на определенном этапе ее изучения. В сложившихся условиях, когда образовательный процесс в полной мере вынесен из стен учебных заведений в виртуальную среду, поддержание уровня образования и получения знаний на том же уровне, что и при традиционных формах обучения требует скрупулёзного подхода при выборе технологий для организации занятий.

Дистанционная работа с обучающимися, как и работа, реализуемая в привычном формате в аудиториях должна включать в себя:

- изучение материала изучаемой дисциплины;
- выполнение практических заданий, позволяющих отработать знания, полученные в теоретической форме;
- самостоятельную работу обучающегося;
- текущий и итоговый контроль по дисциплине в объеме достаточном для формирования объективной оценки знаний обучающегося.

При определении места информационных технологий в образовательном процессе будем исходить из того, что в большей части процесс будет реализован в рамках образовательного процесса. Подход подобного вида позволит не только распределить информационные инструменты исходя из деятельности обучающего на занятиях определенного вида, но и реализовать полноценный контроль усвоения излагаемого материала, что является немаловажным моментом при формировании оценки в рамках подобной организации образовательного процесса.

Организация обучения в рассматриваемом формате должна учитывать факт того, что дистанционное общение предполагает использование современных технических средств и инструменты, предлагаемые педагогом для коммуникации и обменом информацией в рамках занятий должны быть адаптированы под технические средства, находящиеся в распоряжении обучающегося (компьютер или смартфон с мобильным приложением).

Стоит отметить, что применение информационных технологий при организации каждого вида работы обладает своей спецификой и особенностями, которые необходимо учитывать при планировании и организации занятий в дистанционной форме с целью повышения эффективности проводимых занятий. Рассмотрим возможные формы организации каждого вида занятий в условиях самоизоляции.

Одной из основных проблем, с который сталкивается современный педагог при организации дистанционного обучения-это подача лекционного материала или организация самостоятельного изучения обучающимися конкретного раздела осваиваемой дисциплины. В первом случае, когда существует необходимость лекции в ее классической форме возможно использование площадок, предоставляющих возможность организации онлайн конференций или вебинаров с подключением большого числа слушателей. Подобная форма предпочтительна в случаях, когда материал дисциплины требует детального разъяснения, уточнений или пояснений со стороны педагога. Организация занятия в формате вебинара позволяет использовать чат для вопросов, которые возникают у обучающихся при прослушивании материалов лекции, что максимально приближает формат подаваемой информации к занятиям в аудитории.

Минусом подобной формы можно признать существующие ограничения у большого числа площадок, на основе которых возможно проведение занятий в данной форме относительно числа слушателей, подключающихся к онлайн-лекции, поскольку в большинстве ВУЗов расписание предусматривает потоковые лекции на которых присутствуют зачастую около сотни обучающихся.

В современных условиях, когда сложившаяся ситуация перенесла подавляющий объем деятельности современного общества в виртуальную среду возможно использование на практике и иных площадок с возможностями прямой трансляции - это социальные сети, использование возможностей мессенджеров и Skype. Но опять же, скорость передачи информации, технические возможности сети к которой подключен обучающийся приводит к объективной необходимости дублирования материала лекции в иной форме, более удобной для ее получения и последующего изучения.

Организация лекционного занятия в форме прямого контакте педагога и аудитории является наиболее эффективной формой подачи материала, но по причине возникновения ограничений при проведении занятий в подобном формате должна быть предусмотрена возможность предоставления информации и в другом виде. Как, например, в виде размещения необходимого материала для изучения на лекциях на отдельном ресурсе и организации формы контроля того, на сколько материал освоен обучающимся.

Большинство ВУЗов страны использует в своих образовательных процессах электронную образовательную систему Moodle, позволяющую объединить в себе в форме электронных учебно-методических курсов основной объем информации необходимый для организации занятий в дистанционной форме. Поэтому большинство педагогов используют данный ресурс для размещения лекционного материала, ссылок на видео лекции по дисциплине находящиеся в открытом доступе и ссылки на электронные учебники.

Вместе с этим при переходе на дистанционное обучение всего образовательного учреждения данная система организации занятий может столкнуться с проблемами технического характера, которые возникают по причине большого числа единовременных запросов к курсу. Как с целью получения заданий или материала для последующего изучения, так и для загрузки выполненных упражнений в систему по итогам проведенного занятия.

Отдельно стоит рассмотреть вопрос контроля знаний, полученных в формате лекционных занятий. Данная форма может быть опущена, если занятие проводится в аудитории, поскольку последующие практические занятия позволяют провести объективны контроль или восполнить недостающий объем знаний через общение обучающегося с педагогом. Выполнение заданий и отправка их преподавателю в данном случае не является в полной мере эффективным подходом, поскольку ответы могут дублироваться между обучающимися и у преподавателя появляется необходимость поиска дополнительного времени для проверки

и контроля. По этим причинам формирование основных вопросов, ответы на которые обучающийся готов дать по итогам лекции или теста в электронной форме по основным терминам может бать достаточно для определения уровня усвоения материала. При это м тестирование может проводиться не по всем темам дисциплины, а объединять вопросы по нескольким или ключевым ее разделам.

Организация контроля подобного вида возможна в системе Moodle, которая позволяет не только получить результат, но и провести анализ того какие вопросы вызвали наибольшее затруднение у обучающихся.

Занятия, направленные на контроль формирования практических навыков, в настоящее время в большей своей части реализуются в дистанционной форме, в полной мере это относится к студентам, которые обучаются заочно и большинство материала изучают самостоятельно. Некоторые затруднения могут возникнуть при организации практических занятий по дисциплинам требующих демонстрации решения заданий конкретного вида. В этом случае возможна реализация через предоставление презентационного материала, включающего последовательность выполнения задания, разбор демонстрационного примера перед выполнением, обучающимся самостоятельного примера.

Современные онлайн-сервисы предоставляют расширенные возможности для структурирования и визуализации информации. В условиях дистанционного обучения эти сервисы могут незаменимыми в плане формирования занятий с максимальной возможностью организации деятельности обучающегося. Например, задания на конспектирование первоисточников, подготовки докладов и рефератов, обучающиеся могут создавать кластеры, ментальные карты, ленты времени, схемы «рыбий скелет», проводить SWOT-анализ и т.п.

Практические задания могут отправляться на проверку преподавателю или, в том случае если работа подразумевает групповую работу размещаться в сети через применение облачных технологий или создания своего сайта, содержащего все этапы выполнения работы. Подготовка проектных заданий, выполнение которых проходит поэтапно в течении изучении всего курса возможно при размещении своих результатов на открытых площадках. В конструкторе сайтов Tilda (*https://tilda.cc/ru/*) данная возможность реализуется достаточно доступно и использование этого ресурса не требует большого объема дополнительных навыков или знаний.

При организации практических занятий стоит учесть, что роль педагога не отходит на второй план: организация занятия через выдачу задания и последующий контроль не будет достаточно эффективной. Контроль выполнения задания и консультации обучающихся в данном случае необходимы и организация обратной связи обязательно должна присутствовать. Организация ее может быть реализована через ресурсы образовательной сети Moodle (чат или форум), либо через встроенные мессенджеры ресурса, используемого для обучения.

При организации дистанционного обучения в полном формате отдельно внимание необходимо уделить организации итогового контроля. Поскольку обучение в таком формате полностью соответствует порядку реализации процесса без ограничений, накладываемых самоизоляцией, то контроль для дисциплины может быть в виде зачета или экзамена. Существующие технологии дистанционного взаимодействия педагога и обучающегося позволяют на всем протяжении изучения дисциплины набирать баллы для итоговой оценки. Для дисциплин, изучение которых заканчивается контролем в форме «зачет» этого может быть достаточно.

Если по дисциплине предусмотрен экзамен, то педагог, используя возможности дистанционного взаимодействия и время, отведенное учебным расписанием на проведение экзамена может сформировать индивидуальные задания для обучающихся, а по итогам проверки выставить оценки. В случае спорной оценки возможно использование видеоконференции для прямой беседы с экзаменуемым.

Выводы. Подводя итог можно отметить, что существующие информационные технологии позволяют организовать образовательный процесс дистанционно с сохранением не только порядка подачи информации, но и проведения контроля знаний, полученных студентами. При выборе наиболее оптимальных вариантов организации образовательного процесса, а также контакта между обучающимся и педагогом занятия могут быть выстроены в разнообразных формах с применением различных видов организации работы в рамках занятиях и при организации самостоятельной работы. При подобной системе организации обучающемуся предоставляется выбор в планировании собственного времени при дополнительном изучении материала дисциплин учебного плана. Со стороны педагога вместе с этим необходимо учитывать, что условия самоизоляции в полном объеме переносят обучение в дистанционную форму, поэтому объем изучаемого материала и выполняемых заданий должен быть соизмерим с заданиями выполняемыми на занятиях проводимых в традиционной форме.

Литература:

1. Балабина А.С., Зайцева И.В. Роль информационной технологии в современной экономике // Перспективы развития информационных технологий. 2014. - № 22. - С. 97-102.

2. Вдовин В.М. Информационные технологии в финансово-банковской сфере // Суркова Л.Е., 2018. – 304 с.

3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Применение информационных технологий при обучении финансовой грамотности студентов вуза // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 6-2. С. 11-14.

4. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шпилевская Е.В. Использование информационных технологий при обучении финансовому анализу обучающихся ВУЗА // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 76-79.

5. Галиева Х.С., Попова А.В. Информационно-компьютерные технологии в иноязычной подготовке курсантов как фактор успешного трудоустройства // Дискуссия. Вып. 5. Екатеринбург: Ажур, 2017.

6. Пономарёва С.В. Информационные технологии в экономике // Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2014. - 141 с.

7. Славин Б. Взаимосвязь этапов развития информационных технологий и экономики. // «Информационное общество», №6, 2015 г. - С. 4-13.

8. Смирнова Ж.В., Кочнова К.А. Обучение сотрудников сервисных предприятий с использованием информационных технологий // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 5.

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Галущинская Юлия Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье обосновывается значимость проблемы формирования творческой одаренности детей дошкольного возраста. Представлен анализ понятий творческая одаренность и творческие компетенции детей дошкольного возраста. Описана модель педагогического сопровождения процесса формирования творческой одаренности дошкольников.

Ключевые слова: одаренность, творческая одаренность, творческие компетенции, творческое саморазвитие ребенка дошкольного возраста.

Annotation. The article substantiates the significance of the problem of the formation of creative giftedness of preschool children. The analysis of the concepts of creative giftedness and creative competencies of preschool children is presented. The model of pedagogical support of the process of formation of creative giftedness of preschool children is described.

Keywords: giftedness, creative giftedness, creative competencies, creative self-development of a preschool child.

Введение. Творчество является неотъемлемым элементом любого вида деятельности человека. В философии творчество рассматривается как процесс создания новых материальных и духовных ценностей в ходе продуктивной деятельности; как способность личности к созиданию новой реальности, объективно удовлетворяющей многообразные общественные потребности. При этом виды творчества определяются в соответствии с характером созидательной деятельности (художественное творчество, научное творчество, изобретательское творчество и т.д.) [12].

В.П. Зинченко и Б.Г. Мещеряков рассматривают содержание понятия «творчество» с позиции психологии как человеческую деятельность по созданию нечто качественно нового, никогда не созданного ранее и имеющего общественно-историческую ценность. По их мнению, так можно характеризовать творчество в узком смысле. В широком смысле слова, как полагают авторы, творческая деятельность – это любая практическая или теоретическая деятельность, в результате которой появляются новые (по крайней мере для субъекта деятельности) результаты (материальные предметы, способы и виды действий, знания и пр.) [1].

Творчество, с одной стороны, связано с реализацией и рекомбинацией опыта, накопленного в процессе познания закономерностей окружающего человека мира. С другой стороны, оно является определенным выражением сформированности у личности механизмов разрушения стандартов и стереотипов, в ходе решения возникших проблем и нестандартных задач. В данном случае творчество является способом решения противоречий, являющихся внутренний движущейся силой и содержанием для любого процесса или деятельности [6].

В связи с этим возникает вопрос: любой ли человек способен к творчеству и творческой деятельности? Здесь диаметрально противоположными являются две дискуссионные позиции: первая – по-настоящему творческие люди встречаются крайне редко и вторая – каждый человек по-своему талантлив и творчески продуктивен. При этом представители второй позиции отмечают, что потенциальные предпосылки для проявления творчества в разнообразных видах деятельности свойственны каждому человеку, но согласны с тем, что неординарных результатов добивается значительно меньшая часть людей. Появляется психолого-педагогическая проблема: уникальна ли способность и предрасположенность личности к творчеству, и это удел избранных, или это качество личности, заложенное в природе человека и поддающееся формированию и развитию на протяжении всей его жизни?

В данной статье предлагается описание модели педагогического сопровождения процесса формирования творческой одаренности у детей дошкольного возраста, основанной на анализе современных подходов к определению содержания феномена творческой одаренности и технологий ее развития, как попытки ответа на поставленный вопрос.

Изложение основного материала статьи. В педагогике понятие «творчество», как и возможность его формирования, напрямую связано с проблемой определения заложенных природой предпосылок для такого рода человеческой деятельности и создания соответствующих условий для их максимального проявления и раскрытия.

Поэтому понятие «одаренность» (как особая природная заданная предрасположенность или способность личности к какому-либо виду деятельности, связанная с созиданием или преобразованием) рассматриваются зачастую в качестве сопряженной с творчеством категории.

В истории отечественной педагогики всегда были и продолжают развиваться разнообразные взгляды и подходы к определению сути феномена одаренности. Они несколько отличаются от общепринятого понимания категории «одаренность» как очень близкого к понятию «гениальный» или «талантливый». В педагогической науке «одаренный», это в первую очередь «способный» к чему-либо, к какому-либо виду деятельности.

Так, к примеру, еще в толковых словарях В.В. Лопатина, С.И. Ожегова понятие «одаренный» определяется как обладающий природной способностью и склонностью к чему-нибудь [10], тогда как под «талантом» понимаются врожденные выдающиеся качества; гениальность же рассматривается как высшая степень врожденных творческих способностей личности [7].

В Российской педагогической энциклопедии отмечается, что одаренность можно рассматривать как системно развивающуюся в процессе жизни качественную характеристику психики, которая определяет вероятность достижения личностью более значимых, высоких (незаурядных, необычных) результатов в каком-либо одном или разных видах деятельности по сравнению с другими людьми [4].

По мнению Л.В. Трубайчук [11], все вышеперечисленные характеристики личности (способность, одаренность, гениальность, талант) объединяет одно – они проявляются в деятельности и обуславливают ее

успешность. Следовательно, одаренность, заложенная в человека природой, не может быть отделима от процесса преобразования окружающей действительности и неразрывно связана с творчеством.

Именно с раскрытием творческого потенциала, как фундаментального свойства личности связывает развитие одаренности А.М. Матюшкин. В данном случае творчество является своеобразным пусковым механизмом и условием развития одаренности. В структуру одаренности включены познавательная мотивация, творческая активность, исследовательская направленность, которые проявляются в обнаружении нового, неизведанного, постановке и решении проблем. По мнению А.М. Матюшкина творческий потенциал является базисом одаренности, интеллект – это надстройка над творчеством [8].

У психологов несколько иная позиция по данному вопросу. Еще В.Н. Мясищев и А.В. Петровский в структуру одаренности включали не только творческую предрасположенность личности, но и постоянную активность и готовность к напряженной работе, желание и умение трудиться, высокую продуктивность мыслительных процессов.

Таким образом, осознанное вовлечение личности в творческую деятельность многие ученые рассматривают в качестве главного условия развития одаренности. Конечно, творческая деятельность в идеале должна реализовываться человеком самостоятельно, исходя из внутренней мотивации и потребностей, без преднамеренного внешнего стимулирования. Однако, в том случае, когда речь идете о развивающейся личности, систематическая деятельность педагога не может строится только на самостоятельном, спонтанно возникающем творчестве ребенка, которое зачастую не наблюдается у многих обучающихся и воспитанников. При этом эти же дети могут проявить хорошие способности при их организованном вовлечении в творческий процесс.

Отличительной особенностью современных подходов к пониманию одаренности является то, что она рассматривается не в качестве константной характеристики, а в виде динамического личностного потенциала, на который оказывают влияние такие факторы как внешняя среда, целенаправленный воспитательный и образовательный процесс и пр. Это послужило основой для появления новых теоретических моделей развития одаренности (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленский, А. Танненбаум и др.) которые предполагают целенаправленное воздействие на всех без исключения обучающихся в плане творческого развития личности.

С точки зрения Н.А. Ветлугиной, творческое развитие личности, как процесс педагогический, тесно взаимосвязано с процессом и уровнем усвоения знаний, умений и навыков. Поэтому, рассматривая взаимосвязь обучения и творчества, можно выделить прямую зависимость второго от первого. По мнению автора, свободное владение умениями и навыками позволяет осуществлять их перенесение из одной деятельности в другую, способствует обогащению творческих проявлений. Таким образом, любая творческая деятельность предполагает владение значительным объемом знаний, умений и навыков. То есть, в творческом процессе важность представляют не сами по себе знания, умения и навыки, а та возможность, которую они дают для появления инновационных идей, подходов и решений проблемы [2].

Исходя из данной точки зрения можно определить творчество не только как реализацию способностей или определенных видов одаренности, но и в качестве одной из ключевых компетенций современного человека, ежедневно решающего ряд сложных, жизненно важных нестандартных задач. В классификации компетенций, предложенной И.А. Зимней и С.М. Коломийцем, творческая компетенция выделена в отдельную группу и описана как способность к выявлению новых подходов и нестандартных способов решения возникающих противоречий [5].

В работах А.И. Попова и Н.П. Пучкова [9] содержание творческих компетенций рассматривается с точки зрения инновационного подхода. Данные компетенции проявляются в готовности к эффективному инновационному поведению в меняющихся социальных условиях и к выполнению конкретных видов деятельности или работы в соответствии с заданными или установленными требованиями. Заметим, что в данном подходе заложено некоторое противоречие, так как само понимание «конкретных видов работы в соответствии с заданными требованиями» по своему содержанию значительно ограничивает процесс творчества.

В связи с чем более оптимальной нам видится трактовка понятия «творческая компетенция», данная Е.В. Вострокнутовым и С.Г. Разуваевым. Авторы определяет ее как совокупность знаний и способов деятельности, которые необходимы в создании, оптимизации и усовершенствовании как материальных так и духовных ценностей [3].

В последнее время проблема развития творческого потенциала личности обучающегося включает в себя различные аспекты и подходы к определению пути дифференциации и интеграции врожденных способностей к творчеству (одаренность), а также актуализации приобретенных знаний, умений и навыков (творческие компетенции) определяющих успешность творческой составляющей любого вида деятельности (С.Д. Бирюков, А.Н. Воронин, В.Н. Дружинин, И.П. Ищенко, А.М. Матюшкин, Л.В. Трубайчук, М.А. Холодная и др.).

Таким образом, способность человека к творчеству можно рассматривать не только в качестве природного дара, но и в качестве результата целенаправленного процесса развития ряда способностей, личностных качеств, навыков и умений (творческих компетенций), которые могут не проявляться до определенного момента, и которые необходимо раскрыть через включение личности в целенаправленный творческий обучающий процесс.

Наиболее сенситивным периодом для развития творческих способностей и формирования творческих компетенций ребенка, раскрытия его одаренности, является старший дошкольный возраст. В данном возрастном периоде интенсивность и самостоятельность видов творческой деятельности, богатство его содержания не знает границ и пределов (что зачастую порождает у родителей ошибочное суждение об исключительности своих детей).

Творчеству ребенка способствует образность мышления, способность к запоминанию всего яркого и выразительного, раскрепощенность и стремление к самореализации в творческой деятельности. Для дошкольника творческий процесс состоит в возможности самостоятельного выхода за рамки знаний, умений и навыков, полученных от старших, в выражении личностных особенностей, в раскрытии собственного отношения к окружающему миру и самому себе. Ценностью творчества ребенка-дошкольника является не столько результат, сколько сам процесс (Л.С. Выготский), эстетические и этические переживания, катарсис (В.С. Мухина), субъективная новизна и процесс самовыражения индивидуальности, собственного Я (М.В. Грибанова, Т.С. Комарова).

По достижении возраста 8 лет, по мнению психологов, возрастает критичность мышления, накапливаются стереотипы, ослабевает впечатлительность. Без целенаправленной работы естественное детское творчество заметно снижается и может исчезнуть совсем.

Для предотвращения данной ситуации, в качестве оптимизации процесса развития ребенка-дошкольника, необходима организация процесса педагогического сопровождения развития творческой составляющей развивающейся личности. В данном случае смысл педагогического сопровождения будет заключаться в развитии субъектности (успешности и компетентности) ребенка. Педагогическое сопровождение рассматривается как оказание помощи в достижении успеха в определенных видах деятельности сопровождаемого и повышении их качества.

В рамках педагогического сопровождения взрослые, предоставляя ребенку определенную степень свободы, оказывают в то же время целенаправленное влияние на его мировоспиритие и его самореализацию в творческом процессе. Не случайно, именно как развитие творческих способностей и потенциалов, через контролируемый и регулируемый взрослыми процесс вхождения ребенка в социум, через освоение культурных ценностей и норм, определяет одаренность дошкольников Л.В. Трубайчук [11].

В ситуации педагогического сопровождения следует учитывать и феномен творческого саморазвития дошкольника, его уникальную способность к постоянному самоизменению и самосовершенствованию. Под творческим саморазвитием можно понимать процесс изменения и преобразования ребенком самого себя как участника творческой деятельности, в рамках применения потенциальных творческих способностей и возможностей, сформированных творческих компетенций через создание и реализацию продуктов творчества для других [11].

Данные исследований И.Н. Вохмяковой, М.В. Грибановой, Т.С. Комаровой, А.Ж. Овчинниковой, Л.В. Трубайчук, и пр. позволяют нам судить о возможности определения творческого саморазвития дошкольника в качестве одного из наиболее значимых критериев проявлений способности к творчеству или творческой одаренности. Компетенциями, характеризующими уровень творческого саморазвития, могут быть следующие:

– определенная самостоятельность в творческой деятельности, в выборе его видов и средств реализации творческого замысла;

– творческая оригинальность, быстрота, гибкость и точность, проявляемые в продуктивной деятельности;

– стремление к вариациям и творческой импровизации в деятельности;

– понимание уникальности собственного творческого продукта, способность к его адекватному оцениванию;

– богатство и яркость ассоциаций при ознакомлении с духовными и материальными мировыми и отечественными ценностями, их эстетическое восприятие).

Творческое саморазвитие ребенка-дошкольника можно представить, таким образом, в качестве основной цели педагогического сопровождения. Развитие творческих компетенций, как маркеров его сформированности, в качестве основной задачи.

Требованиями, предъявляемыми к процессу педагогического сопровождения, способствующему творческому саморазвитию личности дошкольника, могут быть его целесообразность, информативность, слаженность, симметричность, гармоничность и пр.

Организация педагогической деятельности, в таком случае, должна строится на ряде принципов.

Принцип субъектности, предполагает понимание личности ребенка не как объекта образовательных воздействий, но как качестве субъекта собственной творческой деятельности, которая для ребенка необходима и соответствует его личностным возможностям и способностям. Принцип непрерывности развития личности, означает постоянный процесс самодвижения к поставленной цели; он связан с появлением нового, не существовавшего на более ранних стадиях. Принцип самоактуализации заключается в предоставлении ребенку педагогической поддержки и предполагает ориентированность на развитие мотивации к творчеству и познанию, актуализацию творческих компетенций, творческих способностей и возможностей ребенка.

Принцип культурной ориентированности творческой деятельности нацелен на сохранение, передачу, воспроизводство культурных ценностей. Принцип синкретизма заключается в синтезе равноправных видов и элементов творческой деятельности, на основе идейной эстетической концепции. Принцип вариативности и выбора предполагает наличие альтернативных вариантов образовательных траекторий и возможность выбора из них наиболее оптимальной. Принцип гибкости заключается в предоставлении возможности смены различных способов и вариантов педагогической поддержки ребенка в его творчестве. Также значимыми могут являться в данном случае принципы деятельностно-ориентированный, сотворчества, фасилитации, наличия обратной связи, и пр. [11].

Перечисленные выше цели, задачи, требования и принципы могут быть положены в основу концептуального блока модели педагогического сопровождения развития творческого саморазвития дошкольника.

В качестве основных функций педагогического сопровождения, составляющих функциональный блок модели, можно назвать следующие: культурно-аксиологическая (включение в педагогический процесс ДОО отечественного и зарубежного культурного опыта, приобщение к общемировым и отечественным духовным ценностям в соответствии с уровнем развития психических процессов и личностных новообразований дошкольника); коммуникативная (сотрудничество ребенка и взрослого через партнерский диалог, выработку общей творческой позиции и пр.); эмотивная (обмен творческими переживаниями, сочувствие, со-радость, налаживание эмпатийного межличностного взаимодействия и пр.); рефлексивная (формирование у ребенка адекватной самооценки; умения сравнивать соответствие достигнутых результатов с поставленными целями и задачами; развитие умения оценивать собственные творческие достижения, их динамику и пр.).

Процессуально-содержательный блок модели педагогического сопровождения включает такие структурные компоненты как: диагностический, (направленный на выявление первоначального уровня сформированности творческой одаренности, творческих компетенций дошкольника; определение склонностей и предпочтений к творческой деятельности; готовности к выполнению творческих задач; отношение к результату собственного творческого продукта и пр.); процессуальный (разработка программы работы творческих групп; деятельность по реализацию программы; интерактивное взаимодействие детей и

взрослых и их участие в непосредственной творческой деятельности, направленной на создание материального или духовного продукта; организация предметно-пространственной развивающей творческой среды; работа творческих подгрупп и пр.); рефлексивный (оценка сформированности творческого саморазвития ребенка через диагностику уровня развития творческих компетенций, оценку его творческой одаренности; апробация полученного опыта работы через участие в научно-практических конференциях, методических семинарах и пр.).

Выводы. Предлагаемая модель педагогического сопровождения способствует достижению положительных результатов в уровне творческой одаренности дошкольника и его творческого саморазвития. Кроме того, включение в структуру творческой одаренности определенных творческих компетенций дает педагогам возможность вести работу не только с детьми, имеющими соответствующие врожденные задатки и способности, но и с более широким кругом воспитанников. Сформированность соответствующих творческих компетенций предоставит детям дальнейшую возможность к нестандартному, креативному преобразованию окружающей действительности. В данном случае важно, что в ходе своей жизнедеятельности практически любой ребенок сможет проявить свое творчество и оригинальность в подходах к решению возникших перед ним жизненных проблем и задач.

Литература:

1. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. М.: Олма-пресс, 2004. 633 с.
2. Ветлугина Н.А. Основы дошкольной педагогики. М.: Педагогика, 1980. 271 с.
3. Вострокнутов Е.В., Разуваев С.Г. Сущность понятия «творческие компетенции» в спектре категориально-понятийного поля педагогики // Вестник ТГПУ. 2012. 2 (117). С. 13-18.
4. Давыдов, В.В. Российская педагогическая энциклопедия. М. 1993. Т. 1. 573 с.
5. Коломиец С.М. Творческие компетенции студентов социально-экономических специальностей: монография. М.: Изд-во «Перо», 2010. 181 с.
6. Лихолетов В.В. Теория и технологии интенсификации творчества в профессиональном образовании: автореф. дис. … докт. пед. наук. Екатеринбург: Российский гос. проф.-пед. ун-т, 2002. 41 с.
7. Лопатин В.В. Русский толковый словарь. М.: Русский язык, 1998. 832 с.
8. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29-33.
9. Методологические основы и практические аспекты организации олимпиадного движения по учебным дисциплинам в вузе: монография / А.И. Попов, Н.П. Пучков. Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2010. 212 с.
10. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 57000 слов / С.И. Ожегов, И.Ю. Шведова. 18-е издание; стереотип. М.: Русский язык, 1987. 797 с.
11. Трубайчук Л.В. Феноменология развития одаренности детей дошкольного возраста: монография / Л.В. Трубайчук. М.: Баласс, 2010. 182 с.
12. Философский словарь [Электронный ресурс] / гл. ред.: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев. 1983. URL: http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/philosophical/index.htm.

Педагогика

УДК 378.147.34

кандидат педагогических наук, доцент Гиниятуллина Диана Равилевна
Казанский национальный исследовательский технический университет
имени А.Н. Туполева - КАИ (г. Казань);
кандидат технических наук, доцент Логачева Алла Григорьевна
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань)

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (В СВЯЗИ ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ВИКТОРИНЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ)

Аннотация. Болонский процесс, глобализация является важными концепциями, которые студенты высшего образования должны понимать и ценить из-за потребности бизнеса нанимать людей, которые желают и в состоянии работать с людьми других наций и культур и могут самостоятельно путешествовать по всему миру для продвижения их бизнеса, бизнес идей, задумок. Использование викторины по страноведению на иностранном языке способствует формированию личности студента, который и понимает, и ценит другие культуры, народы, в состоянии плодотворно сотрудничать с людьми других культур и национальностей. В статье рассматривается опыт формирования познавательного интереса студентов и подготовки их к сдаче экзамена по английскому языку в вузе. Кроме того, дается оценка фоновых знаний учащихся о стране изучаемого языка.

Ключевые слова: болонский процесс, глобализация в сфере образования, интеграция, английский язык, иностранный язык.

Annotation. Russia's accession to the Bologna process imposes certain requirements on how a national system of quality assurance of education, and the mechanisms of internal quality assurance of educational institutions, implemented through the system of quality management of educational institutions. Considering the term "quality of education" should take into account the ambiguity of its interpretation, but we will focus on the common sense that implies a certain degree of compliance with the established requirements and characteristics of the complex structure of consumption. As consumers, the results of the educational process are the students, employers, and, finally, the state, which will be effective (or ineffective) use of the potential of educational institutions graduates. The Bologna process, globalization are important concepts that higher education students should understand and appreciate because of the business need to hire people who are willing and able to work with people of other nations and cultures and can travel independently around the world to promote their business. The use of a quiz on country studies in a foreign language helps to shape the personality of a student who understands and appreciates other cultures, peoples, and is able to collaborate with people of other cultures and nationalities.

Keywords: the Bologna process, globalization in higher education, English as a second language, ESL, quiz on country studies.

Введение. Важность вопросов, рассматриваемых в статье, обосновывается недостаточной разработанностью проблемы становления познавательного интереса обучающихся средствами лингвострановедения как важнейшего фактора совершенствования процесса обучения иностранному языку. Цель Болонского процесса – создание единого европейского пространства высшего образования. Одна из идей создания лингвострановедческих викторин является полноценная подготовка студентов к сдаче обычных экзаменов в ВУЗе и международных экзаменов по иностранному языку, с помощью которых они выйдут на абсолютно новую ступень образования, студенты будут готовы к зарубежной стажировке, обучению и работе в любой стране мира, будут способны перенять передовой опыт развитых стран мира в различных областях жизнедеятельности человека. Сложно говорить на одном языке с тем, чьи нравы обычаи не знаешь, не побывав в стране изучаемого языка. А викторины в легкой и удобной форме позволяют познакомить учащихся с и культурой англоговорящих стран, и географией англоязычных стран, при этом не посещая саму страну изучаемого языка.

Изложение основного материала статьи. Приведем здесь лишь некоторые принципы гарантии качества высшего образования на территории Европы:

- заинтересованность студентов, сотрудников и общества в целом в достойном качестве высшего образования;
- качество академических программ для студентов должно улучшаться и развиваться.

И в нашей стране Болонский процесс и глобализация и интеграция образования необходимы. Известно, что глобализация – это взаимосвязь людей и бизнеса во всем мире, что в конечном итоге ведет к глобальной культурной, политической и экономической интеграции. Это способность перемещаться, в том числе и общаться, работать, сотрудничать, вести диалог, дискуссии с другими людьми по всему миру, чтобы вести бизнес на международном уровне. Участие студентов в различных мероприятиях, в том числе и в лингвострановедческой викторине развивает их творческие способности, что позволяет каждому ученику, независимо от его успеваемости, проявить себя, понимания процессов глобализации и интеграции образование, всех сфер жизнедеятельности человека. В этом плане викторины на уроке английского языка могут помочь студентам понять другие культуры, другие страны, понять себя и других, быть подготовленными к сотрудничеству с другими странами, нациями, культурами.

Мы живем в век технологий. Будет не справедливо не воспользоваться благами нашей цивилизации. На наш взгляд викторины с использованием картинок, видео, карточек, которые мы показываем на экране позволяют не только повысить знания у студентов, но и понять все многообразие мира, понять процессы и глобализации, приблизив нас к усовершенствованию своей системы образования, улучшению своей страны (Саенко Е.С.) [1-5].

Мы приводим примерные задания для викторины по лингвострановедческой викторине. Мы не ограничиваем задания, а расширяем круг вопросов, связанных и с пословицами, и поговорками. В первую очередь, в викторине представлены текстовые задания по Соединенному Королевству Великобритании, США [6-8]:

Choose the right variant:

1. The second largest city in England and one of the principal industrial centres in the British Isles:
A. Edenborough
B. Birmingham
C. London
D. Oxford

2. It is surrounded by water on three sides and stands on 40 hills
The Golden Gate Bridge (the symbol of San Francisco)
A. San Francisco 4,335,391
B. Los Angeles
C. Boston
D. Harvard

3. How high is the London Eye?
a. 135 m
b. 145 m
c. 90 m
d. 200 m

4. The London underground is called
a. the tube
b. subway
c. the metro
d. the cube

5. Who lives in the USA?
a. Agatha Cristie
b. Queen Elizabeth the II
c. Margaret Thatcher
d. Jack London

6. This city is situated in the USA
a. Edenborough
b. Birmingham
c. London
d. San Francisco

7. He is an American writer
a. Ernest Hemingway
b. Martin Luther King
c. Agatha Cristie
d. Queen Elizabeth the II

8. Where is an open air theatre?
a. in Regent's park
b. in Hyde park
c. in Trafalgar square
d. in the National Gallery

9. What can't you do in Regent's park?
a. cycle
b. ride a horse
c. buy food
d. whistle

10. … is another good and ecological way of keeping order in London.
a. underground
b. a vehicle
c. walking on foot
d. horses

11. Where is London's zoo?
a. Regent's park
b. Hyde Park
c. St. James' park
d. Central park

Возможно организовать конкурс-викторину на лучшее знание географии, известных личностей, писателей, ученых, общественных деятелей культуры, искусства, живущих-живших в анлгоязычных странах. Задаем вопрос. Команда отвечает. Далее показываем-либо говорим правильный ответ: либо ответ-видео, либо картинка, фото, аудио-ответ, с дальнейшим маленьким рассказом о самом месте, деятеле)). На занятиях по иностранному языку мы обычно делаем паузы между некоторыми заданиями – танец, песня на английском под гитару, баян, скрипка и т. д. (кто на чем играет из студентов, что умеют студенты).

Вопросы викторины по темах: география, история, литература, искусство, научно-технические достижения, пословицы, поговорки, идиомы и т. д. Лингвострановедческая викторина, как правило, проходит в атмосфере кросс-культурного взаимодействия, которое несомненно стимулирует интерес обучающихся к изучению иностранного языка (Саенко Е.С.) [7, 9-13].

Выводы. Болонский процесс, глобализация, интеграция образования в целом, является своего рода системой, которую студенты высшего образования должны понимать. Воплотив идеалы данной системы, студенты в состоянии будут общаться, работать, сотрудничать, вести диалог, дискуссии с другими людьми по всему миру, чтобы вести бизнес на ином, международном уровне. Использование викторины по страноведению на иностранном языке способствует формированию личности студента, которая и понимает, и ценит другие культуры, в состоянии плодотворно сотрудничать и вести профессиональный диалог с людьми других культур и национальностей.

Литература:

1. Афонина Е.В. Этапы внедрения и проблемы использования балльно-рейтинговой системы при преподавании иностранных языков в вузе / Афонина Е.В. // В сборнике: Современные проблемы филологии, педагогики и методики преподавания языков сборник научных трудов по итогам всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 157-161.

2. Газизова А.И. Качество профессионально-педагогической деятельности в высшей школе: сравнительный аспект / Газизова А.И. // Вестник Воронежского государственного университета. – 2014. – №2. – С. 119-122

3. Газизулина Л.Р. Роль иноязычной подготовки в профессиональном развитии аспирантов / Газизулина Л.Р. // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 2 (95) . – С. 75-78.

4. Газизулина Л.Р. Симметрия и асимметрия базового слоя вариантов концептов "насилие" и "violence" / Газизулина Л.Р. // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 13 (268) . – С. 23-28.

5. Григорьева К.С. К вопросу применения билингвальных технологий в процессе обучения английскому языку в высшей школе / Григорьева К.С., Яхина Р.Р. // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: информатизация образования. – 2018. – Т.14. – №4. – С. 484-492

6. Григорьева К.С. Об опыте использования технологии предметно-языкового интегрированного обучения CLIL / Григорьева К.С., Яхина Р.Р. // Актуальные вопросы гуманитарного знания в современном обществе: Материалы Международной научно-практической конференции «Современные исследования основных направлений гуманитарных и естественных наук». Под научной редакцией И.Т. Насретдинова. – 2017. – С. 126.

7. Саенко Е.С. Лингвострановедческая викторина как инструмент повышения интереса к изучению иностранного языка в вузе / Саенко Е.С. // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах: Материалы 12-ой Всероссийской с международным участием научно-практической конференции неязыковых вузов на базе Воронежского государственного института физической культуры. Под редакцией И.В. Смотровой, Л.В. Сложеницыной. – 2019. – С. 149-150

8. Султанова А.П. Языковая норма и устная речь на основе анализа корпусных данных русского, британского английского и американского английского языков (на примере глаголов жечь/burn) /

Султанова А.П. // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2018. – №1 (97). – С. 42-52.
9. Чумарина Г.Р. Корпусные словари при обучении языкам / Чумарина Г.Р. // Тенденции и закономерности развития современного российского общества: экономика, политика, социально-культурная и правовая сферы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции школьников, учителей, студентов, аспирантов и ученых. – Институт экономики, управления и права. – 2015. – С. 149-151.
10. Царева Е.Е. Педагогические технологии формирования межкультурной коммуникации студентов: Россия – Германия / Е.Е. Царева, Р.З. Богоудинова // Вестник Казанского гос. ун-та. культуры и искусства. – 2018. – № 1.– С. 134-140.
11. Яхина Р.Р. Англоязычная терминология: процесс заимствования и ассимиляции / Яхина Р.Р., Залалтдинова Р.Р. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 12-4 (78) . – С. 190-193.
12. Chumarina G.R. Capacity and nature of linguistic samples and corpora data in language training / Chumarina G.R. // Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки в условиях поликультурного общества: Материалы IV международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 191-196.
13. Snegurenko A.P. Using e-learning tools to enhance students-mathematicians' competences in the context of international academic mobility programmes / Snegurenko A.P., Sosnovsky S.A., Novikova S.V., Yakhina R.R., Valitova N.L.V., Kremleva E.Sh. // Интеграция образования. – 2019. – Т. 23. – № 1 (94). – С. 8-22.

Педагогика

УДК 378.2
доцент Глинкин Борис Николаевич
Чувашская государственная сельскохозяйственная академия (г. Чебоксары);
старший преподаватель Григорьев Дмитрий Владимирович
Чувашская государственная сельскохозяйственная академия (г. Чебоксары);
старший преподаватель Глинкин Виталий Николаевич
Чувашская государственная сельскохозяйственная академия (г. Чебоксары)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье раскрывается сущность и содержание дидактических умений педагога. Выявлено, что одним из факторов, определяющих педагогическое мастерство, является уровень сформированности у педагога дидактических умений. Следовательно, в настоящее время особую актуальность приобрели вопросы совершенства процесса развития дидактических умений у педагога и поиска такой классификации дидактических умений, которая была бы выстроена в соответствии с основанием, действительно различающим умения друг от друга. Выбор же того или иного признака в качестве основания для классификации дидактических действий определяет то, какие умения составят ее содержание. Анализ сущности и содержания дидактических умений педагога позволил нам выделить наиболее значимые группы умений, для успешного осуществления обучающей деятельности.
Ключевые слова: дидактические умения, классификации дидактических действий, профессиональная деятельность, педагог, высшее образование.
Annotation. The article analyzes the essence and content of the teacher's didactic skills. It is revealed that one of the factors that determine pedagogical skills is the level of formation of the teacher's didactic skills. Therefore, at present, the issues of perfection of the process of developing didactic skills in the teacher and the search for such a classification of didactic skills that would be built in accordance with the basis that really distinguishes skills from each other have become particularly relevant. The choice of a particular attribute as the basis for classifying didactic actions determines what skills will make up its content. The analysis of the essence and content of the teacher's didactic skills allowed us to identify the most significant groups of skills for the successful implementation of training activities.
Keywords: didactic skills, classification of didactic actions, professional activity, teacher, higher education.

Введение. Реформы в системе высшего образования, выдвигают новые требования к выпускникам педагогических вузов, в частности, к уровню их профессиональной компетентности. Одной из главных задач вузов становится «удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии».

В последние годы, в педагогической литературе формирование дидактических умений рассматривалось с разных сторон, где раскрывалась сущность и содержание данных умений [2, 3, 4, 14]. Следует отметить, что проблема формирования дидактических умений у будущих педагогов успешно разрабатывается. Но всё же многое в области профессионального образования педагогов остаётся недостаточно исследованным. На сегодня, наиболее значимым являются проблемы, связанные с преемственностью теоретических знаний, полученных в высшем учебном заведении с будущей профессиональной деятельностью педагога. Это невозможно без активизации познавательной деятельности студентов через применение инновационных методов обучения. Несмотря на многие исследования, посвященные проблеме активизации познавательной деятельности студентов, мало изученными остаются вопросы формирования дидактических умений студентов педагогических вузов. Не до конца изученным остается подход к определению сущности дидактических умений. Также нет единой системы оценивания уровня развития конкретных педагогических дидактических умений, что делает мало возможным перевод процесса их формирования на уровень педагогических технологий.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная деятельность педагога определена целым рядом различных умений. Одни из них являются более приоритетными, другие - менее. Многие ученые дидакты, согласны с тем, что одним из факторов, определяющих педагогическое мастерство педагога, является уровень сформированности у него дидактических умений [5, 6]. Поэтому в настоящее время особую актуальность приобрели вопросы совершенства процесса развития дидактических умений у педагога. Вместе с тем решение проблемы успешного формирования дидактических умений зависит от того, насколько точно

и полно определена их сущность, раскрыто их содержание и разработана соответствующая технология их формирования у будущих педагогов. Разночтение в определении понятия «умения», выявлении их соотношения со знаниями, навыками и способностями, разнообразие в толковании его сущности ориентирует на неоднозначные представления цели, содержания и процессуального обеспечения профессиональной подготовки. В связи с этим на первый план выдвигается задача определения сущности понятия умение.

Из исследований многих педагогов следует, что дидактические умения по родовому признаку определяются как способности. Так, В.А. Крутецкий, определяет умения как одну из составляющих способностей, входящую в ее структуру. Поэтому, умения не могут заменить способность, так как составляют лишь ее часть. Из этого следует: «Это способности, дающие возможность успешно разрабатывать методы передачи учащимся знаний и навыков на основе понимания общих закономерностей обучения» [6, с. 268].

Н.Ф. Белокур считает, что в дидактических умениях проявляются психолого-педагогические знания о процессе обучения, о его сущности, целях, задачах, принципах, методах, приемах и способах организации. По его мнению, знание объекта действия, сущности задачи и способов действия являются составными компонентами дидактического умения и определяют возможности его применения в новых ситуациях [1].

Некоторые авторы рассматривают умения как владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками [7, 8, 9, 10, 12].

Все выше приведенные определения с учетом используемого родового признака можно подразделить на три группы:

умение - это способность...

умение - это знание...

умение - это уровень...

Из обобщения определений понятий «дидактические умения» следует, что в них отражаются структура и сущность изучаемой действительности как взаимосвязь умений со способностями, знаниями и качеством выполнения действий, направленных на выполнение задач обучения. В своей совокупности они являются существенными признаками умений. Следовательно, дидактические умения - это уровень владения способами выполнения обучающих воздействий, обусловленный присущими конкретному субъекту деятельности способностями и знаниями [11].

Раскрытие сущности дидактических умений является основанием для определения содержания данного понятия, для определения круга умений, которые входят в его объем.

Обучающая деятельность педагога многообразна и включает в свое содержание различные виды дидактических действий. Многообразию этих дидактических действий соответствует многообразие дидактических умений.

Анализируя содержание приведенных выше определений, можно заключить, что существуют различные квалификации умений, которые совпадают друг с другом по содержанию и составлены на эмпирическом уровне, без опоры на выделение существенных признаков, позволяющих отличить одно дидактическое умение от другого. Это приводит к тому, что, например, присутствующие в пределах одного определения умений соотносятся по своему объему как часть и целое. Расплывчатость границ, отделяющих одно умение от другого, станет более ясной и определенной, если попытаться на практике с помощью наблюдения выделить проявления того или другого умения. На самом деле, остается только догадываться, какое умение проявил педагог, когда сообщил учащимся те или иные сведения о способе выполнения поставленной задачи: умение сообщать теоретические сведения или умение создать понятие о решении задачи. Эти трудности возникают не только при оценке дидактических умений, но и, что более важно, при решении проблемы их формирования.

Выделяемые в тех или иных классификациях дидактические умения, представляют собой не что иное, как целевые ориентиры, на которые должна быть нацелена профессиональная подготовка педагога. Но если эти цели не определены, то неопределенным, с точки зрения направленности, а, следовательно, выбора содержания, форм, методов и средств будет представлен и целостный процесс профессиональной подготовки.

В связи с этим актуальным является поиск такой классификации дидактических умений, которые были бы выстроены в соответствии с основанием, действительно различающим умения друг от друга. Выбор же того или иного признака в качестве основания для классификации дидактических действий определяет то, какие умения составят ее содержание.

Многие ученые предлагают классифицировать умения исходя из выделяемых ими функциональных компонентов педагогической деятельности.

Успешность осуществления обучающей деятельности напрямую зависит от того, насколько владеет педагог этими технологическими операциями, или, если говорить другими словами, насколько сформировано умение выполнять эти операции.

Предлагается классифицировать дидактические умения в соответствии не только с функциями, но и последовательностью их применения в целостном цикле обучающей деятельности. В частности, Н.Ф. Белокур отмечает, что дидактические умения предполагают выполнение деятельности по планированию, прогнозированию, практическому осуществлению и анализу целей, задач, содержания, методов, приемов, средств, результатов процесса обучения. В комплексе они должны обеспечивать реализацию организаторской, конструктивной и гностической функций преподавания. Придерживаясь взглядов о необходимости рассматривать умения в связи с реализуемыми посредством их функциями, т.е. функционального подхода к классификации умений. Так же, целесообразно разделить дидактические умения в соответствии с этапами педагогического процесса. В соответствии с этим автор выделяет три группы дидактических умений, каждая из которых как целостная система отражает логический ряд профессионально-педагогических задач на последовательно осуществляемых этапах обучающей деятельности.

В свою очередь, каждое дидактическое умение включает в себя определенное количество целенаправленных и взаимозаменяемых действий, выполняемых в определенной последовательности.

В первую группу он включает прогностические и конструктивные умения. По мнению ученого, они характеризуются логико-деятельностной основой, определяющей психолого-педагогическую оценку учебных

возможностей коллектива учащихся и содержания оптимального варианта дидактически взаимосвязанного единства процессов преподавания и учения, определение единства содержательной и процессуальной сторон обучения.

В первую группу дидактических умений входят:

- умение формулировать цели и задачи занятия;
- умение моделировать содержательную основу занятия;
- умение моделировать процессуальную основу обучения;
- умение моделировать комплекс технических, экранно-звуковых средств;
- умение моделировать дидактически взаимосвязанное единство преподавания и учения.

Во вторую группу входят умения, которые характеризуют исполнительскую деятельность педагога, уровень его профессиональной культуры и мастерства, развитость личных качеств и интеллекта, его способность реализовать на практике созданную модель учебного процесса. К ним относятся:

- умение актуализировать цели и задачи занятия;
- умение организовать процесс активного восприятия нового материала;
- умение выстраивать логическую цепочку в получении информации;
- умение организовать активную позицию учащихся в репродуктивной и творческой деятельности;
- умение создавать благоприятную атмосферу в восприятии информации с помощью технических, экранно-звуковых средств;
- умение устанавливать педагогически целесообразные отношения;
- умение осуществлять контрольную, воспитательную, развивающую функцию.

В третью группу, умений характеризующихся исследовательской направленностью профессионального труда педагога, он включает умения анализа проведенной деятельности, а именно:

- умение исследовать первоисточники;
- умение анализировать занятие;
- умение обобщать передовой практический опыт по интересующей проблеме [1].

Выводы. Анализ сущности и содержания дидактических умений педагога позволил нам выделить в качестве наиболее значимых для успешного осуществления обучающей деятельности три группы умений:

Первая группа умений отражает логико-прогностичную основу деятельности педагога. В своей совокупности они определяют выбор оптимального варианта дидактически взаимосвязанного единства процессов преподавания и учения, и обеспечивают единство содержательной, процессуальной и мотивационной сторон обучения:

1. Умение определять цели и задачи занятия;
2. Умение моделировать содержательную основу занятия;
3. Умение структурировать процессуальную основу обучения;
4. Комплекс этих умений помогает педагогу выстраивать модель занятия в соответствии с социальными и психолого-педагогическими требованиями, предъявляемыми к обучению.

Умения второй группы - отражают готовность педагога к активизации учебно-познавательной деятельности учащихся на всех этапах занятий:

1. Умение выделять актуальность целей и задач занятия;
2. Умение осуществлять проверку и оценку знаний, умений, навыков.

Третья группа умений характеризуется исследовательской направленностью профессионального труда, предполагает постоянное совершенствование практики обучения, повышение уровня педагогического мастерства будущего педагога. Студент, овладевая методами научного исследования, расширяет свой педагогический кругозор, формирует индивидуальный стиль педагогического труда:

1. Умение использовать материал методических источников;
2. Умение выполнить анализ занятия.

Эти умения необходимы для выявления перспективы обучения. Эта группа умений есть условие овладения методикой оптимального решения учебно-воспитательных задач, условие определения перспектив обучения.

По нашему мнению, эти группы умений являются наиболее значимыми, и требующими в связи с этим пристального внимания к их формированию в процессе обучения в педагогических вузах. Высокий уровень их сформированности позволит, на наш взгляд, значительно облегчить процесс профессиональной и социальной адаптации выпускников педагогического вуза.

Литература:

1. Белокур Н.Ф. Формирование дидактических умений будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки. - Челябинск, 1986. - 88 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Просвещение, 2001. - 538 с.
3. Вершловский С.Г. Профессиональное становление учителя // Вечерняя средняя школа. 1992. - №2-3. - С. 6-10
4. Корецкий В.М. Профессионально-педагогическая подготовка студентов физкультурных вузов в системе дисциплин "Специализаций" : автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.04. - Москва, 1989. - 45 с.
5. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2006. - 327 с.
6. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М.: 1976. – 330 с.
7. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. - Л.: ЛГУ, 1985. – 251 с.
8. Мищенко В.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса. Автореф. дис... док. пед. наук. М.: 1992. – 32 с.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб.пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации. Пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. - М.: Академия, 2002. - 271 с.
10. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. - М.: ИКЦ "МарТ"; Ростов н/Д: ИКЦ "МарТ", 2004. - 370 с.

11. Пестряева Л.Ш., Глинкин Б.Н. Формы и методы сближения учебной деятельности с профессиональной деятельностью // Проблемы современного педагогического образования, 2020. - № 66-2. - С. 260-263.
12. Пестряева Л.Ш. Применение активных методов обучения в формировании дидактических умений студентов института физической культуры: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 и 13.00.08. - Йошкар-Ола, 2002. - 147 с.
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М., 2008. - 423 с.
14. Томина С.Ю. Формирование у студентов педагогических вузов готовности к разрешению различных педагогических ситуаций. Автореф. дис... канд. пед. наук. М.: 1995. – 17 с.

Педагогика

УДК 37

ассистент кафедры информатики Гусев Иван Евгеньевич
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

РОБОТОТЕХНИКА КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ И ДВИЖЕНИЯ WORLDSKILLS (ИЗ ОПЫТА УЧАСТИЯ)

Аннотация. Целью данной статьи является изучение сущности предмета «Робототехника». В статье обосновывается значимость введения этого предмета в современное образовательное пространство России, показывается его роль в движении «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia). В статье дан анализ опыта участия в чемпионатах WorldSkills Russia по мобильной робототехнике, освещены трудные моменты подготовки и проведения соревнований. Особое внимание уделено программному обеспечению данной компетенции, среде LabVIEW от компании National Instruments. Даются указания и методические рекомендации для работы с данной средой программирования. Данная статья предназначена всем, кто интересуется и занимается образовательной робототехникой, а также тем, кто участвует (или собирается принимать участие) в движении «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) по компетенции «Мобильная робототехника».

Ключевые слова: WorldSkills Russia, LabVIEW, компания Studica, мобильная робототехника, графический язык программирования, программное обеспечение, машинное зрение, интеграция, сервер скриптов.

Annotation. The purpose of this article is to study the essence of the subject "Robotics". The article substantiates the importance of introducing this subject into the modern educational space of Russia, its role in the movement "Young Professionals" (WorldSkills Russia) is shown. The article analyzes the experience of participation in the WorldSkills Russia championships on mobile robotics, highlights the difficult moments of preparing and conducting competitions. Special attention is devoted to the software of this competence, LabVIEW from National Instruments. The article contains instructions and guidelines for the work with this software. This article is intended for everyone who is interested and engaged in educational robotics, as well as those who participate (or are going to participate) in the movement “Young Professionals” (WorldSkills Russia) on the competence “Mobile Robotics”.

Keywords: WorldSkills Russia, LabVIEW, Studica, mobile robotics, graphical programming language, software, machine vision, integration, script server.

Введение. Робототехника в настоящее время – один из главных трендов мировой экономики, меняющий рынок труда. Проведено много исследований, посвященных перспективам замещения людей роботами. Роботы — это уже не фантастика.

Как инновационная дисциплина робототехника заняла свое место в образовательной системе России: открываются кружки, клубы, проводятся соревнования. Робототехникой занимаются в детских садах, школах, вузах, системе дополнительного образования.

«Это уникальная образовательная технология, которая отражает все грани научно-технического творчества и направлена на поиск, подготовку и поддержку нового поколения молодых исследователей с практическим опытом командной работы на стыке перспективных областей знаний» [2].

В российском образовании робототехника около 20 лет.

Как и информатика, робототехника имеет междисциплинарный характер, относится к метадисциплинам - это не только предмет изучения, но и средство обучения другим наукам: физике, математике, информатике.

Робототехника вошла в программы многих чемпионатов. Мобильная робототехника была включена в WorldSkills в конце 2013 года.

WorldSkills — центр совершенствования и развития навыков мастерства показывает преимущества и необходимость в квалифицированных специалистах через проведение соревнований, организацию совместных проектов и обмена опытом, помогает молодым людям стать лучшими в выбранной ими профессии. Девиз движения: «Делай мир лучше силой своего мастерства» (Improving the world with the power of skills»).

Изложение основного материала статьи. В основе обучения робототехники на всех образовательных уровнях лежит принцип STEM (Science, Technology, Engineering, Math), набирающий все большую популярность во всем мире - единство междисциплинарного подхода и практики.

Разумеется, на начальном пропедевтическом этапе это скорее игра, простое конструирование, «когда различные науки — и биологию, и математику, и физику, и окружающий мир — дети понимают через робототехнику» [1].

В процессе обучения робототехнике развивается критическое мышление, креативность, оперативность, самостоятельность – качества, необходимые успешному человеку 21 века. Причем обучаемый видит практическое воплощение теоретических знаний, видит их востребованность.

На пути этого интересного и перспективного предмета много препятствий: это нехватка специалистов, большие материальные затраты.

Робототехнические конструкторы - большей частью иностранные (США, Канада, Китай, Корея, Германия...) и дорогостоящие.

Среди отечественны компаний, занимающихся этой проблемой, в первую очередь следует назвать компанию «Амперка»: большой выбор наборов, доступная цена. Самые популярные – «Матрешка», «Робоняша».

Появились интересные российские робототехнические наборы от компании "Брейн Девелопмент" (наборы «Роботрек)». и от АО «Роббо», которые сумели выйти и на зарубежный рынок. РОББО-клуб, например, - это международная сеть школ робототехники, более 55 в 8 странах, таких как Япония, Великобритания, Финляндия. Компании получили поддержку инновационного центра «Сколково» и Агентства стратегических инициатив.

Одни из самых дорогих робототехнических наборов в нашей стране – наборы от компании «Studica», цены которых начинаются от четырехсот тысяч рублей. Данная компания - «Серебряный спонсор и поставщик WorldSkills по мобильной робототехнике». [9] Участники всех чемпионатов WorldSkills Russia по этой компетенции, в соответствии с правилами, должны работать только с наборами этой компании, использующей разработки американской компании «National Instruments» [10].

Стандартный комплект оборудования – конструктор на базе платформы MyRio и графическая среда разработки LabVIEW [8]. Стоимость данного робототехнического набора начинается от четырёхсот тысяч рублей, не считая дополнительных деталей, – не каждое образовательное заведение может его купить.

Наш вуз, Государственный гуманитарно-технологический университет г. Орехово-Зуево (ГГТУ), приобрел один комплект робототехнического набора Studica.

В 2018 году для участия в V Открытом региональном чемпионате «Молодые профессионалы» (WorldSkils Russa) Московской области-2019 (юниоры 14+), в рамках сотрудничества со школами города, на площадках WorldSkills нашего университета была подготовлена команда школьников: Макаркин Данила (9класс) и Овчинников Алексей (10 класс), ответственный за подготовку преподаватель ГГТУ Гусев И.Е.

Талантливые и упорные ребята заняли второе место, выиграв серебряные медали. На следующий год им удалось повторить этот результат, но уже во взрослом чемпионате, Открытом региональном чемпионате «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) МО – 2020.

Сложностей было много, особенно в первый год. Жесткие временные рамки, 2 месяца на подготовку, новый робототехнический набор, всего один, отсутствие запасных деталей и незнакомое программное обеспечение. Часто работали в ГГТУ до 5-6 часов вечера. Несколько раз приходилось все переделывать. Только с изоляцией проводов сидели 2 дня – все должно было быть в соответствии с требованиями техники безопасности. Сами сделали поле – фирменное стоило 250 тысяч рублей.

На второй год было полегче, хотя опять возникла проблема с деталями. Некоторые, захват, коробку, сделали на 3-D принтере в IT-парке нашего вуза.

Но основная трудность – программное обеспечение наборов «Studica», LabVIEW. Ребята уже занимались робототехникой в кружке Лего-роботов Центра детского юношеского технического творчества г. Орехово-Зуево, но в наборах «Лего» - упрощенный вариант программного обеспечения. Пришлось учиться на ходу.

Логика программирования LabVIEW целиком базируется на принципах создания алгоритмических блок–схем работы приложения. Как следствие, наглядность создания программы приводит к хорошей читаемости кода и простоте его модификации [7].

LabVIEW – программное обеспечение для системного проектирования в отраслях, где требуется проведение испытаний, измерений и осуществление управления, а также быстрый доступ к оборудованию и результатам анализа данных. Система главным образом ориентирована на инженеров и ученых.

LabVIEW поддерживает огромный спектр оборудования различных производителей и имеет в своём составе (либо позволяет добавлять к базовому пакету) многочисленные библиотеки компонентов, в том числе для управления роботами и системами машинного зрения. «Пакет LabVIEW формализует этап создания алгоритма работы прибора, описывая этот алгоритм в виде блок-схемы» [4].

Программа в среде LabVIEW называется Virtual Instrument (VI), виртуальный прибор (ВП), что подчеркивает её предназначение: управление оборудованием, приборами, роботами и выполнение их отдельных функций [3]. Используется язык G – графический язык программирования.

Формально, у языка G нет стандарта ANSI, это означает, что язык между версиями LabVIEW может сильно меняться. National Instruments выпускает драйверы к своему оборудованию для работы с LabVIEW.

В настоящее время LabVIEW разделяется на две большие ветки: классическая LabVIEW 2019 и LabVIEW NXG. При приобретении лицензии доступны обе версии, причем классическая версия имеет поддержку большего числа оборудования.

LabVIEW NXG – это экспериментальная версия. Основное изменение – использование WEB технологий для визуализации данных. Со временем NXG должна полностью заменить классическую версию LabVIEW.

Компания National Instruments предоставляет три варианта LabVIEW 2019: базовую версию, LabVIEW Base, по подписке; LabVIEW Full и LabVIEW Professional с бесплатной годовой поддержкой.

В базовой версии нет модуля RealTime и интеграции с MatLab. LabVIEW Full и LabVIEW Professional имеют бессрочную лицензию (только на версию, доступную на момент покупки). В Professional добавлены статические анализаторы кода и возможности автоматизированного тестирования.

Существует модуль для подключения к LabVIEW внешних систем как источника данных. Он работает в виде дополнительной библиотеки, которая осуществляет связь между программными пакетами. Раньше это была разработка сторонней компании LabVIEW SIT (Simulation Interface Toolkit), которая позволяла осуществлять вывод программы непосредственно в LabVIEW и обмен данными между различными системами [5]. Сейчас SIT заменён разработкой компании NI: LabVIEW Model Interface Toolkit, в которой осталась только поддержка программ, написанных на C/C++.

Блок MathScript, позволяет исполнять программы, написанные для MatLab [3]. Создание, загрузка и редактирование скриптов МатЛАБ выполняется на блок–диаграмме LabVIEW в блоке MATLAB script node. Чтобы обмениваться данными между кодом МатЛАБ, интегрированным в блок «MATLAB script node», и LabVIEW, назначаются входные и выходные терминалы (порты) блока скриптов для соответствующего переменного приложения МатЛАБ.

LabVIEW обменивается с сервером скриптов (script server engine), который собственно и выполняет данный скрипт. Обмен с сервером скриптов и управление им происходят с помощью стандартного протокола. Сервер скриптов инсталлируется вместе с приложением MATLAB.

Сфера применения программного обеспечения «LabVIEW» непрерывно развивается. В образовании она используется в лабораторных практикумах по электротехнике, механике, физике. В инженерной практике область применения этого программного обеспечения – объекты промышленности, транспорта, в том числе воздушного, подводного и надводного флотов, космические аппараты.

Выводы. Таким образом робототехника вводит учащихся в мир программирования, мир высоких технологий, показывает воплощение знаний в реальность.

Все вышесказанное доказывает эффективность и целесообразность включения этой дисциплины в школьные и вузовские программы обучения. «Это обусловлено необходимостью развития алгоритмического мышления учащихся и подготовки специалистов в техническом направлении. Кроме того, робототехнические наборы дают широкий спектр к созданию наглядных примеров практического применения знаний учащихся» [6]. Как отметил Алексей Вадимович Корнилов, национальный эксперт WorldSkills Russia: «Робототехника стала видом профессиональной деятельности и не рассматривается больше как «умение сделать робота». Хотелось бы, чтобы робототехнические наборы для WorldSkills Russia были более доступны по цене – это бы повысило возможности юных инженеров, расширило круг участников чемпионатов по мобильной робототехнике и увеличило количество открытых талантов. Участие в движении WorldSkills для учащихся – старт в профессию будущего, а для учебного заведения – повышение рейтинга, улучшение имиджа.

Литература:

1. Д.А. Гагарина, С.Г. Косарецкий, А.С. Гагарин, М.Е. Гошин. Робототехника в России: образовательный ландшафт // Современная аналитика образования, № 28, 2019. С. 96.
2. Кальченко Е.А. и др. Мониторинг образовательной робототехники и IT-образования города Москвы. Москва: АНО АИР, 2017. 329 с.
3. Кудрин, А.В. Использование программной среды LabVIEW для автоматизации проведения физических экспериментов. [Электронный ресурс]: А.В. Кудрин / Электронное учебно-методическое пособие. – Нижний Новгород, 2014. – 68 с.
4. Трэвис, Д. LabVIEW для всех [Электронный ресурс] / Д. Кринг, Д. Трэвис. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: ДМК-Пресс, 2011. — 905 с.: ил. — Обновл. содерж. 4-го изд. кн. произведено сотрудниками Центра измерит. технологий и пром. автоматизации физ. фак. и МЛЦ МГУ имени М.В. Ломоносова. — ISBN 978-5-94074-674-4
5. Федосов И.В. Основы программирования в LabVIEW Учебное пособие. Саратов: СГУ, 2010. 52 с.
6. Шадронов Д.С., Крылов Н.В. Робототехника в современном образовании // Молодой ученый, № 19, 2018. С. 241-243.
7. Caltech: [сайт]. URL: https://www.caltech.edu/ (дата обращения: 17.03.2020).
8. National Instruments: [сайт]. URL: https://ni.com (дата обращения: 17.03.2020).
9. Studica: [сайт]. URL: www.studica.com (дата обращения: 17.03.2020).
10. WorldSkills Russia: [сайт]. URL: www.worldskills.ru (дата обращения: 17.03.2020).

Педагогика

УДК 378.2

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

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОГРАФИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен краткий теоретический анализ развития звуко-слоговой стороны речи, а также анализ современных методов и приемов коррекции звуко-слоговой стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлены возможности использования метода изографического моделирования в коррекции звуко-слоговой структуры слова у дошкольников данной категории.

Ключевые слова: слог, слоговая структура, общее недоразвитие речи, изограф, изографическое моделирование, дошкольники.

Annotation. The article presents a brief theoretical analysis of the development of the sound-syllabic side of speech, as well as an analysis of modern methods and techniques for correcting the sound-syllabic side of speech in preschool children with General speech underdevelopment. The possibilities of using the isographic modeling method in correcting the sound-syllabic structure of a word in preschool children of this category are presented.

Keywords: syllable, syllabic structure, General underdevelopment of speech, isograph, isographic modeling, preschoolers.

Введение. Одной из ключевых задач коррекционно-педагогической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), является формирование у них слоговой структуры слова. Поскольку, в отличие от фонетико-фонематического недоразвития речи при ОНР всегда страдает звуко-слоговая структура слова [2, 9, 10, 11].

От того, насколько полноценно овладел ребенок процессом звуко-слоговой структуры слова, зависит не только лексико-грамматический строй речи, но и освоение речевой компетентностью в целом. Работу по речевому недоразвитию необходимо начать как можно раньше. Дети должны иметь чистую и исправленную

речь еще до момента поступления в школу. Экспериментально доказано, что чем ниже уровень речевого развития, тем соответственно будет ниже уровень освоения школьной программы.

Изложение основного материала статьи. «Устная речь, - как указывал выдающийся русский психолог профессор Н.И. Жинкин, реализуется в слогах, так как это специальное двигательное устройство человека, мозговое управление которым начинает налаживаться раньше, чем звук на губах» [7].

В ходе анализа теоретических источников было выявлено, что овладение произношением звуко-слоговой структурой слова представляет наибольшую трудность для детей с общим недоразвитием речи и требует особого внимания со стороны учителя-логопеда. У детей дошкольного возраста с ОНР особую значимость приобретает проблема преодоления нарушений звуко-слоговой структуры речи. При выделении слогов в словах дети основываются на свой рече-языковой опыт, на практику своей вербальной коммуникации. От того, насколько ребенок успешно освоил слоговую структуру слова, во многом зависит успешное обучение в школе.

Часто при работе с детьми мы видим, что изолированные звуки в речи ребенка присутствуют, но нарушен анализ и синтез, вследствие чего страдает звуко-слоговая структура слова. Деформация звуко-слоговой структуры слова может быть выражена в разной степени, но эти проявления всегда будут носить стойкий характер, и, как правило, без продуманного коррекционно-логопедического воздействия в полней мере не компенсируются. При этом данные нарушения свидетельствуют и о наличии недоразвития речи, и о степени его выраженности.

На сегодняшний день под слогом понимается минимальная единица речевого потока. Данное определение слога исходит с позиции артикуляционной модели. Согласно ей слог следует понимать как определенную последовательность речевых движений, которые образуются единым акцентированным выдохом. Когда слог образуется в результате управляющей команды, как волна нарастающей и ослабевающей звучности, тогда речь идет об акустического подходе. И в первом, и во втором случае гласному принадлежит роль слогообразующего элемента так как он являет собой вершину слога. Согласные при этом выступают его периферическими элементами.

В момент артикуляции слога каждый человек определенным образом объединяет, а не произносит по отдельности звуки, составляющие этот слог. Это произносительное единство звуков, их теснейшая связь между собой отображается и на акустических характеристиках. Если звуки объединены между собой, то артикуляция каждого оказывает действие на артикуляцию соседнего звука. Все это приводит к различным изменениям в звучании. При анализе взаимодействия звуков в сочетаниях «гласный + согласный» и «согласный + гласный» выявляется, что эти взаимодействия различны.

При нарушении звукопроизносительной стороны речи звуки, как правило, заменяются на присутствующие в речи ребенка, такие замены типичны, и гораздо легче поддаются коррекции. При нарушении слоговой структуры слова происходит перестановка, пропуск и добавление слогов, а это уже более тяжелое нарушение речи [1, 6].

Опираясь на данные, представленные в литературе, а также собственные наблюдения за состоянием речи детей представим варианты неправильного воспроизведения слоговой структуры:

- в одном слове комбинируется несколько типов искажений (сокращение согласного в стечениях и недоговаривание слова (карандаш - «кадаш»); недоговаривание конца слова и усечение его начала (мотоцикл - «цике»); пропуск слога и уподобление звука (бутерброд - «тебоди»); сокращение числа слогов и сокращение согласного в стечениях (бурундук - «будук»); опускание начального согласного и сокращение согласного в стечениях (ложка - «ока»);
- персеверации (машина - «мимина»), дробление слова на части (теплоход - «тих..ка..пот»), скандирование (кубики - «бу-би-ки»);
- неправильная постановка ударения даже в простых по структуре словах (нога - «нОга», голова - «гОлова»);
- уподобление начала всех слов характерной структуре (начало слова может формироваться как структура СГ - согласный-гласный (ухо - «вухо», колечко -«пипечко»), либокак структура ГС - гласный - согласный (вода - «ада», банан - «анань»));
- инверсное проговаривание структуры слова в сочетании с другими типами искажений (частичная и полная инверсия: молоко – «камАе», кабинет– «бикане», плечо – «чолея»);
- случаи полного искажения структуры слова (овощи – «кадеи»).

Анализ научной проработанности проблемы позволяет говорить о том, что у детей с ОНР в отношении произношения слов различной структурной сложности выявляется недостаточный уровень сформированности ряда механизмов - артикуляторного, динамического, ритмического, а также механизмов вероятностного прогнозирования и упреждающего синтеза, анализа языковых единиц и контроля их языковой правильности [3, 10, 11, 12].

Чтобы коррекционная работа по речевому развитию была успешной, необходимо выбрать наиболее приемлемые и доступные для понимания методы и приемы. Вопросами изучения и преодоления нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи занимались такие исследователи как З.Е. Агранович, Г.В. Бабина, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, Т.А. Ткаченко, Н.С. Четверушкина и др. [1, 3, 9, 10, 12, 13]. Но наиболее серьезный вклад в изучение слоговой структуры слова как отдельного структурного компонента внесла А.К. Маркова. Еще в середине прошлого века вышла в свет ее диссертация «Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи», в которой автор не только выявила особенности овладения произношением слова, но и выделила закономерности, продуктивные для педагогического процесса [10]. На сегодняшний день нет ни одного педагога, который бы в своей работе не использовал рекомендации автора.

Многочисленные исследования показывают, что наглядное моделирование является тем инструментом, которое наиболее полно помогает представить ребенку что такое слог, слово, текст, научиться работать с ними. Метод моделирования основывается на том, что предъявленные в визуальной доступной и понятной для ребенка форме модели способствуют продуцированию скрытых свойств и установлению прочных связей между объектами. Все это оказывает решающее воздействие на развитие мышления ребенка. Экспериментальными исследованиями доказана возможность прямого развития дошкольника при овладении действиями замещения и наглядного моделирования.

На сегодняшний день мысленно или практически созданная структура, воспроизводящая часть действительности в наглядной и схематизированной форме определяется как модель. Моделирование – способность к выделению и означению существующих структур. Как отмечал еще Л.С. Выготский «…рисовать можно не только вещи, но и речь» [5].

Включение в работу наглядных методов, по мнению Епифанцевой Т.Б., существенно повышает качество коррекционно-логопедического воздействия При использовании наглядного моделирования происходит актуализация чувственных опор ребенка, что способствует усвоению материала на более доступном уровне. Пособия, в основе которых лежит метод моделирования, используются для развития и коррекции фонематического восприятия, развития звукового анализа и синтеза, при закреплении правильного звукопроизношения, расширения словаря, изучения грамматического строя речи [6].

Использование графических моделей–рисунков (изографов), которые ребенок выполняет самостоятельно в заданном коррекционно-педагогическом контексте и есть современное понимание изографического моделирования. Оно представляет собой объединение изобразительной и речевой деятельности ребенка, которые являются взаимодополняемыми и взаимостимулируемыми.

Изограф – это картинка. На данной картинке буквами нарисованы слова, которые могут быть различным образом расположены в пространстве. При этом они оптически похожи на предмет. Данный вид моделирования не требует специальной подготовки и обучения со стороны ребенка. Данный вид деятельности ему понятен доступен и отвечает природе детства. при использовании изографического моделирования коррекционно-педагогический процесс становится интересным, занимательным не только для ребенка-дошкольника, но и для педагога.

Карнауховой Я.Б. было проведено экспериментальное исследование, которое достоверно зарегистрировало эффективность применения изографического моделирования как метода. Автор доказывает, что с помощью данного метода доступно развитие связной монологической речи у детей с ОНР при пересказах, составлении рассказов, рассуждениях, заучивании [8].

А.Ф. Братченко, Л.Ф. Себина использовали изографы в своей работе для обучения грамоте в школе. Они отмечали, что в процессе распознавания и рисования изографа происходит развитие всех функций и операций, входящих в процесс письма и чтения, что является предупреждением дислексии и дисграфии [4].

Отметим, что когда ребенок самостоятельно придумывает и рисует изограф, это формирует в нем определенный способ мышления, тренирует его в звуковом анализе и синтезе, что как раз необходимо для формирования слоговой структуры слова.

В методике работы с изографами можно выделяют следующие этапы:

1. Рассмотрение изографа и нахождение в нем всех «спрятанных» букв.
2. Визуальное представление предмета, скрытое в изографе.
3. Отстукивание ритма слова - изографа.
4. Определение орфограммы в этом слове.
5. Составление слова.
6. Выкладывание слова из букв разрезной азбуки.
7. Записывание слова - изографа.
8. Называние букв и звуков слова - изографа.
9. Разделение слова - изографа на слоги.
10. Узнавание и называние гласных и согласных букв и звуков в слове-изографе.
11. Зарисовка слова - изографа.
12. Придумывание предложения со словом-изографом.
13. Выкладывание из крупы одного из слогов слова-изографа.

Анализ методической литературы по коррекции нарушений слоговой структуры слова позволяет сделать вывод о существовании разных вариантов организации логопедической работы. Однако, по-прежнему актуальным является вопрос использования разных видов опор несмотря на многообразие методических рекомендаций. Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о необходимости разработки коррекционно-развивающей программы по коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В настоящее время нами готовится к реализации программа формирующего эксперимента. Ее содержание основано на научной концепции Г.В. Бабиной, Н.Ю. Софонкиной. Методической основой формирующего эксперимента явились работы Т.А. Ткаченко, А.К. Марковой, Н.С. Четверушкиной, З.Е. Агранович и др. Данные методики подобраны с учетом возрастных и психологических особенностей детей дошкольного возраста.

Нами были определены цели, задачи и направления коррекционной работы по формированию звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи, составлен план работы.

Основные направления деятельности:

- совместно с педагогами МДОУ (воспитателями, музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре, педагогом-психологом) продолжать работу по развитию оптико-пространственной ориентировки в двухмерном и трехмерном пространстве, совершенствование кинетических, кинестетических и темпо-ритмических параметров общих движений и действий;
- развитие динамической и ритмической организации движений;
- развитие кинетического и кинестетического праксиса;
- развитие артикуляционной моторики, преодоление артикуляционной апраксии и коррекция звукопроизношения;
- развитие фонематического восприятия и слухо-речевой памяти;
- формирование умения воспринимать и проговаривать лексические единицы;
- осуществление коррекционной деятельности с использованием разных видов опор, в частности, с привнесением в образовательный процесс изографического моделирования.

Основная форма проведения занятий, периодичность: работа по коррекции слоговой структуры слова в условиях логопедической группы проводится по 5-7 минут как часть индивидуального логопедического занятия 2-3 раза в неделю; 7-9 минут как часть фронтального логопедического занятия ежедневно.

Прогнозируемые результаты:

1. В результате совместной деятельности учителя-логопеда и специалистов ДОУ по развитию пространственной ориентировки, совершенствования статико-динамических и темпо-ритмических параметров общих движений и действий будет создана прочная основа для развития слоговой структуры слова.

2. Работа над развитием кинетическим и кинестетическим праксисом, развитие артикуляционной моторики и преодоление апраксии, коррекция звукопроизношения и развитие фонематического восприятия качественно изменят состояние слоговой структуры слова, увеличат способность к переключению с одной артикуляции на другую.

3. Анализ и синтез последовательности языковых единиц по порядку их следования, темпу и ритму воспроизведения, по количественному составу, все это увеличит возможности восприятия и проговаривания звукоряда.

4. Поэтапная отработка слогов на уровне гласных, открытых слогов и слогов со стечениями согласных, упражнение в наращивании слогов обеспечат коррекцию искажений слоговой структуры слова и уподобление слогов.

5. Использование изографического моделирования в образовательном процессе существенно увеличит эффективность образовательного процесса за счет предоставления разных видов опор, а создание игровых ситуаций поможет максимально заинтересовать детей в выполнении предлагаемых упражнений.

Мы предполагаем, что по итогам апробации программы коррекционно-логопедической работы по коррекции нарушений слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР, во-первых, произойдут качественные изменения в развитии таких компонентов речи, как ритмико-интонационные средства языка, фонематическое восприятие, способность воспроизведения слогового состава слова.

Во-вторых, произойдет качественное изменение звукопроизносительной стороны речи.

В-третьих, станет существенно меньше трудностей в произнесении стечений согласных звуков в трехсложных и многосложных словах у дошкольников.

Выводы. Таким образом, одной их самых сложных и актуальных проблем современной фонетики на сегодняшний день является - слогообразование. О звуко-слоговой структуре слова можно говорить как о количественной характеристике слова с точки зрения ее последовательности и различных видов составляющих его слогов. Учеными доказано, что от того как у ребенка развиты фонематическое восприятие, артикуляционные возможности, семантическая составляющая, мотивационная сфера, а также уровень развития неречевых процессов будет зависеть качество овладения слоговой структурой слова. Одним их эффективных средств коррекции звуко-слоговой структуры слова выступает изографическое моделирование, зарекомендовавшее себя в направлении коррекционно-логопедической работы.

Литература:

1. Агранович З.Е. «Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. «Санкт-Петербург «Детство-Пресс» 2001 г.

2. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Вестник Мининского университета. 2019. Т.7 No 1. URL: https://vestnik.mininunier.ru/jour/article/view/931

3. Бабина, Г.В. Слоговая структура слова: Обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. – М.: Парадигма, 2010 - 96 с.

4. Братченко А.Ф, Сербина Л.Ф. Изографы. Пособие для педагогов и родителей по предупреждению дисграфии у детей дошкольного и младшего школьного возраста. - Ставрополь: Ставрополь сервис школа, - 1998.

5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.

6. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд. - Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486 с.

7. Жинкин Н.И. «Речь как проводник информации» М. Изд. «Наука» 1982 г.

8. Карнаухова Я.Б. Возможности изографического моделирования в формировании связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. - 2013. - №1.

9. Левина Р.Е. Нарушения слоговой структуры слова у детей. - Специальная школа. М.: Изд-во АПН РСФСР. Вып. 4, 1959, С. 86-89.

10. Маркова А.К. Особенности овладения слоговым структурированием детьми с ОНР. Автореферат диссер. канд. пед наук. - М., 1963, 25 с.

11. Медведева Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушениями речи. Вестник Мининского университета. 2014 г. №3 Стр. 21-24

12. Ткаченко Т.А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4-6 лет к пособиям «Учим говорить правильно» [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М.: ГНОМ и Д, 2001 – 40 с.

13. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений. – М.: Национальный книжный центр, 2017 – 192 с.

УДК 37.032

научный сотрудник Жигалова Евгения Александровна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

АКТУАЛИЗМ МОДЕЛИ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ВОЕННОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается особенности этнического самосознания человека в системе этнических наук. Концепция «язык – ландшафт – культура» являются катализатором формирования этнической «я» личности на процесс её этнизация, культуризации и социализации. Проявление этничности человека в иноэтнической среде есть результат, модель сформированности этнического самосознания.

Ключевые слова: модель этнического самосознания, этносемантика, язык, ландшафт, культура, коренные народы Сибири, этнизация, социализация, культуризация.

Annotation. This article deals with the features of ethnic identity of a person in the system of ethnic sciences. The concept of “language - landscape - culture” is a catalyst for the formation of the ethnic “I” of an individual on the process of ethnization, culturation and socialization. The ethnic occurrences of the person in a foreign ethnic environment is the result, a model of the formation of ethnic identity of the person.

Keywords: model of ethnic identity, ethnosemantics, language, landscape, culture, indigenous peoples of Siberia, ethnization, socialization, culturation.

Введение. В Восточно-Сибирском институте на профессиональном обучении (профессиональной подготовке) лиц рядового и младшего начальствующего состава, впервые принятых на службу в органы внутренних дел Российской Федерации» по должности служащего «Полицейский» обучаются слушатели – представители разных этнических групп, в основном это русские и коренные народы Сибири. Вопрос об особенностях межличностных отношений разных культур практически не был проблемным, поскольку все обучающиеся находятся в равных условиях несения служебных обязанностей. Однако в образовательном процессе характерное проявление разных культур отражается на усвоении материала и в формировании межличностных отношений. Каким образом формируется этническое самосознание человека и что нужно учитывать в учебном процессе, посвящена эта статья. В данном обзоре также предпринимается попытка рассмотреть новые и новейшие работы по проблеме этнического самосознания человека во временном пространстве в рамках этнических наук, опубликованных российскими и зарубежными авторами. При этом обсуждение современных публикаций перемежается экскурсами в историю науки и современный анализ изучения изменчивости стереотипа поведения личности под влиянием триады «язык – культура – ландшафт» в многонациональном коллективе.

Изложение основного материала статьи. Разночтение двух понятий «этнопсихолингвистика» «этнопсихосемантика», «этнической педагогики» трактуется разными научными школами. Впервые «этносемантикой» стали заниматься американские учёные, но в данной статье этот термин используется как соборное понятие для разных областей исследования: культурологии, этнопсихолингвистики, этнографии, языкознания. Спектр вопросов, интересующих «этнопсихосемантику», охватывает не только язык, но и мышление, заложенное в структуре языка, а также в психологии поведения человека (которые мы называем стереотипом поведения).

В небольшом историческом экскурсе мы обобщим некоторые положения в трудах языковедов XIX и XX в. Американская разновидность неогумбольдтианства рассматривает этносемантику в области лингвистики, в основе которой лежит триада «язык – народ – культура» (по В. Гумбольдту). Но культура рассматривалась неоднозначно, как дух, мировоззрение, культурные ценности этноса. В связи с этим язык являлся отражением культурного наследия народа, его духа, «а дух народа был его языком» [6, с. 68]. Значит, содержание и структура языка берёт начало из духовной силы народа, в связи с этим языки не походи и различаются, как языковой, так и концептуальной картине мире.

Более продуктивной категорией, чем «дух», является понятие «деятельность». Вероятно, Гумбольдт, используя средства немецкого язык (Wirklichkeit) далее в своих работах использовал термин не «действительность», а «деятельность» в ходе различных языковых систем». Ибо, если бы картина мира определялась бы языком, то это бы означало, что образ мышления людей был бы прямо пропорционален количеству языков и языковых семей. Приведём пример. Характерное понятие о быстротечности действий неодушевленных объектов существует во многих европейских языках, независимо к какой семье они принадлежат. Фраза на английском языке «to run a house» не означает «носиться или бегать по дому», а имеет определённое значение «заниматься уборкой в доме», «What is going on?» никакого отношения не имеет к понятию «движения», и переводится «Что происходит?». Русские фразы: «вода бежит», «часы идут», «время медленно течёт» также ничего общего не имеют со значением «передвижения». Характерная метафоричность и идиоматичность языковых систем объединяется территориальной целостностью проживания народов на одном континенте или схожестью образа жизни, при котором идёт уподобление или стирание различий культур. Однако может произойти наоборот. Благодаря ландшафту (например, отдалённость) можно наблюдать определённые различия картины миры в системе языка, присущие только определённому этносу. В Якутском языке параллельно триаде «язык – культура – ландшафт» существует другая триада «язык – миф – культура», где основным концептом прослеживается пространство, время и цветообозначения [10]. Суровый климат края, мировосприятие природы, непроходимость лесов вперемежку с тундровой полосой накладывает отпечаток на сознание человека в плане его поведения и на образ мышления. Понятие «быстротечность», о котором мы говорили выше не приемлемо к коренным народам Сибири. Так, в своей статье Евдокимова М.Г. описывает это явление: «В якутском языке такое понятие, как «быстротечность» не заложено в сознании людей, но можно выразить средствами языка, как дополнительную информацию о вещах. Например, фраза Бириэм тургэнник барар», где «бириэм барар» переводится как “вода стоять”, “тургэн” используется в значении “быстрый”, в переводе на русский язык – «быстро стоять». Понятие «ускорение» не приемлемо для картины мира якутского языка, состояние спокойствия и умиротворения характерно для поведения тюркских народов. Таким образом, грамматика, ориентированная на содержание,

позволяет понять статичное мировидение языка и формирование духовной картины реальности в сознании разных этносов» [4, с. 96].

Из выше сказанного следует то, что в языке закладывается не только форма слова, но и содержание речевого поведения говорящего, которое неразрывно связано с ландшафтом, географическим положением проживающих народов.

Однако мы не может отдельно рассматривать «язык» и «ландшафт» от культуры, ибо «культура», как считают Н.В. Бордовская и А.А. Реан, «выступает предпосылкой и результатом образования человека» [2, с. 62].

В современной антропологии термин «культура» представлена системой концептов мировосприятия через речевое поведение человека, а также его духовную, социальную и материальную сферу деятельности [7, с. 15-16]. Вслед за Л.Н. Гумилёвым можно утверждать, что культура представляет систему сознания в этническом его проявлении. Это не только половые и возрастные различия, но и системность предметного мира, в котором живёт этнос или соотносит себя с этим миром.

Евдокимова М.Г. полагает, что культурно-духовная среда оказывает непосредственное воздействие на становление этнической «Я» личности, так как это именно окружение определяет её этническую идентичность. Этнизация личности начинается с самого рождения и проходит определённую систему связей и взаимоотношений, характерных для данного этноса, чтобы все жизненные явления» (по Н.М. Платонову) [5, с. 30].

Процесс этнической идентификации личности начинается с самого рождения, с изучения родного языка и приобретает черты, когда человек познаёт систему символов через концептуальную картину мира, присущую культуре этого народа. Однако одновременно происходит и социализация личности, становление которой происходит через призму «набора духовных ценностей», накопленных народом, далее этот процесс способствует определиться место и свою роль в обществе, принимая все нормы духовны и моральных ценностей (по Ю.П. Платонова и Л.Г. Почебут) [8, с. 190]. Вместе с тем, народы не могут проживать изолированно друг от друга, тогда происходит иноэтническая социализации личности. Приобретаются схожие черты, как в социальной сфере жизни, так и в речевом поведении.

В иноэтнической среде характернее проявляется принцип «свой-чужой» и, как считает Г.В. Старовойтова, это проявляется по культурным особенностям, которые присуще той среде, где происходила социализация личности, а рождение и кровнородственные связи являются лишь фактором географического происхождения. Как считает Евдокимова М.Г. «понятие “социализация” многозначно и его содержательная интерпретация у разных авторов неодинакова» [5, с. 30].

Находясь в полиэтническом коллективе, где существуют разные культуры, человек начинает воспринимать свою культуру как единственную, как меру всех культур, тем и проявляя себя представителем другой культуры, другого этноса, языка.

Полагаем, что утверждение Евдокимовой М.Г. подтверждает выше сказанное о том, что «самосознание – это осознание человеком себя в окружающем мире. Поскольку человек обычно живёт среди подобных себе, самосознанием выражается, прежде всего, степень его общности с одними людьми, а затем уже – степень чуждости какими-то иными людьми [5, с. 78-79].

В межкультурной коммуникации важно отметить две модели поведения: этноцентризм и культурный релятивизм.

В первом случае собственная культура рассматривается индивидом как отправная точка и превосходящая над другими культурами. Мы часто слышим такое изречение: «что они не могут сказать также как мы?», не углубляясь в структуру и содержание языка. Вторая модель связана с культуризацией личности с другими народами, то есть человек выбирает удобные для себя ориентиры, даже схожие со своей культурой, приобретая новые черты. С точки зрения лингвистического концепта происходит восприятие того, что существует в культуре другого человека, и добавляются новые смыслы к уже имеющимся. И то и другое осуществляется с позиции родной культуры.

Для определения модели этнического самосознания многонационального коллектива слушателей было проведено анкетирование по выявлению этнического состава.

Результаты анкетирование показали, что из числа опрошенных (200 человек, 3 группы обучающихся) 149 человека представляют русскую диаспору, 2 татарина, 1 молдаванин, 5 армян и 45 человек – представителей коренных народов Сибири (43 бурята и 2 якута).

Следует отметить, что 35 % опрошенных респондентов представляют коренных народов Сибири, где большая часть это буряты. Одиннадцать человек считают себя метисами, но при этом владеют родным языком. Из этого следует, что существует частичная идентификация бурят с русской культурой, так как владение бурятским языком накладывает отпечаток на произносительные навыки в русском языке, в фонетическом строе явно выражен фарингальный звук *h* при произношении слов с идентичным русским *х* в словах «хорошо», «страховка» «механик» и других слов. Процесс ассимиляции достаточно долгий и не всегда приводит к полной ассимиляции в виду разных культур, иначе это приведёт к полному или частичному исчезновению этноса с присущей ему культурой.

Поскольку буряты составляют 34 % из опрошенных, то было бы целесообразнее рассмотреть процесс этнической идентификации и самосознания в полиэтническом коллективе, так как эта группа слушателей могут претендовать на отдельную культуру с преобладанием численности людей и социокультурных ценностей этого региона.

Проведем исторический экскурс о сохранении этнического самосознания бурят. Буряты, как известно, проживают на обширной территории России: в Бурятской АССР, Агинском Бурятском автономном округе Читинской области, Усть-Ордынском Бурятском автономном округе Иркутской области, а также на севере МНР и на северо-востоке КНР.

Поскольку язык – это явление социальное, и он возникает вместе с возникновением и развитием общества и присущей ему культурой, то мы будем рассматривать язык не только как источник экстралингвистических факторов развития языка, но и как носитель всех признаков культуры: национальный характер, «базисная личность», восприятие времени и пространства, мышление, невербальная коммуникация, ценностные ориентации, модель поведения.

В своём исследовании «Становление звукового ряда строя бурятского языка» И.Д. Бураев проводит описательный анализ о том, что «предки бурят находились в длительном контакте с байкальскими эвенками,

которые населяли занимаемую ныне бурятами территорию вокруг Байкала до прихода туда монголоязычных племён. При интенсивном взаимодействии их языков бурятский язык в основном сохранил свою лексику, грамматический строй и фонетику, приобретая в то же время много особенностей, проявившихся в виде субстратных явлений. Эвенкийский же язык, точнее, язык байкальских эвенков, фактически оказался поглощённым, но следы его прослеживаются в фонетике бурятского языка» [3, с. 11].

Взаимодействие языков, или языковые контакты, является одной из существенных экстралингвистических факторов развития языка. Относительно бурятского языка следует отметить наличие субстратов.

Субстрат, как известно, проявляется в результате интенсивного контактирования языков и представляет собой кальку впитанного языка с присущим ему лексико-граммтическим и фонетическим строем. «Явление субстрата возникает в тех случаях, когда имеет массовое усвоение коренным населением чужой речи в результате завоёвывания, этнического поглощения, политического господства, культурного преобладания и пр. При этом местная языковая традиция обрывается, и народ переключается на традицию другого народа» (по В.И. Абаеву) [3, с. 9]. Такими субстратами можно считать топонимические названия эвенкийского происхождения. Например, название реки Селенги восходит к эвенкийскому *сэлэ* «железо»: *сэлэ+нга* или *сэлэ+мжа* «железный»; большое степное пространство в Читинской области – *ага*, откуда получил своё название Агинский Бурятский автономный округ, по-эвенкийски означает «степь, поле»; название реки Кулинги, впадающей в Лену, по долине которой живут эхиритские буряты по-эвенкскийски – означает «змея», *кулинга* «змеиный» и так далее.

Заимствования из эвенкийского языка включала предметы домашнего обихода, охотничьи угодья (эвенки занимались охотой и это передалось бурятам как наследие от предков), в названиях жилища и его частей и других и других тематических групп. Следовательно, культурное наследие в языке сохранилось от эвенков.

Интересен и тот факт, что бурятский язык коренным образом отличается от других монгольских языков (монгольского и калмыкского) произносительными навыками. Если произносительные навыки монголов и калмыков характеризуются интенсивностью произношения, частотностью и напряженностью артикуляции, то бурятский язык характеризуется в основном монотонностью, несколько замедленным темпом речи. Такие же особенности в произношении можно увидеть в интонационных приёмах якутского языка (в языке якутов северных районов Саха Якутии). О таком явлении впервые стал говорить И.Д. Бураев. «В говорах якутов северных районов при артикуляции делается пауза после каждого слова…. В артикуляции якутов центральных районов пауза не делается после каждого слова. Появление необычных для якутов языка долгот, пауз – это произносительные инновации, характеризующие замедленность темпа речи, монотонность ритмико-интонационной структуры языка» [3, с. 165].

Влияние эвенкийского языка одинаково повлияло на дальнейшее развитие якутского и бурятского языков почти. Соответственно речевое поведение говорящего о размеренности подачи информации, неторопливости, неспешности якутов и бурят отражает не только языковую картину мира, но и концептуальную, которая оказывает влияние на развитие языковой личности с присущими ей этническим поведением. Это ещё раз подчёркивает о наличии не только одного предка, но и географической составляющей картины мира, как это прослеживается в работе «Языковая картина мира» Ю.В. Биктимировой.

Конструируя пространство в языковой картине мира Ю.В. Биктимирова также отмечает административное пространство и личное пространство, то есть «пространство осваиваемых забайкальцами земель транслируется через восприятие общественного и личного» [1, с. 11]. В результате совместного проживания и выполнения общественных функций формировался характер родственных народов, что не маловажно для становления личности в целом и сохранении культурного наследия мотивов поведения.

Чтобы выявить личностные качества психологичной составляющей полиэтнического коллектива слушателей курсов повышения квалификации в межличностной коммуникации, необходимо знать, какие из них являются доминантными, исходя из субъективного мнения опрашиваемых.

Было проведено тестирование по методу диагностики «Изучение самооценки личности» с помощью процедуры ранжирования. Респондентам многонациональных групп было предложено оценить 20 качеств личности нации в колонке «идеал» от 1 до 20 баллов по тому, в какой мере они им импонируют.

Испытанию подверглись 43 бурята и 2 якута слушатели. В результате оценивания респондентов была сделана сводная таблица.

Таблица 1

Самооценка личности коренных народов Сибири в речевом поведении

Идеал	Качества личности	«Я»	Разница		Коэффициент корреляции
			d	d²	
44	**Уважительность**	42	4	16	0,8
41	**Терпеливость**	3	2	4	0,2
40	**Лидерство**	38	2	4	0,2
38	**Кротость**	36	2	4	0,2
36	**Медлительность**	33	3	9	0,4
35	**Вспыльчивость**	37	2	1	0,2
25	**Упрямство**	23	2	4	0,2
12	Уступчивость	8	4	16	0,8
27	**Увлекаемость**	24	3	9	0,4
16	**Коллективность**	14	2	4	0,2
15	Нерешительность	10	5	25	1,2
15	Обособленность	10	5	25	1,2
28	**Застенчивость**	29	-1	1	0,04
38	**Послушание**	39	-1	1	0,04
38	**Отзывчивость**	40	-2	4	0,2
34	**Осторожность**	3	-2	4	0,2
26	**Пассивность**	28	-2	4	0,2
40	**Доверчивость**	43	-3	9	0,4
34	**Милосердие**	17	-3	9	0,4
24	Беспечность	28	-4	16	0,8

По результатам ранжирования видно, что уважительное отношение к окружающим как со стороны других народностей, так с позиции самооценки коренных народов Сибири совпадают, также совпали такие качества, как «лидерство», «лидерство», кротость», «вспыльчивость», «упрямство», «медлительность». Остальные выделенные качества в меньшей степени соответствовали коэффициенту личностной самооценки. Медлительность прослеживается и в самом языке, что подтверждает языковую картину мира языков Коренных народов Сибири. Остальные качества – это результат природосообразности народов, которые вели одинаковый образ жизни, соблюдая обряды, традиции народов. Послушание, уважение к старейшим, субординация отношений, умение выслушать, не перебивая и не комментируя, заложено не только у монгольских народов, но и тюркской группы. Народы, проживающие в тайге, понимали, что совместное хозяйство, охота, коллективный труд не только сберегут их культуру и традиции, но помогут выжить в суровых условиях лесного массива.

Выводы. С учётом выше изложенного следует отметить, что слушатели - сотрудники правоохранительных органов подчиняются общим требованиям согласно уставу института, соответственно социализация личности происходит по общим правилам, без учёта личностных качеств. Значит, социализация личности фактически состоялась, если произошло освоение индивидом духовных ценностей военизированного коллектива.

Однако можно отметить из результатов тестирования то, что личностные качества, присущие этносу, сохранились даже в этих условиях, с освоением индивида духовных ценностей только того этноса, к которому он принадлежит. Этот факт говорит о подтверждении уже сложившейся этнизации личности. И, наконец, прибывая в многонациональном коллективе, приходится толерантно принимать и понимать иную культуру народов, с кем приходится взаимодействовать в речевой ситуации, – речь идёт о культуризации личности. Итак, модель самосознания этноса претерпевает многие условия: исторически это географическое взаимодействие народов, социально, это этнизация, социализация и индивидуализация личности обучающихся, но с сохранением своего языка, культуры и географической принадлежности, напоминая корни своего происхождения.

Литература:

1. Биктимирова Ю.В. Языковая картина мира // Гуманитарный вектор. – 2018. Т. 13. – № 5. – С. 6-15.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство «Питер», 2000 – 302 с.
3. Бураев И.Д. Становление звукового ряда бурятского языка. – Новосибирск: Наука, 1987. – 185 с.
4. Евдокимова М.Г. К вопросу о межкультурной коммуникации в современном мире (на основе изучения иностранных языков). // Материалы Всероссийской научно-практической видеоконференции. Под редакцией Е.И. Бегловой. 2018. С. 92-96.
5. Евдокимова М.Г. Особенности обучения иностранному языку представителей среднеазиатских стран (на примере образовательных организаций МВД России): учебно-методическое пособие / М.Г. Евдокимова. – Иркутск: фгкоу во вси мвд России, 2017. – 128 с.
6. Никитина С.Е. Устная народная культура и языковое сознание. – М.: Наука, 1993ю – 188 с.
7. Maletzke.G. Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen menschen verschiedener Kulturen. – Opladen: Westdt. Verl., 1996. – 226 S.
8. Почебут Ю.П. Почебут Л.Г. Этническая социальная психология. СПб. Изд-во СПб ГУ, – 1993, – 109 с.
9. Старовойтова Г.В. Этнические особенности поведения и внешности в восприятии горожан и этнические стереотипы поведения. / Под ред. А.К. Баубурина. – Л.: Наука, – 1985. – С. 24.
10. Язык – миф – культура народов Сибири // Сб. науч. трудов – Якутск, 1998. – 1994. – Вып. 1-3.

УДК 37.03

студентка 4 курса Заровняева Агафия Иннокентьевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Оконешникова Надежда Владимировна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования этнокультурной компетентности младших школьников в процессе народного декоративно-прикладного творчества во внеучебное время.

Ключевые слова: формирование, этнокультурная компетентность, народное декоративно-прикладное творчество, младший школьник.

Annotation. The article addresses the problem of the formation of the ethnic and cultural competence of junior pupils in the process of folk decorative and applied art outside school hours.

Keywords: formation, ethnocultural competence, folk arts and crafts, junior school student.

Введение. Воспитание детей на основе лучших народных традиций и народного художественного творчества рассматривается как фактор сохранения культурной самобытности, этнической и национальных ценностей народа. В Национальной доктрине образования Российской Федерации на период до 2025 г. от 4 октября 2000 г. № 751 стратегические цели образования тесно связаны с проблемой преодоления духовного кризиса в обществе, сохранением, распространением и развитием национальной культуры, развитием у подрастающего поколения культуры межэтнического общения.

Проблема формирования и развития этнокультурного компетентности в педагогике исследовалась многими учеными, большой вклад в развитие этнопедагогики внес известный чувашский ученый Г.Н. Волков. Его научные труды послужили основой для создания концепции этнопедагогики. Вопросы этнокультурной компетентности личности исследуются в трудах Е.М. Алифановой, Н.И. Белоцерковец, М. Беннет, Л.А. Парамоновой, А.А. Пинского, Т.В. Поштаревой, Л.В. Свирской, И.Д. Фрумина, С.Е. Шишова, А.В. Хуторского и др. Этнокультурная компетентность - это интегральное свойство личности, выражающееся в совокупности русского представлений, знаний о родной, а также о неродной этнокультурах, их месте в мировой культуре, опыте овладевания этнокультурными ценностями, что проявляется в умениях, навыках, моделях поведения в полиэтнической среде. Она предполагает готовность человека к взаимопониманию и взаимодействию, основанную на знаниях и опыте, полученных в реальной жизни, направленных на его успешную адаптацию в полиэтнической среде.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально доказать возможности народного декоративно-прикладного творчества в формировании этнокультурной компетентности младших школьников. Задачи исследования: на основе изучения и анализа теоретического материала выявить педагогические возможности народного декоративно-прикладного творчества в формировании этнокультурной компетентности учащихся, раскрыть виды народного декоративно-прикладного искусства Якутии, разработать содержание внеклассных занятий по формированию этнокультурной компетентности. Методы исследования: изучение психолого-педагогической и специальной литературы по теме исследования, наблюдение, анкетирование, беседа, педагогический эксперимент. Достигнутые результаты: в результате исследования нами были достигнуты все цели и задачи. Народное декоративно-прикладное искусство положительно влияет на формирование основ этнокультурной компетентности младших школьников.

Изложение основного материала статьи. С раннего возраста нужно уделять внимание на формирование этнокультурной компетентности, т.е. создавать условия для осознания младшими школьниками своей принадлежности к определенной культуре, выбора и осуществления культуросообразного образа жизни, способствующего самоопределению, доброжелательному отношению к другим людям вне зависимости от национальности, вероисповедания, готовности к диалогу культур [2, с. 187].

Под этнокультурной компетентностью мы понимаем, свойство личности, которое выражается в наличии представлений и знаний о культуре, традициях, обычаях своего народа; сформированности умений и навыков поведения; готовности детей к взаимопониманию и взаимодействию, направленных на его успешную адаптацию в полиэтнической среде.

Этнокультурное воспитание определяется введением в воспитательный процесс знаний родной народной культуры, норм поведения, духовно-нравственных знаний ценностей; знакомством с культурными достижениями других народов; использованием опыта народного воспитания с целью своей развития определенного интереса к народной культуре, воспитания дружеского отношения к людям разных национальностей [1, с. 80].

Этнокультура включает в себя комплекс элементов (традиции, нормы, обычаи, обряды, ценности и т.д.), образуя систему, которая выполняет в социуме взаимодействующую функцию. Формируясь на протяжении веков, народы выработали уникальную материальную и духовную культуру.

Этнокультурная компетентность - это интегральное свойство личности, выражающееся в совокупности представлений, знаний о родной, а также о неродной этнокультурах, их месте в мировой культуре, опыте овладевания этнокультурными ценностями, что проявляется в умениях, навыках, моделях поведения в полиэтнической среде. Она предполагает готовность человека к взаимопониманию и взаимодействию, основанную на знаниях и опыте, полученных в реальной жизни, направленных на его успешную адаптацию в полиэтнической среде.

Младший школьный возраст – период интенсивной социализации усвоения деятельности различных нравственных норм. Поэтому именно в этом возрасте правомерно уделять значительное внимание духовно-нравственному развитию и воспитанию личности, формированию вектора культурно-ценностных ориентаций

младшего школьника в соответствии с благотворными устоями духовности и нравственности родного отечества, корнями уходящими в далекое прошлое.

Благодаря изучению народного прикладного искусства в начальной школе решается ряд воспитательных и развивающих задач:

- знакомство с историей народа и развитие исторической памяти;
- формирование интереса к искусству родного народа;
- расширение кругозора и творческих способностей учащихся;
- воспитание трудолюбия, дисциплинированности, аккуратности в работе на примере традиций и произведений народного прикладного искусства.

Практическая часть исследования была проведена в МБОУ «Кептинская средняя общеобразовательная школа» Горного улуса, Республики Саха (Якутия), во 2 классе. Внеклассная деятельность младшего школьника является неотъемлемой частью обучения в школе. Школа является ядром образовательного процесса, и на нее возлагается основная организующая деятельность на протяжении всего срока обучения в ней детей.

Народное декоративно-прикладное искусство – это область художественного творчества, которая изначально связана с историей народа, с его традициями, обычаями, обрядами, с хозяйственно-промысловой деятельностью (постройкой жилья, изготовлением одежды, утвари, орудий труда и т.д), а также является феноменом национальной культуры, и его традиционность и инновационность, креативность, устремленность в перспективу развития не исключают, а делают ее важной составной частью социологической характеристики общества. Чтобы углубить знания, заинтересовать ребят, стимулировать их стремление к собственным исследованиям, были предложены письменные творческие работы – рефераты, которые им предстояло защитить.

Успешная реализация процесса этнокультурного воспитания детей младшего школьного возраста зависит от создания оптимальных социально-педагогических условий, связанных с согласованностью воспитательной деятельности семьи, школы и культурно-досуговых институтов; использованием многообразия традиционных национальных форм воспитательной работы; этническим творческим участием в народных праздниках, и участием народных умельцев и мастеров в работе воспитания коллективов декоративно-прикладного творчества по национальным видам ремесел и спортивных секций; подготовкой родителей к этнокультурному воспитанию детей в семье [3, с. 14].

Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий этап, формирующий этап, контрольный этап.

1. Подобрать диагностический инструментарий.
2. Провести первичный замер, направленный на выявление уровня компетентности у младших школьников.
3. Разработать и реализовать на практике систему форм внеклассных занятий, направленную на формирование этнокультурного компетентности средствами ДПИ у младших школьников.
4. Провести вторичный замер, направленный на выявление сформированности этнокультурного компетентности младших школьников.

Работа проводилась с февраля до марта в количестве 8 занятий. С целью выявления этнокультурной компетентности использовали метод опроса и тестирования.

Методика 1. Опрос. Учащимся предлагались бланки, на которых написаны вопросы и три варианта ответа (да, знаю; не знаю, затрудняюсь ответить).

Вопросы:

1. Знаете ли вы традиции своего народа?
2. Соблюдает ли ваша семья национальные традиции и обряды?
3. Какие якутские блюда вы знаете?
4. Знаете ли вы что такое «Дьоhогой Айыы», «салама», «дэйбиир»?
5. С каким прикладными искусствами якутского народа вы знакомы?
6. Какое животное у якутов считается божественным?
7. Есть ли у вас дома изделия из конского волоса?
8. Что еще можно сделать из конского волоса?
9. Считаете ли вы, что конский волос является лечебным?
10. Какие методы вы знаете по плетению из конского волоса?

Методика 2. Тестирование на выявление первоначальных знаний и представлений об якутских традициях и культуре.

Вопросы теста:

1. Национальный праздник у народа саха?

А) День Республики Саха (Якутия)
Б) Ысыах
В) День Хомуса

2. Основатель первого ысыаха народа саха?

А) Эллэй
Б) Ньургун Боотур
В) Урун Аар Тойон

3. Сколько мира в Олонха?

А) 1
Б) 3
В) 7

4. Что такое Аал Луук мас?

А) Сэргэ
Б) Священное дерево
В) Дары дерева

5. Священное животное народа саха

А) корова
Б) Бык
В) Лощадь

6.Какое народно-прикладное искусство является основным для народа саха?

А) Плетение из конского волоса

Б) Резьба из кости

Таким образом, выявлено, что на констатирующем этапе результаты показали, что из 12 учеников четверо получили высокий уровень этнокультурной компетентности, что в процент соотношении составляет 33,3%, а у троих средний уровень этнокультурной компетентности -25%, у пятерых низкий уровень – 41,6%. В основном испытали трудность при выполнении опроса о якутском декоративном искусстве.

На формирующем этапе нами были проведены внеклассные занятия:

Беседы о якутском народном декоративно-прикладном искусстве. Виды ДПИ. Внеклассное занятие проводилось в форме игры. Ознакомление с традиционным ремеслом предков, блиц-игра для закрепления знаний. Беседы о средствах выразительности в декоративно-прикладном искусстве цвете, формах, пропорциях, ритмах, масштабах, силуэтах, симметриях, фактурах. Как например, основными принципами народного искусства являются традиционность, коллективность, вариантность. Народное искусство располагает прочными традициями цельной художественной культуры, а также устойчивой эстетической программой.

Также нами проводились мастер-классы по изготовлению якутских оберегов из конского волоса. Дети были очень заинтересованные и погруженные в творческую атмосферу, так как ранее именно такие мероприятия не проводились.

Занятие «Якутская береста». Знакомство детей с особенностями прикладного искусства народа саха (альбома Б.Ф. Неустроева - Мандар Уус «Узоры и орнаменты саха»), развитие бережного отношения к природе, прикладному искусству народа.

После контрольного этапа провели повторную диагностику по методикам, после проведенных занятий заметила, что ученики стали заинтересованы в декоративном прикладном искусстве своего народа. И результаты показали следующее: из 12 ученика 8 получили высокий уровень готовности к обучению – 66,6%, и 4 учеников показали средний уровень – 33,3%.

Результаты исследования подтвердили предположение о том, что проведение занятий по народному декоративно-прикладному творчеству являются эффективной формой формирования этнокультурной компетентности младших школьников.

Выводы. Исследование показало, что ознакомление детей с исконно народными ремеслами, усвоение ими основ народного мастерства повышает общий и культурный уровень учащихся и в целом содействует формированию их национального самосознания, способствует развитию мышления. Таким образом, те учащиеся, для которых проводились подобные занятия, относительно глубоко разбираются в вопросах и заданиях итоговой контрольной работы. Данные результаты также показывают, что система внеклассных занятий, с использованием народных традиций по своему содержанию достаточно доступны для детей.

По итогам проведенного теоретического и практического исследования нами разработаны следующие рекомендации:

1. В совершенствовании развития формирования этнокультурных знаний младших школьников одним из наиболее целесообразных условий является внеклассное занятие.
2. Отбирать и применять такие методы и приемы, упражнения и игры, которые будут способствовать у обучающихся по развитию формирования этнокультурных знаний младших школьников.
3. Формы занятий должны быть разнообразны и включать элементы игровой технологии обучения.

Литература:

1. Ангархаева Е.А. Этнокультурное образование как детерминант личностного развития учащихся: дис. … канд. пед. наук / Е.А. Ангархаева. – Иркутск, 2003.
2. Буровкина Л.А. Декоративно-прикладное искусство в системе дополнительного образования в системе дополнительного образования как средство приобщения учащихся к национальной культуре. - М., 2010.
3. Волков Г.Н. Национальные культуры и языки в школе / Г.Н. Волков // Педагогика. 1992. - №5. - С. 14-21.
4. Оконешникова Н.В. Технологическое образование в начальной школе: учебное пособие / Н.В. Оконешникова. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2018. – 88 с.
5. Оконешникова Н.В. Народное и декоративно-прикладное искусство в начальной школе: учебное пособие. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2019. - 84 с.

Педагогика

УДК 378.2

студент Иванова Марина Вячеславовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

КЕЙС ТЕХНОЛОГИИ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО ПЕДАГОГА В ДОО

Аннотация. После окончания учебных заведений выпускник сталкивается с проблемой, как адаптация к новой роли работника. Каждый выпускник в первые годы своей трудовой деятельности испытывают затруднения. Трудности бывают разного рода, например, личностные отношения с коллегами, в непосредственно в организации учебной деятельности, заполнения планов, изменения режима дня педагога. Как правило, производственные практики во время обучения в профессиональных учреждениях недостаточны для формирования компетентного педагога. Для этого мы предлагаем кейс задания старшим воспитателям дошкольной образовательной организации. Каждое задание включает в себя разные темы, которые помогают моделировать действия в тех или иных ситуациях.

Ключевые слова: кейс технологии, кейс задания, кейс, педагог, компетентный педагог, молодой педагог, дошкольная образовательная организация.

Annotation. After graduation, the graduate faces the problem of how to adapt to the new role of an employee. Every graduate in the first years of their work experience difficulties. Difficulties can be of various kinds, for example, personal relationships with colleagues, in particular in the organization of educational activities, filling out plans, changing the teacher's daily routine. As a rule, industrial practices during training in professional institutions are not sufficient for the formation of a competent teacher. To do this, we offer a case study for senior teachers of preschool educational organizations. Each task includes different topics that help you model actions in different situations.

Keyword: case technology, case assignments, case study, teacher, competent teacher, young teacher, preschool educational organizations.

Введение. В современных условиях стремительно возрастают требования к качеству подготовки специалистов. На рынке труда конкурентоспособными оказываются выпускники, обладающие не только высоким уровнем профессиональных навыков, но и такими важными личностными качествами, как инициативность, мобильность, гибкость, потребность к саморазвитию. Между тем в начале трудовой деятельности выпускники ВУЗа оказываются неготовыми проявить свои деловые качества в реальной деятельности, не могут «перестроиться на работу в стремительно изменяющейся профессиональной среде, не желают проявлять инициативу и не готовы рефлексировать результаты своего труда» [2].

Слово «кейс» (с англ. — случай, ситуация) следует понимать, как разбор, анализ конкретного случая, как деловую игру. Анализируемая ситуация отражает реальное, существующее в жизни положение вещей и содержит в себе проблему — затруднение, противоречие или скрытую задачу. Интерактивный характер технологии позволяет проявлять активность, инициативу, самостоятельность, сотрудничать с товарищами и формировать собственное мнение, развивает коммуникативные навыки и умение четко выражать мысли. И самое важное: кейс-метод направлен на сферу профессиональных решений и мотиваций [1].

Кейс – многозначное понятие, которое трактуется как:

– «случай», «казус» (лат. casus), в соответствии с чем кейс-методом называют обсуждение разнообразных казуистических жизненных или профессиональных случаев. Иногда в русской литературе вместо кейс-технологии употребляется понятие «метод анализа конкретной ситуации» [3];

– описание реального случая;

– демонстрация реально произошедшего события в той или иной сфере деятельности, используемая для провоцирования дискуссии, стимулирования ее участников к обсуждению, анализу и принятию решения;

– учебный материал, в котором словесно, в письменной форме или с помощью технических средств обучения, представлена ситуация, которая содержит актуальные экономические, личные, нравственные, социальные или политические проблемы [5].

В нашем случае case-study – педагогическая технология, в основе которой моделирование профессионально значимой ситуации в целях выявления существенных проблем и поиска альтернативных решений их устранения.

Кейс-метод раскрывает творческий потенциал, учит думать и действовать по-иному не только студентов, но и педагога. Этот метод способствует демократизации учебного процесса, формированию у преподавателей прогрессивного мышления, повышает мотивацию педагогической деятельности [4].

Изложение основного материала статьи. В начале планирования работы с кейсом необходимо четко определить ее последовательность. Для придания динамики обсуждению проблемы может предложить несложную схему вопросов, например:

– о чем повествует конкретная ситуация? (суть ситуации нужно сформулировать одной фразой);

– в чем проблема, представленная в данной ситуации?;

– кто виноват? (на этот вопрос необходимо ответить, придя к общему мнению);

– что теперь делать? (предлагают свои варианты решения проблемы).

В обобщенном алгоритме работы с кейсом выделяются шесть этапов.

1. Введение в проблему. Предлагается кратко описать ситуацию и изложить суть проблемы в одном предложении.

2. Сбор информации. Необходимо описать всех существенных лиц, вовлеченных в ситуацию, сопоставить аспекты, которые важны при решении обсуждаемой проблемы, найти и оценить информацию.

3. Рассмотрение альтернатив. На этом этапе идет разработка различных решений и изучение их альтернативных вариантов.

4. Принятие решения. Происходит оценка вариантов решения проблемы и выбирается оптимальное решение.

5. Презентация решения. Это этап представления решения и аргументация выбора.

6. Сравнительный анализ. Разбор стратегии поиска решений, сравнение начальных и промежуточных вариантов с фактически принятым решением и анализ плана мероприятий по его реализации [5].

В нашем исследовании было проведено анкетирование среди молодых педагогов дошкольных образовательных организаций г. Якутска с целью выявления их субъективного взгляда об отношении к кейс технологиям, как метода формирования компетентного педагог. В опросе участвовали педагоги со стажем не более трех лет в должности воспитатель в детском саду. Охватили 40 человек в возрасте до 30 лет выпускников 2016-2019 годов высшего профессионального образования, а также среднего профессионального образования Республики Саха (Якутия).

Эксперимент состоял из трех последовательных этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На констатирующем этапе исследования велись по следующим направлениям:

1) изучение состояния процесса профессионального мышления молодых педагогов;

2) определение уровня развития творческих способностей педагогов;

3) изучение условий для эффективного развития креативных способностей.

На формирующем этапе нами было предложены специально разработанные кейс задания для молодых педагогов Республики Саха (Якутия), которые использовались в период процесса профессиональной

адаптации в детских садах. Кейс задания представлены в виде сборника в количестве 50 заданий с вариантами решений.

Например: Ребенок в группе каждый день кусает детей, родители начали жаловаться воспитателю, а воспитатель на своем месте проводила беседу с ребенком, но это ничего не меняло в его поведении. Тогда родители из этой группы обратились к администрации детского сада. В чем ошибка воспитателя? Этапы построения работы, чтобы отучать ребенка кусать детей?

Решение:

Работа должна проводится комплексно это:

- дать установку воспитателю, что нельзя игнорировать ситуацию;
- работа с родителями ребенка, который кусается;
- беседу с родителями группы;
- работа психолога с ребенком, устранение причины, по которым он кусается;
- посоветовать воспитателю провести беседу для детей правила поведения в детском саду.

Вывод: не оставлять ситуацию на самотек, потому что для ребенка кусать станет единственным способом выражать свои эмоции и в будущем не сможет разъяснять свои мысли и находить компромисс с окружающими.

Каждый кейс имеет способ решения, но в ходе обсуждения можно найти альтернативу, который изложен в сборнике. Предложенные нами задания использовали старшие воспитатели в процессе адаптации молодых педагогов в трудовой деятельности на протяжении года.

Контрольный этап состоял из обработки результатов эксперимента и их анализа, а также разработки рекомендаций по использованию методики обучения с применением кейс-технологий.

Перед экспериментом в зависимости от степени выраженности показателей творческой активности педагогов были условно дифференцированы по трем уровням.

На низкий уровень попали педагоги, у которых отсутствует интерес к выбранной профессии, нет привычка доводить начатое дело до конца.

К среднему уровню включили педагогов, которые предпочитают действовать по определенному, заранее известному алгоритму.

Высокий уровень показали педагоги способные быстро и логично мыслить, умеющие обнаружить и раскрыть внутренние связи между явлениями.

Для измерения творческой активности педагогов был использован метод тестирования. Разработанный тест включал задания для каждого уровня усвоения, чем обеспечивалась необходимая надежность измерительных материалов. Оценка «отлично» выставлялась, если в работе допускалось 0-1 ошибок, «хорошо» – при 2-3 ошибках, «удовлетворительно» – при 4-6, «неудовлетворительно» – более 6 ошибок. Полученные результаты в процентном выражении представлены в таблице 1.

Таблица 1

Анализ творческой активности педагогов на констатирующем этапе

Оценка усвоения материала	%
«3» – удовлетворительно	0%
«4» – хорошо	80%
«5» – отлично	20%

Анализ констатирующего этапа эксперимента позволил сделать следующие выводы: оценку «неудовлетворительно» не получил ни один педагог. Большой процент показал результат «хорошо» 80 % (32 педагогов), 20% (8 педагогов) получили наивысшую оценку «отлично», что говорит о хорошем усвоении теоретической части обучения и не хватку практических знаний.

Контрольный этап, на котором анализировались изменения уровня знаний и умений молодых педагогов после применения кейс технологий, динамика развития их активности, проводился через небольшой промежуток времени после формирующего. Снова было организовано тестирование, результаты которого показали успешность использования кейс технологий в период адаптации молодых педагогов в ДОО. Результаты опроса приведены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапа

Оценка усвоения материала	Исходные результаты %	Конечные результаты %
«3» – удовлетворительно	0%	0%
«4» – хорошо	80%	20%
«5» – отлично	20%	80%

В таблице 2, где размещены для сравнения исходные и конечные результаты, мы видим, что в 80% (32 педагогов) показали отличные результаты выполнения заданий теста, 20% (8 педагогов) получили хорошую оценку, их показатели не поменялись. Таким образом, положительные оценки после формирующего этапа составляет в сумме 60%, что составляет 24 педагога.

Эксперимент подтвердил, что использование кейс заданий не только позволяет повысить уровень знаний молодых педагогов, но и способствует развитию профессионального мышления, креативных способностей и творческой активности. Это происходит за счет непосредственного включения в педагогический процесс, активизации его умственной деятельности при самостоятельном поиске ответов на вопросы на занятии.

Выводы. Использование кейс технологий в дошкольной образовательной организации для формирования компетентного педагога будет успешной, если учитывать последовательность работ. Мы разделили на три этапа, это подготовка педагогов, практическая (освоение схем и анализа ситуации), анализ.

I этап включает в себя:

1. ознакомление молодых педагогов в начале работы с основными сведениями о детском саду.
2. Показать слайд-шоу об истории создания и развития учреждения, его сегодняшнем положении.
3. Организовать встречу молодых педагогов с одним из опытных педагогов данного учреждения.
4. Предоставить молодому педагогу возможности задать возникшие у него вопросы и получить на них компетентные ответы от заведующей ДОО, старшего воспитателя, наставника.
5. Организация школы молодых педагогов внутри детского сада, чтобы каждый чувствовал комфортно.

II этап освоение схем и анализа:

1. Практический анализ ситуаций письменном виде, проводится индивидуально.
2. Проведение семинаров-практикумов с использованием кейс технологий в подгруппах (3-5 человек) на 60 минут.
3. Межгрупповая сессия включает в себя серию последовательных докладов рабочих групп, ответы на вопросы, поставленные в кейс заданиях.

III Этап анализ:

1. Обсуждение в подгруппах.
2. Организовать рефлексию с педагогами в формате круглого стола.
3. Подведение итогов плюсы и минусы результатов анализа ситуаций.

В настоящее время актуальность использования кейс технологии становится все более очевидной. Введение кейсов в процесс профессионального становления дает возможность молодым специалистом погрузиться в мир реальной профессиональной практической деятельности, что заметно повышает квалификацию выпускников вузов и позволяет им впоследствии быстро адаптироваться на рабочих местах.

Литература:

1. Андюхов Б. Кейс-технология–инструмент формирования компетентностей // Директор школы. – 2010. – №. 4. – С. 61-65.
2. Иванова, Н.В. Развитие представлений о среде в педагогической науке / Н.В. Иванова, М.А. Виноградова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – № 4. – Т. 3. – С. 150-154.
3. Михайлова Е.И. Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. 1999. № 1. С. 39-44.
4. Сурмин Ю.П. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
5. Царапкина Ю.М. Использование кейс-технологий при обучении студентов // Образование и наука. – 2015. – №. 3 (122).

Педагогика

УДК 371.485

кандидат педагогических наук, доцент Каменева Елена Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
магистрант Силкина Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК БАЗОВОГО РЕГУЛЯТИВА СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье раскрывается содержание понятия социальной компетентности как процесса, который формируется последовательно и поэтапно в рамках личностных приращений в ходе жизнедеятельности субъектов образования и зависит от интеграционного единства влияний семейных традиций, норм и установок образовательных организаций (детских садов, школ, учреждений дополнительного образования). Отмечено, что формирование социальной компетентности необходимо современным подросткам для достижения социальной успешности в рамках оптимального моделирования и апробирования успешного социального поведения, развитых умений социального взаимодействия, согласованных с набором личностных и социально востребованных качеств в постиндустриальном социуме.

Ключевые слова: социальная компетентность, общеобразовательные организации, социальная успешность, подросток, социальное взаимодействие, базовый регулятив.

Annotation. The article reveals the content of the concept of social competence as a process that is formed consistently and gradually within the framework of personal increments during the life of the subjects and depends on the integration unity of influences of family traditions, norms and attitudes of educational organizations (kindergartens, schools, institutions of supplementary education). It is noted that the formation of social competence is necessary for modern teenagers to achieve social success within the framework of optimal modeling and testing of successful social behavior, developed skills of social interaction, agreed with a set of personal and socially demanded qualities in post-industrial society.

Keywords: social competence, general education organizations, social success, adolescent, social interaction, basic regulation.

Введение. В российской педагогике понятие социальной компетентности стало рассматриваться в ходе споров о качестве социального образования на данный момент, выдвижении новых требований и обновленного социального заказа к взрослеющему человеку со стороны социума для активного функционирования в обществе как существа социального, ориентированного в будущем на решение глобальных социальных проблем. При этом в обобщенном виде данное явление описывается как базовый регулятив, отвечающий за социокультурный иммунитет общества, развитие жизнеспособного и

жизнестойкого подрастающего поколения, обладающего высоким уровнем социальной предприимчивости и инициативности, самостоятельности и мобильности, ответственности «за и перед кем-либо», склонностью к разумному риску для достижения оптимальных результатов, конструированию эффективных взаимоотношения с другими людьми и реализации собственного самобытного потенциала для совершенствования социопространства и себя в этом пространстве.

Особое значение процесс формирования социальной компетентности приобретает в подростковом возрасте, который характеризуется: переходом от детства к взрослости, где особо важным для взрослеющих субъектов стоит жизненный успех, а также собственная социальная успешность и достижение в микро и макросоциуме достойного, престижного и социально-одобряемого статусного положения, выстраивание позитивной коммуникации с окружающими людьми, активное включение в разнообразные социальные взаимоотношения в рамках осмысления последствий собственных поведенческих моделей и продуктивного действования в слаженной командно-индивидуальной работе с оптимальными затратами и полученными максимальными результатами.

Вместе с тем, как свидетельствуют образовательная практика и теория в общеобразовательных организациях не достаточно должного внимания уделяется формированию социальной компетентности подростков и рассмотрению изучаемого феномена как базового регулятива социальной успешности. Подростки школ выступая компетентно информированными, освоившими предметные умения и навыки (на выпуске из школы), в большинстве, не владеют социальными навыками социально успешного жизнебытия в аспекте своевременной ориентировки нахождения целерационального пути решения нестандартных жизненных задач, поставленных социумом (в слаженности коллективных социальных действий и установки на совместную работу в рамках достижения социальной успешности и социального одобрения с учетом девиза «каждому по возможностям, каждому по труду»), не способны к реализации гибких навыков и качеств (гибкого ума и нестандартного мышления) в аспекте практического использования усвоенных в общеобразовательной организации знаниевых конструктов, что представляет фундаментальную преграду в интеграции субъектов образования в социальную структуру общества, рискогенность сферы полноценной и конструктивной реализации собственных личностных ресурсов, безболезненного освоению норм и установок новой взрослой жизни для достижения социальной успешности (связанной с характеристиками построения жизненной траектории, акме-вершинами, судьбой) (Н.В. Калинина [2]; Л.Г. Пак [5]). Что определяет возникновение феномена социального исключения из общества, социального отчуждения поколений и распространение девиантной, делинквентной и аддиктивной проявленности поведенческих способов у подростков в современном мире (Н.И. Сергеева [8]).

В этих условиях актуализируется проблема своевременного и целенаправленного формирования социальной компетентности как базового регулятива социальной успешности подростков в изменяющихся условиях постиндустриального социума.

Изложение основного материала статьи. Сформированность социальной компетентности подростков, выраженная готовностью к продуктивному осуществлению определенных многообразных видов деятельности (исполнению общегражданского функционала и совершенствованию социопространства окружающего жизнебытия; ценностно-смысловой направленности на непрерывное саморазвитие в течении всего жизненного пути; выбору будущей профессионально-трудовой деятельности, путей социальной и личностно-профессиональной самореализации; нацеленности на реализацию творческой деятельности в избранной сфере по интересам; созданию своей семьи в дальнейшем и т.д.) (Е.В. Каменская [3]) обеспечивает личностную комфортность, социальную успешность и, в перспективе, собственную профессиональную эффективность, содействует оптимальной интеграции взрослеющих субъектов в постоянно изменяющиеся условия прогрессивного развития социальной системы.

В ходе исследования произведен кратный обзор исследований по проблеме формирования социальной компетентности и социальной успешности подростков.

Теоретическое исследование проводилось на базе научно-исследовательской лаборатории «Методология и технология модернизации социально-педагогической деятельности в условиях трансформирующегося общества» ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Л.Г. Пак).

Необходимо отметить, что в современных научных разработках отечественных ученых обозначены концептуальные подходы к процессам формирования социальной компетентности и социальной успешности взрослеющего человека в разнообразных условиях практики (В.В. Цветков, И.А. Маслова, С.А. Учурова, Г.Э. Белицкая, О.В. Лозгачева, И.И. Лукьянова, Н.В. Беккер, Т.И. Самсонова, Н.И. Сергеева, Е.В. Куприянова, В.М. Басова, Д.Б. Воронцов, Л.Н. Гиенко и др.).

Изучение различных проблем формирования социальной компетентности как базового регулятива социальной успешности подростков является центральным и в современных диссертационных исследованиях (по анализу с 2013-2020 гг.), в частности, в интересующей нас проблематике, ученые исследуют:

- ведущие идеи развития социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности (О.В. Галакова, 2013 г.);
- особенности воспитывающей среды как фактора формирования социальной компетентности старшеклассника (Н.Н. Нагайченко, 2013 г.);
- научные положения процесса воспитания у старшеклассниц качеств социально успешной личности (В.М. Пятунина, 2013 г.);
- концептуальные идеи формирования социальной успешности подростков (С.О. Кожакина, 2014 г.);
- теоретико-прикладные основы педагогического сопровождения развития социальной компетентности подростков с проявлениями одаренности (В.В. Казарина, 2015 г.);
- педагогические условия воспитания социальной компетентности кадетов в контексте обоснования ведущих идей деятельностного подхода (О.С. Симанкова, 2015 г.);
- теоретико-методологические позиции и ведущие идеи формирования социальных компетенций старших подростков методом кейсов (А.В. Стрелкова, 2016 г.);
- концептуальные положения процесса развития социальной компетентности подростков в воспитательном пространстве класса (Л.Н. Огородова, 2018 г.);
- педагогические условия формирования процесса социальной компетентности старшеклассников в культуросообразной среде школы (И.Г. Кужелева, 2020 г.).

Анализ вышеизложенных источников показал, что социальная компетентность подростков выступает как социально-значимый феномен, необходимый для оптимальной адаптации обучающихся в современные реалии социума и многоцелевой реализации социально успешного статусно-ролевого функционала, одобряемого и востребуемого постиндустриальным обществом в аспекте адекватного выбора правильных социальных ориентиров и продуктивного использования личностных и социальных ресурсов, выстраивания эффективного функционирования субъектов во взаимодействии с другими людьми и ценностного-смыслового понимания и многостороннего видения социальной действительности, оптимальности реализации и сохранения собственной самобытности в коллегиальном действии [5].

С такой точки зрения структуру социальной компетентности составляет, прежде всего, расширенный диапазон социальных знаниевых конструктов, поведенческих способов, личностных качеств, обеспечивающих оптимальность нахождения точек соприкосновения и взаимопониманий с партнерами по межличностной и деловой коммуникации; умений мгновенного и гибкого преобразования собственных поведенческих моделей в рамках саморегуляции и самоконтроля, обеспечения успешности интеграции в усложнившееся пространство постиндустриального социума, гармонизации осознания социальных проблем и индивидуальных ценностных ориентаций на основе ориентации на со-трудничество и взаимодействие с различными группами и индивидами [6].

Структурирование содержания социальной компетентности подростков в аспекте рассмотрения ее как базового регулятива социальной успешности определяет значимость социального интеллекта, открытости, креативности, установления и поддержания конструктивных социальных контактов и взаимоотношений в аспекте организованности, требовательности к себе и другим людям, инициативности в решении социальных проблем, развития социальной рефлексии, формирования ответственности за последствия собственных действий для окружающих людей, эмпатии, развития устойчивости к деструктивным влияниям социальной среды в основных жизненных сферах, своевременного и адекватного самоопределения и социального прогнозирования и рефлексии в индивидуальном и социальном пространстве.

Необходимо отметить роль школы в организации процесса формирования социальной компетентности подростков как базового регулятива социальной успешности. В контексте нацеленности общеобразовательной организации не только на овладение подростками предметными знаниями и подготовкой единому государственному экзамену (ОГЭ и ЕГЭ), но и введение в учебно-воспитательный процесс вариативной программы мероприятий образовательно-воспитательной направленности, нацеленных на рост социальной компетентности подростков, трансляцию устойчивых социально успешных социокультурных стандартов поведения, у обучающихся формируются умения прогнозировать, своевременно предусматривать и минимизировать рискогенные обстоятельства жизнедеятельности, прогнозировать последствия собственных социожизненных выборов, продуктивно справляться с сложностями в рамках темпоритма адаптации к нестандартным ситуациям, многофункционально использовать накопленные знания в практике, корректировать осуществление самоконтроля поведенческих способов и деятельности с учетом позиций, интересов окружающих субъектов и личностных интенций и устремлений.

В более обобщенном варианте возможно выделить соответствующие функции формирования социальной компетентности подростков в аспекте достижения ими социальной успешности (модифицированные идеи Е.Н. Борисенко), проявляемые во внешней среде посредством поведенческих моделей субъекта образования и результативности их жизнедеятельности. Социализирующая функция, «которая проявляется в расширении социальных связей взрослеющего человека, освоении новых социальных ролей, облегчает прохождение всех фаз социализации (адаптация, индивидуализация, интеграция) в социальной группе или социальном сообществе, членом которых он становится. Ценностно-ориентационная функция социальной компетентности направлена на развитие позитивного отношения к социальным ценностям и их осмысление, на формирование системы ценностных ориентиров, осознание себя как носителя общечеловеческих ценностей. Регулятивная функция связана с регулированием различных видов общественной и личной деятельности субъекта образования, с соблюдением социальных и нравственных норм и правил в поведении, поступках и действиях. Гуманистическая функция проявляется в реализации гуманистического потенциала подростка, в уважении человеческого достоинства, неповторимости и уникальности каждого человека, в утверждении гуманных отношений в обществе. Личностно-развивающая функция социальной компетентности проявляется в становлении субъектности обучающегося, развитии его индивидуальных способностей, интеллектуальной изобретательности, направленности на постоянное саморазвитие и самосовершенствование, социальном самоопределении и самоактуализации в просоциальной деятельности» [1].

Важным для исследования представляется учет уже достигнутого и освоенного социального опыта, собственной активности подростков, выстраиваемой во взаимодействии с окружающим миром для расширения границ получения нового опыта социальной успешности в результате переживаний или смыслообразования, формирования мотивационно-ценностного отношения к социально-личностному развитию и саморазвитию, продуктивному взаимодействию с другими людьми, апробации социально успешных поведенческих способов субъектов как общественных деятелей и личностных преобразователей в области многомерной общественной практики различного уровня (уровень социальной общности; личностный, межличностный, групповой, институциональный уровень) [7].

Выводы. Таким образом, необходимо констатировать, что формирование социальной компетентности подростков в аспекте достижения ими социальной успешности позволяет рассмотреть содержание изучаемого феномена как процесса, который формируется последовательно и поэтапно в рамках личностных приращений в ходе жизнедеятельности субъектов и зависит от интеграционного единства влияний семейных традиций, норм и установок образовательных организаций (детских садов, школ, учреждений дополнительного образования), неформальных развивающих социопространств (коммуникации в микро и макроокружении, с ровесниками и взрослыми, деятельности в разнообразных коллективных объединениях, увлечения определенным хобби, влиянием средств массовой информации).

Отмечено, что формирование социальной компетентности необходимо современным подросткам для достижения социальной успешности в рамках оптимального моделирования и апробирования успешного социального поведения, нацеленности на изменение ситуации с использованием инноваций в перспективе непрерывного самосовершенствования и прогрессивного функционирования социальной группы, развитых

умений организации продуктивного социального взаимодействия, согласованных с набором личностных и социально востребованных качеств в постиндустриальном социуме.

Литература:

1. Борисенко Е.Н. Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности студентов вузов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Кемерово, 2013. 38 с.
2. Калинина Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Самара, 2006. 42 с.
3. Каменская Е.В. Социальная компетентность: соотношение научных теорий [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=5383
4. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М., 1989. С. 216.
5. Пак Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации: монография. Оренбург, 2013. 312 с.
6. Пак Л.Г. Теоретические аспекты формирования социально-профессиональной ответственности обучающихся во внеаудиторной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2019. Вып. 63. Ч. 3. С. 96-99.
7. Рыжикова Ю.А. Педагогическая поддержка формирования социального опыта подростка в кадетском училище: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2018. 216 с.
8. Сергеева Н.И. Институциональные факторы формирования социальной компетентности подростков // Журнал социологии и социальной антропологии. 2011. № 4. С. 181-190.

Педагогика

УДК 371.8

доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза);
аспирант Аракелян Артём Артурович
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСВОЕНИЕ ОБУЧАЮЩИМИСЯ СПОСОБОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ В ОПАСНЫХ СИТУАЦИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

Аннотация. В статье рассмотрены варианты организации образовательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности при освоении обучающимися способов безопасного поведения в опасных ситуациях социального характера. Акцент сделан на рассмотрении вопросов экстремизма и терроризма. В качестве основополагающих предложено использование в образовательном процессе технологии развития критического мышления, проблемной, проектной технологии, технологии кейс – стади.

Ключевые слова: социальные опасности, экстремизм, терроризм, технология развития критического мышления, проблемная технология, кейс - стади.

Annotation. The article discusses the options for organizing the educational process on the basics of life safety when students learn how to behave safely in dangerous situations of a social nature. Emphasis is placed on dealing with extremism and terrorism. The use of critical thinking technology, problematic, project technology, case-herd technology in the educational process is proposed as fundamental.

Keywords: Social dangers, extremism, terrorism, critical thinking technology, problematic technology, case herds.

Введение. Постиндустриальный этап общественного развития ознаменовался не только повсеместным распространением и превалированием непроизводственной сферы над материальным производством, ростом комфортности среды жизни человечества, но беспрецедентным увеличением количества угроз и опасностей особенно социального характера. Повсеместная информатизация, пронизывающая все сферы общественной жизни, оказала не только позитивное влияние на развитие общества, но и обнажила ряд острых социальных проблем, среди которых особую значимость приобрело повсеместное распространение экстремистской и террористической идеологии. Именно экстремизм и терроризм в наше время выступают одними из первостепенных вызовов человечеству. Экстремистские и террористические организации активно используют потенциал сети интернет и современных средств коммуникации для распространения своего преступного контента для рекрутинга все новых и новых своих последователей. В группе риска, зачастую, оказываются подростки и люди юношеского возраста – обучающиеся общеобразовательных организаций. В этой связи необходимость деятельности педагогов по предотвращению распространения экстремистской и террористической идеологии в образовательной среде школы не вызывает сомнений. На своеобразной «передовой» решения обозначенной педагогической проблемы оказываются учителя основ безопасности жизнедеятельности. Именно этим педагогическим работникам принадлежит «пальма первенства» в вопросах профилактики экстремистских и террористических проявлений среди обучающихся школ в процессе обучения и воспитания и развитие у них навыков безопасного поведения в условиях повсеместного распространения социальных опасностей.

Изложение основного материала статьи. В контексте настоящей работы мы исходим из педагогического постулата относительно того, что «мнение формируют». В данном случае, следует отметить тот факт, что именно учителя основ безопасности жизнедеятельности совместно с семьей обучающихся ответственны за процесс и результат образовательной деятельности по формированию у школьников

устойчивой личностной позиции, связанной с категорическим неприятием идей экстремизма и терроризма, а также освоения навыков безопасного поведения в условиях проявления социальных опасностей (экстремизма и терроризма, криминальных опасностей, сектантства, массовых беспорядков, разнообразных аддикций). Обозначенная тематика нашла отражение в исследованиях Э.Н. Аюбова, Н.Ф. Виноградовой, В.В. Гафнера, М.А. Картавых, Э.М. Киселевой, П.А. Кислякова, А.В. Кравцовой, В.А. Мижерикова, А.А. Михайлова, Л.А. Михайлова, М.В. Мурковой, С.В. Петрова, Д.З. Прищепова, Л.В. Сидоренко, А.Т. Смирнова, Д.В. Смирнова, П.В. Станкевича, А.Б. Таранина [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9].

Обратим внимание на тот факт, что согласно современным нормативно-правовым требованиям, образовательным организациям предоставлено право самостоятельно формировать основную образовательную программу, в состав которой входит и рабочая программа по учебной дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности». Ее содержание формируется в логике основных положений предметных результатов стандарта. В предметных результатах действующих Федеральных государственных образовательных стандартах для основной и средней школы в рамках курса основ безопасности жизнедеятельности значительное внимание в уделяется рассмотрению обучающимися опасных и чрезвычайных ситуаций социального характера, особенно проявлений экстремизма и терроризма.

Традиционно рассмотрение обучающимися вопросов обеспечения безопасности в опасных и чрезвычайных ситуациях социального характера приурочено к курсу основ безопасности жизнедеятельности 9 класса. При этом следует отметить, что современные стандарты предоставляют возможность изучать рассматриваемую тематику комплексно и всесторонне, поскольку содержание предшествующих вариантов программ по основам безопасности жизнедеятельности отличалось определенной фрагментарностью ее представления.

В настоящее время для организации учебного процесса по основам безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной школе рекомендован учебник московского издательства «Вентана-Граф», авторами которого являются Н.Ф. Виноградова, Д.В. Смирнов, Л.В. Сидоренко, А.Б. Таранин [1]. В обозначенном учебнике исходя из положений стандарта акцент сделан на рассмотрении вопросов противодействия экстремисткой и террористической деятельности. Обучающимся предложены к рассмотрению вопросы понятийно-терминологического и нормативно-правового характера, причин обозначенных социально опасных явлений, способов обеспечения безопасности. Рассмотрим варианты организации образовательного процесса с точки зрения технологической составляющей.

Обратим внимание на сложность содержания рассматриваемого раздела курса основ безопасности жизнедеятельности, поскольку его освоение требует от обучающихся широты кругозора и своеобразного «погружения» в современный мир противоречивых общественно-политических взаимоотношений. Во многом степень освоения обучающимися способов безопасного поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях социального характера зависит от понимания ими исторического контекста большинства происходящих в нашем обществе событий. Ключевое значение здесь имеют интеграционные связи с содержанием истории, обществознания, литературы, географии. Учитывая значительный объем информации по рассматриваемой тематике, нам представляется целесообразным активное использование проблемной, проектной технологии, технологии развития критического мышления, кейс – технологии.

Несомненно, начинать рассмотрение теоретических и прикладных аспектов обеспечения безопасности в опасных и чрезвычайных ситуациях социального характера следует с тезауруса темы. Подчеркнем, что рассмотрение обучающимися актуальных общественных вызовов – экстремизма и терроризма следует проводить отдельно, на разных уроках. Начинается подробное знакомство обучающихся с социальными опасностями с тематики экстремизма. При этом применение технологии развития критического мышления представляется чрезвычайно логичным и последовательным прохождением на уроке всех трех ее фаз: вызова, осмысления, рефлексии [8, 10].

Фаза вызова сопряжена с применением приема «корзина идей». На этом этапе обучающимся предстоит высказать свои гипотезы относительно проявлений экстремизма и сути экстремистской деятельности. Все высказанные обучающимися мнения фиксируются и заносятся в своеобразную «корзину идей» - реальную или виртуальную.

Следует отметить, что рассматриваемый тезаурус отличается достаточной широтой и включает значительное количество понятий, которыми предстоит оперировать обучающимся: опасности социального характера, чрезвычайные ситуации социального характера, экстремизм, нацизм (фашизм), шовинизм, расизм, террор, терроризм, террористический акт и так далее. В связи с этим считаем эффективным на стадии осмысления при рассмотрении понятийно-терминологического аппарата темы, касающейся обеспечения безопасности в чрезвычайных ситуациях социального характера, применение приемов «кластер» для установления структурно-иерархической соподчиненности и взаимосвязей между составляющими тезауруса темы, а также «знаю – хочу узнать – узнал» и «пометки на полях».

При этом рациональным представляется последовательное составление двух кластеров: первого, касающегося экстремизма; второго, касающегося терроризма. Кроме того, история, к сожалению, знает слишком много примеров различных экстремистских проявлений. Считаем логичным подбор наиболее яркой информации с примерами различных форм проявления экстремизма (нацизма, шовинизма, ксенофобии, расизма) и организацию работы обучающихся с текстом с параллельным использованием приемов «маркировка текста» («пометки на полях») и «знаю – хочу узнать – узнал». В рассматриваемом варианте первоначально обучающимся предлагается заполнить первые два столбца из трех таблицы второго названного приема. В первый столбец ученикам предлагается внести информацию, которая им уже известна о проявлениях экстремизма, а во второй столбец – сведения, которые они хотели бы для себя выяснить. Затем обучающимся предлагается довольно объемный информационный материал относительно форм проявления экстремизма в мировом сообществе. В процессе знакомства с ним школьники на полях маркируют смысловые части текста традиционными для технологии развития критического мышления условными обозначениями: уже знаю / новое / требует уточнения / не согласен. В дальнейшем заполняется вторая таблица, в которой в генерализованном виде обобщается информация по четырем позициям: то, что было известно ученику; то, что он узнал нового; то, что требует уточнения и обсуждения; то, с чем он категорически не согласен. В последствии обучающийся возвращается к первой таблице и заполняет оставшейся третий столбец («узнал»). Такое перекрестное применение приемов позволяет более полно соотнести ожидания обучающихся и результаты их деятельности.

На стадии рефлексии обучающимся предлагается написать синквейн, в котором в качестве ключевого понятия может выступить как экстремизм, так и его частные формы проявления.

Более подробно Н.Ф. Виноградова и другие предлагают остановиться на тематике терроризма и противодействия ему. Урок, который посвящен рассмотрению понятийного аппарата терроризма можно построить в уже рассмотренной логике технологии развития критического мышления. Другим вариантом работы может служить применение технологии проблемного обучения. На этапе формулировки проблемы следует остановиться на противоречии, которое заключается в том, что при несомненном росте комфортности среды жизни человека и развитии общественных отношений проявления терроризма в мире постоянно «набирают обороты». Почему же так происходит? На втором этапе происходит выдвижение гипотез, которые предлагаются обучающиеся и корректируются совместно с педагогом. Гипотез решения обозначенной проблемы должно быть как минимум две. На этапе доказательства или опровержения гипотез обучающиеся в результате совместной деятельности рассматривают причины возникновения терроризма и его формы его проявления в различные исторические периоды. Исторический экскурс мы считаем необходимым, во-первых, для расширения кругозора обучающихся и развития их культуры, во-вторых, для более глубокого понимания «корней» происходящих в настоящее событий. Рассмотрение обозначенного вопроса сопровождается иллюстрацией примерами наиболее масштабных террористических актов (взрывы «башен – близнецов» Всемирного торгового центра в Нью-Йорке, 11 сентября 2001 г.; захват заложников в театральном центре на Дубровке, 2002 г., захват заложников в школе города Беслан, 2004г.). При этом следует обратить внимание на тот факт, что с развитием информационных технологий распространение террористической идеологии усилилось и приобрело глобальные масштабы. В итоге обучающиеся должны убедиться в том. Что терроризм в современном обществе представляет собой серьезную угрозу, с которой может столкнуться каждый из них.

Дальнейшая логика рассмотрения вопросов противодействия терроризму строиться на освоении непосредственных способов обеспечения безопасности при угрозе возникновения террористического акта или в таких условиях, когда человек становиться его непосредственным участником, например, в качестве заложника. В этом случае оптимальным является применение кейс – технологии и решение соответствующих ситуационных задач, содержание которых отражает следующие вопросы:

- как снизить угрозу теракта;
- угроза взрыва в местах массового скопления людей;
- если вас взяли в заложники или похитили;
- как вести себя в плену у террористов;
- спецоперация по освобождению заложников;
- как избежать похищения.

Так же в качестве обобщающего задания обучающимся предлагается спроектировать идеальное здание школы, неприступной для террористов.

Завершают рассмотрение темы об опасных ситуациях социального характера вопросы законодательства России по противодействию экстремизму и терроризму. Традиционно изучение обучающимися нормативно-правовых вопросов вызывает затруднение исходя из особенностей содержания такого типа, поскольку в данном случае присутствует большой объем очень специфичной юридической информации, который требует запоминания. В связи с этим также рекомендуется изучение нормативных аспектов противодействия терроризму и экстремизму и использованием кейс – технологии. Решение обучающимися грамотно подобранных ситуационных задач позволит более качественно разобраться в сложных нормативно-правовых актах.

В заключении у обучающихся при соблюдении всех педагогических условий должна быть сформирована устойчивая антиэкстремистская и антитеррористическая позиция (что соответствует требованиям школьных образовательных стандартов), которую можно проверить с помощью эссе «Экстремизм и терроризм – угроза современному обществу / мне лично».

Подчеркнем, что позитивный синергетический эффект образовательных мер по освоению обучающимися способов безопасного поведения в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций социального характера возможен только при консолидации усилий педагогов и родителей в условиях урочной и внеурочной деятельности.

Выводы. Предложенная методика по освоению обучающимися способов безопасного поведения в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций социального характера проходит апробацию в условиях образовательной практики. Позитивные результаты, полученные педагогами, позволяют говорить об эффективности выбранных педагогических оснований.

Литература:

1. Виноградова Н.Ф., Д.В. Смирнов, Л.В. Сидоренко, А.Б. Таранин Основы безопасности жизнедеятельности 7-9 класс: учебник. М.: Вентана-Граф, 2019.

2. Гафнер В.В. О понятии «антиэкстремистская личностная позиция» / В.В. Гафнер // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. №63. С. 79-82.

3. Картавых М.А., Агеева Е.Л., Прохорова И.В. Изучение будущими учителями безопасности жизнедеятельности социальных опасностей с использованием ресурсов электронной образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. 2015. №5. С. 477.

4. Картавых М.А., А.А. Аракелян Модель формирования у учащихся актиэкстремистской личностной позиции в обучении ОБЖ // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 187-189.

5. Картавых М.А., Веряскина М.А. Изучение обучающимися опасностей социального характера на основе технологии модульного обучения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 8-2. С. 264-267.

6. Картавых М.А., Камерилова Г.С. Технологии образования в области безопасности жизнедеятельности. Н.Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2016.

7. Кисляков П.А. Формирование толерантности и профилактика идеологии экстремизма в молодежной среде // Современные исследования социальных проблем. 2011. №3

8. Кузнецова Н.В. Технология развития критического мышления как средство реализации творческого потенциала обучающихся на уроках ОБЖ / Н.В. Кузнецова, Пенягин Д.А. // Аллея науки. 2018. Т. 3. № 7 (23). С. 927-931.

9. Мижериков, В.А. Терминологические аспекты противодействия школы ксенофобии и экстремизму // Вестник образования России. 2011. № 14. с. 68-74.
10. Мухина О.Г. ФГОС: Технология развития критического мышления в преподавании ОБЖ / О.Г. Мухина // Дошкольное и начальное образование: вариативность подходов мат-лы междунар. конф. «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». 2016. С. 104-109.

Педагогика

УДК 378 + 37.013
доктор педагогических наук, профессор Колобова Лариса Владимировна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. Современное межкультурное взаимодействие актуализируется проблемами национального, регионального и глобального масштаба. Потенциал проектной технологии для развития социокультурной и коммуникативной компетенции учащихся используется в недостаточной степени, а ее возможности и ресурсы недооценены и недостаточно исследованы. На основе анализа теоретического и обобщения практического материала в настоящей статье представлены исходные положения проектного обучения, раскрываются возможности межкультурных проектов в развитии социокультурной и коммуникативной компетенции учащихся. Максимальное использование возможностей проектной технологии в контексте межкультурного взаимодействия поможет избежать межнациональных конфликтов и минимизировать риски, связанные с националистическими настроениями подрастающего поколения.
Ключевые слова: межкультурные проекты, межнациональный, учитель, учащийся, иностранный язык, поликультурное образование, принципы проектного обучения, социокультурная и коммуникативная компетенции.
Annotation. Present-day intercultural interaction is actualized by national, regional and global problems. The potentialities of project-based technologies for the development of socio-cultural and communicative competence of students are not yet sufficiently used, and their capabilities and resources are still underestimated and insufficiently researched. Based on the analysis of pedagogical theory and generalization of teaching practice, this article outlines the basic principles of project-based learning, reveals the possibilities of cross-cultural projects in the development of socio-cultural and communicative competence of students. The comprehensive application of the capabilities of project-based technologies in the context of intercultural interaction allows to avoid ethnic conflicts and minimize the risks associated with the nationalistic sentiments of the younger generation.
Keywords: intercultural projects, interethnic, teacher, student, foreign language, polycultural education, principles of project-based learning, socio-cultural and communicative competence.

Введение. На сегодняшний день во всем мире актуальна проблема межнациональных отношений. Для России – многонационального государства - этот вопрос всегда являлся первостепенным и важным, так как в ней проживает более 180 наций и народностей.

Значительное увеличение количества исследований в данной области напрямую связано и с политической обстановкой в мире, с участившимися актами насилия, с терроризмом, с обострившимися межрелигиозными и межнациональными конфликтами, проявлениями нетерпимости в учебных заведениях. Актуальность данной проблемы в нашей стране подтверждается также разработанной президентом Российской Федерации В.В. Путиным Программы «Воспитание молодого поколения в духе толерантности», которая направлена на формирование толерантного сознания и профилактики национального экстремизма, в том числе антисемитизма в нашем обществе [3].

Стремление России к существованию в интернациональном образовательном пространстве акцентирует языковой и гуманитарный компоненты в обучении, что прописано в Федеральном государственном образовательном стандарте. Образовательная система приобретает иное содержание в связи с развитием межнационального общества. Учащийся сможет познакомиться с другой культурой, если его не принуждают к чужим взглядам, а создают условия для саморазвития.

Изложение основного материала статьи. Как считает В.М. Куртвапова, «иногда представляется непосильной для школы задача воспитать нравственную, компетентную личность в современном обществе, но если школа реализует принципы поликультурного образования, станет поликультурной образовательной средой – это обязательно перейдет на другие социальные среды образовательного пространства и поспособствует нравственному облагораживанию ученика и общества в целом» [2].

Задачами межкультурного взаимодействия являются установление межкультурного диалога и формирование социокультурной и коммуникативной компетенций школьников. Решение обозначенных задач лежит не только через обновление содержания образования, но и через выработку педагогических технологий и методических приемов, таких как межкультурные проекты.

Межкультурные проекты являются педагогической технологией, которые позволяют воспитывать творческих, работоспособных личностей. Учащиеся раскрывают свой творческий потенциал, самостоятельно конструируют и применяют свои знания для решения познавательных задач. Иностранный язык выступает средством взаимодействия между культурами. В ФГОС отмечается, что «основные цели изучения языка в школе реализуются на основе личностно ориентированного и деятельностного подходов к обучению и воспитанию в процессе развития мыслительной и речевой деятельности школьника, формирования лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций» [5].

Отметим исходные положения проектного обучения, которые определяют его суть:

Активное и ответственное участие учащихся: проект основан на активном и ответственном участии учащегося. Образовательные проекты вписываются в перспективе в социальное становление участников, сконцентрированном на личности ученика. С одной стороны, ученик активно участвует в своем обучении: задает себе вопросы, исследует, читает, обсуждает со своими сверстниками, экспериментирует, синтезирует и несет ответственность за весь процесс. С другой стороны, учитель спрашивает его, сопровождает, но

воздерживается от навязывания своих решений или ответов. Ученик контролирует свои действия и отвечает за конечный продукт проекта.

Практическая значимость для учащихся: проект важен для учащихся в познавательном и эмоциональном измерениях. При проектном подходе ученик обозначает свои области интересов. Предпочтительно если ученик будет заниматься конкретным предметом или подтемой этого предмета. Учащиеся учатся делать выбор направления исследования, которые их интересует, эмоционально мотивирует, а также стимулирует на когнитивном уровне. Учитель, если он сам выбирает тему проекта, следит за тем, чтобы тема соответствовала интересам его учеников. После того, как тема выбрана и представлена, учащийся должен иметь возможность осуществить свои полномочия по принятию решений (например, выбор подтемы для изучения, партнеров, подхода, конечного продукта, способа коммуникации и т.д.). Таким образом, проект становится важным для ученика, поскольку он отвечает его интересам и потребностям.

Открытый подход: проект основан на открытом подходе, который происходит в несколько этапов, и это соответствует времени. Проект не должен быть полностью спланирован учителем от начала до конца. Это может быть спонтанно вызвано событием, особым интересом учащегося, чтением и т.д. Авторы согласны с тем, что проект содержит как минимум три этапа: этап планирования, этап реализации и этап коммуникации и интеграции. Эти шаги не являются линейными, однако, встречающиеся трудности иногда требуют чередование этапов. Поэтому проект должен быть частью времени и обычно не может быть выполнен в течение нескольких дней. Проект, в зависимости от его характера, может осуществляться в течение нескольких недель, месяцев и целого года.

Сотрудничество: проект реализуется благодаря сотрудничеству между учениками. Чтобы обеспечить целостное развитие учащегося и учесть специфику учебных программ и принципа социоконструктивистского течения, в котором он развивается, проектная педагогика обычно принимает процесс совместного конструирования знаний. В рамках проекта учащимся предлагается сотрудничать со своими сверстниками: ставить общую цель, делиться задачами и вместе вносить свой вклад в проект. В ходе работы чередуются между собой периоды коллективной работы, командной и индивидуальной, каждая из которых направлена на достижение общей цели.

Конкретная реализация: Проект ведет к презентации конкретной и творческой реализации. Этот конечный продукт может принимать различные формы в зависимости от воображения и творчества учащихся. Они могут придумывать игры, создавать комиксы, сочинять песни, рисовать, танцевать, делать газеты и т. Д. Этот список может еще больше расшириться, особенно благодаря расширению возможностей использования информационно-коммуникационных технологий. Важно подчеркнуть, что конечный продукт в конце процесса должен быть представлен реальной аудитории. Чем больше проект является частью аутентичного процесса, тем больше смысла и влияния он окажет на вовлеченных в него людей.

Междисциплинарное развитие: проект способствует целостному развитию ученика, то есть приобретению и построению необходимых знаний, когнитивных и метакогнитивных стратегий, а также воспитанию. Кроме того, работа в проектах без учебных целей, без педагогических целей - это только педагогическая хитрость. В зависимости от выбранного предмета, установленной цели, характера проекта, методов реализации и типа выбранной презентации, проектный подход позволит ученику приобрести и построить различные необходимые знания и стратегии, а также развить несколько компетенций. Проектное обучение, как полагают многие, является идеальной моделью обучения для стимулирования развития междисциплинарных компетенций у учащихся. Проектное обучение - это модель обучения, которая является частью самоорганизации обучения и разворачивается в соответствии с процессом, который включает в себя несколько этапов, начиная от выбора предмета до определения цели и представления конкретного продукта. Этот подход требует значительных затрат времени и усилий со стороны всех участников и позволяет обеспечить целостное развитие учащегося.

Результаты: проектное обучение позволяет учащемуся развить свою самостоятельность и чувство ответственности, а также повысить свою мотивацию. Учащийся находится в центре проекта. Учитель не диктует порядок действий. Учащийся должен продемонстрировать инициативу и самостоятельность. У него есть выбор (что он хочет сделать, где он найдет информацию, какая информация актуальна, как он может ее организовать и т.д.). Он разделяет с членами своей команды ответственность за успех проекта. Хотя, такое разделение власти может беспокоить некоторых учащихся, большинство из них считают процесс проекта очень мотивирующим и увлекательным.

Значимую роль для осуществления проектной деятельности играет использование Интернет - ресурса. Примером служит международный проект iEARN, в котором участвуют педагоги и учащиеся из 40 стран мира, где представлено 30 языков. Обучающие представляют свою точку зрения, делятся результатами, обсуждают назревшие проблемы на форумах. Проводятся дискуссии на темы социального положения в обществе, демократии и прав человека, этнических различий людей.

Интернет-проекты повышают уровень и качество образования, формирует общечеловеческие ценности и актуализирует необходимость участия в жизни общества. Они универсальны, темы их разнообразны и актуальны, они отвечают стандартам российского образования. Данные проекты имеют ряд особенностей: используется подлинная языковая среда, происходит диалог культур посредством технологий интернета; иностранный язык непосредственно используется для общения с представителями других культур; ученик самостоятельно строит свой процесс познания; участие в проекте способствует приобщению к культуре страны изучаемого языка; совместная работа и общение с носителями изучаемого языка способствует принятию «инаковости».

Интересен опыт зарубежных проектов, которые российские учителя иностранного языка могут адаптировать к определенным учебным целям.

Проект «Ethnokids» (Этнодети) является учебным пособием, предназначенным для ознакомления педагогов и школьников с культурным разнообразием. Благодаря онлайновым педагогическим семинарам молодые этнологи учатся наблюдать и описывать свою повседневную жизнь. Они понимают, что их культурные практики разные, и в то же время объединяют их, потому что они являются общими для всех.

«La classe numerique» (Цифровой класс) – это система, являющаяся результатом инновационного европейского проекта (программа Европейский фонд регионального развития новаторской деятельности), который заключается в поддержке, распространении и обобщении информационных и коммуникационных

технологий, применяемых в образовании (Информационные и коммуникационные технологии для образования). Использование этих технологий позволяет детям из семей иммигрантов пройти первичную языковую и культурную подготовку в Учебном центре обучения. Подобные цифровые классы работают удаленно над мультимедийными образовательными проектами.

В школе г. Монпелье (Франция) проект Цифрового класса получил свое воплощение в виде виртуального сада (учащиеся создали веб-сайты), в котором представлена информация о приобретенном опыте и саморазвитии.

Следует также отметить проект «E - «twinning». Его цель: ознакомить учащихся с природой общения и важностью слов; улучшить их наблюдательность, способность интерпретировать данные, понимать культурные различия и выявлять трудности.

В рамках Федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России» реализовался межнациональный проект «Национальная деревня» в городе Оренбурге [4]. «Национальную деревню» можно вполне считать примером межкультурного проекта, который позволяет познакомить школьников с историческими и культурными традициями разных народов, их национальными особенностями, жизненным укладом и национальными костюмами. Данный межкультурный проект создан с целью того, чтобы жители и гости города узнавали об истории, культуре и национальных традициях разных народов, с уважением относились к ним, способствуя тем самым формированию толерантного отношения к иным народностям и культурам Оренбуржья, сохранению духа нации и передачи его следующим поколениям.

Десять национально-культурных объединений принимают участие с учётом численности этнических групп в многонациональном Оренбуржье. Национальные подворья организуют презентации: национальный язык в стихах и народных песнях, танцы в национальных костюмах, конкурсы на знание национальных традиций. Каждое подворье включает в себя: музей истории, культуры и быта, библиотеку с литературой на национальном языке, кафе национальной кухни, редакцию газеты на родных языка.

Школы и вузы региона используют ресурсы культурного комплекса «Национальная деревня» с целью укрепления дружбы и межнационального согласия, подготовки подрастающего поколения к жизни в поликультурном обществе.

Примером межнационального проектирования также может служить этно-проект «Оренбуржье – дружная семья», созданного при поддержке областного музея изобразительных искусств. Он представляет собой авторскую коллекцию национальных костюмов Оренбуржья с объединяющим элементом – оренбургским пуховым платком. Учащиеся готовят презентацию данной коллекции на иностранном языке, и таким образом знакомятся с историей и бытом малых народностей, что значительно расширяет их кругозор и формирует добрососедское отношение.

Выводы. Таким образом, мы полагаем, что проектное обучение в контексте межкультурного взаимодействия является одним из эффективных способов воспитания толерантного и высоконравственного члена общества. Мы отмечаем, что проектная деятельность развивает коммуникативную и социокультурную компетенции учащихся. В результате межкультурного взаимодействия создается единое информационное пространство учащихся, позволяющее сформировать правильные социальные ориентиры и развить мировоззренческий потенциал школьников.

Литература:

1. Dervin, F. Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur. – Bern: Peter Lan, 2010. - p. 157-174.
2. Куртвапова, В.М. Понятийный аппарат поликультурного образования [Текст] / В.М. Куртвапова // Вестник московского государственного областного университета. — 2017. – №3. - С. 52.
3. Федеральная целевая программа «Воспитание молодого поколения в духе толерантности» [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://40305-s-016.edusite.ru/DswMedia/programmavospitaniyakulturytolerantnostiuchaschaixsya.doc (дата обращения: 02.04.2020).
4. Федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2012-2020 годы)» [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://static.government.ru/media/files/41d4862001ad2a4e5359.pdf. (дата обращения: 12.04.2020).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://fgos.ru/ (дата обращения: 20.04.2020).

УДК 378.2

магистрант Корелова Полина Вадимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. В работе рассматривается диагностический инструментарий по изучению связной речи, соответствие полученных результатов с общепринятыми нормами онтогенеза развития связной речи.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, дошкольники.

Annotation. This article is devoted to the problem of formation of coherent speech in preschool children with General underdevelopment of speech. The paper discusses the diagnostic tools of coherent speech, the correspondence of the results with the generally accepted norms of ontogenesis of coherent speech.

Keywords: coherent speech, General underdevelopment of speech, preschoolers.

Введение. Как известно, К 6-7 годам дошкольники полностью должны овладеть речью как полноценным средством общения, связной речью в том числе. Связная речь один из самых жизненно необходимых навыков. И этот навык необходим для успешной межличностной коммуникации в течении всей жизни любого человека. Сначала ребенок ходит в дошкольное учреждение, посредством речи общается со своими сверстниками, познает окружающий мир. Уже на этом этапе жизни важно обладать зачатками связного высказывания. Затем ребенок переходит в начальную школу. Здесь ему важно, для успешной учебы научиться связно излагать свои мысли, уметь пересказывать прочитанное, увиденное. Этот же навык пригодиться еще в институте. Но вот закончилась школа, институт, начинается самый сложный этап в жизни человека, поиск работы. Любой работодатель заинтересован не только в высоких профессиональных навыках, но и в высоком уровне коммуникации. А если речь находится на достаточно высоком уровне, то с таким человеком можно найти общий язык практически на любую тему. Это и является залогом успеха любого из нас [4, 5].

Проблема формирования связной речи детей интересовала многих исследователей в области лингвистики и психолингвистики, таких как С.Л. Рубинштейн, А.В. Текучев, Е.А. Баринова, Т.А. Ладыженская и др. В работах Т.Б. Филичевой, О.С. Ушаковой, П.В. Глухова, В.К.Воробьевой можно узнать, что такое связная речь, из чего она складывается, в каком возрасте должна сформироваться и каким образом корректируется. Однако, не смотря на все многообразие различных методик коррекции связной речи, этот вопрос и по сей день остается актуальным [1, 2, 7].

Цель исследования: выявление уровня развития связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования: подобрать диагностический инструментарий, сформировать экспериментальную и контрольную группы, с помощью выбранной методики провести диагностическое исследование, выявить и классифицировать доминирующие нарушения в связной монологической речи детей экспериментальной и контрольной группы, провести качественный и количественный анализ полученных результатов.

Изложение основного материала статьи. В основу диагностического инструмента была положена методика В.П. Глухова. Экспериментальное исследование проводилось в подготовительной группе детского сада г. Н. Новгород. В исследовании участвовало 40 детей. 20 детей с общим недоразвитием речи III уровня и 20 детей с нормальным речевым развитием. Дети были распределены в экспериментальную и контрольную группы соответственно. Соблюдался принцип от общего к частному и от простого к сложному. Задания давались в коммуникативно значимой для ребенка форме.

Исследование началось со сбора и изучения психолого-педагогической и медицинской документации на каждого ребенка. Это является необходимым инструментом диагностического исследования.

При предъявлении заданий ребенку в протоколах отмечался ответ, при трудностях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) оказывалась помощь. При этом фиксировалось, какого характера помощь требовалась обследуемым:

- стимуляции активности – ребенку требуется, чтобы его все время подгоняли;
- наводящие вопросы;
- организующая помощь.

Для изучения состояния связной речи дошкольников с ОНР использовались следующие методы:

- исследование словарного запаса;
- исследование связной речи с помощью серии заданий;
- наблюдение за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно- бытовой деятельности в условиях детского образовательного учреждения;
- сбор и изучение анамнеза.

Изучение связной речи с помощью серии заданий проводилось после обследования активного и пассивного словаря.

3. Обследование словарного запаса. Обследование словарного запаса у детей проводилось в индивидуальном порядке в два - три приема. По мнению Р.Е Левиной, наиболее простым приемом является называние предметов, действий, качеств, а так же синонимов и антонимов по специально подобранным картинкам [5]. Для диагностики словарного запаса использовался картинный материал из методического пособия Стребелевой Е.А., так как он наиболее соответствует представлениям об окружающем мире современных детей. Материал отбирался с учетом семантического, лексико-грамматического и

тематического принципов. В тоже время использовались слова наиболее доступные детям с ОНР по слоговой структуре.

При анализе полученных данных диагностического обследования мы обращали внимание на то, какие слова каждой из лексико-понятийных групп отсутствуют в словаре ребенка; отмечались характерные ошибки и лексические замены. Основное внимание фиксировалось на уровень сформированности у детей фразовой речи, умение дать краткий и развернутый ответ [7].

Приведем полученные данные в сводной таблице 1.

Таблица 1

Задание	Кол-во правильных ответов	Кол-во неправильных ответов
6. Назови, что это	36	4
7. Объясни действие	31	9
8. Животные и его детеныши	29	11
9. Подбери синоним	26	14
10. Объясни переносное значение слова	18	22

Как видно из результатов таблицы, чем сложнее задание и инструкция к нему, тем меньше правильных ответов дают дошкольники с ОНР. Отмечались значительные трудности в понимании инструкции, только при повторной инструкции дети понимали сущность задания. Так же отмечались наибольшие трудности в выполнении заданий на подбор синонимов и объяснение переносного значения слов. Операции анализа и синтеза так же находятся на низком уровне. Так например, на просьбу описать картинки, объединенные одной лексической темой (одежда, посуда, мебель), многие дети затруднялись ответить. 65% детей не могут дать качественную оценку предмету. Например, на просьбу описать какой на картинке дом, дети описывали дом одним словом большой, не выделяя при этом другие качества. Целый ряд слов 60% детей экспериментальной группы не смогли назвать по картинкам, хотя имели их в пассиве [3].

Так же нами отмечены нарушения семантической структуры слова. Так например при показе картинки куртки и плаща большинство детей (70%) назвали это все одним словом куртка или кофта (полисемантизм). У 45% детей отмечались некоторые трудности в употреблении грамматических категорий слов по роду (10%), числу (15%), падежу (20%). На просьбу показать на картинке какой- либо предмет, дети с легкостью указывают на него. Но когда нужно самостоятельно назвать увиденный предмет (такие как, пряник, ошейник, лампа, крылья), подавляющее число детей затрудняются ответить. А это означает что, пассивный словарь таких детей преобладает над активным. Так же в активном словаре преобладают существительные и глаголы, но мало прилагательных и наречий. Исходя из этого, можно сделать вывод о бедности словарного запаса и своеобразии лексики у детей с общим недоразвитием речи. Преобладание пассивного словаря над активным [8].

4. Исследование связной речи с помощью серии заданий:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- составление предложения по трем картинкам, связанным между собой по смыслу;
- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по картинке или по серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа из личного опыта;
- составление рассказа описания;
- окончание рассказа по данному началу;
- придумывание рассказа на заданную тему.

Комплексное обследование уровня сформированности связной речи позволило всецело оценить речевые способности детей в разных формах речевых высказываний – от самых простых (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества). При этом учитывались характерные особенности и недостатки в построении развернутых высказываний, выявленные у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе проведения исследования.

Первое и второе задание были направлены для определения способности ребенка к составлению адекватного законченного высказывания на уровне фразы. При отсутствии фразового ответа задавался вспомогательный вопрос.

Последующие задания предназначены для изучения сформированности и особенностей связной монологической речи детей в доступных для старшего дошкольного возраста видах (пересказ, рассказы по наглядной опоре и из личного опыта, рассказывание с элементами творчества). При оценке выполнения заданий на составление различных видов рассказа учитывались показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками монологической речи. Определялись: степень самостоятельности при выполнении заданий, объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; смысловое соответствие исходному материалу (тексту, наглядному сюжету) и поставленной речевой задаче, а также особенности фразовой речи и характер грамматических ошибок [3]. Каждая серия заданий оценивалась по уровню выполнения задания.

При оценке выполнения заданий на составление различных видов рассказа (текстового сообщения) обращалось внимание на структуру и содержание детских рассказов, особенности монологической речи, наличие элементов собственного творчества. Учитывались показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками монологической речи. Особое внимание уделялось анализу связности по смыслу детских высказываний. Обращалось внимание на ошибки лексико- грамматического характера.

Каждое задание оценивалось в отдельности, за серию заданий затем высчитывалась сумма баллов за все задания.

Во время исследования в обеих группах отмечались характерные психолого- педагогические особенности детей с общим недоразвитием речи, такие как:

- низкий уровень восприятия вербального материала;
- некоторые затруднения в организации своей деятельности;
- неустойчивость внимания;

- быстрая отвлекаемость на любой внешний фактор.

Так же, во время выполнения заданий были отмечены:

- низкий уровень самостоятельности;
- дети нуждались в небольших подсказках со стороны логопеда;
- наличие наводящих вопросов.

Оценка результатов диагностики проводится по следующей схеме:

5 баллов- удовлетворительный уровень. Высказывание построено грамматически правильно, адекватное по смыслу. Задание выполнено на уровне, соответствующем указанным характеристикам.

4 балла- средний уровень. Имеются отдельные недостатки такие как: ошибки в употреблении нужной грамматической формы, высказывание недостаточно информативно, нарушения порядка слов и/или фраз, длительные паузы.

3 балла- недостаточный уровень. Ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание, но присутствуют множественные ошибки в лексико- грамматическом структурировании фразы.

2 балла- низкий уровень. Фраза составлена с помощью дополнительных вопросов. Отмечаются ошибки в языковом оформлении высказывания.

1 балл- задание не выполнено. Или отсутствие адекватного ответа.

Проведем анализ полученных результатов за каждое задание по отдельности:

7. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам не составило большого труда в обеих исследуемых группах. Смысл предъявляемой картинки полностью передавался испытуемыми. Только у некоторых детей отмечены грамматические ошибки в построении высказывания. В контрольной группе 20% детей находятся на недостаточном уровне, 55% имеют средний уровень и 25% детей удовлетворительный. Дети экспериментальной группы имеют недостаточный уровень 25%, - средний 55% и удовлетворительный 20% детей. Как видно в экспериментальной группе результат несколько снижен по сравнению с контрольной группой [6].

8. Составление предложения по трем картинкам. Это задание давалось немного сложнее. 18% детей называли только предметы, увиденные на картинках, и только после наводящего вопроса давался правильный ответ. В контрольной группе 25% детей находятся на недостаточном уровне выполнения задания, 50% детей на среднем уровне и 25% детей справились с заданием на 5 баллов. В экспериментальной группе 30% детей имеют недостаточный уровень, 50% средний и 20% достаточный.

9. Пересказ текста. Это задание вызывало одни из самых больших трудностей. По нашему мнению связано это с тем, что к заданию не давалась наглядная опора. Во время пересказа сказки «Репка» нами отмечены:

- неполнота передачи содержания сказки, многие детали и реплики опущены;
- логическая последовательность местами нарушена.

В контрольной группе 40% детей находятся на недостаточном уровне, 40% имеют средний уровень и 20% детей удовлетворительный. Дети из экспериментальной группы показали достаточно низкие результаты. 50% детей имеют недостаточный уровень, 40% имеют средний и лишь 10% детей показали достаточно высокие результаты.

10. Составление рассказа по серии сюжетных картинок. Нами отмечены особенности при составлении рассказа:

- большая часть детей постоянно уходили от темы рассказа;
- дети составляют слишком простые предложения из двух трёх слов;
- дети называют отдельные предметы и действия на картинке, никак не связывая их единым смыслом.

У 40% обеих групп отмечено, что при составлении рассказа по серии сюжетных картинок дети начинают рассказ со следствия (того что случилось на последней картинке) и только с помощью вопросов- подсказок находят причину (действие происходящее на первой картинке). В контрольной группе 35% детей находятся на недостаточном уровне, 45% имеют средний уровень и 20% детей удовлетворительный. В экспериментальной группе 40% детей имеют недостаточны уровень, 45% средний и 15% удовлетворительный.

11. Сочинение рассказа из личного опыта. 35% детей обеих групп по просьбе рассказать о своей любимой игрушке, стали рассказывать о нескольких игрушках сразу. Отмечалась бедность предложений. В этом задании давалось самое большое количество подсказок. Опять нами отмечается такая особенность, как отсутствие наглядной опоры для детей создает некоторые трудности в составлении связного монологического высказывания. В контрольной группе 45% детей находятся на недостаточном уровне, 45% имеют средний уровень и только 10 % детей удовлетворительный. В экспериментальной группе результаты аналогичные.

12. Окончание рассказа по данному началу. Большое количество детей не соблюдали логическую последовательность высказывания. Сюжет в конце событий не соответствовал заданному началу. В контрольной группе 45% детей находятся на недостаточном уровне, 40% имеют средний уровень и 15% детей удовлетворительный. Дети экспериментальной группы показали тот же результат.

Выводы. Таким образом, проведенный нами анализ высказываний показал что:

- речь дошкольников с общим недоразвитием речи не соответствует возрастной норме;
- в словаре мало обобщающих понятий, почти нет антонимов, мало синонимов;
- среди лексических ошибок отмечается неправильное употребление слов в речевом контексте;
- большое количество аграмматизмов при словоизменении и словообразовании;
- нарушения в эмоционально-волевой сфере отмечаются при выполнении всех заданий;
- у некоторых детей отмечался речевой негативизм.

Результаты показывают, что для детей старшего дошкольного возраста с ОНР характерен низкий и недостаточный уровни развития связной речи. Для детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием характерен преимущественно хороший, а также удовлетворительный уровень развития связной речи.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Вестник Мининского университета. 2019. Т.7 No 1. URL: https://vestnik.mininunier.ru/jour/article/view/931

2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – Астрель, 2009 – с. 19-27
3. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи – М.: В. Секачев, 2017 - с.3 4-56
4. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. – М.: АРКТИ, 2017 – с. 24-27
5. Дмитриева Е.Е. Социально-личностное развитие как условие успешной школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Вестник Мининского университета 2014 г. №3
6. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967 г. – с. 31
7. Медведева Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико- грамматической стороны речи у дошкольников с нарушениями речи. Вестник Мининского университета. 2014 г. №3 Стр. 21-24
8. Стребелева Е.А. методическое пособие. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста.6-е изд. – М.: Просвещение,2017. – с. 113-116
9. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений. Екатеринбург: ООО Книгомир, 2011. С. 67-79

Педагогика

УДК 377.1

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 Михалкина Елена Евгеньевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье рассмотрены возможности организации проектной деятельности обучающихся колледжа в условиях предметной цифровой образовательной среды обучения математике. Приведены примеры использования сетевых сервисов на разных этапах проектной деятельности. В качестве примера организации проектной деятельности по математике в условиях предметной цифровой образовательной среды рассмотрен учебный проект «Статистика в моей профессии» для специальности «Организация перевозок и управление на транспорте».

Ключевые слова: проектная деятельность, предметная цифровая образовательная среда, сетевые сервисы, учебный проект.

Annotation. The article discusses the possibilities of organizing the project activities of college students in the conditions of the subject digital educational environment for teaching mathematics. Examples of the use of network services at various stages of project activities are given. As an example of the organization of project activities in mathematics in the context of a subject-based digital educational environment, the educational project “Statistics in my profession” for the specialty “Organization of transportation and transport management” is considered.

Keywords: design activity, subject digital educational environment, network services, training project.

Введение. Для того, чтобы быть успешным в информационном обществе – знаний и умений, как единиц образовательного результата, уже недостаточно. Все более востребованными становятся такие качества человека, как критическое мышление, навыки эффективной коммуникации, умение работать в команде, брать на себя ответственность, адаптивность, креативность, грамотность в области информационных технологий. Формированию этих качеств способствует применение метода проектов. Метод проектов – не новое явление в педагогике. Возник он в начале XX века в американской школе, применялся и в отечественной дидактике (особенно в 1920-30 годы). Но сегодня мы вновь обращаемся к нему.

Применению проектного метода в системе среднего профессионального образования посвящены работы [3, 11]. Авторы отмечают, что проектный метод является универсальным средством формирования ключевых компетенций студентов. Чаще всего тематика проектов определяется практической значимостью вопроса, его актуальностью, а также возможностью его решения при привлечении знаний студентов из разных дисциплин и междисциплинарных курсов, изучаемых в колледже.

В статьях [2, 10, 13, 14] обоснованы дидактические возможности цифровых образовательных сред для организации проектной деятельности обучающихся колледжей. На создание цифровых образовательных сред различных организаций сегодня нацеливает федеральная программа «Цифровая образовательная среда». Цель программы – создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.

В цифровой образовательной среде колледжа педагоги формируют свои предметные цифровые образовательные среды, подбирая необходимые ИКТ- инструменты для размещения учебного контента; обеспечения аудиторной и внеаудиторной работы студентов, проектной и учебно-исследовательской деятельности; взаимодействия с обучающимися; проведения мониторинга, контроля и рефлексии. Важной целью создания предметной цифровой образовательной среды является организация проектной деятельности обучающихся. При этом весьма перспективными для организации проектной обучающихся в рамках предметной цифровой образовательной среды являются социальные сетевые сервисы [5, 6, 9].

Цель статьи – проанализировать дидактические возможности различных сетевых сервисов для построения цифровой образовательной среды для организации проектной обучающихся колледжа.

Изложение основного материала статьи. Существуют различные подходы к проектированию цифровых образовательных сред для обучения в колледже. Один из подходов, описанный в [6] основан на выделении компонентов согласно требованиям профессионального стандарта педагога профессионального обучения [12]. Соглашаясь с данным подходом, обратим внимание на такую трудовую функцию педагога колледжа, как «Организация учебной деятельности обучающихся по освоению учебных предметов, программ профессионального обучения, СПО». При этом педагог должен использовать педагогически обоснованные

формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, применять современные технические средства обучения и образовательные технологии, в том числе при необходимости осуществлять электронное обучение, использовать дистанционные образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы. Роль проектной деятельности в реализации данной трудовой функции сложно переоценить.

В использовании возможностей предметной цифровой образовательной среды в значительной степени видится новый этап развития метода проектов. Это выражается в возможностях совершенно иной организации взаимодействия обучающихся; осуществления доступа к информации; использования современных облачных технологий и сервисов Веб 2.0, инструментов интеллектуальной деятельности, творчества и самореализации. Организация проектной деятельности обучающихся на основе использования современных ИКТ стала предметом научной разработки большого числа ученых. В нашей стране эти работы связаны с именами О.Ф. Брыксиной, М.Ю. Бухаркиной, Е.Д. Патаракина, Е.С. Полат, А.Н. Сергеева, Е.Н. Ястребцевой и многих других.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам проектной деятельности позволил выделить следующие этапы в ее организации: организационно-подготовительный, поисково-исследовательский, проектировочный, презентационный и рефлексивный. Рассмотрим возможности проведения учебных проектов по математике в условиях предметной цифровой образовательной среды, использования на каждом из этапов различных сетевых сервисов.

Организационно-подготовительный этап служит для выбора исследуемой проблемы, темы проекта; анализа способов решения проблемы; определения методов исследования, способов представления результатов проекта; планирования групповой деятельности и распределения ролей между членами команды. Участники команды могут организовать «мозговой штурм» по обсуждению способов решения проблемы, распределения ролей, выбора лидера в документах совместного редактирования, на online досках. Хорошие возможности по организации совместного редактирования документов, таблиц, презентаций, рисунков имеются у Google-диска и Microsoft OneDrive. Обучающиеся и преподаватель могут комментировать предложения друг друга, внести правки. На online досках обсуждения могут вестись с использованием текста, изображений, схем, видео, ссылок на Интернет-источники. Примеры сервисов для создания online досок: https://padlet.com, http://www.twiddla.com, http://www.scribblar.com. Планирование деятельности для поиска решения проблемы обучающиеся могут проводить с помощью различных on-line сервисов управления проектами [1].

На организационно-подготовительном этапе преподаватель готовит различные оценочные документы для выявления начального опыта обучающихся, их интересов; разрабатывает критерии оценки продуктов проектной деятельности [8]. Для этой цели отлично подходят Google-анкеты, Microsoft формы. Например, в начале проекта «Этот удивительно симметричный мир» (авторы проекта: Шинкоренко О.В. и Сивирюк Л.Г., адрес проекта https://clck.ru/N8hH9) участникам предложена входная анкета (https://clck.ru/CZ2k3), с помощью которой выясняется все ли задания подготовительного этапа выполнены.

Поисково-исследовательский этап предполагает сбор, систематизацию и анализ полученных данных. На этом этапе возможно использование сервисов совместного подбора закладок на ресурсы по теме исследования, создание различных каталогов ресурсов. Для этой цели хороши сервисы (http://bobrdobr.ru, http://www.symbaloo.com). При этом, очень важно учить студентов грамотному подбору ресурсов, оценке достоверности и надежности сайтов, т.е. формировать их информационную культуру [4, 7].

Непосредственное проведение исследований осуществляется на проектировочном этапе. В арсенале авторов исследований большое количество различных сервисов. Групповые обсуждения форм представления результатов исследований могут вестись на вики-сайтах, в совместных документах, на on-line интерактивных досках, в сетевых сообществах. Фиксация хода исследования возможна на вики-сайтах, в совместных документах и таблицах. Поиск решения может выполняться с помощью ментальных карт. Можно организовать видеозаписи наблюдений, экспериментов, интервью, а затем разместить их на различных видеохостингах. Для различных социологических опросов следует организовать on-line анкетирование. Эффективна совместная работа с картами, моделирование в таблицах совместного редактирования, использование инфографики, интерактивных плакатов и др. Приведем примеры некоторых информационных продуктов, разработанных в проектах по математике:

– коллекция фотографий с историческими и современными архитектурными зданиями и сооружениями (https://clck.ru/N8jWN) из проекта «Божественная пропорция» (автор проекта: Кучерова Е., студентка НГПУ; адрес проекта: http://goo.gl/Oo1vux);

– лента времени «История числа Пи» (https://clck.ru/N8kDS), созданная с помощью сервиса https://www.timetoast.com из проекта «Тайны числа Пи» (автор проекта: Новикова Т.В., учитель «Комсомольской школы» Тамбовского района; адрес проекта: https://sites.google.com/site/tajnycislapi314);

– ментальная карта «Стереометрия» (http://popplet.com/app/#/5412279) из проекта «Точка, прямая, плоскость» (автор проекта: Мисевра С., студентка НГПУ; адрес проекта: https://clck.ru/N8kkV);

– совместный Google-документ «Советы начинающему статистику» (https://clck.ru/N8kuW) из проекта «Статистика знает все!» (авторы проекта: Огарь Н.А., Пащенко О.С., преподаватели Омского педагогического колледжа; адрес проекта: https://sites.google.com/site/statistikaznaetvsee).

На презентационном этапе проектной деятельности происходит представление результатов проекта в виде on-line презентаций, с помощью вики-статей, лент времени, ментальных карт, фото-альбомов, видеоклипов, скринкастов, различных схем и др. Защита проектов может осуществляться как очно, так и в виде видео-встреч Hangouts, skype-конференций и т.п.

Цель рефлексивного этапа – подведение итогов, формулирование выводов, самооценка и взаимооценка выполненных исследований. Для самооценки и взаимооценки, рефлексии можно использовать документы совместного редактирования, блоги, on-line средства визуализации, on-line опросы. Пример итоговой анкеты (https://clck.ru/N8mH9) из проекта «Проценты – это интересно» (авторы проекта: Калябина А., Губернаторова Е., студентки НГПУ; адрес проекта: https://clck.ru/N8mNr).

Что касается оформления портфолио проекта, то можно рекомендовать: вики, блог, сайт дисциплины или преподавателя. Для создания сайта можно рекомендовать использование различных конструкторов. Например, https://www.ucoz.ru и https://sites.google.com.

Одним из авторов данной статьи разработан учебный проект по математике для обучающихся колледжа по специальности «Организация перевозок и управление на транспорте» [15]. Название проекта – «Статистика в моей профессии». Данный проект реализуется в рамках как аудиторной, так и самостоятельной работы при изучении раздела математики «Элементы математической статистики». Используемые ИКТ-инструменты: Google-документы, Google-формы, Google-таблицы, Google-презентация, сервисы по созданию on-line интеллект-карт.

Для исследования студентами были выбраны следующие проблемы: проблема чрезвычайных ситуаций на железной дороге; проблема грузовых перевозок между Россией и другими странами; проблема загруженности железных дорог в разных регионах России; проблема технического оснащения российской железной дороги; проблема эксплуатации составов на железной дороге.

Перед каждой группой была поставлена задача проведения статистического исследования по выбранной проблеме. Необходимо подобрать статистические данные, провести их обработку с использованием документов совместного редактирования. Обучающимися построены ментальные карты по использованию статистических данных на железнодорожном транспорте. Пример ментальной карты: https://clck.ru/N8n4b. Использован сервис: https://www.mindmeister.com.

Выводы. Мы привели некоторые примеры использования сетевых сервисов для организации проектной деятельности обучающихся колледжа в рамках предметной цифровой образовательной среды обучения математике. С помощью представленных примеров постарались показать, что сетевые сервисы являются эффективным средством организации продуктивной совместной деятельности педагогов и обучающихся; продемонстрировали возможности проведения учебных проектов по математике для обучающихся специальности 23.02.01 «Организация перевозок и управление на транспорте». При этом у обучающихся формируется готовность и способность к самостоятельной творческой и ответственной деятельности; готовность к коллективной работе; владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Социальные сервисы Web 2.0 в управлении проектами. // Управленческие аспекты развития северных территорий России: сборник материалов Всероссийской научной конференции (с международным участием). Коми республиканская академия государственной службы и управления. 2015. С. 63-67.
2. Верхолетова И.Н., Круподерова Е.П. Опыт построения персональной информационно-образовательной среды преподавателя математики в колледже // В сборнике: Цифровая педагогика в системе современного образования. Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Н. Новгород. Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина. 2018. С. 33-38.
3. Глазова Ю.В. Особенности проектной деятельности студентов колледжа // Инновационные технологии в науке и образовании. 2015. № 1 (1). С. 81.
4. Груздева М.Л., Тукенова Н.И. Современные концепции формирования информационной культуры: сравнительный анализ // Вестник Мининского университета. 2015. № 4(12). С. 13.
5. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2017. 200 с.
6. Круподерова Е.П., Дудин И.В., Тихонов А.П. Построение информационно-образовательной среды преподавателя колледжа на основе сетевых сервисов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 114-120.
7. Круподерова К.Р., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся в рамках проектной деятельности // В сборнике «Информационные технологии в организации единого образовательного пространства». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2017. С. 123-128.
8. Круподерова К.Р. Критериальный подход к оцениванию результатов проектной деятельности студентов. // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании. Нижний Новгород: НГПУ. 2015. С. 107-110.
9. Круподерова К.Р., Брыксина О.Ф. Сетевые социальные сервисы как инструмент реализации компетентностного подхода в педагогическом вузе. // Вестник Минского университета. 2018. Т. 6. № 4 (25). С. 6.
10. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 1 (21). С. 55-59.
11. Меденкова Г.В. Организация проектной деятельности студентов колледжа на основе системы электронного обучения // Молодой ученый. 2018. № 23 (209). С. 421-425. URL: https://moluch.ru/archive/209/51200/
12. Приказ Минтруда России № 608н от 8 сентября 2015 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://goo.gl/S7qFFu.
13. Тихонов А.П. Сетевая проектная деятельность в колледже. В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства // Сборник статей международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Н. Новгород, НГПУ. 2015. С. 113-117.
14. Ширшова Н.Г., Тихонов А.П. Использование сетевых сервисов для построения персональной цифровой среды преподавателя колледжа. В сборнике: Цифровая педагогика в системе современного образования. Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 46-50.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 23.02.01 «Организация перевозок и управление на транспорте (по видам)», утвержденный 22 апреля 2014 г., № 376. [Электронный ресурс] URL: https://www.samgups.ru/vikon/sveden/files/FGOS_SPO_23.02.01_SamKGHT..pdf (дата обращения: 26.04.2020).

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Курашинова Анжела Хафановна
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ ПЕДАГОГА

Аннотация. Настоящая статья касается проблемы профессиональной подготовки будущего педагога, а именно компонентного анализа его профессионализма и места в нем профессионального мышления. В динамично меняющемся современном мире растут требования к подготовке специалистов-педагогов. Проблема продуктивности или эффективности педагогической деятельности зависит от понимания избравшими эту профессию того, из каких компонентов складывается их профессионализм и что собой представляет профессионально-педагогическое мышление, какую роль оно играет в решении того класса задач, которые связаны именно с объектом, субъектом и предметом его деятельности. На современном этапе в плане профессиональной подготовки будущих специалистов-педагогов имеется противоречие между требованиями социума и профессиональной практики к подготовке педагогов с творческим стилем мышления и реальным уровнем развитости такого типа мышления у современных выпускников педагогических вузов. Развитие мыслительных способностей и мотивационная готовность студента к практической педагогической деятельности зависит от правильного понимания им сущности профессионализма и того места, которое занимает в нем профессиональное мышление. Названные обстоятельства определили актуальность и послужили основанием для выбора темы настоящей статьи.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущего педагога, профессионализм, профессиональное мышление.

Annotation. This article deals with the problem of professional training of a future teacher, namely, a component analysis of his professionalism and the place of professional thinking in it. In the dynamically changing modern world, the requirements for the training of specialist teachers are growing. The problem of the productivity or effectiveness of pedagogical activity depends on the understanding of those who have chosen this profession of what components their professionalism is composed of and what constitutes professional and pedagogical thinking, what role it plays in solving that class of tasks that are associated specifically with the object, subject and subject of its activity . At the present stage, in terms of professional training of future teachers, there is a contradiction between the requirements of society and professional practice for the training of teachers with a creative style of thinking and the real level of development of this type of thinking among modern graduates of pedagogical universities. The development of mental abilities and motivational readiness of a student for practical pedagogical activity depends on a correct understanding of the essence of professionalism and the place that professional thinking occupies in it. These circumstances determined relevance and served as the basis for choosing the topic of this article.

Keywords: professional training of the future teacher, professionalism, professional thinking.

Введение. В динамично меняющемся современном мире с неуклонным нарастанием объемов научной информации и неизбежным в связи с этим реформированием образовательных программ растут и требования к подготовке специалистов-педагогов. Будущему педагогу, чтобы успешно ориентироваться в потоке обновляющейся информации, умело осуществлять отбор информации и обеспечивать ее качественное восприятие и усвоение обучаемыми, оптимально проектировать педагогический процесс, необходимо обладать определенным набором интеллектуальных качеств и, прежде всего, развитым профессиональным мышлением. Продуктивность педагогической, как и любой другой профессии, зависит не от простой суммы знаний и навыков, получаемых в процессе профессиональной подготовки, а от способа мышления будущего специалиста, его направленности на решение того класса задач, которые связаны именно с объектом, субъектом и предметом его деятельности. Понимание того, какое место занимает профессионально-педагогическое мышление в системе профессионализма педагога и самим будущим педагогом и теми, кто осуществляет учебный процесс в системе профессиональной подготовки, является предпосылкой к применению специальных образовательных технологий по формированию необходимых качеств. Для рассмотрим, что собой представляет понятие профессионализм и из каких компонентов он складывается.

Изложение основного материала статьи. В словарном значении понятие профессия (лат. professio; от profiteor — «объявляю своим делом») определяется как род трудовой деятельности, источник его существования [2]. Для того чтобы осуществлять тот или иной вид деятельности, ее субъекту необходимо владеть определенными теоретическими знаниями и практическими навыками. Профессионалами в той или иной сфере называют людей, умеющих эффективно решать особые классы задач, связанные с удовлетворением тех или иных потребностей общества [10, С. 31].

Возникновение и исчезновение профессий исторически всегда было продиктовано появлением общественных потребностей. Справедливо это и в отношении обучения, которое на определенном этапе развития общества стало источником заработка, поэтому появились люди, занимающиеся этим профессионально.

В литературе педагогическая профессия определяется как род деятельности, в котором «источником существования человека является владение искусством формирования личности другого человека средствами своей специальности» (математики, литературы, физики и т.п.) [3, С. 3-10].

В.А. Кан-Калик определяет педагогическую профессию одновременно как искусство и науку. Искусство она потому, что каждое занятие неповторимо, может включать ряд непредсказуемых обстоятельств, а значит требует умения импровизировать (такими обстоятельствами могут быть, например, личностные особенности обучаемой аудитории, их способности к восприятию нового материала, необходимость затраты

дополнительного времени для объяснения материала, воспитательные моменты, которыми сопровождается учебный процесс, уровень сформированных в группе отношений и т.д.) [7, С. 63]. Догмы не работают в педагогической профессии, т.к. объект (он же и субъект) труда педагога не некий бездушный предмет, а человек с присущими ему неповторимыми качествами, подверженный влиянию множества факторов. В.А. Кан-Калик в этой связи сравнивает преподавание с творческими профессиями - художников, актеров, поэтов, качество труда которых зависит от глубокого знания человеческой души [7, С. 63].

Наукой же педагогика является потому, что опирается на объективные законы, отображающие существенные связи и отношения в процессе организации восприятия и усвоения учебного материала или процесса воспитания.

П.Ф. Каптерев [8, С. 71], говоря о профессионализме педагога, выделял в этой деятельности объективные и субъективные факторы. К первым он относил научную подготовку, ко вторым – личный талант и нравственно-волевые качества педагога.

Для эффективной организации профессионального образования необходим компонентный анализ профессионализма. Анализ литературы (А.А. Деркач, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, И.И. Михалевская, Л.А. Рудкевич и др.) показывает, что мнения авторов в этом вопросе в чем-то схожи, но в чем-то и разнятся. Так, Н.В. Кузьмина [9], соотносит профессионализм с мерой владения специалистом современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами осуществления деятельности [9]. По мнению автора, деятельность педагога может быть продуктивной, малопродуктивной и непродуктивной, в зависимости от того, на какой результат он ориентируется. Педагог продуктивной направленности, прежде всего, озабочен способами обучения, самообразования, самоорганизации, самоконтроля. Педагог, чья деятельность характеризуется как малопродуктивная, довольствуется лишь формальным соблюдением правил и инструкций. И, наконец, непродуктивный педагог в основном озабочен собственными перспективами в профессии без учета интересов и потребностей обучаемого и развития его личности. Очевидно, что истинными профессионалами можно назвать скорее педагогов первого типа.

Поскольку педагогу, как уже выше указывалось, приходится иметь дело с самым трудным из объектов деятельности – человеком, то, разумеется, это требует от него развитых волевых качеств, навыков самоуправления и самоконтроля. Производными от воли качествами, необходимыми педагогу, являются организованность, ответственность, дисциплинированность и т.п.

В акмеологических исследованиях (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.) в качестве одного из определяющих компонентов профессионализма личности выделяется мотивация достижения успеха, благодаря которой специалист может настойчиво идти к поставленным целям, с удовольствием отдаваться работе, испытывать тягу к самосовершенствованию, не довольствоваться достигнутым, стремиться к профессиональному росту и т.п.

В современном мире с постоянно развивающимися технологиями невозможно обойтись без соответствующей профессиональной подготовки. В этой связи педагогу необходима способность к обобщению опыта обучения, к сопоставлению и выделению таких приемов и способов обучения, которые в большей степени соответствуют запросам общества. Данная способность обеспечивается развитым профессиональным мышлением.

Мышление, будучи центральной категорией интеллекта человека, определяется рядом авторов в качестве одного из ведущих показателей профессионализма специалиста. Профессиональное мышление позволяет педагогу глубоко проникать в сущность педагогических явлений, не только определять проблему, но и видеть причинно-следственные связи в происходящих процессах. Результаты мыслительной деятельности используются педагогом на практике, формируя у специалиста определенный опыт. И в то же время мышление позволяет этот опыт критиковать и переосмысливать, обеспечивая прогресс самого интеллектуального развития, а также профессиональный рост в целом.

Какое же место занимает профессиональное мышление в системе профессионализма специалиста? Собственно само понятие употребляется, когда хотят подчеркнуть высокую квалификацию личности профессионала, акцентировать внимание на особенностях мышления, подчеркивая тем самым его «качественный» аспект.

Так, А.А. Бодалев и Л.А. Рудкевич указывают, что благодаря продуктивно работающему интеллекту специалисты могут объективно выделять все существенные связи в окружающей действительности и анализировать происходящие процессы и возникающие проблемы с точки зрения степени их важности, находить оптимальное решение возникающих задач и применять их на практике [6, С. 39]. Но мышление не работает в отрыве от других важнейших познавательных процессов, таких как внимание, память, воображение, поэтому они также должны быть профессионально ориентированы.

В системе профессиональных умений педагога ведущее место занимает умение проектировать будущее, строить работу с учетом дальних перспектив. Профессионал должен уметь прогнозировать процессы и явления, связанные с его деятельностью, с учетом действующих в ней закономерностей предвидеть ход и саму возможность событий и их последствий. Ориентирование процесса деятельности на заранее прогнозируемый результат требует высокого уровня сформированности профессионального мышления [13].

Прогностические способности, как элемент культуры мышления педагога, тем более важны в связи с тем, что результат педагогической деятельности не всегда обнаруживается сразу, и имеет скорее идеальное, нежели материальное воплощение, он отсрочен во времени и не может быть сразу проверен.

Умение прогнозировать деятельность связывается в науке с понятием антиципации. По определению Б.Ф. Ломова, антиципация - это «психический процесс, обеспечивающий возможность принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением событий, с «забеганием вперед» [11, С. 94]. Например, при отборе учебного материала педагог должен руководствоваться соображениями целесообразности и осознавать возможные последствия от применения того или иного предметного содержания, а также от приемов и методов его подачи.

Системное профессиональное мышление позволяет видеть предмет изучения с разных позиций и творчески решать связанные с его усвоением задачи. За возможность творческого или, как сейчас принято говорить, креативного подхода в решении задач отвечает так называемое дивергентное мышление, сущность которого заключается в способности находить разные решения для одной и той же задачи. По Д. Гилфорду основными признаками этого вида мышления являются «беглость, гибкость, продуктивность и сложность

(разработанность)» [1].

Но не менее важно для педагога умение пользоваться и конвергентным мышлением, которое, напротив, позволяет синтезировать информацию для решения задач, имеющих только одно правильное решение.

В контексте сказанного следует отметить, что существуют и другие виды мышления, которые должны быть в полной мере развиты у педагога-профессионала. Например, практическое мышление непосредственно проявляется в ходе практической деятельности. Ему принято противопоставлять теоретическое мышление, которое отвечает за решение отвлеченных теоретических задач, обобщение практического опыта. Но, несмотря на противопоставление этих двух видов мышления, следует отметить, что они диалектически связаны и взаимообусловлены, поскольку «решение практических задач становится средством или основой формирования теоретического мышления» [10, С. 21].

Развитие мышления вообще и профессионального в частности зависит от создания в учебном процессе определенных условий. В словарях мышление определяется как «процесс решения проблем, выражающийся в переходе от условий, задающих проблему, к получению результата» [12, С. 626]. Отсюда следует, что сталкиваясь с мыслительными трудностями или проблемами, субъект развивает, тренирует свое мышление. Поэтому в качестве одной из эффективных технологий его развития является задачный подход в организации профессионального обучения, который представляет собой специальную методику и технику развития профессионального мышления будущего педагога. Мышление специалиста может развиваться и стихийно, путем проб и ошибок, но это белее затратный с точки зрения времени и ресурсов путь. Условием успешного развития мышления является системно и целенаправленно организованное обучение.

Выводы. Таким образом, профессиональное мышление является важнейшим компонентом профессионализма педагога и условием продуктивного решения им профессиональных задач. Мышление, как и другие психические процессы, может развиваться посредством специально организованной деятельности и тренировок. Главное, чтобы специалист понимал сущность профессионального мышления и ту роль, которую оно играет в решении профессиональных задач, был высоко мотивирован и занимался саморазвитием и самовоспитанием.

Литература:

1. https://psychologist.tips/3107-divergentnoe-myshlenie-diagnostika-testy-uprazhnenie-na-razvitie.html
2. https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B8%D1%8F
3. Агапов В.С. Я-концепция в структуре управленческой деятельности. – М.: ГУУ, 1999. – С. 7-10.
4. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / ИНИОН СССР. Всесоюзный методологический центр. - М.: Экономика, 1991. - 416 с.
5. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими и выдающимися? – М.: РАГС, 1997. – С. 39.
6. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1981. – С. 63.
7. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. - С. 71.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. - М., 1989. – 167 с.
9. Курашинова, А.Х. Развитие профессионального мышления будущего педагога в условиях задачной формы организации учебного процесса [Текст]: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. - Ставрополь, 2007. - 173 с.
10. Ломов Б.Ф. Методологические теоретические проблемы психологии. – М., 1984. - С. 94.
11. Новая философская энциклопедия: В 4 т. – М.: Мысль, 2002. – С. 626.
12. Шиян Л.К. Акмеологические основы управления педагогическими системами: Учебное пособие для студентов педвузов. - М.: Альфа, 2003. – 228 с.

Педагогика

УДК 376.2/4

доктор PhD по специальности "Психология" Лазаренко Дмитрий Витальевич
Северо-Казахстанский государственный университет имени М. Козыбаева (Казахстан, г. Петропавловск);
студент магистратуры специальности 6М010500 «Дефектология» Киселева Ольга Сергеевна
Северо-Казахстанский государственный университет имени М. Козыбаева (Казахстан, г. Петропавловск)

К ВОПРОСУ ВЫЯВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье представлены результаты эксперимента по выявлению организационно-педагогических условий процесса обучения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в инклюзивном образовании. Проведенное исследование обусловлено актуальностью развития инклюзивного образования в Республике Казахстан, что подтверждено рядом проводимых исследований отечественных и зарубежных авторов. Автором статьи подробно описана последовательность применения методов исследования, которые включают в себя анкетирование учителей, воспитателей и родителей учащихся школы, наблюдение учебно-воспитательного процесса, статистический анализ успеваемости детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, а также определение уровня развития познавательных функций данной категории детей с помощью диагностических методик, соответствующих возрастным особенностям. На основании полученных результатов, в заключении делается вывод об актуальности продолжения исследования и подтверждении гипотетических предположений, которые заключаются в необходимости реализации психолого-педагогического сопровождения на основе комплексной диагностики, индивидуальной программы сопровождения и системы коррекционно-развивающих занятий со специалистами; оказании научно-методической помощи педагогам и психолого-педагогической поддержки родителям; в необходимости формирования инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса.Представленные результаты позволяют получить ориентиры в предстоящих способах совершенствования организационно- педагогических условий в процессе внедрения инклюзивного образования в казахстанской общеобразовательной школе.

Ключевые слова: дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, инклюзивное образование, организационно-педагогические условия.

Annotation. The article presents the results of an experiment to identify organizational and pedagogical conditions of the learning process for children with musculoskeletal disorders in inclusive education. The conducted research is due to the relevance of the development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan, which is confirmed by a number of studies conducted by domestic and foreign authors. The author of the article describes in detail the sequence of application of research methods, which include questionnaires of teachers, educators and parents of school students, observation of the educational process, statistical analysis of the performance of children with musculoskeletal disorders, as well as determining the level of development of cognitive functions of this category of children using diagnostic methods that correspond to age characteristics. Based on the results obtained, the conclusion concludes on the relevance of continuing the research and confirming hypothetical assumptions, which are the need to implement psychological and pedagogical support based on complex diagnostics, individual support programs and a system of correctional and developmental classes with specialists; providing scientific and methodological assistance to teachers and psychological and pedagogical support to parents; the need to create an inclusive culture for all participants in the educational process.The presented results provide guidance in the upcoming ways to improve organizational and pedagogical conditions in the process of implementing inclusive education in Kazakhstan's secondary schools.

Keywords: children with musculoskeletal disorders, inclusive education, organizational and pedagogical conditions.

Введение. Одним из путей решения проблем интеграции детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (далее дети с нарушением ОДА) в общеобразовательную школу является реализация инклюзивного образования. Организация специальных условий обучения детей с нарушением ОДА является в настоящее время актуальной проблемой, так как имеется тенденция увеличения числа детей данной категории в общеобразовательных организациях как за счет увеличения количества родившихся с признаками внутриутробного поражения центральной нервной системы, так и за счет включения в образовательное пространство детей сразличными двигательными нарушениями, которые ранее находились на надомном обучении из-за отсутствия условий для их обучения в образовательных организациях.

Для данной категории детей необходимы особые условия для успешного обучения в условиях инклюзивного образования. Следовательно, целью нашего исследования послужило выявление уровня реализации организационно-педагогических условий процесса обучения детей с нарушением ОДА в инклюзивном образовании. Материалы статьи позволяют расширить представления в данной области исследования.

Изложение основного материала статьи. В обоснование необходимости организации инклюзивного образования и включения ребенка с нарушением ОДА в общеобразовательный процесс большой вклад внесли Е.Ф. Архипова, З.М. Бритаева и др. [1].

Однако в настоящее время в области школьного обучения детей с двигательной патологией по-прежнему имеется крайне мало научных исследований. Большинство работ о детях с нарушением ОДА посвящено раннему и дошкольному возрасту, отраженных в исследованиях Архиповой Е.Ф., Приходько О.Г., Симоновой Т.Н., Кузнецовой Г.В., Кротковой А.В., и др.

Несмотря на интерес педагогов, психологов, социологов, казахстанских исследователей, таких как А.К. Ерсариной, З.А. Мовкебаевой, И.А. Оралкановой и др., к вопросам организации инклюзивного образования, этот аспект остается недостаточно изученным, о чем свидетельствует малочисленность фундаментальных работ и фрагментарность его практического осуществления в современном Казахстане.

Казахстанские учёные И.Г. Елисеева, Р.А. Сулейменова и другие в своих трудах указывают на необходимость организации особой образовательной среды для получения образования обучающимися с нарушением ОДА наравне со здоровыми сверстниками [4, 5].

Базой проведения исследования была выбрана КГУ «Средняя школа № 13» г. Петропавловска Северо-Казахстанской области. Констатирующий этап эксперимента проводился в течение 1-2 четвертей 2019-2020 учебного года.

Для осуществления данного исследования были применены эмпирические методы наблюдения и опроса респондентов, проведенного при помощи метода анкетирования и выявления оценки отношения респондентов к изучаемой проблеме при помощи шкалы Лайкерта. Использование данного метода позволило нам получить количественные оценки отношения респондентов, необходимые для анализа выраженности заинтересованности в исследуемом аспекте, измеренной по ранговой шкале [6].

На подготовительном этапе исследования была сформирована группа респондентов и разработан перечень вопросов для анкетирования. Выборку респондентов составили педагоги КГУ «Средняя школа № 13» в количестве 25 человек, родительская общественность в количестве 56 человек, а также воспитатели Петропавловского Центра реабилитации для детей-инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата управления социальной защиты акимата Северо-Казахстанской области в количестве 4 человек.

Следующим этапом стало проведение опроса респондентов в рамках разработанного перечня вопросов. В анкете респондентам предлагалось в ранговой шкале от 1 до 5 выразить свою позицию относительно следующих суждений:

1. В школе создана адаптивная образовательная среда, которая заключается не только вдоступности архитектурной среды, но и в методическом и техническом обеспечении;
2. В настоящее время в школе сформировано толерантное отношение ко всем учащимся с особыми образовательными потребностями;
3. В учебном процессе школы успешно используются совокупность технических средств, специально разработанные дидактические материалы и ИКТ, учитывающие особые образовательные потребности учащихся;
4. Учебный процесс школы построен с учетом индивидуальных особенностей учащихся с особыми образовательными потребностями, включающий изменение организационных форм и методов обучения;
5. В процессе обучения применяются индивидуальные критерии к выполнению задания и оцениванию результатов учебной деятельности в соответствии с возможностями учеников;

6. Для успешной организации инклюзивного образования учащихся с особыми образовательными потребностями в школе организовано с психолого-педагогическое сопровождение специалистами службы сопровождения;

7. Для обеспечения передвижения, самообслуживания и ассистирования учащихся особыми образовательными потребностями в процессе обучения в школе организована индивидуальная помощь ассистента / тьютора;

8. Обучение детей с особыми образовательными потребностями осуществляется параллельно с осуществлением реабилитационной деятельности.

Обработка результатов исследования проводилась в следующей последовательности:

1 этап анкетирования: проведение анкетирования и составление сводной таблицы с результатами. При составлении сводной таблицы нами были собраны ответы всех педагогов, воспитателей и родителей, в которых отражены предпочтения респондентов в данном исследовании.

Таблица 1

Сводная таблица результатов анкетирования констатирующего этапа эксперимента

Значение	**Суждение 1**	**Суждение 2**	**Суждение 3**	**Суждение 4**	**Суждение 5**	**Суждение 6**	**Суждение 7**	**Суждение 8**	**Общий средний балл**
Педагоги									
Средний балл	3	4,8	2,8	1,9	2,5	4,5	2,5	2,6	24,6
Воспитатели									
Средний балл	3,5	4,3	4	3,3	2,5	5	2,3	3,5	28,3
Родители									
Средний балл	3,8	4,6	3,4	3,6	3,4	4,6	3,5	3,5	30,4
Общий средний балл	3,4	4,6	3,4	2,9	2,8	4,7	2,8	3,2	27,8

2 этап анкетирования: качественный анализ полученных данных, формулирование выводов. По результатам анкетирования полученные были представлена среднее арифметическим значением по каждому суждению.

Отвечая на суждения 2 и 7, все респонденты оказались солидарны по данным позициям. Это выразилось в достаточно высокой оценке сформированности толерантного отношения ко всем учащимся с ООП (среднее арифметическое значение 4,6), а также в оценке успешности организации психолого-педагогического сопровождения учеников с ООП (среднее арифметическое значение 4,7).

Однако стоит обратить внимание, что в табличных данных нет максимального балла ни по одному показателю. Самые низкие значения были получены при анкетировании педагогов (24,6 баллов).

Результат анализов ответов на суждение № 4 показал, что педагоги обращают особое внимание на слабый учет индивидуальных особенностей учащихся с ООП, что заключается в недостаточном изменении организационных форм и методов обучения. Вместе с тем достаточно большая доля опрошенных воспитателей и родителей не уделяют данному вопросу особого внимания (3,3 и 3,6 баллов соответственно). Очевидно, что такое расхождение позиций может быть связано с их меньшей долей вовлеченности в организацию учебного процесса.

Одинаково низкое количество баллов было получено от педагогов и воспитателей при ответе на суждение 5 (2,5 балла). Это свидетельствует о слабом применении индивидуальных критериев к выполнению учебного задания и последующего оценивания результатов учебной деятельности без учета возможностей учеников.

Кроме того, согласно полученным результатам по суждениям 3 и 1 (2,8 и 3 балла соответственно) педагоги обращают внимание на недостаточный уровень создания адаптивной образовательной среды, которая заключается в слабом методическом и техническом обеспечении, в нехватке специально разработанных дидактических материалов и ИКТ.

Примечателен тот факт, что педагоги видят существующие проблемы реализации инклюзивного образования, объективно оценивают свои ресурсы и дают правдивые ответы.

С позиции воспитателей наиболее острым вопросом остается вопрос ассистирования учащихся в образовательном процессе и оказания индивидуальной помощи учащимся с ООП тьютором (2,3 балла). Данный показатель был ожидаемым, т.к. школе же в штатном расписании нет должности тьютора.

Чтобы определить критерий значимости различий в ответах групп респондентов, первоначально нами было проведено исследование нормальности распределения с использованием критерия Колмогорова-Смирнова. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Эмпирические значения критерия Колмогорова-Смирнова

Названия шкал	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
Суждение1	0,285	0***
Суждение 2	0,449	0***
Суждение 3	0,238	0***
Суждение 4	0,206	0***
Суждение 5	0,259	0***
Суждение 6	0,417	0***
Суждение 7	0,261	0***
Суждение 8	0,275	0***
Общий балл	0,082	0,166

* - p<0,05
** - p<0,01
*** - p<0,001

По результатам таблицы 2 можно сделать вывод, что количество шкал с нормальным распределением меньше, чем количество шкал с ненормальным распределением, поэтому мы использовали непараметрические методы и для сравнения групп между собой с помощью критерия U-Манна-Уитни. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Эмпирические значения критерия U-Манна-Уитни

Названия шкал	Среднее значение в группе «Педагоги и воспитатели»	Среднее значение в группе «Родители»	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
Суждение 1	3,138	3,804	505,0	0,002**
Суждение 2	4,724	4,554	887,0	0,365
Суждение 3	3,000	3,393	611,5	0,046*
Суждение 4	2,655	3,571	396,0	0***
Суждение 5	2,517	3,429	353,0	0***
Суждение 6	4,586	4,625	781,5	0,729
Суждение 7	2,483	3,464	382,0	0***
Суждение 8	2,759	3,464	436,5	0***
Общий балл	25,828	30,214	242,5	0***

* - p<0,05
** - p<0,01
*** - p<0,001

Таким образом, на основании полученных данных, мы можем сделать статистический вывод о наличии различий между двумя группами респондентов «Педагоги и воспитатели» и «Родители».

Следовательно, результаты анкетирования указывают на существование разных позиций в видении вопросов двух групп респондентов, что свидетельствует о недостаточной разработанности и реализации организационно-педагогических условий процесса обучения детей с нарушением ОДА в инклюзивном образовании, таким образом, подтверждая актуальность нашего исследования.

Также ходе эксперимента с целью психолого-педагогического наблюдения и оценки реализации организационно-педагогических условий инклюзивного образования, было посещение 12 уроков и 8 внеклассных воспитательных мероприятий. Для количественной оценки мы использовали балльную систему оценивания каждого из разработанных показателей от 1 до 5 баллов.

Проанализировав посещенные уроки на основании ведения протоколов наблюдений, можно сделать вывод, что содержание уроков соответствуют требованиям образовательной программы, ориентированной на ГОСО РК (60 баллов из 60 возможных). Учебный материал правильно освещается с научной точки зрения, используется специализированная научная терминология в соответствии с возрастом учащихся (60 баллов). На уроках прослеживается чёткий алгоритм действий (54 балла), связь нового и ранее изученного учебного материала, наличие межпредметных связей, развитие критического мышления и функциональной грамотности (53 балла). Степень достижения ожидаемого результата имеет выраженность в 50 баллов.

Для эффективности проведения уроков педагоги используют различные технологии: игровые (в начальных классах), ассоциативные технологии, технология проектов, активное обучение, развитие критического мышления. Тем не менее, еще наблюдается недостаточное использование здоровьесберегающих, личностно-ориентированных, технологии дифференциации и индивидуализации обучения, а также информационно-коммуникативных технологий, что связано со слабым оснащением материально-технической базы школы современным оборудованием (41 балл). Некоторые педагоги проводят

урок в нетрадиционной форме, в том числе урок-театрализация, урок-исследование, сообщение в социальных сетях, путешествие по фильму, мозговой штурм (47 баллов). На разных этапах урока используются различные методы обучения: метод кинематографа, метод демонстрации, практическая самостоятельная работа, создание проблемных ситуаций и т.д. Учителя применяют приемы мотивации на результат и на деятельность учащихся (54 балла). Согласно обновленному содержанию образования, педагоги школы успешно реализуют формативное и критериальное оценивание, основываясь на разработанных дескрипторах. Однако доля заданий репродуктивного характера пока еще больше доли заданий поискового характера (47 баллов). Стоит отметить наличие оптимального объема домашнего задания и доступности его инструктажа (55 и 57 баллов соответственно). Но еще отмечается недостаточная дифференциация и предоставление выбора заданий (44 балла).

В процессе реализации инклюзивного образования обращают внимание низкие баллы по следующим показателям: «Реализация дифференцированного обучения. Наличие заданий разного уровня сложности», «Учет учителем уровней актуального развития учащихся и зоны их ближайшего развития» (по 44 балла каждый). Это также отражается на недостаточно дифференцированной системе оценивания с учетом индивидуальных особенностей учащихся с нарушением ОДА. Проведение динамических пауз, соблюдение ортопедического режима, наблюдение за посадкой учащихся с нарушением ОДА осуществляется только на начальных этапах обучения в школе (42 балла и 39 баллов соответственно).

Анализируя посещенные внеклассные воспитательные мероприятия, можно заметить, что в целом, все мероприятия соответствует основным направлениям воспитательной работы школы, уровню развития классного коллектива, возрастным особенностям учащихся. Однако полученные низкие баллы свидетельствует о том, что организаторами не всегда рационально и эффективно используется время, часто мероприятия оказываются продолжительными, что способствует нарушению дисциплины в связи с утомляемостью учащихся, особенно детей с нарушением ОДА. Не на всех мероприятиях при оценивании таких учащихся учитываются их индивидуальные психофизическое возможности. Наблюдается низкая степень активного участия родителей в проведении совместной воспитательной работы со школой.

В целях определения уровня академической успешности учащихся в рамках общеобразовательной и сокращенной учебной программы был проведен статический анализ успеваемости учащихся с нарушением ОДА по учебным предметам, выраженный среднеарифметическим значением процента качества знаний. Статический анализ успеваемости учащихся с нарушением ОДА по учебным предметам, выраженный среднеарифметическим значением процента качества знаний, показан в таблице 4.

Таблица 4

Качество знаний учащихся с нарушением ОДА по учебным предметам за 2 четверть 2019-2020 учебного года

№	Учебное звено	Качество знаний, %
1	Младшее звено	76,8
2	Среднее звено	22,2
3	Старшее звено	68,7

Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н., Зимняя И.А. рассматривают в качестве причин трудностей в обучении недостаточный уровень развития высших психических функций [7, 8]. В связи с этим, с помощью диагностических методик, соответствующих возрастным особенностям детей, мы определили уровень развития познавательных функций у учащихся с нарушением ОДА. Сводная таблица развития познавательных возможностей детей с нарушением ОДА показаны в таблице 5.

Таблица 5

Сводная таблица развития познавательных возможностей детей с нарушением ОДА (%)

№	Уровни/ процессы	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
1	Восприятие	25	50	25
2	Память	25	54	21
3	Внимание	13	58	29
4	Мышление	29	58	13
5	Самооценка	17	35	48
6	Мотивационная сфера	26	17	57

Выводы. Представленные данные позволяют получить ориентиры в предстоящих способах совершенствования организационно-педагогических условий в процессе внедрения инклюзивного образования в казахстанской общеобразовательной школе.

Полученная информация подтверждает гипотетические предположения о необходимости реализации следующих организационно-педагогических условий: реализации психолого-педагогического сопровождения на основе комплексной диагностики, индивидуальной программы сопровождения и системы коррекционно-развивающих занятий со специалистами; оказании научно-методической помощи педагогам и психолого-педагогической поддержки родителям; в необходимости развития инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса.

Литература:

1. Архипова Е.Ф. Инклюзивное образование детей с нарушением опорно-двигательного аппарата // Особый ребенок. 2016. №1. С. 34-39

2. Бритаева З.М. Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе // Сибирский педагогический журнал. 2013. №2. С. 243-246
3. Журавлева Т.М. Организационно-педагогические условия преодоления трудностей в образовательном процессе у учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе IV вида [Электронный ресурс]: автореф. дис. на соиск. учен.степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.03 / Журавлева Татьяна Михайловна; Урал. гос. пед. ун-т. - М.: РГБ, 2005. 27 с.
4. Елисеева И.Г. Становление инклюзивного образовательного процесса в общеобразовательных школах в рамках реализации Государственной программы развития образования РК до 2020 года // Открытая школа (Каз.). 2015. №6 (147). С. 58-59
5. Сулейменова Р.А. К вопросу об инклюзивном образовании // Открытая школа (Каз). 2015. №6 (147). С. 56-58
6. Волкова Н.В. Шкалы Лайкерта и Раша: сравнительный анализ результатов // Современные методы интеллектуального анализа данных в экономических, гуманитарных и естественнонаучных исследованиях. – Пятигорск: Изд-во Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. 2016. С. 438-447
7. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М.: Ось-89, 1997. 224 с.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – М.: МОДЭК, 2010. 154 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ларина Инесса Павловна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлена программа психолого-педагогического просвещения родителей в рамках взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей по профилактике нарушений развития детей раннего возраста.
Ключевые слова: психолого-педагогическое просвещение родителей, дети раннего возраста, профилактика нарушений развития.
Annotation. The article presents a program of psychological and pedagogical education of parents in the framework of interaction of preschool educational organizations with the family for the prevention of developmental disorders of young children.
Keywords: psychological and pedagogical education of parents, young children, prevention of developmental disorders.

Введение. Исследование уровня психолого-педагогических знаний родителей детей раннего возраста выявило актуальность процесса психолого-педагогического просвещения родителей в рамках дошкольной образовательной организации (ДОО). Психолого-педагогическое просвещение родителей является одной из форм сотрудничества дошкольной образовательной организации и семьи по вопросам развития детей в раннем возрасте [2].

Для решения задач по формированию у родителей детей раннего возраста психолого-педагогических знаний необходима программа психолого-педагогического просвещения, реализуемая на базе ДОО.

Изложение основного материала статьи. Цель программы психолого-педагогического просвещения заключается в формировании психолого-педагогических знаний у родителей детей раннего возраста.

Задачи программы психолого-педагогического просвещения родителей детей раннего возраста:

1) формирование у родителей детей раннего возраста правильных представлений о готовности детей к ДОО как о показателе развития;

2) формирование у родителей детей раннего возраста сознательного отношения к родительским обязанностям на основе включения в воспитательную работу в семье психолого-педагогической диагностики и коррекции;

3) формирование у родителей детей раннего возраста представлений об особенностях развития детей на ранних этапах жизни и умения соотносить выявляемые особенности в развитии с реалиями с целью установления возможных нарушений;

4) повышение мотивации родителей детей раннего возраста к сотрудничеству с ДОО по вопросам выявления и коррекции нарушений;

5) повышение уровня психолого-педагогических знаний у родителей детей раннего возраста.

Программа реализовалась на базе ДОО в течение трех периодов, после чего была проведена повторная диагностика психолого-педагогической просвещенности родителей.

Таблица 1

Содержание программы психолого-педагогического просвещения родителей детей раннего возраста

Период	Тема	Формы реализации	Ответственные
1 (2 месяца)	Возрастные особенности детей 1,5-3 лет	лекция с элементами беседы	психолог, воспитатель
	Что мне необходимо знать о моем ребенке?	семейное кафе	воспитатель
	Как любить своего ребенка?	лекция	психолог
	Делимся опытом по развитию детей	заседание родительского клуба	психолог, воспитатель
	Убеждение как способ коррекции поведения ребенка	лекция	психолог, воспитатель
2 (2 месяца)	Особенности речевого развития ребенка 1,5-3 лет и методики выявления нарушений речи	лекция с элементами беседы	Психолог, логопед
	Диагностика познавательной сферы ребенка	семинар-практикум	психолог, воспитатель
	Профилактика психоэмоциональных нарушений у ребенка	собрание	психолог, воспитатель
	Почему родителям детей раннего возраста необходимо психолого-педагогическое просвещение?	лекция	психолог
3 (2 месяца)	Значение игры на раннем этапе развития ребенка	лекция	психолог, воспитатель
	Развивающие игры для детей 1,5-3 лет	семинар-практикум	психолог, воспитатель
	Я – знающий и ответственный родитель	деловая игра	психолог, воспитатель

Первый период. Лекция с элементами беседы «Возрастные особенности детей 1,5-3 лет». Лекцию проводят воспитатель и психолог. Цель – ознакомление родителей с особенностями развития детей раннего возраста.

Первая часть лекции читается воспитателем. Воспитатель предлагает родителям подумать над следующими вопросами.

1. Что такое возрастные особенности?
2. Какие возрастные особенности известны Вам?
3. Как можно выявить возрастные особенности ребенка?

После беседы и выяснения уровня первичных знаний родителей воспитатель рассказывает:

1) о параметрах физического развития детей 1,5-3 лет (нормальные рост, вес, нормальное развитие опорно-двигательного аппарата),
2) о деятельности детей 1,5-3 лет,
3) о поведении детей 1,5-3 лет.

Вторая часть лекции читается психологом, который предлагает родителям сначала подумать над следующими вопросами:

1. Что такое развитие?
2. Что Вы понимаете под психическим развитием?
3. Какие аспекты психического развития Вам известны?

После беседы и выяснения уровня первичных знаний родителей психолог рассказывает:

1) об особенностях речевого развития детей 1,5-3 лет,
2) об особенностях развития внимания, памяти и мышления детей 1,5-3 лет,
3) об особенностях развития восприятия детей 1,5-3 лет.

Для закрепления полученных знаний родителям предлагается ответить на вопросы и составить индивидуальную психологическую карту своего ребенка.

Семейное кафе организуется воспитателем группы. Это форма работы родительского клуба. Тематическое содержание работы определяется проблемой «Что мне необходимо знать о моем ребенке?». Воспитатель обсуждает с родителями важность отслеживания развития ребенка в семье, делится основными путями изучения развития ребенка, такими как: наблюдение, тестирование, диагностические игры.

Лекция «Как любить своего ребенка?» проводится психологом. Цель – помочь родителям в выборе способов проявления любви, в создании теплой домашней атмосферы как условия для нормального развития.

Содержание лекции.

1. Любовь как многоаспектное чувство. Основные аспекты любви к ребенку.
2. Любовь к ребенку через безусловное принятие. Ю.Б. Гиппенрейтер определяет это так: «Безусловно принимать ребенка – значит любить его не за то, что он красивый, умный, способный, отличник, помощник и так далее, а просто так, просто за то, что он есть!» [1].
3. Проявление любви к ребенку в общении с ним. Основные правила общения с ребенком, сформулированные Ю.Б. Гиппенрейтер.

В конце лекции психолог рекомендует родителям для ознакомления две книги:

1) Ю.Б. Гиппенрейтер «Общаться с ребенком. Как?»,
2) Р. Кэмпбелл «Как на самом деле любить детей».

Заседание родительского клуба на тему «Делимся опытом по развитию детей» открывают воспитатель и психолог. На заседании родители предлагают различные пути развития мышления, внимания, памяти,

восприятия ребенка. Отдельная часть заседания посвящена речевому развитию. Родители рассказывают о том, как они в домашних условиях развивают своего ребенка по различным аспектам. Другие родители воспринимают это как психолого-педагогический опыт, берут на заметку, отбирают наиболее подходящие пути развития для их ребенка. Воспитатель и психолог берут на себя функции экспертов, дают рекомендации и советы по усовершенствованию и повышению эффективности родительского опыта.

Лекция на тему «Убеждение как способ коррекции поведения ребенка». Лекцию проводит воспитатель.

Структура лекции.

1. Метод убеждения в воспитании – это путь воздействия на знание обучаемого для разъяснения фактов и явлений общественной и личной жизни, формирования взглядов.

2. Средства убеждения – это такие средства, которые позволяют применять убеждение как метод воспитания в разнообразных условиях осуществления воспитательного процесса.

3.Характеристика методов воспитания – внушение, разъяснение, рассказ, беседа, убеждение примером.

По завершении лекции воспитатель предлагает родителям записать основные средства убеждения, которые они используют в своей практике.

Второй период. Лекция с элементами беседы «Особенности речевого развития ребенка 1,5-3 лет и методики выявления нарушений речи». Лекция проводится психологом и логопедом.

Открывается лекция вопросами к родителям.

1. Что Вам известно о речи и речевой деятельности?

2. В каком возрасте активизируется речевая деятельность ребенка?

3. Какие нарушения речи Вам известны?

После беседы и выяснения уровня первичных знаний родителей логопед рассказывает:

1) о возрастных особенностях речевого развития,

2) об основных сторонах и видах речевой деятельности,

3) о выявляемых нарушениях речи в возрасте 1,5-3 лет,

4) о методиках выявления речевых нарушений (Ф.Г. Даскаловой, В.И. Яшиной, Т.М. Юртайкиной и А.Г. Арушановой).

В качестве домашнего задания родителям предлагалось заполнить речевую карту ребенка.

Семинар-практикум на тему «Диагностика познавательной сферы ребенка». В ходе семинара родители знакомятся с методиками диагностики познавательной сферы ребенка от 1,5 до 3 лет. Данные методики предложены Е.А. Стребелевой [3]. Семинар проходит при участии воспитателя и психолога.

По завершении семинара родителям предлагается провести диагностику познавательной сферы ребенка в домашних условиях и предоставить отчет.

Родительское собрание на тему «Профилактика психоэмоциональных нарушений у ребенка» проводится при участии воспитателя и психолога.

Структура:

1. Воспитатель рассказывает об особенностях эмоционального развития детей и профилактике эмоциональных нарушений, таких как проявления агрессивности, неуправляемости, тревожности, неуверенности, склонности к страхам, замкнутости.

Воспитатель передает слово психологу, который рассказывает родителям:

1) об агрессии и о формах ее проявления у ребенка на ранних этапах жизни,

2) о причинах проявления агрессии в возрасте 1,5-3 лет,

3) о способах выявления агрессивности ребенка в возрасте 1,5-3 лет.

Далее психолог знакомит родителей с комплексом игр, релаксирующими техниками для коррекции психоэмоциональных состояний с проявлением страхов у детей от 1,5 до 3 лет.

Психолог знакомит родителей с игровыми техниками, направленными на развитие у ребенка навыков самоконтроля и саморегуляции.

Лекция «Почему родителям детей раннего возраста необходимо психолого-педагогическое просвещение?» проводится психологом с целью повышения мотивации родителей к приобретению знаний о развитии детей и профилактике нарушений в развитии.

Структура лекции.

1. Раннее и дошкольное детство и их особенности.

2. Роль возрастных особенностей в развитии ребенка.

3.Основные трудности, с которыми родители сталкиваются при воспитании ребенка.

4. Психолого-педагогическое просвещение как процесс формирования компетентного родителя.

Третий период. Лекция на тему «Значение игры на раннем этапе развития ребенка».

Содержание лекции.

1. Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте.

2.Функции игровой деятельности.

3.Развитие коммуникативных навыков в игре.

4.Развитие познавательной сферы ребенка, активизация творческого потенциала в игре.

5. Формирование универсальных учебных действий в игре.

Семинар-практикум на тему «Развивающие игры для детей 1,5-3 лет». В ходе семинара родители знакомятся с различными развивающими играми для детей от 1,5 до 3 лет. Семинар проходит при участии воспитателя и психолога.

Группа родителей разбивается на пары. В каждой паре прорабатываются основные виды развивающих игр:

1) игры для развития речи,

2) игры для развития мышления,

3) игры для развития конструкторских умений,

4) игры для развития восприятия.

Деловая игра на тему «Я – знающий и ответственный родитель» проводится с целью повышения мотивации к психолого-педагогическому просвещению. Игра проводится под руководством воспитателя и психолога.

Группа делится на две подгруппы: подгруппа родителей и подгруппа воспитателей. Обсуждается проблема определения ролей семьи и ДОО в развитии ребенка, в диагностике нарушений развития и в работе по коррекции и профилактике.

Каждой подгруппой выдвигаются аргументы, которые опровергаются противоположной стороной.

Основные вопросы.

1. Какова роль семьи в развитии ребенка?
2. Какова роль воспитателей в развитии ребенка?
3. Какие виды нарушений в развитии могут диагностировать родители?
4. Какие виды нарушений в развитии могут диагностировать воспитатели и психологи ДОО?

Для реализации программы психолого-педагогического просвещения родителей детей раннего возраста необходимо создание соответствующих условий.

Основным условием реализации программы психолого-педагогического просвещения родителей детей раннего возраста является создание в ДОО познавательной среды. Желательно, чтобы в ДОО были оформлены соответствующие тематические стенды, систематически предъявлялись анонсы предстоящих мероприятий. Активность ДОО – это фактор, который будет способствовать повышению интереса у родителей к своему психолого-педагогическому просвещению.

Следующим условием реализации программы психолого-педагогического просвещения родителей детей раннего возраста является использование различных форм работы (не только лекционно-семинарские и собрания). К нетрадиционным формам работы следует отнести: родительский клуб, лекции с элементами беседы, деловые игры. Родительский клуб работает в форме заседаний и семейных кафе. Такие формы работы с родителями подразумевают создание дружелюбной, семейной атмосферы. Воспринимая ДОО как семью, родитель будет стремиться делить с ДОО функции по воспитанию и развитию ребенка, а не перекладывать всю ответственность по воспитанию и развитию исключительно на ДОО.

Важным условием реализации программы психолого-педагогического просвещения родителей детей раннего возраста является диагностика уровня психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах развития ребенка.

По завершении реализации программы психолого-педагогического просвещения проводилась повторная диагностика в той же группе родителей в аспекте решения следующих задач:

1) сравнительный анализ уровня восприятия готовности ребенка к ДОО (объективизация восприятия),
2) сравнение уровней осведомленности родителей в различных аспектах развития ребенка,
3) сравнение уровней заинтересованности родителей в самостоятельном выявлении нарушений развития ребенка.

Для решения первой задачи родителям была предложена методика тестирования «Готовности ребенка к детскому саду». Результаты тестирования показывают, что увеличилось с 50% до 86% количество родителей, которые отмечают у своих детей полную готовность к ДОО. Количество родителей, которые прогнозируют условную готовность, уменьшилось с 29% до 14%. Не осталось родителей, которые считают, что их ребенок не готов к ДОО.

Повторная диагностика уровня психолого-педагогической просвещенности и осведомленности родителей о развитии их ребенка проводилась с помощью методики «Что Вам известно о детском развитии?», выявила резкое уменьшение количества родителей, которые затруднялись ответить на вопросы по развитию собственного ребенка по разным аспектам.

Так, с 60% до 36% уменьшилось количество родителей, которые не осведомлены об активном использовании ребенком слов, о способности повторять и составлять речевые конструкции. С 79% до 21% уменьшилось количество родителей, которые не осведомлены о способности ребенка выполнять сложные инструкции; с 86% до 50% уменьшилось количество родителей, которые не могут проанализировать понимание ребенком прочитанного с опорой на картинки.

С 37,5% до 7% уменьшилось количество родителей, которые не смогли распознать способность у ребенка разложить предметы двух видов в разные коробочки; с 43% до 7% уменьшилось количество родителей, которые не обнаружили у своего ребенка определенный уровень понимания слов; с 50% до 14% уменьшилось количество родителей, которые не обнаружили у своего ребенка способность находить названные предметные картинки среди нескольких предложенных и элементарные конструкторские умения; с 57% до 7% уменьшилось количество родителей, которые не осведомлены о наличии у ребенка способности находить названные предметные картинки с действиями среди нескольких предложенных; с 64% до 14% уменьшилось количество родителей, которые не обнаружили определенный уровень понимания ребенком предлогов. Количество родителей, не осведомленных об уровне познавательного интереса у ребенка, уменьшилось с 21% до 7%.

Повторная диагностика степени заинтересованности в проблемах, с которыми ребенок может столкнуться в ДОО, а также отношения родителей к роли ДОО относительно процесса отслеживания развития детей, проводилась по методике «Что Вы ожидаете от воспитателей?». После реализации программы психолого-педагогического просвещения родителей результаты следующие:

1) в группе не осталось родителей, которые безответственно подходят к процессу отслеживания развития своего ребенка, считая это предметом функционирования ДОО;
2) в группе не осталось родителей, которые ответственно подходят к процессу отслеживания развития своего ребенка, но считают, что за развитием ребенка должны следить исключительно в ДОО;
3) с 21% до 36% увеличилось количество родителей, которые ответственно подходят к процессу отслеживания развития своего ребенка, но возлагают эту ответственность в большей степени на воспитателей ДОО;
4) в группе появились родители, которые ответственно подходят к процессу отслеживания развития своего ребенка и возлагают эту ответственность, в первую очередь, на себя.

Таким образом, с помощью повторной диагностики по некоторым критериям удалось установить эффективность реализованной программы психолого-педагогического просвещения родителей детей раннего возраста.

Выводы:

1. Программа психологического просвещения родителей детей раннего возраста сформировала у родителей способность оценивать готовность ребенка к ДОО не на основе субъективных представлений об этом состоянии, а на основе комплексной диагностики развития.

2. Программа психолого-педагогического просвещения родителей детей раннего возраста сформировала у родителей навыки диагностики проблем речевого, познавательного развития ребенка, а также позволила выявлять у ребенка глубокие нарушения в мотивации и поведении.

3. С помощью программы психолого-педагогического просвещения родители осознали необходимость сотрудничества с ДОО в плане выявления нарушений в развитии ребенка и своевременной их коррекции.

Литература:

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 1997. – С. 238.
2. Ларина И.П. Основные направления психолого-педагогического просвещения родителей по профилактике нарушений развития детей раннего возраста. // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 4. – с. 151-154.
3. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2014. – 250 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат биологических наук, доцент Лутовина Екатерина Емельяновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
старший преподаватель Суздалева Алла Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОПАСНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИРОДНОГО ХАРАКТЕРА

Аннотация. Статья посвящена решению актуальных проблем формирования готовности безопасного поведения у обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера. Авторами определены ключевые понятия исследования. Выявлены эффективные методы формирования безопасного поведения у обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера: опорные конспекты, бинарные уроки, методы применения компьютерных технологий, моделирование опасностей в условиях природы, практические методы, решение ситуационных задач, метод проектов. Установлено, что внедрение активных методов обучения будут способствовать повышению уровня теоретического и практического безопасного поведения обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера, а так же повышению уровня развития потребности в области безопасного поведения обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера.

Ключевые слова: безопасное поведение обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера, активные методы обучения, формирование теоретической и практической подготовки, формирование потребности в безопасном поведении.

Annotation. The article is devoted to the solution of actual problems of formation of readiness of safe behavior in students in the conditions of dangerous situations of natural character. The authors defined the key concepts of the study. Effective methods of forming safe behavior in students in dangerous situations of natural character are identified: reference notes, binary lessons, methods of using computer technologies, modeling of hazards in natural conditions, practical methods, solving situational problems, and the method of projects. It is established that the introduction of active teaching methods will help to increase the level of theoretical and practical safe behavior of students in dangerous situations of natural nature, as well as to increase the level of development of the need for safe behavior of students in dangerous situations of natural nature.

Keywords: safe behavior of students in dangerous situations of natural nature, active teaching methods, the formation of theoretical and practical training, the formation of the need for safe behavior.

Введение. Человечество живет в мире, где природные, техногенные, социальные и иные опасности часто угрожают здоровью и жизни. Каждый день газетами, радио и телевидением сообщается об очередных авариях, катастрофах или стихийных бедствиях, в результате которых погибли или пострадали люди.

Чрезвычайные ситуации природного характера наибольшей регулярностью, часто они поддаются прогнозированию. Однако природные явления будут неизбежными, так как для них характерна связь и зависимость с естественными процессами, которые происходят в географической оболочке Земли [2; 5].

Угрозу природных явлений для человечества определяет характер природных процессов и готовность человека в обеспечении своей безопасности. Детям нужно знать о том, каким должно быть их поведение в таких ситуациях. Но в первую очередь эти знания нужно иметь педагогам, потому что именно учителя знакомят обучающихся со знаниями по чрезвычайным ситуациям природного характера и правилам поведения при стихийных бедствиях. В связи с этим актуальность темы исследования не подлежит сомнениям, так как современным обществом переживаются сложные времена [1; 7; 9].

Современный мир характеризуется изменением спектра и характера угроз для безопасности личности, для общества, государства. Жить в безопасности является насущной потребностью человека, а негативность воздействия факторов среды природы может проявляться чрезвычайными ситуациями природного характера.

Данные ситуации могут возникать как вследствие природного, стихийного бедствия, так и деятельности человека в производстве, поэтому организация работы по защите населения в случае чрезвычайных ситуаций природного характера - составная часть мероприятий, рассматриваемых в рамках общегосударственных, что предъявляет к структурам государства требований по обеспечению энергичных мер в создании эффективности системы по защите граждан, которая должна будет действовать на всех уровнях [3; 8].

В работе по защите населения от опасностей чрезвычайных ситуаций особую роль играет система образования, она занимается подготовкой обучающихся вопросами, относящимися к безопасности жизнедеятельности.

Приоритет жизни и здоровья человека в качестве основополагающего принципа в государственной политике России в сфере образования зафиксировался Федеральным Законом Российской Федерации «Об образовании».

Несмотря на это исследователями отмечается, что образовательными учреждениями сегодня еще недостаточно проработаны научные подходы к системе ознакомления учеников с проблемами по формированию, сохранению и укреплению здоровья и безопасности поведения в разных ситуациях. У учащихся общеобразовательных школ еще нет в полном объеме необходимых, важных познаний надлежащего безопасного поведения; они не имеют возможности оценивания влияния средовых факторов в здоровье человека и в генофонде будущих поколений [4; 6].

Именно уроки такого школьного предмета, как «Основы безопасности жизнедеятельности» обеспечивают учащимся общеобразовательных школ возможности в сформулировании определенных знаний об окружающем мире, безопасности поведения; в понимании и последующем предотвращении ошибок и неверных решений при различного рода экстремальных ситуациях, сознательном влиянии на события окружающей их среды [10].

В результате анализа теории и практики формирования безопасного поведения у обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера выявлено противоречие между необходимостью формирования безопасного поведения у обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера и недостаточностью содержательного и информационно-методического обеспечения данного процесса.

Формирование безопасного поведения в условиях опасности природного характера рассмотрено нами с позиции различных педагогических взглядов:

- создание оптимальности и эффективности внешнесредовых условий, то есть необходимо создать микросоциальную среду, отличающуюся гуманистическими отношениями, благоприятным психологическим климатом, активной творческой обстановкой, с помощью совместной деятельности и общения детей и взрослых в процессе образования и воспитания (Ю.К. Бабанский, А.А. Бодалев, Б.С. Гершунский, В.И. Зверева, В.А. Караковский, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, Н.Е. Щуркова и др.);
- обеспеченность внутренними условиями (установками, потребностями, способностями) саморазвития и самовоспитания обучающихся с использованием механизмов самопознания, рефлексии, целеполагания (Г.В. Акопов, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Т.М. Давыденко, В.М. Минияров, Б.Д. Парыгин, С.В. Попов, С.Л. Рубинштейн, В.А. Якунин и другие);
- потребность в обеспечении безопасного поведения в случае природной опасности представлена в изысканиях В. Мошкина, А.Т. Смирнова, Н.П. Абаскаловой, Л.А. Акимовой и др.

Изложение основного материала статьи. Опытно-экспериментальная работа выполнена на базе Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Староашировская средняя общеобразовательная школа имени Героя Советского Союза Шамкаева Акрама Беляевича» Матвеевского района Оренбургской области.

Реализация опытно-экспериментальной работы направлена на изучение показателей, которые обеспечивают эффективность процесса формирования безопасного поведения у обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера. В качестве респондентов исследования были приглашены обучаемые 7-х классов.

Исходный период реализации опытно-экспериментальной работы (подготовительный) заключался в том, что нами изучалось и анализировалось многообразие литературы научно-педагогического и методического направлений, что способствовало раскрытию и обоснованию теоретических аспектов проблемы формирования безопасного поведения у обучающихся в условиях опасных ситуаций природного происхождения.

Этот период включает такие виды работ, как определение тематики исследовательской работы и уточнение понятийно-категориального аппарата, определение оценочно-критериального инструментария, реализацию исходного обследования респондентов.

Основной период реализации опытно-экспериментальной работы заключался в том, что нами адаптирована образовательная программа, основанная на внедрение оптимальные методы теоретической и практической подготовки: опорные конспекты, бинарные уроки, методы применения компьютерных технологий, моделирование опасностей в условиях природы, практические методы, решение ситуационных задач, метод проектов.

Заключительный период реализации опытно-экспериментальной работы заключался в том, что проведено аналитическая деятельность и обобщение результатов исследования, представлены выводы и доказано гипотетическое предположение.

Методы исследования:

1. Теоретические методы (реализуемые методы определили степень освещения проблемы исследования и позволили проанализировать теоретические и методологические аспекты формирования безопасного поведения у обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера).

2. Эмпирические методы:

- тестирование (реализуемый метод позволил определить динамику формирования теоретического компонента безопасного поведения обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера (В.Н. Кудряшову));
- решение ситуационных задач (реализуемый метод позволил определить динамику формирования практического компонента безопасного поведения обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера (Ю.Н. Сычеву));
- анкетирование (реализуемый метод позволил определить динамику уровня сформированности потребности в области безопасного поведения обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера (Т.С. Паниной));
- методы математической статистики.

В рамках основного периода исследования нами адаптирована образовательная программа, основанная на внедрение оптимальные методы теоретической и практической подготовки: опорные конспекты, бинарные

уроки, методы применения компьютерных технологий, моделирование опасностей в условиях природы, практические методы, решение ситуационных задач, метод проектов.

В основе содержательной части предметной области ОБЖ предполагается многообразное межпредметное взаимодействие, которое позволяет организовать успешное достижение образовательных, воспитательных и развивающих дидактических задач, а так де развитие основ безопасного взаимоотношения с окружающей средой.

На бинарном уроке можно применять ценностный потенциал дополнительной информации для обеспечения эффективности усвоения нового учебного знания.

Целесообразно, если занятия по изучению природных опасностей будут реализовываться с использованием визуальных методов, в связи с тем, что обучаемые не могут представить природные опасности в силу небольшого опыта и территориального разнообразия опасностей в природе.

Внедрение компьютерных технологий находит образовательные широкие возможности в системе преподавания тем по природным опасностям, что способствует развитию прогностических качеств в области опасности природного характера.

На уроках моделирования у учителя появляется возможность спрогнозировать развитие природной опасности и изучить действия сил и средств по устранению последствий, а так же какую работу нужно проводить с населением, провести отработку практических аспектов безопасного поведения.

Реализация практических занятий при изучении безопасного взаимодействия при природной опасности являются эффективными средствами в области развития познавательной активности и потребностной сферы обучаемого.

Методические основы при выполнении опорных конспектов позволяют обеспечить эффективную актуализацию и закрепление изучаемого материала, увеличить объем рассматриваемой учебной информации, что является актуальным на уроках ОБЖ, так как данная дисциплина реализуется в общеобразовательной организации в сумме 35 часов в год. Этого времени крайне недостаточно для формирования безопасного поведения у обучающихся в условиях природной опасности.

По ходу решения ситуационных задач происходит активизация способов практической подготовки обучающихся к безопасным действиям в случае опасности природного характера. Внедрение данного метода будет способствовать расширению представлений об опасности природного характера, развитию мыслительных процессов и гибкости в подходах решения проблем безопасности.

В процессе исследования обучаемые решали разные ситуационные задач, например, Вы отправились на горнолыжный курорт. Два дня была хорошая погода, однако после 3 дня сыпал снег. Местами начали сходить лавины. Каковы Ваши действия, если вы попали в лавину?

Метод проектов позволяет решить много дидактических задач, соответственно внедрение его на уроках ОБЖ будет обеспечивать качественную многоаспектную подготовку обучающихся к безопасному поведению.

В процессе исследования обучаемые выполняли разные проекты, например «Защитники леса», «Юный путешественник», «Вода Живая и мертвая», «Огонь - мой друг, огонь - мой враг». «Юный спасатель», «Помоги себе сам» и другие проекты.

Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию безопасного поведения у обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера.

1. Определение уровня сформированности теоретического компонента безопасного поведения обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера (по В.Н. Кудряшову).

Результаты в 7 «А» классе: 48% респондентов продемонстрировали максимальный уровень сформированности изучаемого показателя; 44% респондентов продемонстрировали достаточный уровень сформированности изучаемого показателя; 8% респондентов продемонстрировали минимальный уровень сформированности изучаемого показателя.

Результаты в 7 «Б» классе: 20% респондентов продемонстрировали максимальный уровень сформированности изучаемого показателя; 44% респондентов продемонстрировали достаточный уровень сформированности изучаемого показателя; 36% респондентов продемонстрировали минимальный уровень сформированности изучаемого показателя.

Соответственно, все респонденты продемонстрировали повышение уровня сформированности теоретического компонента безопасного поведения обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера, однако в экспериментальной группе (7 «А» класс) этот показатель значительно выше.

Так, 48% обучаемых 7 «А» класса продемонстрировали высокий уровень сформированности теоретического компонента безопасного поведения обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера, а в 7 «Б» классе обучаемые продемонстрировали – 20 % изучаемого показателя.

2. Определение уровня сформированности практического компонента безопасного поведения обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера (по Ю.Н. Сычеву).

Результаты в 7 «А» классе: 48% респондентов продемонстрировали максимальный уровень сформированности изучаемого показателя; 40% респондентов продемонстрировали достаточный уровень сформированности изучаемого показателя; 12% респондентов продемонстрировали минимальный уровень сформированности изучаемого показателя.

Результаты в 7 «Б» классе: 20% респондентов продемонстрировали максимальный уровень сформированности изучаемого показателя; 40% респондентов продемонстрировали достаточный уровень сформированности изучаемого показателя; 40% респондентов продемонстрировали минимальный уровень сформированности изучаемого показателя.

Соответственно, все респонденты продемонстрировали повышение уровня сформированности практического компонента безопасного поведения обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера, особенно в экспериментальной группе (7 «А» класс).

3. Определение уровня сформированности потребности в области безопасного поведения обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера (по Т.С. Паниной).

Результаты в 7 «А» классе: 56% респондентов продемонстрировали максимальный уровень сформированности изучаемого показателя; 40% респондентов продемонстрировали достаточный уровень сформированности изучаемого показателя; 4% респондентов продемонстрировали минимальный уровень сформированности изучаемого показателя.

Результаты в 7 «Б» классе: 24% респондентов продемонстрировали максимальный уровень сформированности изучаемого показателя; 40% респондентов продемонстрировали достаточный уровень сформированности изучаемого показателя; 36% респондентов продемонстрировали минимальный уровень сформированности изучаемого показателя.

Соответственно, все респонденты продемонстрировали повышение уровня сформированности потребности в области безопасного поведения обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера, особенно в опытной группе.

Так, при обобщении полученных результатов нами установлено, что в экспериментальной группе повысился уровень сформированности безопасного поведения у обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера.

Аналитическая работа с результатами исследования позволила сделать вывод о том, что обучаемые демонстрируют повышение уровня сформированности безопасного поведения у обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера, что в большей степени демонстрируется в опытной группе, о чем свидетельствуют результаты математической статистической обработки.

Выводы:

1. На основе анализа источников литературы определена структурно-содержательная основа формирования безопасного поведения обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера. Так, насколько человек готов действовать в условиях опасности природного характера, зависит уровень последствий и для самого человека, и для окружающей среды.

2. Выявлены эффективные методы формирования безопасного поведения у обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера: опорные конспекты, бинарные уроки, методы применения компьютерных технологий, моделирование опасностей в условиях природы, практические методы, решение ситуационных задач, метод проектов.

3. Опытно-экспериментальным путем доказана эффективность выявленных методов формирования безопасного поведения у обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера. Установлено, что внедрение активных методов обучения будут способствовать повышению уровня теоретического и практического безопасного поведения обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера, а так же повышению уровня развития потребности в области безопасного поведения обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера.

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. Горовая, В.И. Методы активного обучения и их применение / В.И. Горовая. – Ставрополь: Альфа Принт, 2009. – 100 с.
3. Комаров, В.Н. Формы и методы преподавания курса ОБЖ / В.Н. Комаров // Основы безопасности жизни. – 2014. – № 9. – С. 26-32.
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 2018 г.). – Оренбург: Экспресс-печать, 2018. – С. 175-181
5. 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.
6. 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 2019 г.). – Оренбург, Экспресс-печать, 2019. – С. 103-106
7. Суздалева, А.М. Аварийно-спасательные работы при чрезвычайных ситуациях природного характера / А.М. Суздалева [и др.]. – Оренбург: Экспресс-печать, 2015. – 121 с.
8. Суздалева, А.М. Безопасный отдых и туризм: проблемы, пути решения / А.М. Суздалева // Ценностный потенциал образования в формировании личности: методология и прикладные основания: сб. ст. Международной науч.-практ. конф. – Оренбург: Экспресс-печать, 2018. – С. 292-298.
9. Суздалева, А.М. Опасные ситуации природного характера: учебное пособие / А.М. Суздалева. – Оренбург: ИП Кострицины С.А., 2018. – 198 с.
10. Чикенева, И.В. Безопасность жизнедеятельности: учебно-методическое пособие / И.В. Чикенева, А.М. Суздалева. - Оренбург: ОГПУ, 2012. - 164 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Магин Владимир Алексеевич
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье рассмотрен опыт Северо-Кавказского федерального университета по организации воспитания студенческой молодёжи в современных социокультурных условиях. Автор приводит примеры организации воспитания как в учебной деятельности (на основе разработанных и реализуемых элективных курсов), так и в воспитательной работы. Основной упор сделан на воспитание молодёжи в поликультурной среде многонационального региона., на противодействие экстремизма и терроризма в молодёжной среде; воспитание патриотизма молодёжи.

Ключевые слова: воспитание; студенческая молодёжь; противодействие экстремизмы и терроризму.

Annotation. The article considers the experience of the North Caucasus Federal University in organizing the education of students in modern socio-cultural conditions. The author gives examples of the organization of education both in educational activities (based on developed and implemented elective courses) and in educational work. The main focus is on educating young people in the multicultural environment of a multi-ethnic region, on countering extremism and terrorism in the youth environment, and on educating youth patriotism.
Keyword: education; student youth; countering extremism and terrorism.

Введение. Воспитание студенческой молодёжи всегда было одной из прилоритетнбых задач современного социума. Молодёжь – это наиболее социально активная часть населения и от того, какие ценности будут транслироваться этой социальной группой будет во многом зависеть процесс формирования морально-нравственных ориентаций.

Особенно большая задача возлагается в этом процессе на сами учебные учреждения, в которых обучается молодёжь – колледжи, вузы. При этом образовательные учреждения, расположенные в поликультурных регионах, на которых проживают представители разных национальностей и конфессионных культур. должны выполнять и ещё особую миссию – воспитание молодёжи на основе традиций толерантности и прицепах конструктивного взаимодействия с представителями других национальностей [1; 2; 3; 4; 9; 10 и др].

В этом плане Северо-Кавказский федеральный университет, который был образован в г. Ставрополе в 2012 году на базе крупнейших вузов Ставропольского края, является уникальным учебным учреждением. Так как он сразу стал центром обучения молодёжи со всего северо- Кавказского федерального округа, а так же Ближнего и Дальнего Зарубежья.

В Программе развития СКФУ (утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 28 мая 2012 г. №854-р, новая редакция – от 18.07.2015г. №1409-р) записано, что университет должен стать «ведущей площадкой для межкультурного диалога в полиэтническом социуме региона и ближнего зарубежья; значимым фактором снижения этнокультурного напряжения, оптимизации межэтнического и межконфессионального общения, укрепления роли русского языка и русской культуры, формирования у выпускников общероссийской идентичности, гражданского патриотизма и правовой культуры» [12].

Изложение основного материала статьи. В настоящий момент в Северо-Кавказском федеральном университете обучаются свыше 23 тысяч молодых людей, которые представляют 86 национальностей и народностей из 54 регионов России и 54 зарубежных государств. Около 70% студентов – это постоянные жители Ставропольского края.

Многонациональная поликультурная среда студентов обуславливает неослабевающее внимание руководства университета, всего профессорско-преподавательского состава к вопросам формирования общероссийской гражданской и цивилизационной идентичности; профилактики любой противоправной деятельности; воспитанию в студентах приверженности традиционным для российского общества морально-этическим ценностям; компетенций межэтнического и межконфессионального общения; правовой культуры и других социально значимых личностных качеств.

В 2019 году Северо-Кавказский федеральный университет продолжил реализовывать Стратегию государственной национальной политики Российской Федерации в различных формах на всех направлениях деятельности: в учебном и воспитательном процессах, в научной деятельности, а также в форматах участия в общественно-значимой деятельности и края, и округа, и страны (табл. 1).

Таблица 1

Основные виды и формы воспитательных мероприятий молодёжи, реализуемые в Северо-Кавказском федеральном университете

№	Виды и формы мероприятий
1.	- организация ежегодного молодежного фестиваля культур народов Северного Кавказа «СКФО: Дом дружбы», в рамках которого проходит межрегиональный форум «Традиционные духовно-нравственные и культурные ценности народов Северного Кавказа как цивилизационная основа для укрепления единства российской гражданской нации»
2.	- ежегодное участие в проведении Ставропольского форума Всемирного Русского Народного Собора
3.	- ежегодное участие студентов, преподавателей и сотрудников университета в программе Северо-Кавказского молодёжного форума «Машук»
4.	- проведение Парада Российского студенчества в г. Ставрополе
5.	- проведение Всероссийского форума «Россия студенческая»
6.	- проведение воспитательных мероприятий в рамках национальной российской премии «Студент года»
7.	- проведение семинаров, «круглых столов», конференций, лекций с участием представителей органов исполнительной и представительной властей России, СКФО, Ставропольского края, руководителей национально-культурных объединений в Ставропольском крае
8.	- проведение курсов повышения квалификации государственных и муниципальных служащих
9.	- проведение государственного тестирования иностранных граждан по русскому языку
10.	- участие в различных мероприятиях, проводимых в РФ и реализация экспозиционно-выставочной деятельности по направлению межэтнического общения, популяризации народной, в том числе русской, культуры, по формированию общероссийской гражданской идентичности и мн. др.

Многоаспектная системная работа преподавателей, сотрудников, студенческого актива университета в сфере гармонизации межэтнических отношений в молодёжной среде осуществляется и в рамках учебного расписания в образовательном процессе на основе результатов многолетних научных исследований по данной проблематике, методических разработок и воспитательных технологий, и во внеучебной работе на уровне академических групп, кафедр, 12 институтов СКФУ, общеуниверситетского масштаба и

обеспечивается, прежде всего, деятельностью Учебно-методического управления, Управления воспитательной работы, Управления комплексной безопасности, института кураторов, руководства и сотрудников 12 институтов, ректората.

В университете реализуется образовательный проект «Формирование российской идентичности и правовой культуры студенческой молодежи в полиэтничном регионе». Основным механизмом реализации этого образовательного проекта является разработка и включение в учебный процесс курсов, тематика которых определена в соответствии с одним из приоритетных направлений развития науки, технологий и техники, определенных Президентом Российской Федерации, – «Безопасность и противодействие терроризму» (Указ Президента РФ от 07.07.2011 N 899 "Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации").

Начиная с 2016-2017 учебного года и по настоящее время (2019-2020 учебный год) в учебные планы различных направлений были включены и реализуются 11 специальных курсов. Использование в полной мере потенциала дисциплин, разработанных в рамках образовательного проекта «Формирование российской идентичности и правовой культуры студенческой молодежи в полиэтничном регионе» способствует эффективной реализации комплекса мер по профилактике проявлений национального, религиозного и политического экстремизма в студенческой среде Северо-Кавказского федерального университета.

Большая часть курсов данного образовательного модуля реализуется в учебном процессе как дисциплины по выбору и представлены в вариативной части образовательных программ, но 19 дисциплин обозначены в числе приоритетных при выборе дисциплин для студентов всех направлений подготовки в университете (табл. 2):

Таблица 2

Дисциплины по выбору, реализуемые в учебном процессе Северо-Кавказского федерального университета, направленные на воспитание студенческой молодёжи

№	Перечень основных дисциплин по выбору воспитательной направленности
1.	«Этнология Юга России»;
2.	«Северный Кавказ в истории России»;
3.	«История государственных символов России»;
4.	«Культура межнационального общения»;
5.	«Национальный этикет»;
6.	«Основы социокультурной адаптации и интеграции»;
7.	«Теория и практика совершенствования межнациональных отношений на Северном Кавказе»;
8.	«Геополитические аспекты региональной безопасности»;
9.	«Конфликтология»;
10.	«Региональные конфликты и проблемы безопасности на Северном Кавказе»;
11.	«Региональная безопасность на Северном Кавказе»;
12.	«Культура мира в контексте региональной безопасности»;
13.	«Правовая культура»;
14.	«Государственно-конфессиональные отношения в РФ в контексте национальной безопасности»;
15.	«Основы православной культуры»;
16.	«Ислам на Кавказе»;
17.	«Интеллектуальная история терроризма и безопасности Северного Кавказа»;
18.	«Политический экстремизм в современном мире»;
19.	«Гражданско-патриотическое воспитание».

Важной частью работы на этом направлении является разработка и издание учебно-методических пособий по дисциплинам, направленным на формирование у студентов российской гражданской идентичности, патриотизма, этнокультурных компетенций, правовой культуры и основ противодействия терроризму, а также на профилактику проявлений национального, религиозного и политического экстремизма в студенческой среде.

На основе инновационных разработок преподавателей кафедр университета предложено 8 программ дополнительного образования, предназначенных для повышения квалификации работников образовательных учреждений региона, представителей общественных и этнокультурных объединений.

Многолетняя научно-исследовательская деятельность ведущих ученых университета в области межэтнических отношений, этносоциальных и этноконфессиональных проблем, в сфере правоприменительной практики, региональной историографии, конфликтологии, этнологии и других гуманитарных и социальных наук обогащает образовательный процесс университета научными изданиями и монографиями.

Для координации работы по воспитанию у студентов гражданской зрелости, патриотизма, морально-этических ценностей, приверженности традиционным для многонационального российского общества по обучению навыкам бесконфликтного общения и противостояния социально опасному поведению, в том числе готовности и способности противостоять вовлечению в экстремистскую деятельность, в структуре Управления воспитательной работы функционирует Отдел гражданско-правового и патриотического воспитания.

В отделе работают 3 центра:

- Центр межэтнического взаимодействия,
- Центр патриотического воспитания,
- Центр правового воспитания.

В 2019 году отделом организовано и проведено более 80 воспитательных мероприятий различного уровня.

Достаточно влиятельным органом студенческого самоуправления в вопросах гармонизации межэтнического взаимодействия, формирования общероссийской гражданской идентичности стал Студенческий этнический совет СКФУ. Ныне он объединяет лидеров более 30 этнокультурных групп студентов, наиболее представлены в Совете русские, армяне, даргинцы, ингуши. Его члены на общественных началах участвуют в организации встреч с руководителями национально-культурных объединений и представителями правоохранительных органов и религиозных организаций; тренингов межэтнического общения в вузе, школах и учреждениях Ставропольского края; выставок в университете; литературно-музыкальных гостиных и молодёжных акций и фестивалей различного уровня; студенты выступают на форумах и научно-практических конференциях. Регулярно проводятся заседания Совета, на которых рассматриваются вопросы гармонизации межэтнических отношений в студенческой среде, формы укрепления общероссийских социокультурных ценностей, повышения учебной дисциплины и профилактики правонарушений среди студентов СКФУ [5-8].

Подтверждением эффективной деятельности Совета являются грамоты и благодарственные письма, регулярные публикации в краевых средствах массовой информации. Члены Этносовета СКФУ представлены в Ставропольском краевом молодёжном совете, являются членами Ставропольской городской молодежной палаты.

Центр межэтнического взаимодействия и Студенческий этнический совет СКФУ ежегодно проводят ставшие уже традиционными мероприятия: литературно-музыкальные гостиные в картинной галерее пейзажей П.М. Гречишкина; «Дни чая» в Парке Победы; День Конституции России; фестиваль культур народов Ставрополья и Северного Кавказа «Дом дружбы» и др.

На базе Северо-Кавказского федерального университета неоднократно проводился Молодежный фестиваль культур народов Ставрополья и Северного Кавказа «СКФО: Дом дружбы», организованный при поддержке Правительства Ставропольского края. В 2016 году в рамках Фестиваля был проведён Межрегиональный форум «Традиционные духовно-нравственные и культурные ценности народов Северного Кавказа как цивилизационная основа для укрепления единства российской гражданской нации».

Большой вклад в процессе воспитания студенческой молодёжи вносят воспитательные мероприятия, которые проводятся со студентами всех курсов и приводят к сплочению студенческих коллективов, способствуют формированию дружеских отношений между студентами различных национальностей. Особенно это активно получается реализовать в командных соревнованиях, когда в состав команд студенческих групп, факультетов включены студенты СКФО, Ближнего и Дальнего зарубежья [4].

Университет активно сотрудничает с Комитетом Ставропольского края по делам национальностей и казачества, правоохранительными органами, национально-культурными объединениями, полномочными представителями республик СКФО в Ставропольском крае. Реализуется Соглашение с органами исполнительной власти Ставропольского края о совместных действиях с целью гармонизации межэтнических и этноконфессиональных отношений, формирования российской гражданской идентичности и предупреждения этнического и религиозного экстремизма в молодежной среде.

В рамках поручения Губернатора Ставропольского края по итогам Координационного совещания по обеспечению правопорядка в Ставропольском крае при Губернаторе Ставропольского края, в целях адаптации студентов первых курсов к условиям обучения и проживания на территории города Ставрополя, разъяснения им обычаев и традиций коренного населения, недопущения ими противоправных действий в Северо-Кавказском федеральном университете ежегодно в той или иной форме проводятся встречи со студентами первых курсов с участием представителей Комитета по делам национальностей и казачества Правительства Ставропольского края, ГУ МВД России по Ставропольскому краю, Управления МВД России по г. Ставрополю, администрации г. Ставрополя, национально-культурных центров республик Северного Кавказа в Ставропольском крае, руководителей общественных организаций.

Кроме того, в университете ежегодно проводятся встречи студентов 1-х курсов, граждан Российской Федерации, прибывших из-за пределов Северо-Кавказского федерального округа, с представителями Комитета по делам национальностей и казачества Правительства Ставропольского края, Администрации г. Ставрополя, Главного управления МВД России по Ставропольскому краю и общественной организации "Союз народов Ставрополья "За мир на Кавказе" с целью ознакомления их с традициями, обычаями и устоями Северного Кавказа, особенностями поведения в общественных местах.

Выводы. Таким образом, деятельность профессорско-преподавательского коллектива и руководства университета в образовательной, научно-исследовательской и воспитательной сферах содействует формированию у студентов общероссийской идентичности, гражданской зрелости, патриотизма, культуры социальной ответственности, воспитанию в молодежи готовности и способности противодействовать этнополитическому, и религиозному экстремизму, национализму, угрозам терроризма.

Между тем, необходимо, что бы опыт организации воспитания студенческой молодёжи был использован и при проектировании магистерских и аспирантских программ, в рамках которых готовятся будущие преподаватели вузом и ссузов [3; 11; 13; 14 и др.]. Особенно актуальным является освящение инновационных мероприятий, которые были разработаны и апробированы в условиях поликультурного региона и содержат опыт воспитания студенческой молодёжи различных национальностей.

Литература:

1. Абдулов М.Р., Шамхалова К.Н. Актуальные проблемы формирования физической культуры студентов в системе высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 8-10

2. Абраменко Н.Ю., Фишбейн М.Х. Интенции вузовского воспитания, или о студенческом самоуправлении // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 5-7

3. Игропуло И.Ф., Сёмина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Проектирование магистерской программы по направлению "Педагогическое образование" в контексте методологии TUNING [Опыт Северо-Кавказского федерального университета) // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 1 (44). С. 26-28.

4. Лубышева Л.И., Магин В.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога // Теория и практика физической культуры. 2005. Т. 191. С. 191.

5. Лукаш С.Н., Эпоева К.В., Гришко А.Л. Воспитательный потенциал культуры казачества: формирование российской национальной идентичности // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 50-53

6. Магин В.А. Противодействие идеологии экстремизма средствами формирования российской гражданской и цивилизационной идентичности в полиэтничной студенческой среде / Противодействие идеологии терроризма в образовательной сфере и молодежной среде : сборник статей / сост. В.В. Каберник. — Москва: МГИМО-Университет, 2018. — 191 с. - С. 12-20.
7. Магин В.А. Развитие и социализация личности студента Северо-Кавказского федерального университета / материалы VIII Международной конференции исследователей высшего образования «Университеты, меняющие себя и мир» (19-21 октября 2017 г.) – Москва: НИУ «Высшая школа экономики» [Электронный ресурс]: http://www.innocentre.tversu.ru/websites/28/ckeditor_assets/attachments/1395/programma_konferentsii_raivo_2017_12_10_17.pdf
8. Магин В.А. Теоретические подходы к организации воспитательной деятельности студенческой молодёжи // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 235-237.
9. Магомадова З.Х. Гуманистические идеи как основа развития толерантного сознания молодёжи // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 53-54
10. Мустафаева А.Р., Гайдарова Л.И., Курбанова А. Педагогическое просвещение родителей в области нравственного формирования личности и профилактики экстремизма // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 66-68
11. Пименова Е.В., Сёмина И.С., Соколова И.Ю., Сорокопуд Ю.В., Уварова Н.Н., Дьяченко А.С. Формирование имиджа будущего педагога в процессе профессиональной подготовки // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. № Т.1. С. 296-302.
12. Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Северо-Кавказский федеральный университет" на 2012-2021 годы http://www.ncfu.ru/export/uploads/docuniversity/razvitie/izm_progr_razvit_skfu_18.07.2015.pdf
13. Сорокопуд Ю.В., Низиков М.А. Детерминанты модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы России // Мир образования - образование в мире. 2010. № 1 (37). С. 11-15.
14. Ученые СКФУ приняли участие во Всероссийской конференции по противодействию терроризму http://www.ncfu.ru/university/stop_terror/novosti/Informaciya/Uchenye-SKFU-prinyali-uchastie-vo-Vserossiiskoi-konferencii-po-protivodeistviu-terrorizmu/

Педагогика

УДК 371

аспирантка Максудова Шуайнат Амуслимовна
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

СПЕЦИФИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы в сфере современного художественного образования и эстетического воспитания детей. Особое значение автор статьи придаёт определению статуса декоративно-прикладного искусства, которое трактуется им как художественные предметы, выполненные из разнообразных материалов и техник в различных стилистических и видовых направлениях, создаваемые на протяжении многовековой истории развития человеческой цивилизации. Такая позиция декоративно-прикладного искусства позволяет автору позиционировать его как средство художественного образования и эстетического воспитания детей в учреждениях дополнительного образования. Одним из учреждений, реализующих программы художественного образования на традициях декоративно-прикладного искусства, являются учреждения дополнительного образования детей. Исследование проводилось автором на примере традиций декоративно-прикладного искусства народов Дагестана.

Ключевые слова: художественное образование, эстетическое воспитание декоративно-прикладное искусство, традиции декоративно-прикладного искусства, учреждения дополнительного образования, процесс художественного образования и эстетического воспитания детей.

Annotation. The article deals with issues in the field of modern art education and aesthetic education of children. The author of the article attaches special importance to the definition of the status of decorative and applied art, which is interpreted by him as artistic objects made of various materials and techniques in various stylistic and specific directions, created throughout the centuries-old history of human civilization. This position of decorative and applied art allows the author to position it as a means of artistic education and aesthetic education of children in institutions of additional education. One of the institutions that implement art education programs based on the traditions of decorative and applied arts is the institutions of additional education for children. The study was conducted by the author on the example of the traditions of decorative and applied art of the peoples of Dagestan.

Keywords: arteducation, aesthetic education of decorative and applied art, traditions of decorative and applied art, institutions of additional education, the process of art education and aesthetic education of children.

Введение. Современное состояние художественного образования и эстетического воспитания в Дагестане определяется рядом факторов.

Как определяют исследователи [1-8], основные проблемы художественного образования и эстетическое воспитания в Дагестане можно условно разделить на две большие группы: организационные и методические.

Организационные причины связаны с преподаванием художественной культуры и искусства, в. частности, в учреждениях дополнительного образования (УДО). Нередко занятия искусством дети воспринимают как необязательные и несерьезные. Такой взгляд может отрицательно сказаться на эффективности обучения ребёнка в условиях дополнительного образования. в этой связи педагог дополнительного образования должен так организовать свою работу с учащимися, что бы, с одной стороны, не отбить интерес к обучению излишней требовательностью. В то же время педагог, с другой стороны. должен суметь создать необходимую мотивацию, достаточную для того, что бы учащиеся прикладывали определённые усилия в овладении художественным искусством.

Рассматривая вторую группу проблем художественного образования и воспитания, следует отметить парадоксальность ситуации, заключающейся в том, что, отставая от развитых стран по измеримым параметрам, фактически не признавая его ценности для детей и общества, мы обладаем теоретическими разработками, методическими достижениями и конкретными учебными программами высокого мирового уровня. Но неожиданное препятствие художественному образованию создал Закон об авторском праве, который фактически лишает авторов и издателей учебников и учебных пособий возможности знакомить детей с лучшими образцами народного и мирового искусства. Необходимо урегулировать данную проблему. Но ещё более значимым является тот факт, что в условиях дополнительного образования преподавание ведётся по авторским методикам. Для совершенствования работы педагога дополнительного образования необходимо оказывать методическую помощь по созданию авторских программ. И в то же время необходимо оказывать поддержку педагогам, чьи авторские методики доказали свою эффективность. Необходимо помочь таким педагогам распространить свой опыт и создать условия для его освоения и распространения в учреждениях дополнительного образования.

Тем самым для совершенствования деятельности УДО необходимо объединение Культуры и Образования в рамках образовательной проблематики со всеми информационными, административно-юридическими и финансовыми последствиями такого объединения. Так же должны произойти серьёзные изменения в системе подготовки преподавателей УДО разных видов кружковой деятельности. Как показывает изучение опыта, в вузах России внедрено ещё недостаточное количество образовательных программ, непосредственно осуществляющих подготовку педагогов дополнительного образования школьников в сфере художественного творчества. Однако, достаточно эффективно себя зарекомендовали различные формы повышения квалификации и, прежде всего, мастер-классы, которые необходимо организовывать как на базе самих учреждений дополнительного образования, так и в условиях учреждений повышения квалификации работников образования.

Изложение основного материала статьи. Успешно работать в учреждениях дополнительного образования детей может только тот педагог, который достаточно глубоко овладел правилами методами преподавания своего предмета, а также учитывает особенности детей и уровня их художественной подготовки. Последняя, в свою очередь, в значительной степени определяется окружающей средой, в которой выросли дети.

Применительно к условиям Дагестана это особенно важно, так как именно здесь широко развиты художественные промыслы. Речь, естественно, идёт не об учебных дисциплинах, а об одном из них художественное образование и эстетическое воспитания в учреждениях дополнительного образования детей. В условиях учреждения педагог по этой сталкивается с очень важной особенностью детей - совершенно различная подготовленность до учреждений дополнительного образования. Чтобы достаточно плодотворно вести свою преподавательскую работу, педагог должен тщательно учитывать состав своих детей, то есть знать кто, где и в каких условиях воспитывался. Дети, как известно, очень восприимчивы к окружающему, они запоминают все действия педагога, в том числе трудовые, художественные умения, навыки и оценки. Нельзя не учитывать и этические особенности Дагестана: очень внимательное и уважительное отношение детей, так и трудовой деятельности педагога.

Как уже говорилось, Дагестане характерно широкое развитие художественного образования и эстетического воспитания. Поэтому педагог обязан быть и своего рода психологом – использовать при преподавании общепринятого курса умения в учреждениях дополнительного образования, умения и навыки детей, которые могут помочь им глубже и полнее усвоить предмет. Это учитывается и современной педагогической наукой, которая обращает внимание на особенности детей, определяемые конкретными историческими условиями.

Из вышесказанного вытекает логический выход: педагог, работающий в определённом национальном и историческом регионе страны для повышения эффективности своей деятельности должен иметь постоянный художественный контакт с коллегами из других районов и областей с аналогическими условиями, обмениваться с ними педагогическими и методическими находками. Это как конечный результат способствует повышению эффективности деятельности в учреждениях дополнительного образования.

Учёные [2-5] выделяют следующие функции дополнительного образования, определяющие его содержание (табл. 1.):

Таблица 1

Основные функции дополнительного образования школьников

№	Функции
1.	рекреационная,
2.	психотерапевтическая,
3.	коммуникативная,
4.	ценностно-ориентационная,
5.	социально-адаптационная,
6.	профориентационная,
7.	культурообразующая и др.

Обучение - это процесс удовлетворения детьми их различных образовательных потребностей. В современных учреждениях дополнительного образования детей обучение ведётся по самым разным предметам, в соответствии с реализуемыми направленностями. Как уже неоднократно говорилось в этой статье, особую роль в учреждениях дополнительного образования играет художественное образование и образование в других сферах искусств. Специфика этого образования заключается в том, что оно осуществляется на основе художественных способностей. На их основе у учащихся происходит развитие навыков и умений в определённых видах художественной деятельности. Всё это накалывает определённые обязательства на педагога дополнительного образования, манера преподавания которого должна отличаться от такового в усвояли учреждений общего образования.

Так, при объяснении нового материала педагог дополнительного образования должен менять тон речи, жесты и мимику, превращаться в увлекательного, эмоционального рассказчика. Объяснение надо стараться сделать ярким по форме и богатым, эмоциональным по содержанию.

Большую роль играет чередование видов художественной деятельности, художественного образования и воспитания в учреждениях дополнительного образования детей отведение времени для выполнения любимой работы.

Желательно, чтобы занимались в кружке по всем видам декоративно-прикладного искусства. У каждого из детей есть свое любимое дело, и занятия строятся так, чтобы все дети могли как можно больше времени уделять своему увеличению [1].

Художественное образование и воспитание в учреждениях дополнительного образования детей также влияет на художественные способности детей, которые развиваются в процессе усвоения и применения на практике специальных знаний, умений и навыков.

На первом занятии в учреждении дополнительного образования дети, как правило, рисуют и лепят на тему, выбранную ими самими. В работах на свободную тему наиболее ярко проявляется индивидуальные способности, интересы, знания, навыки детей. Тем самым у педагога дополнительного образования появляется возможность провести первичную диагностику сформированных художественных умений и навыков. На основе полученных данных педагог проектирует дальнейшие занятия с учащимися [3].

В дополнительном образовании обучение, прежде всего, основано на интересе ребёнка. Это связано с тем, что одними из главных принципов дополнительного образования являются – принцип добровольности и принцип доминирования интересов детства.

Проблема интереса также тесно связано с проблемой способностей. Безусловно учащиеся, обладающие выраженными творческими и художественными способностями, быстрее и лучше овладевают необходимыми навыками в художественной деятельности. однако, как показала практика, лучшие результаты показывают в конечном итоге те учащиеся, которые обладают выраженными волевыми качествами, у которых сформирована способность доводить до конца свои усилия, способностью к постоянному совершенствованию своих умений, в том числе в художественной деятельности.

Индивидуальный подход во время организации кружковых занятиях в условиях УДО, является одним из важных в художественном образовании и воспитании. Он помогает вовлечь всех детей в художественную деятельность. Тем самым в учреждения дополнительного образования имеются большие потенциальные возможности для изучения индивидуальных способностей детей с последующей разработкой индивидуального маршрута обучения ребёнка, исходя из его интересов, притязаний, способностей и личностных качеств [8].

Дети отлично чувствуют объем, возможности материала, прекрасно учитывает функциональное значение предмета. Но для каждого из них характерны свои недочёты: первый – слабо ощущает объем, второй – закономерности орнамента, его связь с плоскостью. Причём это не мешает им, каждому в достаточной степени усваивать недостающие знания, что позволяет им добиться необходимых успехов в общем художественном образовании.

Задача педагога – разобраться в том, какие из накопленных детьми знаний и умений можно использовать в преподавании, обусловленного кружковой программой, а что необходимо поправить, скорректировать обратить на пользу детей.

Педагог не должен разрушать то, что приобрели дети до УДО их художественное образование и эстетического воспитание. Напротив это должно стать составной частью обучения в УДО. Не основной – иначе программа УДО пойдёт на поводу местных традиций, а именно составной частью, облегчив детям учёбу на определенных ее этапах и обогатив их при освоении основополагающих принципов художественного образования и воспитания реальной действительности.

Выводы. Изложенные в данной статье специфические особенности организации художественного образования и эстетического воспитания в условиях УДО, на наш взгляд, наиболее эффективны. При данном подходе для учащихся облегчается путь к приобщению к общенациональным художественным ценностям. Одним из важнейших дидактических приёмов при этом является выработка у детей умения мыслить художественными образами, уметь предвосхищать заранее конечный результат своей художественной деятельности. Это умение позволяет учащимся значительно ускорить процесс усвоения художественных навыков, умения видеть в окружающей действительности различные объекты, которые можно перенести на бумагу или холст, в том числе умение переработать виденное в природе в орнаментальные мотивы на основе народной техники отдельных видов декоративно – прикладного искусства, выработанной веками.

Литература:

1. Асриева О.О. Музыкально-эстетическое воспитание в современной школе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 46-49
2. Баев А.Ю., Маврин С.А. Художественное воспитание студентов колледжа в процессе обучения основам вокального искусства // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 16-18.
3. Бондаренко В.А. Развитие интересов и способностей школьников в кружковой деятельности // Начальная школа. – 1987. - №3
4. Гизатуллина К.Х. Эстетическое воспитание дошкольников средствами декоративно-прикладного искусства // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 55-56.
5. Жуйкова Т.П., Дорофеева Т.А. Профессиональная подготовка будущего педагога с учётом регионального компонента // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 33-34.
6. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству / 2-е изд., испр. И доп. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 159 с.
7. Мещерякова Е.В., Мещерякова Ю.В., Спиридонова Е.В. Формирование социокультурной компетенции в процессе внеурочной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 52-53.
8. Роль учреждений дополнительного образования в приобщении детей подростков к народному творчеству Available at: https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=784212

УДК 378.126

кандидат психологических наук Малютина Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Омский государственный медицинский университет»
Министерства зравоохранения Российской Федерации (г. Омск);
кандидат педагогических наук Педан Татьяна Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Омский государственный медицинский университет»
Министерства зравоохранения Российской Федерации (г. Омск)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕЛЕЙ, КРИТЕРИЕВ И СРЕДСТВ ОЦЕНКИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уровня сформированности проектировочных компетенций преподавателей медицинского вуза. Рассматривается структура способности преподавателя проектировать цели, критерии и средства оценки развития компетентности студентов. Описано содержание модуля программы повышения квалификации «Проектирование целей, критериев и средств оценки развития компетентности студентов», разработанного для преподавателей Омского государственного медицинского университета.

Ключевые слова: управленческая компетентность преподавателя, проектирование, цели развития компетентности студентов, критерии и средства оценки развития компетентности студентов.

Annotation. The article presents the results of a study of the level of formation of design competencies of medical University teachers. The structure of the teacher's ability to design goals, criteria, and tools for evaluating the development of students' competence is considered. The article describes the content of the module of the professional development program «Designing goals, criteria and tools for evaluating the development of students' competence», developed for teachers of Omsk state medical University.

Keywords: managerial competence of the teacher, design, goals of development of students' competence, criteria and means of evaluating the development of students' competence.

Введение. Управленческая компетентность преподавателя вуза рассматривается как составляющая профессиональной компетентности. Данная способность необходима для проектирования и организации процесса обучения студентов. Сформированность управленческих компетенций преподавателя высшей школы выступает одним из факторов, обеспечивающих развитие компетентности студентов и их способности к самореализации.

Изложение основного материала статьи. Управленческая компетентность преподавателя имеет определенную структуру, состоящую из взаимосвязанных и интегрирующих между собой компетенций [3, с. 155]. Особое значение среди них имеют компетенции, связанные с проектированием.

Проектирование рассматривается как один из основных элементов педагогической деятельности, как часть управления педагогическим процессом [2, с. 54]. Проектировочные способности помогают преподавателю определить базовые элементы образовательного процесса и выстраивать определенные связи между ними [4, с. 39].

Проектирование в рамках управленческой компетентности преподавателя предполагает создание модели, проекта и конструкта целей, содержания учебного материала и способов развития компетенций студентов [1, с. 225].

В данной статье мы подробно остановимся на способности преподавателя проектировать цели, критерии и средства оценки развития компетентности студентов.

Данная способность включает в себя несколько элементов:

- знание целей развития компетентности студентов, выраженных в конкретных знаниях, умениях и владениях;
- знание критериев оценки развития компетентности студентов;
- знание средств оценки развития компетентности студентов;
- умение определять цели развития компетентности студентов;
- умение определять критерии оценки развития компетентности студентов;
- умение выбирать оптимальные средства оценки развития компетентности студентов;
- владение технологией проектирования целей, критериев и средств оценки развития компетентности студентов.

Для определения уровня сформированности компетенций преподавателя в сфере проектирования целей, критериев и средств оценки развития компетентности студентов нами было проведено исследование с использованием метода анкетирования и метода анализа продуктов деятельности. Ответы на вопросы анкеты использовались для анализа представлений преподавателей о целях, критериях и средствах оценки развития компетенций студентов. Изучение продуктов профессиональной деятельности преподавателей (рабочих программ учебных дисциплин и технологических карт учебных занятий) позволило оценить их умения и опыт проектирования. В данном исследовании принимали участие 22 преподавателя Омского государственного медицинского университета (2019-2020 г.), имеющие разный стаж педагогической деятельности (от 5 до 15 лет).

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что 68% преподавателей испытывают трудности в определении целей развития компетентности студентов. Больше половины опрошенных преподавателей не смогли однозначно сформулировать цели развития компетентности студентов и ответить на вопрос о том, как определять цели учебной дисциплины и учебного занятия. Лишь 23% преподавателей смогли четко объяснить, что в качестве целей и результатов обучения как процесса развития компетентности выступают общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, а точнее их структурные компоненты (знания, умения и владения), представленные в пасторатах компетенций.

Для 86% преподавателей не менее сложным оказался вопрос и о критериях оценки компетенций студентов. В качестве основных критериев оценки знаний студентов преподаватели определили полноту и понимание, а вот критерии оценки умений и владений сформулировать не смогли.

Результаты опроса показали, что все преподаватели используют различные средства для оценки компетенций студентов. Чаще всего для оценки знаний используются тесты и устный опрос, для оценки умений и навыков - упражнения, работа на тренажерах и демонстрация манипуляций, для оценки владений – решение конкретных ситуаций. А вот вопрос «Почему Вы используете именно эти оценочные средства?» вызвал определенные затруднения у опрошенных. Практически все преподаватели ответили, что используют те средства оценки, которые определены рабочей программой учебной дисциплины.

Анализ рабочих программ учебных дисциплин и технологических карт учебных занятий позволил сделать вывод о том, что 91% преподавателей не владеют технологией проектирования целей, критериев и средств оценки развития компетентности студентов. Большая часть преподавателей разрабатывают учебно-методические материалы, копируя шаблонные формулировки учебных целей и оценочных средств, не учитывая специфику учебной дисциплины или учебного занятия по конкретной теме.

Для формирования способности преподавателей медицинского вуза проектировать цели, критерии и средства оценки развития компетентности студентов нами был разработан модуль программы повышения квалификации, объем которого составляет 12 часов (таблица 1).

Таблица 1

Модуль программы повышения квалификации «Проектирование целей, критериев и средств оценки развития компетентности студентов»

Тема	Содержание учебного материала	Форма организации деятельности обучающихся	Объем часов
Проектирование целей и критериев оценки развития компетентности студентов	Цели обучения как процесса развития компетентности студентов. Критерии оценки компетенций студентов. Критерии оценки видов деятельности студентов. Технология проектирования целей и критериев оценки развития компетентности студентов	Лекционное занятие	2
		Практическое занятие	4
Проектирование средств оценки развития компетентности студентов	Средства оценки развития компетентности студентов. Технология проектирования средств оценки развития компетентности студентов	Лекционное занятие	2
		Практическое занятие	4
Всего:			12

На лекционном занятии по теме «Проектирование целей и критериев оценки развития компетентности студентов» рассматриваются следующие вопросы:

1) процесс обучения как процесс развития компетентности студентов;

2) общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции как цели и результаты процесса обучения;

3) знания, умения и владения как структурные компоненты компетенции;

4) паспорт компетенции и его структура;

5) критерии оценки знаний студентов (полнота, глубина, свободное воспроизведение, действенность);

6) критерии оценки умений студентов (осознанность, самостоятельность, опора на знания, реализация на практике);

7) критерии оценки владений студентов (реализация на практике, аргументация);

8) критерии оценки видов деятельности студентов;

9) технология проектирования целей и критериев оценки развития компетентности студентов (определение конечных результатов и критериев оценки; анализ собственных возможностей и возможностей обучающихся, необходимых для достижения результатов; анализ ресурсов, необходимых для достижения результатов; формулировка реальной и диагностируемой цели).

Практические занятия по данной теме предполагают следующую работу:

1) обсуждение специфики знаний, умений, навыков и владений;

2) анализ структуры паспорта компетенции;

3) разработка показателей оценки знаний, умений, владений как элементов критериев оценки;

4) разработка критериев оценки теоретической деятельности студентов (эссе, заполнение таблицы, выступление с презентацией, диспут/дискуссия и др.);

5) разработка критериев оценки практической деятельности студентов (упражнения, задания по инструкции, решение типовых задач, решение кейсов, деловая игра, эксперимент, исследовательский проект и др.);

6) разработка целей и задач учебной дисциплины, учебного занятия.

На лекционном занятии по теме «Проектирование средств оценки развития компетентности студентов» изучаются следующие вопросы:

1) средства оценки знаний, умений и владений студентов;

2) соответствие средств и критериев оценки компетенций студентов;

3) технология проектирования средств оценки развития компетентности студентов (выбор средства оценки в соответствии с целью и критериями оценки; анализ собственных возможностей для реализации выбранного средства; прогнозирование реакции студентов на запланированные вопросы и задания).

Практические занятия по данной теме включают следующие виды работы:

1) разработка средств оценки знаний студентов (тест, эссе, дискуссия);

2) разработка средств оценки умений и навыков студентов (упражнение, ролевая игра, ситуационная задача);

3) разработка средств оценки владений студентов (кейс, исследовательский проект, деловая игра) [5, с. 97].

В рамках разработанного модуля определены виды контроля и формы оценочных средств (таблица 2).

Таблица 2

Виды контроля и формы оценочных средств

Наименование тем учебных занятий	Виды контроля	Методы контроля	Оценочные средства
Цели обучения как процесса развития компетентности студентов. Критерии оценки компетенций студентов. Критерии оценки видов деятельности студентов. Технология проектирования целей и критериев оценки развития компетентности студентов	Входной контроль	Устный опрос	Вопросы для собеседования
Средства оценки развития компетентности студентов. Технология проектирования средств оценки развития компетентности студентов	Промежу-точная аттестация	Выполнение задания	Текст задания

В качестве итогового задания по модулю преподавателям предлагается разработать технологическую карту учебного занятия, включающую учебную цель и задачи, критерии оценки компетенций студентов, содержание, методы обучения, средства оценки компетенций студентов.

Выводы. Управленческая компетентность преподавателя включает в себя компетенции, связанные с проектированием целей, содержания учебного материала и способов развития компетентности студентов. Особую роль среди них играет способность проектировать цели, критерии и средства оценки развития компетентности студентов.

Результаты проведенного нами исследования показали, что большинство преподавателей медицинского университета не знает как проектировать цель и критерии оценки развития компетенций студентов, не всегда понимает для чего используют конкретные средства оценки образовательных достижений обучающихся, не владеет технологией проектирования рабочих программ и учебных занятий.

Освоение модуля программы повышения квалификации «Проектирование целей, критериев и средств оценки развития компетентности студентов» позволяет решить проблему формирования проектировочных компетенций преподавателей медицинского вуза.

Литература:

1. Безрукова В.С. Педагогика: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс. 2013. 381 с.

2. Везетиу Е.В. Проектирование, педагогическое проектирование, проектирование образовательного процесса: обоснование сущности понятий // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-1. С. 53-55.

3. Педан Т.Н. К вопросу о содержании и структуре управленческой компетентности преподавателя медицинского вуза // Омский научный вестник. 2014. №2. С. 154-156.

4. Соловова Н.В., Суханкина Н.В., Калмыкова О.Ю. Содержание и структура организационно-управленческой компетентности преподавателя вуза // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 1 (65). С. 33-46.

5. Технологический подход к проектированию образовательного процесса в медицинском образовании: учебно-методическое пособие. Омск: Изд. ОмГМУ. 2020. 252 с.

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор Маркова Светлана Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Бекетова Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Филатова Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Комплексный подход в научных исследованиях основан на всеобщей связи явлений, необходимости всестороннего изучения объекта, со всех его сторон. Комплексность реализуется через взаимодействие наук и различных форм их интеграции; синтез знаний, формирование комплексных взаимосвязанных обобщений. При комплексном подходе используются знания из различных научных дисциплин, взаимодействие, взаимозависимости различных наук. Комплексные исследования проблем профессионального образования связываются с разработкой прогнозов развития профессионального образования, с разработкой проблем экономики, с разработкой педагогических основ учебно-воспитательного процесса, с разработкой психологических основ профессиональной ориентации, с разработкой физиолого-гигиенических основ учебно-воспитательного процесса, с разработкой научных основ профессионально-педагогической подготовки педагогов профессионального обучения и руководящих кадров.

Ключевые слова: комплексный подход, научные исследования, профессиональное образование, взаимосвязь явлений, научные знания.

Annotation. An integrated approach in scientific research is based on the universal connection of phenomena, the need for a comprehensive study of the object, from all its sides. Complexity is realized through the interaction of sciences and various forms of their integration; synthesis of knowledge, the formation of complex interconnected generalizations. With an integrated approach, knowledge from various scientific disciplines, interaction, interdependence of various sciences are used. Comprehensive studies of the problems of vocational education are associated with the development of forecasts for the development of vocational education, with the development of economic problems, with the development of pedagogical foundations of the educational process, with the development of psychological foundations of vocational guidance, with the development of physiological and hygienic foundations of the educational process, with the development of scientific foundations of professional - Pedagogical training of teachers of vocational training and leading personnel.

Keywords: integrated approach, scientific research, professional education, interrelation of phenomena, scientific knowledge.

Введение. Направленность науки на исследование комплексных проблем вызвана современными темпами развития экономики и уровня научно-технических достижений. Данный процесс проявляется через различные формы с учётом условий, видов и структуры отдельных отраслей науки, опыта исследовательской деятельности.

С развитием науки ставятся всё более широкие задачи, определяемые всё большей интеграцией научного знания. В этой связи перспективными научными исследованиями выступают комплексные научные исследования проблем профессионального образования.

По-нашему мнению, развитие профессионального образования является экономической проблемой (подготовка квалифицированных рабочих является важной межотраслевой проблемой).

Изложение основного материала статьи. Использование комплексного подхода в научных исследованиях основан на всеобщей связи явлений, необходимости всестороннего изучения объекта, со всех его сторон.

Комплексный подход ассоциируется с междисциплинарностью, многоуровневой и межуровневой ориентацией. Комплексное исследование осуществляется тогда, когда уже есть исходное знание, позволяющее создать гипотезы про внутренние и внешние его связи. Только на основе исходных знаний можно предположить законы и пути изучения какого-либо явления.

Комплексность может рассматриваться на уровне науки в целом, на уровне одной отрасли знания, на уровне совокупностей наук для исследования сложного явления внутри отдельной научной дисциплины, конкретного научного исследования.

Комплексность реализуется через взаимодействие наук и различных форм их интеграции; синтез знаний, формирование комплексных взаимосвязанных обобщений. При комплексном подходе решается вопрос как необходимо использовать знания из области различных науки, как взаимодействуют различные науки, в какие типы зависимостей они вступают, какие познавательные задачи решаются.

Комплексный подход предполагает ведение исследования одновременно по всемуфронту научного поиска, взаимообусловлено и взаимосвязано. При таком подходе требуется учитывать максимальное количество связей (внутренних и внешних), ориентировать исследователей на многостороннее воспроизведение отдельных сторон, изучаемых объектов и процессов.

Результатом исследования объекта на основе комплексного подхода является многостороннее, целостное и взаимосвязанное знание объекта. На основе комплексного подхода процесс определения проблемы включает следующие действия: формулировка проблемы, её структуры, оценка, обоснование и обозначение.

При этом выделяются: определение главного аспекта проблемы, выявление противоречия, описание предполагаемого результата.

Необходимо учитывать выделение проблемы в комплексном исследовании, изучение характеристик объекта, механизмов взаимодействия его компонентов. В связи с этим, взаимодействие ученых различных отраслей науки важно в реализации комплексной программы.

При комплексном подходе необходимо обеспечить единство комплексного и локального исследований. Логика локального исследования, сохраняя автономию, подчиняется общей логики комплексного исследования.

При этом должно выполняться требование комплексного подхода: определение общих первоначальных представлений об объекте изучения. В основе построения первоначального представления должны быть определены ведущие идеи исследования, сущностные характеристики, взаимосвязи и отношения объекта, выделена базовая дисциплина комплексного исследования.

Ещё одной особенностью комплексного исследования является тот факт, что распределение ученых, познавательных задач осуществляется на основе первоначального представления об объекте. Именно этот факт позволяет осуществлять исследования на междисциплинарном уровне.

Например, комплексные исследования проблем профессионального образования затрагивает все отрасли научного знания: социологии, экономики, профессиональной педагогики, техники, технологии, физиологии труда. Базовым научным знанием выступает профессиональная педагогика.

Социологический и экономический аспекты предполагает изучение следующих вопросов:

изменение характера и содержания труда рабочих и специалистов в связи с достижениями науки и техники;

развитие профессионально-квалифицированной структуры рабочих и специалистов под действием научно-технического прогресса;

инновационные подходы производства к профессиональной подготовке рабочих и специалистов.

Педагогический аспект предполагает решение следующих вопросов:

структура и содержание профессионально-квалифицированных характеристик профессий, имеющих инновационный характер;

разработка содержания образования, учебных планов и программ;

особенности организации научно-исследовательской деятельности по выявлению противоречий и путей их решения в системе профессионального образования.

Целями исследования по физиологии и гигиены является изучение режима учебной деятельности обучающихся; режима и структуры свободного времени обучающихся, их вне учебной деятельности.

Необходимо определить условия для комплексных исследований проблем профессионального образования. К ним относятся:

наличие материально-технической базы;

высокий уровень квалификации педагогов;

организация условий учебно-воспитательного процесса.

В качестве методологической основы для исследования проблем профессионального образования используется системный подход, обеспечивающий изучение сущностных характеристик внешних и внутренних связей объекта.

Междисциплинарный подход позволяет организовывать исследование на основе общей методики по единой программы, при выполнении которой специалисты различных отраслей научного знания связывают в единую логику свои задачи, методы и результаты.

Все комплексные исследования основываются на следующих знаниях:

знания об объекте исследования;

знания о деятельности учёных специалистах в процессе комплексного исследования;

знания о сущности и принципах комплектного подхода;

знания о методах и средствах научного исследования;

знания о логике научно-исследовательской деятельности.

Основной целью комплексного исследования является трансформация готового знания, адаптация его к новым исследованиям, задачам и условиям.

Подготовительный этап заканчивается созданием теоритической концепции, которая составляет базис единой программы комплексного исследования.

Важным условием комплексного подхода является единство цели, единство идейного замысла исследования. В связи с этим требуется специально-организованная деятельность по подготовке каждой научной группы к участию в комплексном исследовании. Для повышения качества профессиональной подготовки рабочих и специалистов необходима организация комплексных исследований в области профессионального образования по следующему направлению:

1. Разработка прогнозов основных направлений развития профессионального образования.

Решение данной проблемы обеспечивает организацию комплексных научных исследований с привлечением учёных различных отраслей научного знания. Необходимо разработать структуру и схемы исследования определить критерии эффективности научно-исследовательской деятельности.

2. Разработка проблем экономики профессионального образования, которая призвана исследовать действия экономических законов общества в системе профессионального образования.

Теоретические исследования в этой области определяют возможность единой государственной политики в области подготовки рабочих и специалистов.

3. Разработка педагогических основ учебно-воспитательного процесса профессионального обучения.

Обращается внимание на решение задач профессионального воспитания, научного обоснования, форм, методов и средств обучения.

Комплексное обеспечение образовательного процесса дидактическими наглядными и техническими средствами обучения создает предпосылки для интенсификаций учебного процесса в целом.

Комплексная программа профессионального воспитания опирается на социально-психологическую модель и структуру профессиональной деятельности рабочих и специалистов, что определяет содержательный компонент профессионального образования.

4. Разработка психологических основ профессиональной ориентации и профессионального обучения будущих рабочих и специалистов. На основе изучения профессионально-значимых психологических особенностей обучающихся разрабатываются методики, профессиональные консультации и профотбора на рабочие профессии.

5. Разработка физиолого-гигиенических основ учебно-воспитательного процесса. Уделяется внимание повышению работоспособности обучающихся, определению оптимальных условий для обучения и воспитания, разработке физиолого-гигиенических основ оптимизации производственного обучения.

6. Разработка научных основ профессионально-педагогической подготовки педагогов профессионального обучения и руководящих кадров. В этой связи, определяется социально-экономические и психолого-педагогические основы подготовки педагогов профессионального обучения, разрабатываются рекомендации по повышению качества психолого-педагогической подготовки мастеров профессионального обучения в техникумах, определяются пути повышения квалификации пе6дагогических кадров.

Выводы. Таким образом, можно сделать выводы:

1. Для осуществления комплексных исследований необходимы знания перспектив развития профессионального образования; систематическое изучение экономического и социального развития общества, влияние научно-технического прогресса на профессиональное образование.

2. Целесообразно создание научных групп для проведения комплексных исследований, форм умений учёных ориентироваться в проблеме и методике исследования.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Григорян К.М. Исследование содержания профессионального образования и производственного процесса // Проблемы современного педагогического образования. № 65(2). 2019 - С. 72-74

2. Маркова С.М. Проектирование учебных заведений интегративного типа // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 16.

3. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 3.

4. Цыплакова С.А. Педагогическое проектирование как компонент педагогической деятельности // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2012. № 1 (1). С. 195-197.

5. Markova S.M., Sedykh E.P., Polunin V.Y., Tsyplakova S.A. Modeling of integrated content of professional education for future workers and specialists // Lecture Notes in Networks and Systems Growth Poles of the Global Economy: Emergence, Changes and Future Perspectives. Plekhanov Russian University of Economics. Luxembourg, 2020. С. 1087-1095.

6. Markova S.M., Bulaeva M.N.,Bystrova N.V., Lapshova A.V., Tsyplakova S.A. Economic groups for integration of the content of vocation education // Growth Poles of the Global Economy: Emergence, Changes and Future Perspectives. Plekhanov Russian University of Economics. Luxembourg, 2020 - S. 759-766

Педагогика

УДК 376

доктор психологических наук, профессор Медведева Елена Алексеевна
Институт специального образования и комплексной реабилитации
Государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
педагог-дефектолог Кудринская Мария Владимировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
города Москвы «Школа № 854» (г. Москва)

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА О ДРУЖБЕ И ПРЕДАТЕЛЬСТВЕ С ПОМОЩЬЮ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ФОРМ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности представлений подростков с нарушением интеллекта о дружбе и предательстве через анализ малых фольклорных формы (пословиц). Представлен диагностический инструментарий выявления особенностей представлений о дружбе и ненависти (методики, критерии оценки, уровневые качественные характеристики).

Ключевые слова: подростки с нарушением интеллекта, представления о дружбе и ненависти, малые фольклорные формы, пословицы.

Annotation. This article discusses the features of representations of adolescents with intellectual disabilities about friendship and betrayal through the analysis of small folklore forms (proverbs). Diagnostic tools are presented to identify the characteristics of ideas about friendship and hatred (methods, evaluation criteria, level qualitative characteristics).

Keywords: adolescents with intellectual disabilities, representations about friendship and hatred, small folklore forms, proverbs.

Введение. На современном этапе развития специального, инклюзивного образования особую значимость приобретает социокультурное становления личности, основанное на идеи Л.С. Выготского о необходимости «врастания» в культуру детей с разными вариантами дизонтогенеза, формирования мировоззрения таких детей, их ценностных ориентаций, нравственного воспитания, гуманного отношения к природному, предметному, социальному миру [4].

Проникновение ребенка из детского во взрослый мир – это сложный и пролонгированный процесс постепенного освоения способов взрослой жизнедеятельности, ценностно-ориентационного развития, формирования нравственных представлений, овладения нормами и правил поведения в обществе. И в этот жизненный период он становится личностью, у которой либо гармонизуется отношения с миром взрослых, и либо, наоборот, происходит разрушение. На пути формирования нравственных представлений детей особая роль принадлежит искусству, как подсистеме культуры, которому исторически, при возникновении проблем воспитания человека в обществе, отводилось важное место в системе жизни, образовании и культуре.

В современной специальной педагогике и психологии целый ряд исследований подтверждают возможности социокультурного развития, формирования ценностных ориентаций детей в онтогенезе и дизонтогенезе, в том числе, средствами искусства (Е.Е. Дмитриева, И.В. Евтушенко, Е.А. Екжанова, И.Б. Ильина, Е.А. Медведева и др.). Взрослый в процессе обучения и жизнедеятельности открывает через искусство ребенку мир нравственных понятий (дружбы, предательства, любви, ненависти и т.д.). Знаки и символы художественных произведений помогают детям познать культурные эталоны, осмыслить нормы и правила, регулирующие действия человека в социуме, формируют нравственные представления, помогают превратить их в личностные, которые проявляются в деятельности, в поведении, отношениях с окружающим [1, 3, 6].

Изложение основного материала статьи. Настоящее исследование направлено на изучение особенностей представлений подростков с интеллектуальными нарушениями о нравственных понятиях дружбы, предательства через анализ смыслового содержания малых фольклорных формы (пословиц). Экспериментальная работа проводилась с 2017 по 2019 гг. на базе ГБОУ Школа № 854. В исследовании приняло участие 100 подростков в возрасте 13-14 лет. Из них 50 подростков с интеллектуальными нарушениями (НИ), 50 подростков – с нормативным развитием (НР). Диагноз подросткам с интеллектуальными нарушениями был подтвержден на ЦПМПК г. Москвы.

Исследование направлено на подтверждение гипотезы о том, что общее психическое недоразвитие подростков с интеллектуальными нарушениями обусловливает особенности их представлений о нравственных понятиях (дружбы, предательства), проявляющихся в отношениях в социуме и затрудняет их социализацию и социокультурное развитие.

Констатирующий эксперимент включал в себя задания на выявление особенностей представлений *о дружбе, предательства* у подростков с НИ, которые определялись в беседе, в анализе содержания малых фольклорных формы (пословиц). Содержание диагностического инструментария основано на литературном материале, включенном в адаптированную общеобразовательную программу для учащихся с интеллектуальными нарушениями по русскому языку, литературе, профессионально-трудовому обучению в мастерских.

Задание 1. Беседа «Что такое дружба, предательство?».

Цель: Определение представлений о дружбе, предательстве у подростков с интеллектуальными нарушениями.

Стимульный материал. Индивидуальная беседа.

Подростку предлагалось ответить на вопросы: Что такое дружба? Что такое предательство? Какого человека можно назвать другом, а какого предателем? Как это проявляется в отношения между людьми?

Задание 2. «Что «живет» в фольклорном произведении?».

Цель: Определение понимания скрытого символического выражения дружбы, предательства в пословицах.

Стимульный материал (пословицы): «Был Филя в силе – все други к нему валили, а пришла беда – все прочь со двора» «Не копай другому яму, сам в нее попадешь» (предательство); «Артель дружбой крепка», «Без друга жить, только тужить», «Старый друг лучше новых двух» (дружба).

Подростку предлагалось в фольклорных произведениях определить, что живет в нем (дружба, предательство) и выразить понимание смыслового значения пословицы.

Оценка представлений подростков с интеллектуальными нарушениями о дружбе, предательстве проводилась на основе количественных и качественных показателей. Количественная оценка осуществлялась по трехбальной шкале: 3 балла – высокая степень выраженности представлений о дружбе, предательстве (самостоятельность, развернутость речи, адекватность ответов в беседе, в анализе фольклорного произведения, в понимании смыслового значения пословицы; 2 балла – относительная степень выраженности (односложность ответов, наличие поддержки взрослого при анализе); 1 балл – низкая степень выраженности (фрагментарность ответов в беседе, непонимание смысла пословиц даже с помощью взрослого).

Качественная оценка характеризовались: в беседе четкостью, полнотой и развернутостью ответов о проявлении дружбы и предательстве в человеческих отношения в социуме, в жизнедеятельности человека; в малых фольклорных формах (пословицах) пониманием смыслового значения пословицы, обозначения нравственных понятий, подразумеваемых содержанием пословицы.

Статистическая значимость различий исследуемых признаков представлений о дружбе, предательстве у подростков с интеллектуальными нарушениями по всем заданиям проводилась по методике Манна-Уитни.

Сравнение качественных и количественных данных по представлениям о дружбе, предательстве как нравственной категории у подростков с интеллектуальными нарушениями и нормально развивающихся сверстников показали их актуальный уровень развития данного аспекта личности детей. Статистический анализ позволил обнаружить различия в представления о дружбе, предательстве по всем рассматриваемым признакам у подростков с НИ и их сверстников с НР на уровне статистической достоверных значимых различий в беседе $p=0,001$; на высоком уровне статистической значимости в восприятии фольклорных произведений $p=0,01$. Опираясь на качественные и количественные показатели представлений о дружбе, предательстве у подростков с интеллектуальными нарушениями и нормативным развитием, выявленных в беседе, при анализе фольклорных произведений, можно условно дифференцировать их на три степени выраженности (выражено, относительно, слабо).

В беседе. Выраженность представлений о дружбе наблюдался у 30% подростков с нормативным развитием и у 20%, подростков с интеллектуальными нарушениями и характеризовалась: наличием адекватных и достаточно полных представлений о нравственных понятиях, самостоятельностью, развёрнутостью, обобщенностью ответов о проявлении дружбы (с примерами из социума), пониманием как «общность взглядов и интересов», «доверие к другому человеку», «оказание помощи и поддержки», «проявление заботы», «возможность положиться на друга в трудных жизненных ситуациях». Выраженность представлений о предательстве наблюдался только у подростков с нормативным развитием (15%), которые приводили примеры предательства как в социуме «раскрыть тайну или секрет», так и на войне «предатель – человек, который может перейти на сторону врага». Относительная степень сформированности представлений о дружбе проявилась у 60% подростков с нормативным развитием и 40% подростков с интеллектуальными нарушениями и характеризовалась: конкретностью ответов, отражающих некоторые внешние проявления дружелюбия человека. Дружба понималась как «хорошее общение людей», «любовь к

человеку своего пола», «совместное приятное времяпрепровождение», а «друг – человек, которому можно рассказать все секреты» или «с кем был найден «общий язык». Представления о предательстве относительной степени отмечались у 80% подростков с нормативным развитием и у 60% подростков с интеллектуальными нарушениями и раскрывались на конкретных примерах из своего жизненного опыта «как действия, которые несут зло» и «наносят серьезную обиду близкому человеку», «удар в спину, которого не ждешь от друзей и близких людей», «как ложь и неисполнение данных кому-то обещаний», «оставление в беде близкого человека», «поступить так, как ему выгодно в конкретной ситуации, не учитывая интересы других людей». Подростки называли предательством развод родителей, а также нежелание старых друзей продолжать общение друг с другом. Слабая степень сформированности представлений о дружбе наблюдалась у 10% подростков с нормативным развитием и у 40% подростков с интеллектуальными нарушениями и характеризовалась трудностями приведения примеров о дружбе из жизни даже с помощью взрослого, а также 5% сверстников с нормативным развитием и 40% с интеллектуальными нарушениями затруднялись объяснить смысл предательства, обозначали его внешние проявления «предатель – человек, который рассказывает другим людям доверенные ему секреты» и т.п.

При анализе малых фольклорных форм (пословицах) выраженность понимания нравственных понятий дружбы и предательства в пословицах наблюдалась только у 30% подростков с нормативным развитием и у 10% подростков с интеллектуальными нарушениями и характеризовалась правильным их обозначением, подразумеваемых содержанием пословиц, раскрытием смыслового значения пословиц с приведением примеров из жизни. При смысловом анализе пословиц (например, «Был Филя в силе – все други к нему валили, а пришла беда – все прочь со двора») присутствовало описание конкретных действий персонажей, отмечалось, что это пословица о «мнимых друзьях, которые используют человека и оставляют без помощи и поддержки в самые трудные для него минуты жизни». Понимание предательства в пословице наблюдалась только у 20% подростков с нормативным развитием.

Относительная степень выраженности осознания смысла нравственных понятий дружбы и предательства человека в пословицах отмечалась у 80% подростков с нормативным развитием и 60% подростков с интеллектуальными нарушениями и характеризовалось наличием помощи взрослого при анализе пословиц, размытостью, неточностью представлений о дружбе и предательстве человека. Смысловое значение пословиц понималось и передавалось только на конкретных примерах из жизни подростка или на примерах повседневно-бытовых ситуаций. Отмечалось, что «дружба – нужно прийти на помощь другу в трудную минуту», «нельзя ссориться и обижаться», «нужно беречь преданных друзей, потому что настоящего друга найти тяжело». Относительная степень выраженности понимания предательства наблюдалась у 50% подростков с интеллектуальными нарушениями и у 70% подростков с нормативным развитием, что качественно выражалось в проявлении сочувствии и советов главному герою пословицы: «не повезло Филе с друзьями, нужно заводить хороших друзей, а не окружать себя предателями». Слабая степень выраженности сформированности нравственных представлений при анализе содержания пословиц о дружбе была выявлена только у 30% подростков с интеллектуальными нарушениями. Понимание смысла дружбы в пословице было затруднено и сводилось к пересказу ее содержания другими словами «что друг – клад, сокровище и его необходимо беречь». При понимании пословицы о дружбе «Нет друга – ищи, а нашёл береги» никто из числа подростков с интеллектуальными нарушениями не смог подробно объяснить, заложенный в ней скрытый смысл, так как дружба у подростков данной категории носит весьма поверхностный ситуативный характер, а межличностные отношения меняются в зависимости от смены статуса человека в микрогруппе. С раскрытием скрытого смысла предательства справились 50% подростков с интеллектуальными нарушениями, но ограничились пересказом содержания пословицы.

Выводы. Составленная диагностическая программа для определения представлений о дружбе и предательстве у подростков с интеллектуальными нарушениями оказалось информативной и позволила выявить особенности их представлений о данных нравственных понятиях.

Эксперимент показал, что подростки с интеллектуальными нарушениями в системе коррекционно-развивающей работы в школе имеют определенный уровень представлений о дружбе и предательстве. Однако наблюдается неоднородность выраженности представлений о дружбе и предательстве у подростков с интеллектуальными нарушениями и преобладания «относительной и слабой степени выраженности» при анализе смыслового содержания данных нравственных понятий. Подростки с интеллектуальными нарушениями испытывают большие трудности понимания смысла пословицы, обозначения нравственных понятий, подразумеваемых их содержанием. При этом сложнее удается раскрыть смысл «предательства» и в беседе со взрослым, и в анализе пословиц. Результаты исследования обозначили возможности использования литературных произведений малых фольклорных форм как диагностического и коррекционного инструментария как в формировании познавательных процессов, так в социокультурном развитии подростков с интеллектуальными нарушениями.

Литература:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для академического бакалавриата / Е.А. Медведева, Т.Г. Богданова, Л.Н. Комиссарова, Ж.И. Журавлева, А.С. Павлова / Под ред. Е.А. Медведевой. – М.: Издательство Юрайт, 2018.
2. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. М., 1990. – 62 с.
3. Богданова О.С. и др. Нравственное воспитание старшеклассников. М., 1988. – 206 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М., 2006.
5. Данилюк А.Л., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2009.
6. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М., 2002.
7. Медведева Е.А. Познание мира культуры ребенком с ограниченными возможностями здоровья через искусство. Познавательно-семиотическое и ценностно-ориентационное развития: теория, диагностика, практика. – М., 2015.
8. Медведева Е.А., Журавлева Ж.И. Формирование социокультурных компонентов личности детей с ограниченными возможностями здоровья средствами искусства (теория, диагностика, практика): учебно-методическое пособие. Москва, 2014.

9. 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.
10. Медведева Е.А., Кудринская М.В. Изучение представлений подростков с нарушением интеллекта о категории добра и зла с помощью искусства // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-3. С. 72-74.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования Медведева Татьяна Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Николина Вера Викторовна
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель, аспирант Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССОМ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММОЙ

Аннотация. В статье обсуждаются ключевые особенности реализации образовательной программы в сетевой форме. Определены специфические черты реализации программ в подобной форме: независимость участников, интеграция уникального опыта, возможность и знаний участников, объединяющихся вокруг некоторого проекта, который не может быть выполнен каждым из партнеров в отдельности. На примере реализации программы по специальности 55.05.04 Продюсерство в Мининском университете были определены механизмы реализации программы в сетевой форме. Раскрыты возможности сетевых форматов, позволяющих улучшить экономику реализации образовательных программ за счет эффективного использования ресурсов организаций-партнеров.

Ключевые слова: образовательная программа, сетевая форма, управление, реализация образовательной программы.

Annotation. The article discusses the key features of implementing an educational program in a network form. Specific features of implementing programs in this form are defined: independence of participants, integration of unique experience, ability and knowledge of participants who unite around a certain project that cannot be performed by each of the partners separately. On the example of the implementation of the program in the specialty 55.05.04 Production at Minin University, the mechanisms for implementing the program in a network form were determined. The possibilities of network formats that allow improving the economy of educational programs implementation due to the effective use of resources of partner organizations are revealed

Keywords: educational program, network form, management, implementation of the educational program**.**

Введение. Исследования в сфере управления стали активно проводиться начиная с середины прошлого века и связаны с гуманизацией социальных процессов, в том числе и профессиональных. На основании анализа научных положений и теорий, а также при помощи изучения нормативно-правовой базы, в своем исследовании, мы попытаемся, обозначить наиболее эффективные форматы управления в сфере образования. Изучение проблем управления связано с практикой внесения преобразований в реализацию деятельности на основе научной аргументации, но не существует таких научных теорий, которые могли бы дать конкретную программу действий в достижении результата. Алгоритм внедрения новшеств может быть выработан только путем исследования конкретной деятельности и специфики ее реализации.

Открытия в сфере менеджмента обеспечили широкие возможности для применения их в управленческой практике, а также развития прикладных междисциплинарных исследований. Однако и на сегодняшний день остаются актуальными проблемы эффективного распределения и использования ресурсов в процессе реализации образовательной деятельности. Успешное функционирование учебного процесса напрямую зависит от эффективного построения системы обучения, эффективного использования ресурсов, обеспечивающих результаты обучения.

Перечисленные проблемы зачастую входят в противоречие с традиционными способами организации образовательного процесса и оперативного управления им. Внедрение инноваций в содержание, использование методов обучения и, оставляя без изменений организацию обучения в целом, не способно обеспечить эффективность, востребованность, конкурентоспособность образовательных программ, как продукта образовательной деятельности. Поэтому проблема совершенствования организации и управления образовательным процессом в настоящее время является более чем актуальной. Соответственно переход на новые форматы реализации образовательной деятельности возможен лишь на основе инноваций, в том числе и использования сетевых технологий. Таким образом, современное образование предполагает применение актуальных технологий, включая технологии сетевого взаимодействия.

Содержание нормативно-правовой документации, регламентирующей образовательный процесс, определяет сетевую форму реализации образовательной программы как возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. В Федеральном законе об образовании Российской Федерации указывается, что организацией-партнером является та организация, которая может обеспечить необходимыми ресурсами для реализации образовательной программы в соответствии с ее содержанием, направленностью. Готовность системы образования к принятию вызовов современности и реализации сетевого взаимодействия нормативно

обеспечивается статьей 15 Закона «Об образовании в Российской Федерации», в которой предлагается «сетевая форма реализации образовательных программ как возможность освоения обучающимися программы с использованием ресурсов нескольких организаций» [5].

При этом сетевой формат совместной деятельности характеризуется как наиболее эффективный для реализации целей в любом виде деятельности, в частности образовательной. Сетевое партнерство выстраивается на заинтересованности каждого в результате деятельности и заинтересованности в сетевом взаимодействии как в ресурсе достижения поставленной цели.

Анализ определений понятия «сеть» ведущих ученых данной проблемы Г.В. Градосельской, М.М. Чучкевича и др. выявляет следующее понимание исследуемого феномена: под «сетью» можно понимать совокупность учреждений, имеющая общие цели; ресурсы для их достижения; единый центр управления [7].

Сетевое взаимодействие – это «система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов (в том числе использование ИК-технологий)» [1].

Сущность сетей и сетевого взаимодействия отражена в исследованиях Г.В. Градосельской [2]. Согласно им основная суть исследуемого феномена выражается в том, что сетевое взаимодействие - это способ совместной деятельности, основой возникновения которой является определенная проблема, в ней заинтересованы все субъекты, вступающие в сеть. При этом они сохраняют независимость своей основной деятельности, взаимодействуя лишь по поводу данной проблемы, объединяя при необходимости ресурсы для ее разрешения.

Методологическая рамка исследования. Основным методом исследования данной темы является анализ условий реализации сетевой образовательной программы по специальности Продюсерство. Кроме того, применялись теоретические методы, такие как сравнительный исторический и диалектический методы исследования.

Предметом исследования является процесс управления сетевой образовательной программой по специальности Продюсерство.

Задачи исследования.

– проанализировать нормативно-правовые основы и теоретико-методологические концепции по проблемам реализации сетевого взаимодействия в образовательной деятельности;

– изучить предпосылки и механизмы внедрения инновационных сетевых форматов организации образовательного процесса;

– описать опыт, иллюстрирующий специфику проектирования сетевого взаимодействия образовательной организации и производства, выпускающего СМИ с наличием управляющего центра и проследить изменения в качестве обучения;

– определить эффективность применения сетевых технологий при реализации образовательных программ.

Изложение основного материала статьи. Следует отметить тенденции социально-экономического развития нашего общества как предпосылки формирования сетевых форм реализации образовательного процесса. Ключевой характеристикой сферы образования является конкуренция, при этом в образовании конкурируют системы, вузы, образовательные программы, что требует регулярного апгрейда технологий, быстрого внедрения инноваций, мобильной подстройки к требованиям динамично меняющегося мира. При этом потребность в качественном образовании является важной ценностью и жизненной необходимостью населения, что обеспечивает определенный социальный статус.

При сетевом взаимодействии сохраняется независимость участников и для каждого из них сохраняются стимулы к развитию, поскольку их деятельность продолжает носить уникальный характер. Создание сетевой организации означает интеграцию уникального опыта, возможностей и знаний участников, объединяющихся вокруг некоторого проекта, который не может быть выполнен каждым из партнеров в отдельности. Образование сети различными участниками обеспечивает взаимную компенсацию их недостатков и усиление преимуществ.

Социальное партнерство образовательного учреждения - система отношений его с другими учреждениями (организациями), обеспечивающая возможность привлечения их образовательных ресурсов для освоения образовательных программ определенного уровня и направленности. При этом сетевой формат основывается на привлечении различных ресурсов: материально-технических, кадровых, информационных, учебно- методических и др.

Анализ возможностей реализации сетевого сотрудничества в образовании характеризуется отсутствием ограничений к предмету сетевого взаимодействия. Сетевым мероприятием может стать любое учебное событие: образовательная программа, часть учебного плана (дисциплина, модуль, практика, стажировка и т.п.), специализированные мероприятия: олимпиады, конференции, конкурсы и т.п. [9].

Участниками-партнерами в сетевом образовательном сообществе в соответствии с законодательством могут быть не только образовательные организации, но и представителя бизнеса, производства, науки, политики и др.

Стремление реагировать на индивидуальные потребности наших потенциальных студентов и анализ региональных условий рынка труда определили открытие на базе Мининского университета сетевой программы «Продюсерство» Специализация: продюсер телевизионных и радиопрограмм» в партнерстве с крупнейшим медиахолдингом региона ГТРК «Нижний Новгород». Программа – единственная в регионе и единственная в стране, которая реализуется в сетевом сотрудничестве.

Уникальность программы заключается в том, что в рамках сетевого партнерства — современной формы взаимодействия вуза и организации-партнера — уже с первого курса обучения будущие продюсеры могут окунуться в профессию в студиях и аппаратных ГТРК «Нижний Новгород», где проходят обучение и на практике познают свою будущую профессии под руководством специалистов компании.

Кроме того, учебный план имеет модульное построение, где каждый модуль объединяет родственные дисциплины, что позволяет студенту сосредоточится на обучении к определенному аспекту профессии и лучше усвоить материал. Изучение каждого модуля представляет собой своего рода погружение в конкретный вид будущей профессиональной деятельности. Аттестация по модулю это выполнение какого-

либо проекта, который отражает уровень освоения каждой дисциплины модуля. Традиционное обучение предполагает последовательное изучение дисциплин в каждом семестре. Таким образом, в каждом семестре студенты осваивают дисциплины из разных областей знания.

При модульном построении учебного плана происходит выделение модулей – групп дисциплин, объединенных тематически, т.е. идеей подготовки. Каждый модуль рассчитан на один семестр. Освоение каждого модуля – это формирование компоненты готовности к определенному виду будущей проф. деятельности. Поэтому мы говорим о том, что модульное обучение является значительно более практико-ориентированным.

Важным отличием реализации данной программы является то, что начиная с первого семестра, студенты не только изучают теорию, но и оттачивают навыки, работая с реальным материалом, готовя себя к будущей профессиональной деятельности, связанной с управлением процесса создания «творческого продукта».

В рамках нашего исследования мы провели анкетирование преподавателей, направленное на выявление отношения к реализации программы по специальности 55.05.04 Продюсерство в сетевой форме. Из 27 опрошенных преподавателей, участвующих в реализации данной программы 23 человека отметили необходимость привлечения стратегических партнеров к реализации подобной программы. Подавляющее большинство респондентов считают сетевую форму реализации образовательной программы по специальности 55.05.04 Продюсерство эффективным инструментом в управлении образовательной программой.

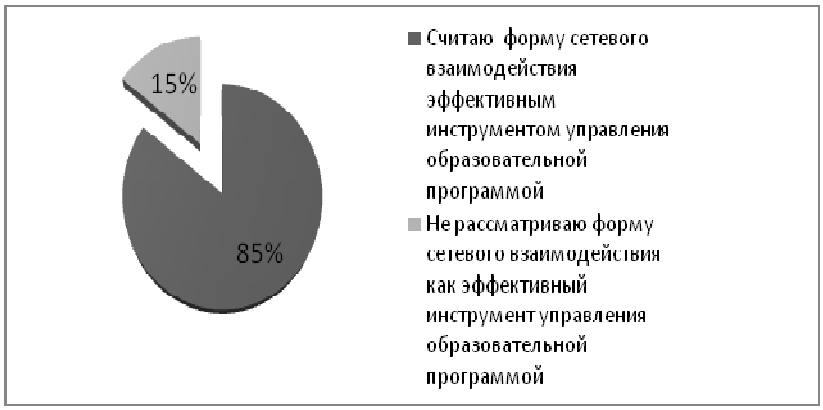


Рисунок 1. Результаты анкетирования преподавателей, направленного на выявление отношения к реализации в сетевой форме программы по специальности 55.05.04 Продюсерство

Также в рамках нашего исследования мы посчитали необходимым, провести дополнительный опрос преподавателей, которые положительно относятся к реализации программы в сетевой форме. Содержание вопросов в анкетах было разработано по трем ключевым направлениям, с целью выявления отношения о необходимости реализации программы по специальности 55.05.04 Продюсерство в сетевой форме. Результаты анкетирования представлены на рисунке 2.

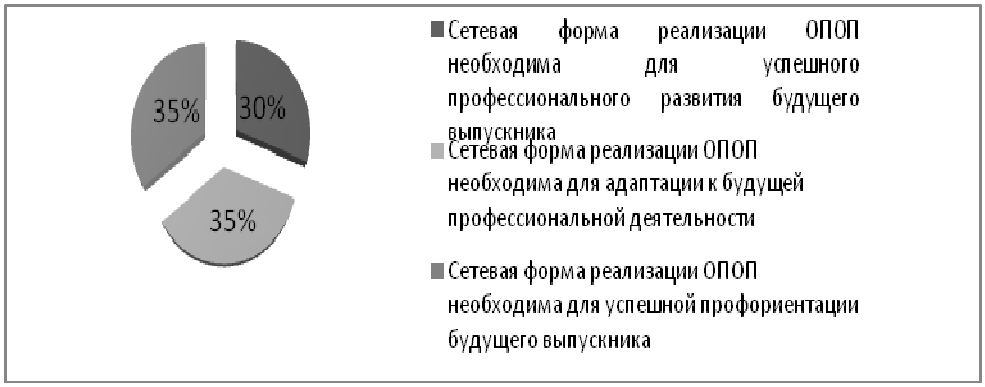


Рисунок 2. Результаты анкетирования преподавателей, направленное на выявление отношения к реализации программы по специальности 55.05.04 Продюсерство в сетевой форме

Представленные результаты свидетельствуют о том, что реализация программы по специальности 55.05.04 Продюсерство в сетевой форме способствует успешному профессиональному развитию будущего выпускника, адаптации его к будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Имея пятилетний опыт реализации сетевого взаимодействия, мы можем предложить алгоритм для создания сетевого сообщества. Прежде всего, рекомендуется сформировать проектную команду из представителей и сотрудников организаций-партнеров. Кроме того, необходимо обеспечить условия для реализации проектной деятельности. В первую очередь выделим наличие административного ресурса и доступ к информации об учреждениях и их возможностях, что позволит обеспечить оценку сетевого потенциала и уровня эффективности его использования, которые могут быть использованы, принять управленческие решения и осуществить их реализацию в учебном процессе.

Практика реализации сетевой формы обучения позволяет нам выделить такие показатели значимости сетевого взаимодействия, как:

– Укрепление позиции субъектов сетевого взаимодействия как центров профессиональной подготовки специалистов.

– Доступность качественной современной образовательной услуги.

– Устранение разрыва между профессиональным обучением и трудовой деятельностью.

При осмыслении результатов деятельности педагогического коллектива сетевой программы перспективы развития деятельности мы видим как создание нового расширенного образовательного пространства, на основе распространения новых технологий организации обучения, что отвечает современным тенденциям развития образования [3].

Таким образом, сетевое взаимодействие характеризуется адекватным изменением содержания и форм образовательной деятельности, количества образовательных программ в соответствии с условиями рынка образовательных услуг, повышением качества образования за счет привлечения широкого спектра ресурсов для реализации программ. Кроме того, сетевые форматы позволяют улучшить экономику реализации образовательных программ, т.к. позволяют эффективно использовать ресурсы организаций-партнеров.

Литература:

1. Адамский А.И. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку – М.: Эврика, 2006. – 212 с.

2. Градосельская Г.В. Сетевой анализ как метод исследования современных трансформаций // Социально-экономическая трансформация в России: научные доклады. М., 2001. - С. 43-76.

3. Медведева Т.Ю. Потенциал сетевого взаимодействия в практико-ориентированной реализации образовательных программ / Т.Ю. Медведева, О.А. Чехова // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (г. Н. Новгород, 10 ноября 2015 г.). – Н.Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015. – С. 330-332.

4. Семенова Н.С. Взаимодействие вуза с работодателями как условие качественной подготовки выпускников [Текст] / Н.С. Семенова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 161-162.

5. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) Статья 15. Сетевая форма реализации образовательных программ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/499cc91fbe852d6839d4de3b173bb4953a33419c/

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

7. Чучкевич М.М. Основы управления сетевыми организациями – М.: Институт социологии РАН, 1999, – С. 24-32

Педагогика

УДК 376.36-053.4(045)

кандидат педагогических наук, доцент Минаева Наталья Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант Хасьянова Динара Равилевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития словесного творчества у дошкольников с общим недоразвитием речи. В статье проанализировано понятие «словесное творчество», раскрыты ключевые характеристики творческой деятельности и процесса становления и развития словесного творчества у детей. Выделены особенности психофизического развития детей с общим недоразвитием речи, обусловливающие специфику развития словесного творчества у детей данной категории. Сделаны выводы об особенностях становления и развития словесного творчества у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: творчество, словесное творчество, дошкольный возраст, дети с общим недоразвитием речи.

Annotation. The article is devoted to the problem of development of verbal creativity in pre-school children with general underdevelopment of speech. The article analyzed the concept of «verbal creativity», revealed key characteristics of creative activity and the process of formation and development of verbal creativity in children. The features of psychophysical development of children with general underdevelopment of speech are identified, which make it necessary to develop verbal creativity in children of this category. Conclusions were drawn about peculiarities of formation and development of verbal creativity in children with general underdevelopment of speech.

Keywords: creativity, verbal creativity, preschool age, children with general underdevelopment of speech.

Работа выполнена в рамках гранта «Научно-методические основы формирования словесного творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья»
Конкурса научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров

Введение. Формирование творческих способностей начинается еще в раннем детстве: ребенок начинает творить – писать свои первые картины, придумывать новые слова, сочинять истории. Поэтому на протяжении всего дошкольного детства задачами взрослого является поддержка и побуждение детской инициативы, которая является важным условием развития у ребенка как способности к различным видам творчества, так и познавательной активности.

Одной из разновидностей творческой деятельности детей является словесное творчество. Формирование данного процесса у детей дошкольного возраста тесно связано с развитием воображения и проявляется в разных формах – творческом пересказывании, создании новых слов, создании различных сочинений с самостоятельно придуманным сюжетов (сказок, стихотворений и т.д.). Не менее значимо для развития словесного творчества накопление ребенком знаний и представлений об объектах и явлениях окружающего мира, опыта взаимодействия с ними, опыта социальных контактов. Однако весомой составляющей словесного творчества является и достаточный уровень развития речи ребенка, его умение связно и последовательно отображать в речи те или иные события, уровень сформированности лексико-грамматического компонента языковой способности. Дети с нарушениями речевого развития, в частности, дошкольники с общим недоразвитием речи, испытывают значительные трудности в процессе формирования словесного творчества, обусловленные системным характером речевого дефекта.

Анализ научно-методических материалов показывает, что особенности формирования словесного творчества у детей с общим недоразвитием речи рассмотрены не в полной мере. В связи с этим изучение научно-теоретических аспектов проблемы формирования словесного творчества у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста является актуальным и перспективным направлением психолого-педагогических исследований.

Цель статьи – раскрыть научно-теоретические аспекты проблемы формирования словесного творчества у детей с общим недоразвитием речи.

Изложение основного материала статьи. Процесс формирования творческой деятельности у детей дошкольного возраста широко изучался различных направлениях. Так, например, анализ творческих компонентов в различных видах деятельности дошкольника затрагивали в своих исследованиях Л.А Венгер, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Т.А. Репина, К.В. Тарасова; особенности развития воображения в игре изучались Е.М. Гаспаровой, Р.И. Жуковской, Э.П. Коротковой, Н.Я. Михайленко; вопросам формирования детского художественного творчества были посвящены работы Н.А. Ветлугиной, Т.Г. Казакова, Т.С. Комаровой, Н.П. Сакулиной.

Несмотря на разные аспекты изучения творчества, ученые пришли к выводу о влиянии сформированности творческих способностей не только на развитие высших психических функций, но и на развитие личности ребенка в целом, в том числе на речевое развитие и уровень сформированности школьной готовности.

В научных исследованиях по вопросам детского творчества выделен ряд черт, характеризующих наличие творческих начал в деятельности ребенка: самостоятельное применение имеющегося опыта в незнакомой ситуации; способность к выделению новой функции и структуры предмета (объекта); выделение актуальной проблемы в стандартной ситуации; нахождение альтернативных способов решения возникших задач; сочетание различных способов деятельности.

Е.П. Ильин, опираясь на работы Б.М. Теплова, характеризуя творчество, отмечает, что главным условием развития творческих способностей является самостоятельно возникшая у ребенка инициатива к творению. Но, по мнению ученого, незаурядные творческие способности возможно развить в условиях проведения систематической педагогической работы [5, с. 41].

В педагогической науке творчество определяется как деятельность, направленная на создание общественно значимого продукта, оказывающего влияние на преобразование окружающей среды. Н.В. Гавриш видит значение творчества ребенка в создании нового для него, что и определяет значение творчества для формирования личности [1, с. 63].

По мнению многих авторов, главным элементом творчества и творческой деятельности человека в целом выступает воображение – высшая психическая функция, характеризующая специфический человеческий характер деятельности индивида. Благодаря воображению (или фантазии) человек способен представить конечный результат деятельности, еще до ее начала. Л.Ю. Субботина отмечает, что развитие воображения происходит скачкообразно. Наибольший подъем наблюдается в момент занятия ребенка каким-либо видом деятельности, спад – во время покоя. Как правило, деятельность воображения в сознательном возрасте является самостоятельным процессом. Но, говоря о дошкольном возрасте, автор подчеркивает важность внешней опоры, например, игрушек, поскольку именно внешнее взаимодействие с наглядностью позволяет ребенку развивать самостоятельную внутреннюю деятельность, являющуюся основой словесного и художественного творчества. Автор также акцентирует внимание, что для развития способности к воображению большое значение играют речевое развитие и способность ребенка коммуницировать со взрослыми и сверстниками, так как речевые высказывания позволяют детям представлять и описать предметы, раннее не знакомые им [10, с. 163].

Одной из разновидностей творческой деятельности детей является словесное творчество, которое Ж.И. Журавлева определяет как продуктивную деятельность, возникающую под влиянием художественного слова и восприятия окружающей действительности. Это результат работы воображения, направленный на воссоздание прошлого опыта в новых сочетаниях [17, с. 144].

Вопросам формирования детского словесного творчества посвящены исследования Л.М. Ворошниной, Э.П. Коротковской, Н.А. Орлановой, Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой, Е.А. Флериной, А.Е. Шибицкой и ряда других ученых. О.С. Ушакова подчеркивает, что познание дошкольником произведений народного фольклора и художественной литературы выступает фундаментом для формирования к способности к словесному творчеству. Исходя из этого, автор определяет словесное творчество как деятельность по созданию устных сочинений, возникающую после переживания эмоциональных впечатлений от произведений искусства или от получения нового жизненного опыта [11, с. 147].

Развитие у детей старшего дошкольного возраста творческого начала в области слова возможно лишь при учете особенностей речевого развития, соответствующих возрастному этапу, считает Ж.И. Журавлева [4, с 146].

О.И. Киселёва, О.А. Кривоногова выделяют следующие этапы формирования детского словесного творчества:

1) накопление опыта – на этом этапе, благодаря обогащению жизненного опыта ребенка и его познанию окружающего мира, происходит формирование основы творческой деятельности;

2) процесс творчества – на этом этапе у ребенка появляются идеи будущего продукта творческой деятельности и поиск художественных средств. Авторы подчеркивают, что основная роль на этом этапе

отведена целевым установкам, поступивших от второго лица (например, взрослого – «Придумаем рассказ»). Наличие замысла побуждает детей к поиску средств его реализации: поиска композиции, выделении поступков героев, выбор слов. Большое значение здесь имеют творческие задания;

3) новая продукция – заключительный этап словесного (художественного) творчества. Дошкольник представляет продукт творческой деятельности другим людям, в частности для оценки. Проявляет заинтересованность в конструктивной критике взрослого, стремиться довести деятельность до конца, чтобы получить эстетическое удовольствие от своей деятельности [6, с. 81].

Исследователи единодушны во мнении, что среди разных творческих проявлений дошкольников словесное творчество занимает особое место. Для ребенка это самый сложный вид творческой деятельности, требующий взаимодействия ряда психических функций и являющийся одним из способов социокультурного развития личности. Вместе с тем они обращают внимание на то, что дети пяти лет, имеющие нормальное речевое развитие, свободно владеют и пользуются развернутой фразовой речью, применяя в ней различные конструкции сложных предложений. Для детей данного возраста характерны достаточно быстрый рост активного словаря, владение навыками словообразования и словоизменения. В норме пятилетний ребенок имеет правильное звукопроизношение, а также готовность к звуковому анализу и синтезу.

Однако есть контингент детей, у которых при нормальном слухе и сохранном интеллекте происходит выраженное отставание в формировании всех компонентов языковой системы: звуковой стороны (фонетики), смысловой стороны (лексики, грамматики) и связной речи. Данное нарушение в логопедической литературе определено как общее недоразвитие речи. Оно имеет различное происхождение и различную структуру отклонений, но у всех детей с общим недоразвитием речи есть типичные отклонения, указывающие на общее нарушение речевой деятельности. В психолого-педагогической литературе в качестве одного из специфических признаков, характерных для общего недоразвития речи, выступает задержанное появление речи. У детей, имеющих недоразвитие речи, период появления первых слов сдвигается к возрастному периоду 3-4 (или даже 5) лет [2; 8].

К наиболее специфичным показателем наличия речевого нарушения у детей дошкольного возраста относятся: позднее появление экспрессивной речи, бедность лексической стороны речи, выраженный аграмматизм, фонетико-фонематические дефекты, нарушения слоговой структуры слов. Исследователи отмечают, что описываемые выше нарушения речевого развития наиболее четко проявляются при построении детьми с общим недоразвитием речи монологического высказывания [2; 7; 8].

С.Н. Сазонова обращает внимание на то, что дети, имеющие нарушения речи, не испытывают затруднений при назывании предметов, явлений и действий хорошо знакомых им из жизненного опыта. Заметные затруднения появляются при попытке самостоятельного составления связных высказываний. В свободных высказываниях они мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предмета, способы действия. К наиболее часто встречающимся в их речи лексическим ошибкам можно отнести: 1) замену названия части предмета названием целого предмета (спинка – стул); 2) замену названия профессий названием действий (учитель – учит); 3) замену видовых понятий родовыми и наоборот (береза – дерево, инструмент – молоток); 4) взаимозамещение признаков (низкий – высокий) [8, с. 53].

Исследования показали, что уровень сформированности лексико-грамматических средств у дошкольников с общим недоразвитием речи языка ниже, чем у сверстников с нормальным речевым развитием. Самостоятельная связная контекстная речь у дошкольников с речевыми нарушениями долгое время остается несовершенной и характеризуется затруднениями в программировании высказываний, в отборе материала, в лексико-грамматическом структурировании высказываний, а также нарушениями связности и последовательности изложения [7, с. 69].

В исследованиях указывается, что у детей с общим недоразвитием речи отмечаются выраженные недостатки лексико-грамматического компонента языковой способности: ошибки в употреблении форм множественного числа с использованием непродуктивных окончаний, в выражении предложно-падежных конструкций. Дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают затруднения при согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Из-за нарушений пространственного восприятия, наиболее трудным для таких детей является употребление сложных предлогов (из-за, из-под, между). В основном дошкольники при составлении устных высказываний используют простые предлоги или хорошо знакомые им (к, у, на). Из-за слабой мотивации к речевой активности дети с общим недоразвитием речи не способны не только самостоятельно овладеть более сложными предлогами, но и достаточно часто допускают ошибки при употреблении простых предлогов по типу замены или смешения [6; 7; 8].

Авторы, рассмотревшие вопросы формирования словесного творчества у детей с общим недоразвитием речи (В.П. Глухов, Т.П. Жуйкова, О.И. Киселёва, О.А. Кривоногова, Д.К. Русина, Е.Г. Семёновых и др.), делают вывод о выраженных затруднениях, с которыми сталкиваются дети данной категории в процессе его становления.

Так, Е.Г. Семёновых отмечает, что формирование навыков творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи существенно затруднено: эти дети испытывают значительные трудности в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко при выполнении творческого задания дети с общим недоразвитием речи пересказывают хорошо знакомый им литературный текст или же отказываются от выполнения вовсе [9, с. 144].

Уровень автоматизированности речевых навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи ниже, чем у сверстников с нормой речевого развития. Поэтому, выполняя задания, требующие самостоятельного составления рассказа или пересказа, они нуждаются в дополнительной помощи в виде словесной или изобразительной подсказок. Нередко рассказы дошкольников с речевыми нарушениями носят фрагментарный характер [3, с. 3].

В.П. Глухов отмечает, что при составлении рассказа дети данной категории чаще всего не способны связно и с соблюдением логики повествования передать свои мысли или литературный текст, ошибаются в последовательности событий, допускают пропуски важных смысловых звеньев, и даже отдельных действующих лиц. Характерными являются ошибки в подборе лексических средств, при построении предложений дети не соблюдают грамматические нормы языка. Более того, автор подчеркивает, что

имеющиеся нарушения звукопроизносительной стороны речи препятствуют самостоятельному возникновению инициативы к речевому творчеству [2].

Т.П. Жуйкова, Д.К. Русина отмечают, что содержание творческих рассказов детей с общим недоразвитием речи отличается неполнотой, фрагментарностью и примитивностью. Дети также испытывают выраженные затруднения в поиске средств воплощения в творческом рассказывании, таких как лексический словарь, выразительные средства языка, использование диалогической формы повествования и т.д. [3, с. 94].

Таким образом, словесное творчество дошкольников с общим недоразвитием речи является несовершенным как по структурно-семантической организации, так и по отбору соответствующих языковых средств.

Выводы. У детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста способность к словесному творчеству развита на значительно более низком уровне, чем у сверстников с нормальным речевым развитием. Ключевой причиной является низкий уровень сформированности речевых навыков, вследствие чего дети сталкиваются с трудностями словесного опосредования и преобразования опыта, полученного самостоятельно, или информации, услышанной от других или полученной из книг. Узкий кругозор и речевые нарушения создают значительные трудности при создании нового словесного продукта. Низкая мотивация к речевой деятельности и комплексный характер речевого недоразвития приводит к низкому качеству речевой продукции дошкольников с общим недоразвитием речи в целом и в частности – к их попыткам творческого рассказывания и преобразования текстов. Негативный вклад в процесс формирования словесного творчества вносят недостатки познавательной сферы (мышления, воображения). Формирование у дошкольников способности к словесному творчеству – достаточно длительный процесс, требующий как целенаправленного педагогического воздействия в режимных моментах учебно-воспитательного процесса, так и дополнительной развивающей работы в повседневной жизни детей, с целью обогащения жизненного опыта.

Литература:

1. Гавриш Н.В. Феномен словесного творчества на этапе дошкольного детства // Педагогическое образование и наука. 2016. № 6. С. 62-67.
2. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учеб.-метод. пособие. М.: В.Секачев, 2014. 232 с.
3. Жуйкова Т.П., Русина Д.К. Особенности обучения творческим рассказам по картинке детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня // Инновационные технологии в науке и образовании. 2017. № 1 (9). С. 92-96.
4. Журавлева Ж.И. Проявление словесного творчества у старших дошкольников в норме и патологии // Казанский педагогический журнал. 2017. № 1 (120). С. 144-148.
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2013. 448 с.
6. Киселёва О.И., Кривоногова О.А. Реализация адаптивной образовательной деятельности по формированию речевого творчества старших дошкольников с учетом особенностей их развития // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. №1 (154). С. 80-86.
7. Лалаева Р.И., Шаховская С.Н. Логопатопсихология. М.: Владос, 2013. – 462 с.
8. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи (комплексный подход): уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 143 с.
9. Семёновых Е.Г. Система логопедической работы по обучению старших дошкольников с общим недоразвитием речи составлению творческих рассказов по сюжетной картине (технология ТРИЗ) // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы : сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф., 28 мая 2017 г. / Чувашский гос. ун-т им. И. Н. Ульянова. Чебоксары: Интерактив плюс, 2017. С. 143-149.
10. Субботина Л.Ю. Развитие воображения детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: «Академия развития», 2017. 240 с.
11. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. 256 с.

Педагогика

УДК 37.036.5

магистрант Морозова Анна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В ЦЕЛОСТНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты реализации социально-педагогического потенциала самодеятельного художественного творчества в целостном развитии личности, направленного на приобретение эстетических знаний, воспитание художественного вкуса, выработку ценностных ориентаций, активизации творческих способностей в условиях самовыражения, самовоспитания и самореализации, многообразия видов общения.

Ключевые слова: самодеятельное художественное творчество, социально-педагогический потенциал, личность, целостное развитие.

Annotation. The article deals with the main aspects of the implementation of the socio-pedagogical potential of Amateur artistic creativity in the integral development of the individual, aimed at acquiring aesthetic knowledge, fostering artistic taste, developing value orientations, activating creative abilities in terms of self-expression, self-education and self-realization, and a variety of types of communication.

Keywords: amateur artistic creativity, social and pedagogical potential, personality, integral development.

Введение. В современной действительности самодеятельное художественное творчество не утратило своей общественной ценности, оно продолжает существовать и развиваться, то сохраняя традиционные

формы, то изобретая и вбирая в себя новейшие достижения в социально-культурной сфере. При этом его социально-педагогический потенциал в целостном развитии личности огромен.

Как справедливо утверждает А.А. Сукало, «творческие личности составляют основной ресурс общества, являются стратегическим потенциалом его развития и конкурентоспособности. Ни стратегический ядерный потенциал, ни природные ресурсы, ни политический строй не в состоянии обеспечить условия сохранения и развития экономики, разработки и внедрения современных технологий. Творческие личности создают новые информационные технологии, осуществляют научные исследования, представляют художественно-творческую среду - культурное пространство функционирования и развития искусства, обеспечивают культурную преемственность» [3].

Самодеятельное художественное творчество движимо противоречием между реализацией социально-педагогических возможностей, саморазвитием возможностей отдельного человека и самоотрицанием, беспрестанным преодолением предела этого развития. Сама же человеческая деятельность - не готовое, статичное, неизменное состояние, это процесс, в котором творческие силы человеческого рода приобретают конкретное содержание и многообразные формы.

Тем не менее, именно в самодеятельном художественном творчестве личностью приобретаются эстетические знания, происходит воспитание художественного вкуса, активизация творческих способностей, формирование ценностных ориентаций, творческая самореализация в многоаспектном социально-педагогическом процессе самосовершенствования, самовоспитания и целостного развития.

Изложение основного материала статьи. Сущность, специфические черты, проблемы и перспективы развития самодеятельного художественного творчества исследованы такими учеными, как Т.И. Бакланова, Э.В. Быкова, Е.В. Великанова, Е.И. Григорьева, А.С. Каргин, Н.Г. Михайлова, С.А. Патрикеева, А.А. Сукало и др.

Особенности развития личности в социально-педагогическом процессе самодеятельных художественных коллективов стали предметом изучения Е.В. Александровой, Т.И. Баклановой, Э.В. Быковой, Г.И. Грибковой, Е.А. Демченко, Н.Я. Ендовицкой, Н.Г. Михайловой, Е.И. Смирновой, И.С. Стеблецовой, Е.А. Уйхази и др.

Социокультурные возможности коллективов различных жанров художественной самодеятельности рассматривались А.С. Каргиным, Н.Н. Соколовой, Г.Д. Стаунэ, Е.И. Смирновой, И.Ф. Юсуповым и др.

Самодеятельное художественное творчество – «сложное, многогранное и разноплановое проявление досуговой деятельности человека, постоянно эволюционирующее в зависимости от социально-исторических и современных условий развития общества» [2]. Самодеятельное художественное творчество, являясь одной из форм народного творчества, осуществляется добровольно в свободное время.

Художественная самодеятельность зародилась как социально организованное движение. Эта её черта является одной из черт, определяющая её специфику. Статус «организованный» подразумевает следующее: художественная самодеятельность существует на базе социального института; говорит о наличии руководителя для осуществления творческой деятельности; систематичный, планомерный характер; наличие определённых юридических и правовых норм.

Самодеятельное художественное творчество отличает и то, что в нем сочетаются различные виды искусства и разные формы организации творчества: коллективные и индивидуальные.

Показатель социально-педагогической организованности тесно связан со следующей чертой, которая также является специфичной для самодеятельного художественного творчества. Речь идёт об её институализации. В отличие от традиционного искусства, фольклора, развивающегося как неорганизованное творчество, художественная самодеятельность с первых шагов развивалась на базе внешкольных учреждений клубного типа. «Привязанность» художественной самодеятельности к социальному институту - одна из отличительных её черт.

Самодеятельное художественное творчество является традиционным, демократичным, доступным, способствует целостному развитию личности. При этом искусство становится «резонатором» доброго начала в человеке.

На эффективность реализации социально-педагогического потенциала самодеятельного художественного творчества в целостном развитии личности сказываются как общие тенденции развития культуры российского общества, так и собственные, специфические: признание народной художественной культуры как равноправной с культурой массовой и элитарной и как следствие появление многочисленных фольклорных самодеятельных художественных коллективов; самодеятельное художественное творчество, ориентированное на подлинную традиционную культуру, представляет явление, имеющее свои специфические возможности, отличающие ее как от профессиональных, так и от собственно фольклорных проявлений; сегодня фактически вымерла цеховая самодеятельность на предприятиях и по месту жительства; детско-юношеская самодеятельность почти полностью переключилась на систему дополнительного образования (Дома детского творчества, эстетические центры, детские сады); школьная самодеятельность осталась фрагментарно; возможность участия в самодеятельном коллективе как получение какого-либо начального художественного образования, где одним из главных направлений в содержании работы является обучающий процесс; многие любительские коллективы стали центрами адаптации, художественной реабилитации и социальной защиты.

Занятия самодеятельным художественным творчеством происходит в самодеятельном коллективе, поэтому специфичные черты самодеятельности проявляются в рамках социально-педагогической системы функционирования конкретного коллектива.

Самодеятельные коллективы, с одной стороны, дают возможность своим участникам развить творческие способности, удовлетворить досуговые и другие интересы, а с другой – сохранить и возродить традиционную народную культуру и фольклор как источников духовного нравственного наследия, способного дать идеалы, объединить разобщенные группы в единую целостность.

Содержание деятельности, жанровая направленность художественной самодеятельности должна удовлетворять психологические, социальные и досуговые потребности личности.

Особое место в социально-педагогической системе целостного развития личности занимают кружки художественной самодеятельности: хоровые, драматические, музыкальные, танцевальные, изо-кружки, кукольные и теневые театры и др. Они объединяют исполнителей в коллективы, предусматривают углубление, расширение, закрепление и дальнейшее формирование языка эстетических чувств, развития художественно-творческих способностей, помогают выявлять исполнительские таланты.

«Социально-педагогический смысл самодеятельности - в органичном сочетании художественно-исполнительского и воспитательного процессов, в придании им острой идейно-нравственной направленности» [1].

Необходимо отметить, что обучение и воспитание составляют единый процесс, хотя обучение здесь не является основным занятием для участников самодеятельного коллектива. Все виды деятельности коллектива художественной самодеятельности направлены как на самих его членов, так и на объекты, лежащие за пределами его. То есть они становятся школой эстетического воспитания не только для самих участников, но и для зрительской аудитории. Постоянная связь со зрителями как важнейший закон жизни любого творческого коллектива в искусстве приобретает в художественной самодеятельности исключительную значимость и остроту.

Огромное значение имеют так же цели духовно-нравственного возвышения и самосовершенствования личности, ее целостного развития, самореализации творческого потенциала. Могут быть цели, обусловленные досуговым характером самодеятельных художественных организаций: более содержательное проведение свободного времени, отдых, развлечение, получение положительных эмоций, восстановление душевного равновесия.

В зависимости оттого, что намечается получить в качестве основного результата деятельности, самодеятельные коллективы делят цели на предметные и духовно-личностные. Предметный результат проявляется в виде произведений искусства, подготовки концерта, спектакля, выставки и так далее. Духовно-личностные цели связаны с изменением в индивидуальном и групповом сознании линии поведения.

Вместе с тем для самодеятельного художественного творчества в аспекте целостного развития личности первостепенное значение имеет «развитие богатства человеческой природы как самоцель». Главным средством достижения духовно-личностных целей является здесь художественная деятельность. В ней на материале и средствами искусства осуществляется «духовно-практическое освоение мира». Однако было бы, ошибочно считать, что художественная деятельность всегда положительно влияет на развитие личности. Характер и степень такого социально-педагогического влияния во многом определяют содержанием, эстетическими качествами этой это творческой деятельности. Низкопробные произведения самодеятельного искусства, отсутствие необходимых художественных умений навыков у самодеятельных исполнителей, выступающих перед аудиторией, «безликий» репертуар коллектива, антигуманная, агрессивная наполненность содержания произведений самодеятельного художественного творчества - всё это не только не развивает личность, но способствует её деградации. Отрицательно воздействует подобное искусство и на зрителей. Поэтому нельзя согласиться с тем, что достижение целей воспитания участников не обязательно заранее предусматривать, так как оно является само собой разумеющимся, следствием предметной художественной деятельности коллектива, будь то исполнение, создание или восприятие произведений искусства.

Особенностью самодеятельных художественных коллективов является общественный характер и добровольные начала всей системы функционирования и организации их работы. В коллективах такого рода руководитель направляет творческий процесс, регулирует внутреннюю структуру коллектива и нормы межличностных отношений. Личность руководителя является центральной фигурой, в связи, с чем особенно важно, чтобы руководитель обладал профессионально-деловыми качествами, широким культурным кругозором, организаторскими способностями.

Что касается духовно-личностных целей самодеятельных художественных коллективов, то они, по нашему мнению, имеют первостепенное значение для обновления отечественной культуры и решения острейших проблем экологии художественно-эстетической среды. Ведь полноценное произведение искусства способно влиять на целостное развитие личности, обладающей высоким духовно-нравственным потенциалом, который воплощается в конкретной предметной форме, в предметных продуктах художественного творчества (песне, танце, стихотворении, спектакле или кинофильме и так далее).

Таким образом, через механизм «опредмечивания - распредмечивания» происходит влияние всей совокупности личностных качеств участников самодеятельных коллективов и особенно художественных качеств (потребностей, интересов в области искусства, художественно-эстетических вкусов художественной подготовки) как на состояние искусства в обществе, так и на уровень художественной культуры населения.

На развитие целостной личности в самодеятельном художественном творчестве влияют смотры самодеятельных коллективов, которые ставят определённые цели и задачи: это поддержание высокого уровня творческой и исполнительской деятельности как коллектива в целом, так и отдельного его участника, эстетическое воспитание, сохранение и развитие традиционной народной культуры, улучшение культурного обслуживания, привлечение новых участников к занятиям самодеятельным художественным творчеством.

Следует отметить, что деятельность самодеятельных коллективов осложняется в связи с новыми явлениями и процессами в сознании людей. Подвергаются переосмысления прежние способы включения личности в общественно-организованные формы досуга. Всё большее предпочтение отдаётся независимым, свободным формам его проведения. Причём художественная самодеятельность ограничена потреблением искусства через средства массовой информации.

Но в подобных условиях самодеятельное художественное творчество, динамично изменяя свои организационные формы и содержание, всё же продолжает развиваться, реализуя свой социально-педагогический потенциал.

Учитывая вышеизложенное, представляется целесообразным сформулировать ряд предложений для формирования системы социально-педагогических мероприятий, обеспечивающих последовательное и всестороннее воплощение функции самодеятельного художественного творчества в целостном развитии личности.

1. Информационное обеспечение процесса становления и развития самодеятельного художественного творчества. Назначение этого мероприятия состоит в том, чтобы пробудить и расширить интерес потенциальной аудитории к разнообразным видам и жанрам самодеятельного творчества.

2. Стимулирование самодеятельного художественного творчества, обеспечение устойчивости и стабильности посетителей и участников самодеятельного художественного коллектива: мероприятия, направленные на создание благоприятных социально-педагогических условий.

3. Программирование системы общественных поручений с целью выявления актива и активизации населения в культурно-творческих акциях, проектах и программ. Назначение данного направления состоит в том, чтобы возбудить, побудить реальную аудиторию к соучастию в творческой самодеятельности.

4. Программирование и стимулирование деятельности органов общественного самоуправления в самодеятельном художественном творчестве предусматривает систему мероприятий, обеспечивающих взаимодействие, согласованность, скоординированность действий. Направленность и назначение данного направления - формирование механизма общественного мнения, творческой атмосферы, коллективизма, системы взаимосвязи и взаимодействия, расширения познаний в области управления, совершенствование организаторских способностей личности в групповых формах самодеятельного художественного творчества.

5. Прогнозирование и моделирование структуры самодеятельного художественного коллектива и органов самоуправления самодеятельным творчеством, формирование системы ближних, средних, перспективных целей, предусматривающих расширение сферы влияния коллектива, программирование внутренних и внешних связей, интеграцию, кооперацию, специализацию творческих объединений по типам, создание клубов и коллективов-спутников, разработку комплексных долгосрочных планов развития самодеятельного художественного творчества, проведение социологических исследований, организацию фольклорных экспедиций, учет и контроль деятельности самодеятельного художественного коллектива, научную организацию труда в самодеятельных коллективах, разработку структурно-функциональных и структурно-логических схем управления развитием самодеятельного художественного творчества.

6. Для эффективного управления развитием массовых жанров самодеятельного художественного творчества необходимо повышать роль творческих мероприятий соревновательного характера, где основным элементом является показ и оценка творческих достижений. Система конкурсов, фестивалей и выставок, направленная на стимулирование достижений субъектов самодеятельного художественного творчества. Комплекс последовательных мероприятий обеспечивает, с одной стороны, благоприятные условия для прогнозирования, планирования и научно-обоснованной активизации самодеятельного художественного творчества в аспекте целостного развития личности, с другой стороны - позволит систематизировать и дифференцировать сам социально-педагогический процесс.

7. Необходимо также принять меры, реализация которых зависит от культурной политики государства: увеличить процент финансирования социокультурной сферы, ликвидировать недостаток в методической базе и высококвалифицированных специалистах.

Выводы. Самодеятельное художественное творчество следует рассматривать сегодня как базовое условие целостного развития личности. Его социально-педагогический потенциал способствует выработке ценностных ориентаций, созданию условий для самовыражения, самовоспитания и самореализации, активности, многообразия видов общения, где нерегламентированное, межличностное общение занимает значительное место, и вместе с тем оно целесообразно направленно.

Литература:

1. Александрова Е.В. Самодеятельное художественное творчество как фактор формирования социального опыта личности [Электронный ресурс] / Е.В. Александрова // Вестник КГУ. 2010. №4. - Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samodeyatelnoe-hudozhestvennoe-tvorchestvo-kak-faktor-formirovaniya-sotsialnogo-opyta-lichnosti (дата обращения: 23.03.2020).

2. Патрикеева С.А. Роль самодеятельного творчества в процессе формирования творческой активности младших школьников [Электронный ресурс] / С.А. Патрикеева // Социально-экономические явления и процессы. 2013. №1 (047). - Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-samodeyatelnogo-tvorchestva-v-protsesse-formirovaniya-tvorcheskoy-aktivnosti-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 11.04.2020).

3. Сукало А.А. Самодеятельное творчество в современных условиях: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / А.А. Сукало // Вестник СПбГУК. 2011. №2. - Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samodeyatelnoe-tvorchestvo-v-sovremennyh-usloviyah-problemy-i-perspektivy (дата обращения: 12.04.2020).

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор кафедры специально-технической подготовки Нагоева Марина Ауесовна
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Статья посвящена требованиям по подготовке высококвалифицированного специалиста, способного выполнять поставленные задачи в повседневной жизни и эффективно действовать в случае осложнения оперативной обстановки. Возникшие противоречия между финансированием, возросшим количеством предметов обучения, сокращением учебных часов и жесткими требованиями к выпускнику потребовали нового подхода к учебно- воспитательному процессу. Несформированность профессионально важных качеств, несоответствие уровня их развития условиям, диктуемым практикой, приводят к длительной адаптации молодого сотрудника, его неадекватному поведению в экстремальных ситуациях, в том числе и опасных для жизни. Автор анализирует главные задачи, решаемые при обеспечении междисциплинарных связей, - это развитие системного мышления у студентов. Автором рассматривается именно развитие и совершенствование этих качеств, которым необходимо уделять постоянное внимание преподавателю во время занятий.

Ключевые слова: системное мышление, студент, образовательные структуры, преподаватель, высшая школа.

Annotation. The article is devoted to the requirements for training a highly qualified specialist who is able to perform tasks in everyday life and effectively act in the event of a complication of the operational situation. The contradictions between funding, an increased number of subjects, reduced school hours and strict requirements for graduates required a new approach to the educational process. Lack of formation of professionally important

qualities, discrepancy of their level of development to the conditions dictated by practice, lead to long-term adaptation of a young employee, his inadequate behavior in extreme situations, including life-threatening ones. The author analyzes the main tasks that are solved when providing interdisciplinary connections - the development of system thinking in students. The author considers the development and improvement of these qualities, which must be paid constant attention to the teacher during classes.

Keywords: system thinking, student, educational structures, teacher, higher school.

Введение. Специфика профессионального образования в вузе МВД России обусловлена производственно-образовательной парадигмой, которая отражает взаимосвязи, взаимозависимости и взаимодействие образования и профессиональной сферы общества. Целью образования в специализированном вузе является получение знаний в области юриспруденции и правоохранительной деятельности для воплощения в юридическую практику правовых норм и осуществления правопорядка в многообразных окружениях общества. Сочетание учебной и служебной подготовки, предполагающей жесткую дисциплину, отличает вузы силовых структур от гражданских учебных заведений, а также выполняет воспитывающую функцию.

Изложение основного материала статьи. В педагогическом процессе действуют два равноправных субъекта: преподаватель и студент, являющийся одновременно и потребителем образовательных услуг, и активным участником учебно-воспитательного процесса. Поэтому качество предоставляемых услуг во многом зависит от осознанной, целенаправленной и адекватной деятельности самого обучаемого, в том числе и самостоятельная работа, которая должна быть управляемой. Учебно-воспитательный процесс в высшем учебном заведении включает не только в усвоении определенных знаний, но и в приобретении навыков, умений, профессиональных качеств и развитие творческих способностей. Студентов надо учить мыслить, реагировать на изменение производственных и социальных потребностей.

Сегодня профессиональные коллективы нуждаются в специалистах с нестандартным подходом к делу. Образовательный процесс, в котором доминирует творческий подход, способствует рождению у обучаемого действительно нового знания, формирует его умение правильно распоряжаться информацией, соотносить ее с реалиями и событиями меняющейся жизни, самостоятельно добывать сведения и применять их в повседневной деятельности [10]. Такой обучаемый будет обладать дипломатичностью, что немаловажно для будущего специалиста-профессионала.

Выделение первостепенных задач в качестве основного структурного компонента в деятельности преподавателя обусловливает использование в учебном процессе проблемной ситуации в качестве одного из эффективных средств формирования профессионального мышления.

Так, на кафедрах апробируются и применяются на практических занятиях задачи, составляющие основу повседневной службы сотрудников подразделений. Мнение обучаемого не отягощается доминирующей позицией преподавателя: если ответ курсанта применим в конкретной тактической ситуации, он может быть признан правильным. Кроме того, подбор и внедрение в учебный процесс типовых ситуаций постепенно усложнялись за счет возрастания смысловой сложности и увеличения числа внезапных, нестандартных случаев, требующих правильного и быстрого решения.

Хорошие результаты показывает метод так называемого мозгового штурма, который позволяет принять оптимальное согласованное решение группы курсантов, объединенных в отдельное подразделение.

На наш взгляд, наиболее рельефно проблемные ситуации, составляющие основу профессионального мышления сотрудника, проявляются при раскрытии конкретных преступлений, в связи с чем на практических занятиях курсанты осуществляют комплекс организационных и тактических мер по раскрытию наиболее сложных из них. Кроме того, развитию профессионального мышления способствует проведение следственно-криминалистических учений, которые не только позволяют закрепить полученные знания по юридическим дисциплинам, но и содействуют в становлении сотрудника полиции как профессионала.

Формирование у сотрудника полиции профессионального мышления, которое позволяет принимать своевременные и самостоятельные решения в сложных и неоднозначных оперативно-тактических ситуациях, в условиях стресса, внезапности, дефицита времени, - это залог его стабильной успешной работы [11].

Именно поэтому методологической базой измерения качества образования является применение статистических методов и тестирования остаточных знаний обучаемых, т. е. человек должен стать способным управлять собой и заниматься любым делом самостоятельно. Эти оценки имеют количественный характер, а внутреннее содержание образования, творческий потенциал вуза остаются за рамками рассмотрения. Такой подход увеличивает степень искажения информации о качестве учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении.

Закономерности педагогической науки требуют, чтобы преподаватель вуза, приступая к реализации образовательных программ, знал ответы на основные вопросы дидактики: чему и как учить. В первом случае должно быть обоснование содержания учебного материала, во втором - наиболее эффективные формы и методы обучения.

В педагогике широко используется так называемый деятельностный подход, согласно которому параметры образовательных программ определяются исходя из основных характеристик профессиональной деятельности специалиста. В подготовке кадров для правоохранительных органов этот подход основной, его главное требование - усиление практической направленности обучения. Однако есть одна проблема: сложность выбора глубины детализации деятельности. Рассмотрим пример: специалист должен уметь правильно составлять все процессуальные документы. А если форма документа изменится? Может, следует учить принципам составления документов?

Профессиональная деятельность всегда вариативна, меняются условия ее выполнения, поэтому, сколь бы тесной ни была связь вуза с практикой, все равно будешь отставать. Полагаем, что содержание учебной дисциплины в вузе МВД должно включать комплекс базовых элементов, которые в дальнейшем станут основой при формировании профессиональных умений.

Учебный процесс в образовательных учреждениях МВД России проходит в рамках контекстного обучения. Контекст в педагогике означает «систему внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам».

Автор данной теории определяет такой вид обучения как процесс, «в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем положено на канву этой деятельности» [4]. Подобный подход способствует отысканию различий в содержании звеньев структуры обучения и труда как видов деятельности. Ученый выделяет три базовые формы учебной деятельности:

- академического типа;
- квазипрофессиональная;
- учебно-профессиональная.

Последовательный переход от одного вида обучения к другому может происходить как по традиционной схеме, так и с элементами реальной профессиональной деятельности в образовательном процессе. В качестве переходных форм могут выступать: лабораторно-практические занятия, имитационное моделирование, анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, спецкурсы, спецсеминары [11].

Рассмотрим организацию учебного процесса вуза МВД России в контексте коммуникативной культуры курсантов. Под коммуникативной культурой работника правоохранительных органов будем понимать совокупность лингвистических, психолого-педагогических, ценностномотивационных и профессиональных качеств сотрудника, приобретенных им в процессе учебы, используемых в повседневной деятельности и обеспечивающих ее эффективность. Усвоенные знания, а также приобретенные умения и навыки, которые являлись предметом изучения, будут выступать в профессиональной деятельности как средство решения задач.

Методами организации учебного процесса могут быть: для академического образования - традиционные лекции и семинары; для квази профессиональной деятельности - проблемные лекции, лекции-визуализации, лекции вдвоем, лекции с заранее запланированными ошибка ми, лекции в форме пресс-конференции; семинары-дискуссии, семинары-исследования, семинары в форме обсуждения проблемы «за круглым столом». Считаем необходимым использование так называемою мозгового штурма или учебного проекта, решение реальной проблемной ситуации по методу case-study, проведение деловых игр [7]. Для формирования коммуникативной и информационной компетентности целесообразны способы, включающие:

- телекоммуникационные проекты;
-электронную почту;
- предполагающие развитие психолого-педагогических характеристик личности (информационно-моделирующий метод, коммуникативный тренинг).

Вышеуказанные способы способствуют прогрессу профессиональной, вербальной, устной и письменной коммуникации на родном и иностранном языках (методы коммуникативного обучения, развития письменной речи в 6 этапов, ассоциаций и др.).

В учебно-профессиональной деятельности контекст рассматриваемой культуры должен присутствовать в темах и заданиях, обязательных для выполнения при прохождении учебной практики, в рассмотрении реальных проблем, имеющихся в органах внутренних дел, в выпускных квалификационных работах.

Таким образом, процесс обучения в контексте коммуникативной культуры можно представить:

- разработкой тем «Коммуникативная культура сотрудника правоохранительных органов» и «Профессиональная коммуникация в правоохранительной деятельности» для курса «Введение в специальность» [11];
- обращением к целостной структуре коммуникативной культуры сотрудника правоохранительных органов в курсе преподавания как специальных, так и общеобразовательных учебных дисциплин;
- освоением и применением профессорско-преподавательским составом вуза формами и методами осуществления всех видов учебной деятельности, что способствует развитию коммуникативной культуры курсантов.

Это создаст систему внутренних (индивидуально-психологические особенности, знания и опыт) и внешних (предметные, социокультурные и другие характеристики ситуации профессиональной деятельности) условий поведения и деятельности курсантов вуза МВД России - будущих сотрудников правоохранительных органов.

Выводы. Профессионализм преподавателя заключается в том, что он знает не только как учить и воспитывать, но и как быстро и экономично реализовать цель и задачи учебного процесса и системы обучения. Следовательно, основная функция преподавателя - выполнение роли руководителя, организатора, проводника в лабиринте знаний, умений и навыков, включая формирование определенного мировоззрения, нравственности и правил человеческого общежития, выработку определенных черт характера и воли, привычек и вкусов у обучающихся. При этом особое внимание уделяется привитию курсантам умения оперативно прибегать к полученным знаниям в практической деятельности.

Литература:

1. Антоновская В.В. Развитие пространственного мышления. Методические рекомендации. - М.: изд-во МПУ «Народный учитель», 2002. - 37 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
3. Веленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально - ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005
4. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / Монография. - М.: Иссл. центр проблем кач-ва подгот. спец., 1999. – 75 с.
5. Грибов Ю.А. Условия развития творческого самовыражения учащихся и учителей // Вопросы психологии. - 1989. - №2. - С. 56-59.
6. Дусавицкий А.К. Мотивы учебной деятельности студентов: Учебное пособие. - Харьков: ХГУ, 1987. - 55 с.
7. Нагоева М.А. Актуальные проблемы образования в современном периоде формирования общества. // Проблемы экономики и юридической практики. 2019. Т. 15. № 3. С. 137-139.
8. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань, 1975. – 302 с.

9. Поляруш А.А. Диалектическое мышления как теоретическая основа современного профессионального образования. // В сборнике: Современный взгляд на науку и образование сборник научных статей. Москва, 2020. С. 78-81.
10. Современные и образовательные технологии в вузе: учебное пособие под редакцией Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2011.
11. Утеулиев А.М. Инновации в образовательной среде. // В сборнике: Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы сборник статей Международной научно-практической конференции. 2020. С. 121-123.
12. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
13. Щербаков А.И. Некоторые вопросы совершенствования подготовки учителя // Советская педагогика. - 1971. №9. - С. 82-89.

Педагогика

УДК 378
доктор педагогических наук, профессор кафедры
специально-технической подготовки Нагоева Марина Ауесовна
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников
МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена современным средствам повышения качества юридического образования. Исследование вопросов повышения качества юридического образования студентов является актуальным. Автор анализирует состояние современных методов преподавания в вузе и их эффективность в современной системе подготовки специалистов. В статье приводятся механизм функционирования и контроля за образовательной деятельностью. Автором рассматриваются современные направления развития системы обучения, предполагается наличие гибких образовательных структур, способных быстро и адекватно реагировать на изменения социальных и экономических потребностей в данной сфере, осуществление учебного процесса целенаправленно, с учетом стратегических потребностей развития общества.
Ключевые слова: образовательный процесс, студент, образовательные структуры, преподаватель, высшая школа.
Annotation. The article is devoted to modern means of improving the quality of legal education. Research on improving the quality of legal education of students is relevant. The author analyzes the state of modern teaching methods in higher education and their effectiveness in the modern system of training specialists. The article describes the mechanism of functioning and control of educational activities. The author considers modern trends in the development of the educational system, assumes the existence of flexible educational structures that can quickly and adequately respond to changes in social and economic needs in this area, the implementation of the educational process purposefully, taking into account the strategic needs of society.
Keywords: educational process, student, educational structures, teacher, higher school.

Введение. Одной из ключевых составляющих системы профессионального образования МВД России является увеличение количества специальностей, по которым осуществляется обучение, меняется нормативно-правовая база, регламентирующая подготовку кадров для органов внутренних дел, совершенствуются учебные планы, вводятся новые государственные стандарты, используются коллективные формы и методы поиска, анализа и решения проблем. До недавнего времени она применялась для регулирования производственных мощностей, теперь же используется и в образовательном процессе. Деятельность вуза существенно отличается от работы любого промышленного предприятия, что исключает шаблонные подходы.

Дальнейшее совершенствование высшего образования в стране, прежде всего зависит от состава научно-педагогических кадров, уровня их квалификации, умения вести учебно-воспитательную и научно-исследовательскую работу в соответствии с современными требованиями.

Изложение основного материала статьи. Педагоги вуза - носители не только знаний, но и общей культуры. Поэтому важной особенностью можно назвать уровень профессорско-преподавательского состава, оценивающийся по ряду показателей.

Одним из путей постоянного повышения качества преподавания являются контрольные и взаимные посещения учебных занятий. Здесь у нас накоплен определенный опыт. Его обобщение и критический анализ будут способствовать улучшению этой работы.

Основной целью контрольных посещений является проверка качества занятий. Учитывая это обстоятельство, такой контроль проводит руководство ВУЗа и кафедр по специальному графику, составляемому учебным отделом на каждый семестр. Кроме того, руководители кафедр по своему усмотрению планируют посещения занятий своих преподавателей.

Контрольные посещения всегда должны носить не случайный, а целевой характер. Естественно, что особого внимания требуют молодые преподаватели, а также лекторы, разрабатывающие и читающие новые профилирующие курсы. Контрольные проверки необходимы во всех случаях поступления сигналов о ненадлежащем качестве занятий.

Значительно шире целевое назначение взаимных посещений занятий преподавателями. Кроме взаимной проверки, они должны обеспечить постоянный обмен опытом учебной работы, согласованное преподавание одной учебной дисциплины в разных потоках и учебных группах; преемственность и взаимосвязь преподавания смежных дисциплин. Поэтому во взаимных посещениях должны активно участвовать все преподаватели - и молодые, и опытные [7].

Как правило, по результатам контрольных и взаимных посещений в журналах делаются подробные записи с анализом как содержания занятий, так и методики их проведения, даются конкретные советь, по устранению выявленных недостатков. Однако на некоторых кафедрах преобладают лишь хвалебные отзывы

или формальные записи. Так, на одной кафедре была сделана ограничительная запись: «Занятие достигло цели». Это делается даже по занятиям молодых преподавателей, которые только начинают преподавательскую деятельность и нуждаются в серьезной помощи.

Формальное отношение к контрольным и взаимным посещениям, недостаточно принципиальная оценка занятий отрицательно сказываются на качестве преподавания. У некоторых преподавателей создается ложное представление о действительном уровне собственной теоретической и практической подготовки, что не стимулирует постоянного стремления к совершенствованию преподавательского мастерства. С другой стороны, такой формальный подход не обеспечивает выявления и распространения передового опыта преподавания.

При этом хотелось указать, что некоторые кафедры ведут записи о результатах взаимопосещений на каждого преподавателя отдельно, а не в хронологическом порядке, как это делают другие. Эту практику следует одобрить, так как она позволяет анализировать количественные и качественнные, результаты взаимопосещений по каждому преподавателю, контролировать устранение выявленных недостатков. Иначе говоря, в этом случае ведется как бы лицевой счет преподавателя, определяющий уровень его преподавательского мастерства.

Не следует увлекаться количественной стороной посещения занятий. Это лишь одна из форм контроля и повышения качества преподавания, с помощью которой, как правило, невозможно предупредить и сразу же исправить недостатки. Поэтому нужно больше уделять внимания предварительному обсуждению текстов лекций, разработке методик проведения семинарских и практических занятий. Следует чаще практиковать запись лекции или семинара на видео с последующим просмотром на кафедре. Это будет особенно полезно молодым преподавателям.

Важен вопрос о целевом назначении открытых лекций и семинаров. Открытые занятия в основном должны носить характер образцово-показательных, их задача - проверить эффективность новой методики, согласованность методики проведения занятий разными преподавателями по одному предмету, по одной теме. В целях контроля качества открытые занятия проводить не всегда целесообразно, так как на их посещение у преподавателей уходит много времени и часто неоправданно. Ведь на этих занятиях обычно присутствуют преподаватели различного профиля, не имеющие возможности квалифицированно оценить содержание занятия. Вместе с тем на открытые лекции, в зависимости от их тематики, целесообразно привлекать практических работников, а также преподавателей смежных кафедр. Это позволяет оценить практическую ценность и методологическую направленность занятия, развивать межкафедральные связи.

В последнее время стали проводить показательные учебные занятия для молодых преподавателей. Эта форма практического обучения вызывает большой интерес и получает положительную оценку.

Профессорско-преподавательский состав должен строить свою деятельность так, чтобы процесс обучения слушателей происходил с одновременным обучением молодых педагогов [8].

Бурное развитие науки и техники, все возрастающий поток информации усложняет обучение, но в то же время благотворно воздействует на организацию учебного процесса. Массовый выпуск учебников, учебных пособий и монографической литературы безусловно ставит в гораздо лучшие условия нынешних студентов перед обучавшимися в вузах 10-20 лет назад. В связи с этим пересматривается значение лекции в учебном процессе, ее задачи. Высказывается даже мысль о том, что поскольку сейчас студентов окружает обилие научной информации, лекция постепенно утрачивает свое значение в высшем учебном заведении, а поэтому количество часов, отводимых на лекционные курсы, надо резко сократить, высвободив тем самым время для самостоятельной работы студентов.

Действительно, раньше лекция являлась для обучающегося главным или одним из главных источников информации о содержании изучаемых дисциплин. Сейчас же к услугам обучающихся «горы» необходимой литературы и электронных изданий. Однако это обстоятельство, на наш взгляд, не может снизить значения лекции, оно лишь означает изменение ее назначения. В самом деле, если преподаватель ставит своей целью добросовестное изложение материала, то его лекции будут не чем иным, как копией (ухудшенной, реже - улучшенной) учебника. Такая лекция действительно изжила себя. Обычно она удручающе действует на аудиторию и невысоко ею оценивается, что вполне заслуженно.

Задача лекции на современном этапе развития науки и высшего образования состоит в ином.

Лекция, по нашему мнению, ни в коем случае не должна охватывать все вопросы той или иной темы программы, ибо тогда из нее неизбежно получится уже упомянутая копия учебника. В лекции (за эталон берется двухчасовая) необходимо рассмотреть лишь 1-2 вопроса, но таких, которые являются стержневыми, методологическими, собственно составляющими ту или иную проблему. Применительно к юриспруденции - это обычно сложные для восприятия, во многом философские вопросы. Цель, обязанность лектора - в доступной и увлекательной форме объяснить те или иные сложные категории и понятия, обеспечить тем самым проникновение студентов в самые труднодоступные и фундаментальные области и уголки науки.

Изложение основных вопросов программных тем предостерегает от того, что в целом лекционный курс будет фрагментарным, логически не связанным. Последнее совершенно недопустимо. Лекционный курс должен оставаться логически цельным, законченным, т. е. вполне отвечать своему назначению.

Сказанное выше представляет собой фундамент лекции, дополненной как раз тем материалом, которого нет в учебнике. К первоочередным следует отнести сообщения о новом в науке, и тогда положение лектора будет предпочтительнее любого учебника (последний всегда неизбежно стареет). Поэтому лектор может смело вплетать в канву лекции полемику ученых по отдельным вопросам. Однако ту или иную точку зрения нельзя навязывать слушателям в виде готовых рецептов и решений. Задачи лектора сложнее - он должен раскрыть перед слушателями творческую лабораторию науки, показать, в чем заключается логика предпочтительного на его взгляд решения. При такой постановке вопроса взгляды и позиции, не являющиеся научными, будут «работать» на основное - на постижение истины обучающимися. Разумеется, в бесспорно выигрышном положении находятся те лекторы, которые сами ведут интенсивную научно-исследовательскую работу, особенно по главным проблемным вопросам той или иной науки. Тот, кто не сочетает в себе лектора и исследователя, просто бессилен постичь логику получения истинного знания - ему она попросту незнакома. Кстати сказать, критерий научности лекции стоит на первом месте среди прочих данных, оценивающих ее. Так, опрошенные студенты трех университетов (Московского, Санкт-Петербургского и Казанского) среди основных признаков педагогического мастерства преподавателей назвали именно признак научности (95%).

Далее. Обязательным «наполнительным» материалом является обобщение практики соответствующих юридических органов. Причем необходимо привлекать к лекции (например, по уголовному праву и уголовному процессу) как практику Верховных Судов, так и местную прокурорско-следственную практику. Здесь нельзя ограничиваться примерами. Предпочтительней приводить результаты обобщений этой практики, для чего та или иная кафедра должна систематически принимать участие в обобщении этого опыта. Местная практика очень близко воспринимается слушателями, поскольку в их глазах она выглядит более жизненной и свежей, что вполне резонно. Это, разумеется, нисколько не снижает значения практики вышестоящих органов. Более того, лектор во всех случаях обязан сказать (применительно, например, к уголовному праву) о позиции Верховного Суда по соответствующим вопросам.

Ничем не может быть заменено воспитательное значение лекции. Воспитательная работа преподавателя главным образом должна состоять не из «душеспасительных» бесед, а проходить в рамках учебного процесса. Соединение обучения и воспитания - один из основных принципов современной педагогики, получивших свое развитие как в педагогической литературе. С этой точки зрения возможности лекции безграничны. Первоочередная обязанность лектора - воспитание обучаемых. Лектор- юрист обязан давать все стороны современного законодательства. Это же повышает и познавательную сторону материала, так как лектор преимущественно использует то, что нередко в учебнике отсутствует.

Наконец, лекция обязательно должна быть интересной, причем не только по содержанию, но и по форме изложения. Поэтому не менее важная задача лектора в условиях современного обилия информации - привить интерес слушателя к той или иной науке. Скучно прочитанная лекция, наоборот, «убивает» потенциальный интерес обучающегося к науке, играет резко отрицательную роль.

В заключение мы считаем возможным ознакомить читателя с проведенным «микросоциологическим» исследованием, направленным на получение от обучающихся ответов по поводу значения лекции при овладении ими учебными знаниями [2]. Среди слушателей 2 курса нами была распространена анкета, в которой содержалось два таких вопроса:

1. Какое место для успешного усвоения учебных дисциплин, по Вашему мнению, занимают:

а) самоподготовка в течение семестра;

б) подготовка к экзаменам на сессии;

в) практические занятия;

г) семинарские занятия;

д) лекции.

2. Считаете ли Вы возможным сократить количество часов, отведенных на лекционный курс по Общей части уголовного права, высвободив время для самоподготовки и других форм учебного процесса?

При ответе на первый вопрос слушатели поставили лекцию на третье место, отдав предпочтение лишь самоподготовке в течение семестра (1 место) и семинарским занятиям (2 место). Таким образом, лекция была поставлена выше практических занятий (5 место) и подготовки к экзаменам во время сессии (4 место). На второй вопрос свыше 90% опрашиваемых ответили отрицательно. Это убедительно свидетельствует и о том, что даже при стремительном потоке информации лекция, с точки зрения обучающихся, занимает важное место в процессе овладения знаниями учебных дисциплин.

Выводы. Таким образом, в рамках системы управления качеством вся деятельность образовательного учреждения (от приема абитуриентов и до трудоустройства выпускников) представляет цепочку взаимосвязанных процедур по производству качественного готового продукта, иначе говоря, молодого специалиста.

Литература:

1. Антюхов А.В., Николаева Т.А., Ретивых М.В., Фомин Н.В. Современные образовательные технологии в вузе: Монография. Брянск: 2011.

2. Богданова Н.А., Козлова Н.В. Использование официальных сайтов органов власти в учебном процессе. // В сборнике: Технологии в образовании Материалы научно-методической интернет-конференции. ЧОУ ВО Центросоюза РФ "Сибирский университет потребительской кооперации". 2016. С. 42-48.

3. Веленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005

4. Гурьева Т.Н. Актуальные проблемы высшего образования. // В сборнике: Архитектура университетского образования: построение единого пространства знаний сборник трудов IV Национальной научно-методической конференции с международным участием. 2020. С. 206-210.

5. Нагоева М.А. Актуальные проблемы образования в современном периоде формирования общества. // Проблемы экономики и юридической практики. 2019. Т. 15. № 3. С. 137-139.

6. Поляруш А.А. Диалектическое мышления как теоретическая основа современного профессионального образования. // В сборнике: Современный взгляд на науку и образование сборник научных статей. Москва, 2020. С. 78-81.

7. Современные и образовательные технологии в вузе: учебное пособие под редакцией Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2011.

8. Утеулиев А.М. Инновации в образовательной среде. // В сборнике: Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы сборник статей Международной научно-практической конференции. 2020. С. 121-123.

9. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

10. Юридическая наука и образование в России начала XXI века: пути модернизации. // Материалы межвузовской научной конференции / РОСЖЕЛДОР, ГОУ ВПО Ростовский государственный университет путей сообщения; Редактор И.А. Иванников. 2009.

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент Неделяева Анна Вячеславовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат биологических наук, доцент Маясова Татьяна Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрено использование метода проектной деятельности при преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для иностранных студентов и студентов из России. Целью работы является проведение оценки применения метода проектной деятельности для развития внутригрупповой коммуникации иностранных студентов и студентов из России, а также для овладения навыками проектирования безопасной образовательной среды. В эксперименте принимали участие 2 группы наблюдения. В экспериментальную группу (40 участников) входили академические группы, в которых обучались студенты-иностранцы и студенты из России. В состав контрольной группы (60 человек) входили академические группы со студентами из России. В ходе эксперимента проведено сравнение коммуникативных навыков в учебном процессе в экспериментальной группе и в группе контроля. Установлено, что в контрольной группе отмечалась более высокая степень ориентации на понимание партнера и доверие к нему, а также степень ориентации на компромиссные решения. Уровень групповой сплоченности был более высоким в контрольной группе. Нами была проведена апробация комплекса студенческих проектных заданий, которые способствовали развитию коммуникативных навыков в учебном процессе по курсу «Безопасность жизнедеятельности». Отмечено, что при использовании методов проектной деятельности увеличился уровень мотивационных ориентаций в межличностных профессиональных коммуникациях студентов, степень их ориентации на компромисс и показатели групповой сплоченности в обеих группах. Оценена результативность применения новых педагогических технологий для овладения навыками проектирования безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: коммуникативные навыки студентов, метод проектной деятельности, курс «Безопасность жизнедеятельности», иностранные студенты, студенты из России.

Annotation. The article is devoted to the use of the method of project activity in teaching the discipline "Life Safety" for foreign students and students from Russia. The aim of the paper is to evaluate the effectiveness of using the method of project activity for the development of intra-group communication of foreign students and students from Russia, and for the development of skills to create a safe educational space. Two observation groups took part in the experiment. The experimental group (40 participants) included academic groups in which foreign students and students from Russia were studying. The control group (60 people) included academic groups with students from Russia. We conducted a comparison of communication skills in the educational process in the experimental group and in the control group. It was established that in the control group there was a higher level of orientation to understanding the partner and trust to other members of the group, also a degree of orientation toward compromise decisions. The level of group cohesion was higher in the control group. We tested a set of educational projects that improved students' communication skills in the course of "Life Safety". It is noted that there was an increase in indicators such as: firstly, the level of motivational orientations in interpersonal professional communications of students, secondly, their degree of orientation to compromise and indicators of group cohesion in both groups when we used the methods of project activity. The effectiveness of new pedagogical technologies for mastering the skills of designing a safe educational space is evaluated.

Keywords: students' communication skills, method of project activity, the course "Life Safety", foreign students, students from Russia.

Введение. Подготовка национальных кадров для зарубежных стран в российских университетах является одним из приоритетных направлений в области международного сотрудничества. Международная активность российских университетов совпала по времени с мировой интернационализацией. Процессы интернационализации проявляются в возрастании международного характера образовательной сферы деятельности [4]. Возникло понятие «международное образование», включающее широкий круг вопросов, связанных с образовательными программами, с академической мобильностью студентов и обучением за границей [4]. Наряду с другими российскими университетами, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (Мининский университет) ежегодно осуществляет зачисление иностранных студентов на разные факультеты.

Обучение иностранных студентов имеет определенную специфику из-за сложностей адаптации и социализации иностранных студентов во время обучения. По мнению Козулиной А.П., основной проблемой в процессе адаптации иностранных студентов является недостаточное знание русского языка, а также бытовые сложности и др. [4]. Но иностранные студенты испытывают более серьезные трудности с адаптацией к обучению в вузе и проблемами коммуникации в учебной группе - это формирование коллектива академической группы, изучение незнакомых предметов, относящихся к новым общеобразовательным курсам и дисциплинам предметной подготовки, особенно это актуально в первые несколько месяцев обучения.

Любая коммуникация между людьми включает речевое общение. Как известно, речевое общение – это сложное явление: с одной стороны, это звукопроизношение, воспроизведение речи субъектом, с другой стороны – это восприятие речи адресатом, ее декодирование, понимание содержания, оценка полученной информации и вербальное и невербальное реагирование [2].

Одним из важнейших компонентов готовности студентов - будущих педагогов к профессиональной деятельности является система формирования профессионально важных качеств, связанных с коммуникативной сферой [9]. Это такие качества как мотивация общения, активное коммуникативное поведение, развитие коммуникативных свойств личности. Формирование педагогического общения студентов в процессе вузовского обучения предполагает развитие способности будущего педагога к активному вниманию, диалогическим и антропоцентрическим свойствам личности, эмпатии и рефлексии,

заинтересованности в профессиональной коммуникации с участниками образовательного процесса [6]. По мнению ряда авторов, российские выпускники школы «имеют достаточное представление о процессе выбора профессии, требованиях к личности, профессиональным умениям, что позволяет молодежи определиться с выбором профессии и вуза, в котором можно пройти профессиональную подготовку» [7]. Проблема формирования профессионально важных качеств, связанных с коммуникативной сферой, актуальна как российских студентов, так и студентов, приезжающих учиться в Россию из других стран, которые зачастую имеют поверхностное представление о будущей профессии педагога.

Активизация коммуникативных навыков студентов становится особо актуальной задачей на первом курсе, в т.ч. в процессе изучения непрофильных дисциплин, например, «Безопасности жизнедеятельности». Коммуникативная компетентность является качеством, необходимым для профессионального развития личности, конкурентоспособности каждого специалиста, особенно педагога.

Учитывая актуальность вышеизложенных фактов, целью работы является проведение оценки результативности применения новых педагогических технологий, таких как метод проектной деятельности и SWOT-анализ, для развития внутригрупповой коммуникации иностранных и российских студентов, а также для овладения навыками проектирования безопасной образовательной среды.

Исследование проведено в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина (Мининском университете) при преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в подготовке бакалавров-первокурсников.

Группы наблюдения: 1) Группа №1 (экспериментальная группа) – студенты-первокурсники, обучающиеся по педагогическим направлениям (всего 40 чел., в составе группы студенты из России – 55% и иностранные студенты из Средней Азии и стран Африки – 45%).

2) Группа №2 (контрольная группа) – студенты 1 курса, обучающиеся по педагогическим направлениям (60 чел., в составе группы студенты из России).

В ходе исследования были использованы следующие методики: методика диагностики эмпатии (И.М. Юсупов); диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева); определение индекса групповой сплоченности (К.Э. Сишор); результаты анкетирования студентов; оценивание результатов проектной деятельности студентов. Исследование было проведено в начале семестра (в сентябре-октябре) и через 3 месяца (в январе).

Изложение основного материала статьи. В процессе обучения студентов по курсу «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД) нами были использованы лекции-визуализации. Задача такой лекции – научить студентов преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму – наглядный образ, формировать у них профессиональное мышление путем систематизации знаний [10]. Практические занятия могут быть проведены с использованием мультимедийных презентаций, где рассматриваются теоретические вопросы темы, что является особенно важным при изучении новой терминологии по предмету для хорошего усвоения материала.

Для активизации письменной коммуникации студентов в электронной образовательной среде Мининского университета разработан ряд курсов, в т.ч. курс БЖД. Использование платформы Moodle оптимизирует работу по дистанционной форме обучения и имеет определенные преимущества по сравнению с другими технологиями [8], особенно при организации самостоятельной работы студентов по предмету. Именно «развитие информационной образовательной среды в России и за рубежом является важным фактором успешности высшего образования» [1].

Известно, что для активного формирования коммуникативных навыков устной речи у студентов могут быть применены следующие методы: дискуссионный метод, коммуникативный тренинг, метод групповой проектной деятельности, технология развития критического мышления и др. [3, с. 153; 5, с. 228]. Эти методы применяются, как правило, при изучении иностранных языков. Возможности этих методов для формирования коммуникативных навыков студентов на занятиях, не связанных с изучением русского или иностранного языка, требуют дополнительного изучения.

На первом этапе нашего исследования была поставлена задача провести анализ мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях, определить степень групповой сплоченности и провести диагностику уровня эмпатии в начале формирования коллектива учебной группы.

Для определения уровня межличностной коммуникации в академических группах использовалась методика И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой, где все вопросы теста касались взаимоотношений в группе в процессе учебной деятельности. Методика позволяет определить степень «доверительного общения» (высокая степень доверия при общении с партнером и принятия его точки зрения), уровень ориентации на понимание партнера и на адекватность восприятия информации (стремление к созданию хороших взаимоотношений), степень ориентации на достижение компромисса, а также уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций. Полученные результаты (в баллах) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Степень коммуникативных ориентаций, групповой сплоченности и уровня эмпатии в экспериментальной и контрольной группах в начале эксперимента

Балльные показатели	Группа №1 (экспериментальная)	Группа №2 (контрольная)	Достоверность различий
Ориентация на понимание партнера	22,4 ± 0,27	25,1 ± 0,15	$p < 0,05$
Ориентация на доверие к партнеру	20,3 ± 0,37	23,7 ± 0,18	$p < 0,05$
Ориентация на компромисс	20,0 ± 0,2	21,0 ± 0,14	Нет
Групповая сплоченность	13,7 ± 0,18	15,7 ± 0,11	$p < 0,05$
Уровень эмпатии	46,7 ± 0,62	48,2 ± 0,81	Нет

Анализируя полученные результаты, можно резюмировать:

во-первых, при диалоге с членами группы студенты чаще всего были ориентированы на понимание партнера (средний балл в экспериментальной группе составил 22,4 ± 0,27 и в контрольной группе 25,1 ± 0,15, различия достоверны, $p < 0,05$); во-вторых, студенты в меньшей степени были ориентированы на доверие к партнеру (разность между баллами по этому показателю составила 17%, соответственно, в первой группе 20,3 ± 0,37, во второй группе 23,7 ± 0,18, различия достоверны, $p < 0,05$); в-третьих, балльный показатель степени ориентации на компромисс составил в среднем 20,0 ± 0,2 в группе №1, и 21,0 ± 0,14 в группе №2, различия недостоверны.

Уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций (суммарный балл по трем показателям) оценивался как средний уровень в экспериментальной группе (63,3 ± 1,2 балла) и как высокий в контрольной группе (69,8 ± 1,4 балла) (разность составила 10%, $p < 0,05$).

Результаты изучения групповой сплоченности по методике К.Э. Сишора представлены в таблице 1. Групповая сплоченность – важный критерий, показывающий степень интеграции группы, ее сплоченность в единое целое. Ответы на вопросы методики состоят из нескольких вариантов и кодируются в баллах. Например, при ответе на первый вопрос «Как бы вы оценили свою принадлежность к группе?» студент выбирал ответ «я чувствую себя ее членом, я являюсь частью коллектива», этот ответ соответствовал критерию 5 баллов. Если студент выбирал ответ «я не чувствую, что являюсь членом группы», то за этот ответ ставился 1 балл. Результаты по баллам групповой сплоченности были следующими: 13,7 ± 0,18 в группе №1, и 15,7 ± 0,11 в группе №2 (разница составила 14%, $p < 0,05$).

Диагностика уровня эмпатии была проведена по опроснику И.М. Юсупова, результаты представлены в таблице 1. Уровень эмпатии в группе №1 и в группе №2 был определен как средний уровень (в баллах 46,7 ± 0,62 и 48,2 ± 0,81 соответственно, различия недостоверны).

Таким образом, степень коммуникативных ориентаций была выше в контрольной группе по сравнению с экспериментальной группой по всем исследуемым показателям, что может свидетельствовать о сложностях в процессе общения в группах, где обучались иностранные студенты.

На втором этапе нашего исследования мы оценивали результативность применения новых педагогических технологий в учебном курсе БЖД для развития внутригрупповой коммуникации студентов. При преподавании данного курса, наряду с другими методиками, мы использовали метод панельной дискуссии, метод проектов, SWOT-анализ, кейс-технологии и др.

Как известно, при использовании метода проектов отмечается высокая коммуникативность студентов, а также практико-ориентированная направленность учебного процесса. Студентам было дано групповое проектное задание по одной из тем курса. Число студентов в мини-группах 3-4 человека. Если в академической группе обучались студенты-иностранцы, то в одной мини-группе были как иностранные студенты, так и студенты из России.

Перечень возможных проектных заданий по курсу БЖД:

1. Опасные и чрезвычайные ситуации природного характера и защита от них.
2. Террористические угрозы и защита от них.
3. Криминальные опасности.
4. Опасности техногенных пожаров и защита от них.
5. Опасности туристических поездок. Меры безопасности.

Работа над проектным заданием включала теоретическое обоснование проекта, фактические данные, сбор материалов по проекту, подготовку презентации. По проектному заданию студенты готовили доклады с презентацией. Обсуждение докладов на занятии проходило в рамках панельной дискуссии. Студенты-иностранцы привлекались к обсуждениям в ходе дискуссии, хотя у большинства иностранных студентов степень владения русским языком через один месяц обучения продолжала оставаться низкой. Выступления таких студентов были фрагментарными, часто выражались в виде позиции согласия либо несогласия с докладчиком. Задача преподавателя – дать пояснения студентам по непонятным вопросам, помочь им освоить новую терминологию.

Через три месяца после начала обучения студенты готовили групповые проектные задания с применением SWOT-анализа. Это метод стратегического планирования, заключающийся в выявлении факторов внутренней и внешней среды организации или объекта и разделении их на четыре категории: S - сильные стороны, W - слабые стороны, O - возможности и T - угрозы.

Перечень возможных проектных заданий с применением SWOT-анализа:

1. SWOT-анализ защиты от природных опасностей в Мининском университете.
2. SWOT-анализ защиты от угроз террористического характера.
3. SWOT-анализ безопасности студентов в общежитии и на улице.
4. SWOT-анализ пожарной безопасности в Мининском университете.

Метод SWOT-анализа позволяет студентам овладеть навыками проектирования безопасной образовательной среды, т.к. способствует выявлению слабых сторон безопасности учебного заведения. После проведения SWOT-анализа студенты разрабатывали рекомендации по минимизации возможных угроз безопасности. Итогом выполнения проектного задания с применением SWOT-анализа была подготовка самого задания и доклада с презентацией. Выступления студентов-иностранцев по второму проектному заданию были более аргументированными, логичными, хотя еще отмечались сложности при изложении материалов на русском языке.

В начале нашего исследования мы предположили, что применение новых педагогических технологий будет способствовать и развитию внутригрупповой коммуникации в рамках курса БЖД. Поэтому на втором этапе эксперимента была поставлена задача провести анализ тех же ранее описанных показателей межличностной коммуникации через 3 месяца после начала обучения студентов (таблица 2).

Мы установили, что в экспериментальной группе (группе №1) средний балл, который оценивал степень понимания партнера, увеличился на 10% и составил 24,6 ± 0,51 (различия с аналогичными данными на первом этапе эксперимента были достоверными, $p < 0,05$); в контрольной группе (группе №2) отмечалось увеличение баллов на 8% (27,1 ± 0,47). У студентов балльный показатель степени ориентации на компромисс возрос на 15% в группе №1 и на 12% в группе №2 (23,0 ± 0,81 и 23,52 ± 0,63 соответственно, достоверность отличий с данными на первом этапе эксперимента $p < 0,05$).

Таблица 2

Сравнение степени коммуникативных ориентаций, групповой сплоченности и уровня эмпатии в экспериментальной и контрольной группах в начале и в конце эксперимента (показатели в баллах)

Балльные показатели	Группа №1		Группа №2	
	До (1 этап)	После (2 этап)	До (1 этап)	После (2 этап)
Ориентация на понимание партнера	22,4±0,27	24,6±0,51*	25,1± 0,15	27,1 ± 0,47**
Ориентация на доверие к партнеру	20,3±0,37	22,9±0,75	23,7± 0,18	24,2 ± 0,51
Ориентация на компромисс	20,0 ± 0,2	23,0±0,81*	21,0± 0,14	23,52± 0,63**
Групповая сплоченность	13,7±0,18	15,5±0,74*	15,7± 0,11	17,6 ± 0,84**
Уровень эмпатии	46,7±0,62	47,1±0,68	48,2± 0,81	47,9±0,71

Примечание. Достоверность отличий данных ($p<0,05$) на 1-м и 2-м этапах эксперимента в группе №1 отмечена знаком «*», в группе №2 - знаком «**»

Показатель групповой сплоченности также увеличился на 13% в группе №1 и на 12% в группе №2 (15,5 ± 0,74 и 17,6 ± 0,84 соответственно). Уровень эмпатии студентов остался практически без изменений.

Как известно, контроль на основе оценочных средств является важным компонентом практической деятельности преподавателя, который позволяет выявить достоинства и недостатки новых методов обучения, оценить достижения обучающегося, определить эффективность работы на занятии.

Степень овладения навыками проектирования безопасной образовательной среды мы определяли с помощью оценивания результатов проектной деятельности без применения SWOT-анализа (проект №1) и с применением SWOT-анализа (проект №2). Средняя оценка за проект №1 по 10-балльной системе составила 6,4±0,6 балла в экспериментальной группе и 7,6±0,8 балла в контрольной группе, а за проектное задание №2 (с применением SWOT-анализа) составила 8,3±0,5 балла и 8,6±0,4 балла соответственно, т.е. балльная оценка значительно увеличилась в экспериментальной группе (в среднем на 30%).

Выводы. Во-первых, при использовании методов проектной деятельности и SWOT-анализа в рамках курса «Безопасность жизнедеятельности» уровень мотивационных ориентаций в межличностных профессиональных коммуникациях студентов увеличился в среднем на 10% в группах, где обучаются студенты-иностранцы, и на 8% в контрольной группе. Балльный показатель степени ориентации на компромисс возрос на 15% в экспериментальной группе и на 12% в группе контроля.

Во-вторых, отмечено увеличение показателя групповой сплоченности в группах, где обучаются иностранные студенты, в среднем на 13%, в группе контроля в среднем на 12%, таким образом, не было выявлено различий в увеличении степени коммуникативных навыков и групповой сплоченности в обеих исследуемых группах.

В-третьих, нами предложен и апробирован комплекс разных студенческих проектных заданий, в т.ч. с применением метода SWOT-анализа, для развития коммуникативных умений и для овладения навыками проектирования безопасной образовательной среды.

Литература:

1. Груздева М.Л., Тукенова Н.И. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №2. С. 1.

2. Егорова П.А., Мухина Д.Д., Сорокоумова С.Н., Сорокина Т.М. Активация речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы // Язык и культура. 2018. №42. С. 181-197.

3. Захарова О.О. Коммуникативный тренинг как способ активизации иноязычных устно-речевых умений у студентов технического ВУЗа // Вестник современных исследований. 2019. №1.6 (28). С. 153.

4. Козулина А.П. Современные проблемы подготовки иностранных студентов в российских вузах // Современные проблемы науки и образования. 2014. №5. С. 57-64.

5. Коняева Л.А. Дискуссионный метод как способ формирования коммуникативной компетенции студентов // Вестник КемГУ. 2013. №2 (54). Т.2. С. 228.

6. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

7. Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А., Яркова Д.Д. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера обучающейся молодежи в условиях интегративного комплекса «школа-вуз» // Вестник Мининского университета. 2019. Т.7. №4. С. 14. DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-4-14

8. Неделяева А.В. Использование новых педагогических технологий в учебном курсе «Безопасность жизнедеятельности» // Перспективы науки. 2014. №4(55). С. 19-22.

9. Суворова О.В., Егорова П.А., Хрулев А.Е., Сорокоумова С.Н., Гусева Л.В. Персонифицированный опыт как фактор прогнозирования профессионально- коммуникативных качеств студентов - будущих педагогов // Язык и культура. 2019. № 46. DOI: 10.17223/19996195/46/17.

10. Чиж И.М., Авхименко М.М., Шаповалова В.А. Новые образовательные технологии в обучении иностранных студентов на кафедре безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф // Медицина катастроф. 2013. №4(84). С. 55-57.

УДК 378.2

магистрант 1 курса факультета биологии,
химии и экологии Нестерова Елизавета Николаевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Фролова Наталья Александровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Мишина Ольга Степановна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СО ШКОЛЬНИКАМИ НА ТЕМУ: «ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ МИКРОРАЙОНА ШКОЛЫ № 3»

Аннотация. Данное исследование посвящено рассмотрению методики организации и проведения биологических исследований со школьниками в урочное и внеурочное время, с целью повышения интереса к естественнонаучным дисциплинам и активизации познавательной деятельности обучающихся при изучении биологии.

Ключевые слова: исследование по биологии, экологический мониторинг, профориентация школьников, PISSA.

Annotation. This research is devoted to the study of methods of organizing and conducting biological research with school children during regular and extra-curricular hours, in order to increase interest in natural science disciplines and enhance the cognitive activity of students in the study of biology.

Keywords: biology research, environmental monitoring, vocational guidance of school children, PISSA.

Введение. В настоящее время, в связи с уменьшением количества часов, отводимых в учебном плане на изучение естественнонаучных дисциплин биологии и химии, а также наличие других, по мнению учителей, объективных причин, из школы «ушёл живой эксперимент». Возможно, отсутствие исследовательской деятельности в школе является одной из причин, по которой российские школьники показывают низкие результаты по Естественнонаучной грамотности в международной программе оценивания PISSA.

Из указа Президента России от 7 мая 2018 года Правительству РФ поручено обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

Цель Государственной программы РФ «Развитие образования» (2018-2025 годы) от 26 декабря 2017 г. – качество образования, которое характеризуется в том числе повышением позиций РФ в международной программе по оценке образовательных достижений обучающихся (PISA). В исследовании PISA проверяется Функциональная грамотность. Основной вопрос, на который отвечает исследование: «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, т.е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений?» [PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. 308 p.].

Усиление позиций России в глобальной конкуренции возможно, путем развития человеческого потенциала, как основного фактора экономического развития. Таким образом, формируя функциональную грамотность у обучающихся мы закладываем в них основы жизненной и профессиональной успешности.

Поэтому современное школьное образование должно быть направлено на формирование у обучающихся естественнонаучной грамотности, как компонента функциональной грамотности. В образовании естественнонаучная грамотность - это способность обучающихся использовать научные знания в реальных жизненных ситуациях тех проблем, которые могут быть исследованы и решены с помощью научных методов, для получения выводов, основанных на наблюдениях и экспериментах, необходимых для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека, а также для принятия соответствующих решений.

Изложение основного материала статьи. Современные стандарты образования требуют развития у обучающихся универсальных учебных действий, благородя которым формируются коммуникативные, познавательные, организационные качества личности. При изучении такой науки как биология, у обучающихся формируются следующие виды учебной деятельности: умение объяснять, характеризовать, классифицировать, обобщать и делать выводы [1]. Эти универсальные учебные действия хорошо формируются при выполнении обучающимися учебно-исследовательской работы, которая также развивает у них компетенции многостороннего развития личности. Но, к сожалению, как показывает практика, в последнее время практикующие учителя не всегда в полной мере могут организовать исследовательскую деятельность с обучающимися. Не хватает знаний о структуре исследовательской работы, не все школы оснащены хорошей материальной базой, а зачастую, не хватает времени у самого учителя. Для более полного и эффективного использования метода учебно-исследовательских работ, необходимо оказать методическую поддержку учителей. Это обуславливает наш интерес к выполнению данной работы. Под научно-исследовательской работой понимают - работу научного характера, связанную с поиском информации, проведением исследований, экспериментами в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки научных гипотез, установления закономерностей, проявляющихся в природе и в обществе, научных обобщений, научного обоснования проектов [2].

Для того чтобы привлечь обучающихся к научно-исследовательской работе, необходимо учитывать их интересы, способности, психолого-физические возможности. Выполняя научно-исследовательскую работу, учащийся воспитывает в себе интерес к изучению наук, повышает свой общий уровень знаний.

Цель данной работы: рассмотреть алгоритм организации и проведения исследовательской работы на конкретном примере, для дальнейшей её реализации на практике со школьниками.

Для достижения поставленной цели, были определены следующие задачи:

1. выявить сущность научно-исследовательской работы.
2. изучить этапы создания научно-исследовательской работы.
3. выбрать направления исследовательской работы в школе.
4. проверить на практике эффективность метода научно-исследовательской деятельности на примере работы: «Экологический мониторинг состояния окружающей среды микрорайона школы № 3».

Объектом исследования является исследовательская деятельность обучающихся.

Предметом исследования является организация исследовательской работы при изучении биологии.

Для проведения исследования были выбраны следующие методы: анализ литературных данных, постановка лабораторных и полевых опытов.

Практическая значимость работы заключается в том, что данные материалы могут быть использованы учителями в своей профессиональной деятельности.

Под научными исследованиями понимается творческая деятельность, осуществляемая на систематической основе с целью увеличениясуммы научных знаний и разработки новых или значительно усовершенствованных товаров, работ, услуг и методов их производства (передачи), новых или значительно усовершенствованных производственных процессов, а также поиска новых областей применения этих знаний [3].

Для того чтобы привлечь обучающихся к исследовательской деятельности, нужно выбрать тему, ориентированную на их интересах. Преподаватель может совершить грубую ошибку, навязав обучающимися тему, которая им неинтересна. Исследование должно увлекать исследователя, подталкивать его к повышению уровня знаний, заставлять искать новую информацию, способствовать росту обучающегося как личности. Учитель со своей стороны рекомендует и предлагает темы исследования для обучающихся на основе его психолого-физических возможностей, уровня знаний, степени замотивированности. При выполнении научно-исследовательской работы у обучающегося должна формироваться: наблюдательность, память, критическое и творческое мышление. Чтобы формировались данные компетенции, учитель должен грамотно подобрать темы опытов и наблюдений для обучающегося.

Этапы создания научно-исследовательской работы.

Любая научная работа должна начинаться с планирования структуры. Структура работы представлена этапами.

1) Выбор направления и темы для исследования. Биология -дифференцированная наука, это позволяет выбрать любое из имеющихся направлений: ботаника, зоология, анатомия, экология, общебиологические закономерности. И после того как будет выбрано направление исследования, можно приступать к поиску темы.

2) Выбор объекта и предмета исследования, постановка цели и задачи исследования. Данный этап очень важен в работе. Грамотное определение цели работы и постановка задач, определяют успех работы в целом.

3) Знакомство с литературой посвященной выбранной теме. Исследователь должен изучить разные литературные источники, посвященные изучаемой теме. Это нужно для того, чтобы ознакомиться с различными точками зрения по выбранной проблеме.

4) Создание гипотезы научно-исследовательской работы. Гипотеза - научное предположение, выдвигаемое для объединения каких-либо явлений и требующее проверки, подтверждения опытным путем [4].

5) Выбор методов реализации научно-исследовательской работы. Для того чтобы провести качественное исследование, нужно пользоваться совокупностью эмпирических и теоретических методов.

6) Осуществление научно-исследовательской работы. На этом этапе реализуются выбранные методы исследования. Проводится сбор и систематизация полученной информации.

7) Обработка полученных данных, анализ результатов. На этом этапе можно использовать математические методы исследования.

8) Формулировка выводов и результатов научно-исследовательской работы. На этом этапе происходит опровержение или подтверждение поставленной гипотезы.

9) Обобщение всей проделанной работы, формулировка заключения научно-исследовательской работы.

10) Презентация научно-исследовательской работы. Выполненная работа обязательно должна быть представлена: в рамках школьной конференции, тематической недели, на городской конференции [5].

В целом этапы можно разделить на общие группы: подготовительный, теоретический, аналитический, заключительный. Все этапы научно-исследовательской работы нужно выполнять последовательно, тогда работа будет выполнена успешно.

Рассмотрим разработанную нами исследовательскую работу, в соответствии с указанным алгоритмом.

В качестве направления работы был выбран раздел биологии - экология.

Тема научно-исследовательской работы: «Экологический мониторинг состояния окружающей среды микрорайона школы № 3».

Экологическое воспитание и образование играет важную роль в развитии современных обучающихся. По поручению президента Российской Федерации отечественная школа перешла на образовательные стандарты нового поколения, согласно которым, экологическое воспитание включено в учебные предметы. Экологическое образование нацелено на будущее, осознав себя частью биологического мира, человек может построить гармоничные отношения с окружающей его живой природой. Исследовательская деятельность является эффективной формой по изучению экологии. В связи с этим, была разработана и реализована исследовательская работа: «Экологический мониторинг состояния воздушной среды микрорайона МБОУ СОШ № 3».

Актуальность работы основана на том, что биосфера Земли подвергается мощному антропогенному воздействию. В связи с этим содержание исследования ориентировано на выявление проблем экологии и охраны окружающей среды, мониторинга их состояния на уровне конкретного микрорайона школы.

Цель работы:

Познакомится с методами экологического мониторинга.

Изучить состояние атмосферного воздуха микрорайона МБОУ СОШ № 3.

Определить степень загрязнения атмосферного воздуха.

Задачи:

Овладеть методами экологического мониторинга.

Определить нагрузку автотранспортного потока вблизи школы.

Обобщить полученные данные.

Сделать выводы по результатам работы.

Развить умение устанавливать взаимосвязи между элементами природного сообщества и окружающей среды.

Предметом исследования является экологическое состояние микрорайона школы №3. Объектом исследования являются биоиндикаторы микрорайона школы №3.

Для проведения экологического мониторинга микрорайона школы №3 были использованы следующие методики:

- ✓ Оценка чистоты воздуха методом лихеноиндикации - при помощи лишайников;
- ✓ Биодиагностика чистоты воздуха по состоянию хвои сосны обыкновенной;
- ✓ Оценка чистоты атмосферного воздуха по величине автотранспортной нагрузки.

Данная работа не вызывает затруднения в выполнении у школьников. Все применяемые методики исследований просты в использовании и дают быстрый результат. Помимо биологических методов в данной работе применяются также математические методы статистической обработки полученных в ходе исследования данных: расчеты, составление таблиц и графиков. Это позволяет более наглядно увидеть и правильно интерпретировать результаты исследования.

Следующий этап работы был связан непосредственно с проведением исследования. Было проведено несколько экскурсий, как в учебное, так и во внеурочное время, в ходе которых ребята собрали весь необходимый для исследования биологический материал. В дальнейшем вся собранная информация обрабатывалась с помощью методов математической статистики. В результате проделанной работы обучающиеся:

- ✓ овладели методами экологического мониторинга;
- ✓ определили автотранспортную нагрузку вблизи школы;
- ✓ оценили встречаемость лишайников в разных частях микрорайона в зависимости от среднего количества диоксида серы в воздухе;
- ✓ определили состояние хвои сосны обыкновенной в изучаемом районе.

На основании проделанной работы и обработки полученных результатов были сформулированы следующие выводы:

- ✓ полученные данные свидетельствуют о том, что степень антропогенного воздействия на атмосферу (загрязнение атмосферы диоксидом серы) низкая; процент усохшей хвои очень низок, а обнаруженные в ходе обследования хвои некротические пятна могут являться как результатом незначительного воздействия химических соединений антропогенного происхождения, так и результатом естественных процессов медленного старения хвои и постепенного разрушения ее ассимиляционных тканей;
- ✓ почти на каждом дереве в микрорайоне школы располагаются лишайники, разных видов, что свидетельствует о наличии среднего количества диоксида серы в воздухе;
- ✓ в среднем мимо школы проезжает 600 автомобилей, которые и являются источником незначительного загрязнения микрорайона школы.

Таким образом, анализируя полученные данные, можно оценить состояние атмосферного воздуха в микрорайоне школы как относительно чистое.

Выводы:

1. определили сущность исследовательской работы;
2. были представлены этапы создания исследовательской работы;
3. выбрано направление исследовательской работы в школе и представлена исследовательская часть на примере работы: «Экологический мониторинг состояния окружающей среды микрорайона школы № 3».

Такой вид исследований может быть успешно применен на практике в школе. Например, при изучении раздела биологии Ботаника на уроках «Строение и роль лишайников». Данное исследование формирует компетенции естественнонаучной грамотности: научное объяснение явления, методика проведения исследований, интерпретация данных и формулировка выводов. Расширяет кругозор исследователя, углубляет знания по биологии курса 5-6 класса.

Тему «Экологический мониторинг» можно развивать в дальнейшем. Для этого необходимо взять для исследования другие экологические маркеры, которые смогут показать состояние окружающей среды.

Таким образом считаем, что данная работа может быть реализована в исследовательской деятельности школьников.

Литература:

1. Стандарт второго поколения: примерная программа по биологии для основной школы (проект) [Текст] // Биология в школе. – 2009. – № 2. – С. 16-33.

2. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. «Современный экономический словарь». — 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М. 479 с. 1999.

3. Приказ Росстата от 19.01.2009 N 4 "Об утверждении Указаний по заполнению форм федерального статистического наблюдения N 2-наука "Сведения о выполнении научных исследований и разработок", N 3-информ "Сведения об использовании информационных и коммуникационных технологий и производстве связанных с ними товаров (работ, услуг)", N 4-инновация"Сведения об инновационной активности организации"

4. https://endic.ru/efremova/Gipoteza-16238.html

5. Этапы работы над научным исследованием. [Электронный ресурс]. URL: http://www.nsmu.ru/student/pr_education/nauch_dejt/inf_uch/page6.php?clear_cache=Y/

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Новик Ирина Рафаиловна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студентка магистратуры Журавлева Наталья Анатольевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
директор Воронина Ирина Александровна
МБОУ «Школа №129» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ХИМИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования кейс-технологии в преподавании предметных дисциплин в вузе на примере биологической химии и в практике работы с одаренными школьниками. На конкретном примере раскрываются особенности составления предметных кейсов. Приводятся данные анкетирования студентов бакалавриата.

Ключевые слова: кейс-технология, ситуационные задачи, биологическая химия, одаренные дети.

Annotation. The article is devoted to the problem of using case technology in the teaching of subject disciplines at the university using the example of biological chemistry and in the practice of working with gifted students. A specific example reveals the features of compiling case studies. The survey data of undergraduate students is given.

Keywords: case technology, situational tasks, biological chemistry, gifted children.

Введение. В условиях постоянной модернизации образования современный учитель должен быть готов к разрешению возникающих педагогических проблем, без которых невозможно осуществление профессиональной деятельности. Необходимо использовать не только стандартные, но и интуитивные, и даже творческие (креативные) решения [5; 7, с. 5-7].

Применение активных и интерактивных форм и методов обучения, включающих не только самостоятельную деятельность обучающихся, но и проблемный диалог, особенно актуально для активизации познавательной деятельности студентов на занятиях. Среди инновационных методов обучения особого внимания заслуживает кейс-метод. В нем могут использоваться как характерные особенности изучаемого предмета, так и в его взаимосвязи с другими дисциплинами. В ходе пошагово организованной деятельности развиваются имеющиеся теоретические знания, экспериментальные умения и практические навыки и формируются общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции студентов. Ситуационная задача, лежащая в основе кейса, подразумевает решение проблемы, которая ставится преподавателем в соответствии с реальной учебной ситуацией в виде ряда вопросов. Построение проблемного диалога внутри группы и с учителем способствует активному поиску ответов. Кейсы помогают учить студентов анализу предоставленного материала и его оценке, разрешению возникающих проблем и принятию адекватных ситуации индивидуальных и групповых решений.

Изложение основного материала статьи. В современной действительности одним из наиболее эффективных методов обучения, отвечающих требованиям времени, становится метод кейсов, включающих рассмотрение разных ситуаций профессиональной деятельности, применение данного метода позволяет в конечном итоге подготовить конкурентоспособных специалистов. Ознакомление молодых педагогов с данным методом, относящимся к современным педагогическим технологиям, актуально для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях разного типа при работе с обучающимися разного возраста.

Кейс-технологии предполагают активный разбор проблемных ситуаций, решение ситуационных задач для развития умений работать с информацией. В ряде случаев проблема представлена в неявном, завуалированном виде и имеет несколько решений. Конкретные ответы на вопросы не даются, их необходимо искать и находить самостоятельно, что дает возможность обучающимся, опираясь на собственный опыт, анализировать имеющуюся информацию, предлагать оригинальные варианты практического решения проблем и делать выводы, применять полученные знания в своей педагогической практике, предлагать собственный взгляд на проблему.

Кейс-метод развивает интерес студентов и учащихся к освоению предмета, способствует приобретению умений самостоятельно собирать, обрабатывать и анализировать информацию для решения разных ситуаций, с целью дальнейшего ее обсуждения в группе с демонстрацией собственного варианта решения вопроса или проблемы. При этом у учащихся и студентов развиваются следующие умения, переходящие со временем в навыки: аналитические, практические, творческие, коммуникативные, социальные, а также способность к самоанализу.

Обучение бакалавров по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль Биология и Химия [1, 2] предполагает изучение множества общих дисциплин, предметного блока, методических дисциплин. Чтобы перейти к анализу реальных педагогических жизненных ситуаций на методике обучения химии и предстоящей педагогической практике, а, возможно, в дальнейшем и на государственном итоговом экзамене, студентам бакалавриата важно ознакомиться с кейс-технологией на предметных дисциплинах, например, на биологической химии. В предлагаемых кейсах включен определенный комплекс знаний, используемых для решения какой-нибудь практической проблемы в ходе лабораторной работы, а также вопросы, помогающие решению данного кейса. Предлагаемые обучающимися вузов ответы могут быть самыми разными и ранжироваться преподавателем по степени полноты и грамотности, по оригинальности и прочим параметрам. В ходе совместной творческой работы над ситуационной задачей или проблемой студенты приобретают определенный набор знаний, используемый для самостоятельной постановки цели и задач исследования, анализа и синтеза получаемой информации, корректируемой при обсуждении в группе, для предложения и проверки гипотезы, при формулировке выводов и заключения, а также при осуществлении самоконтроля полученных результатов.

В качестве примера приведем кейс по биохимии, применяемый при изучении амфотерности свойств аминокислот и белков.

Буферные свойства раствора белка

1. *Благодаря наличию аминогруппы (NH2-группы) и карбоксильной группы (-COOH), аминокислоты способны проявлять не только слабые кислотные, но и основные свойства, присоединяя или отдавая ион водорода. Отщепляясь от карбоксильной группы, протон может присоединиться к аминогруппе, и молекула аминокислоты примет дипольную форму (форму цвиттер-иона), заряжаясь с одной стороны отрицательно, а с другой – положительно, при этом в целом оставаясь нейтральной. Именно в такой форме аминокислота проявляет свои буферные свойства.*

Кровь и ткани, если исключить воду, состоят преимущественно из белковых веществ. Молекулы белка имеют известное количество не связанных между собою карбоксильных и аминогрупп и поэтому являются амфотерными электролитами. В кислых растворах белки связывают водородные ионы, в щелочных растворах – гидроксильные ионы, проявляя буферные свойства, что важно для поддержания постоянства pH крови и тканей организма. Тем не менее, при физиологических значениях pH буферная емкость большинства белков довольно ограничена. Лишь растворы белков, в состав которых входит гистидин, сохраняют буферность свойств в подобных условиях. Так, гемоглобин, включающий до 8% гистидина, является мощным внутриклеточным буфером в эритроцитах, который поддерживает постоянное значение pH крови.

Подобно аминокислотам, белки могут нейтрализоваться как кислотами, так и основаниями, обладают буферными свойствами. Поэтому они содействуют поддержанию постоянного pH в жидкостях организма. Как уже отмечалось выше, в кислой среде белки растворяются в виде катионов, а в щелочной – в виде анионов. Это объясняет миграцию белка к катоду при электрофорезе в кислом растворе и к аноду в щелочном растворе. При изоэлектрической точке не происходит электрофореза, это свойство служит для установления изоэлектрической точки.

2. *Выполнение лабораторной работы.*

Материалы, посуда, реактивы:

раствор яичного белка или желатина;

0,1н раствор соляной кислоты;

1 %-ный раствор индикатора конго красного;

0,1н раствор гидроксида натрия;

раствор фенолфталеина;

пробирки;

пипетки на 1 и 2 мл;

дистиллированная вода

Ход работы:

1. К 3 мл дистиллированной воды добавляют каплю соляной кислоты. Каплю полученного раствора смешивают с 2-3 мл воды. Полученный очень разбавленный раствор кислоты при добавлении нескольких капель раствора индикатора конго все же окрашивается в ярко-синий цвет. Этот синий раствор понемногу приливают к 2 – 3 мл раствора белка и отмечают изменение окраски.

2. Таким же образом (повторным разбавлением) готовят очень разбавленный раствор гидроксида натрия, который при введении нескольких капель раствора фенолфталеина должен окрашиваться в ярко-розовый (но не малиновый) цвет. Помещают в чистую пробирку 2-3 мл исходного раствора белка, приливают к нему разбавленный щелочной раствор, отмечая изменение окраски и в этом случае.

Благодаря буферным свойствам белка окраска индикатора конго переходит от синей к красной (снижается кислотность), а розовая окраска фенолфталеина исчезает (снижается щелочность системы). В этих опытах особенно наглядно обнаруживается амфотерность белка, который в опыте 1 реагирует как основание, а в опыте 2 – как кислота.

3. *Ответьте на вопросы:*

1. Чем обусловлены буферные свойства белков?

2. Какую роль играют буферные свойства белков в организме?

3. За счёт чего pH крови поддерживается на постоянном уровне?

4. Что происходит с раствором белка при добавлении раствора кислоты? Как это увидеть?

5. Что происходит с раствором белка при добавлении разбавленного щелочного раствора? Как это увидеть?

Данный кейс можно использовать и учителям школ в работе с одаренными учащимися на занятиях химических и химико-биологических кружков при изучении свойств аминокислот и белков [3]. В течение нескольких лет для учащихся 10-11 класса МБОУ «Школа №129» г. Н. Новгорода организован кружок «Практикум по органической химии» на базе кафедры биологии, химии и биолого-химического образования (БХиБХО) НГПУ им. К. Минина. В организации работы с увлеченными химией школьниками принимают активное участие студенты старших курсов бакалавриата и магистранты [5, 6], что способствует закреплению их предметных знаний и развитию их профессиональных компетенций. Также кейс-технология активно используется студентами при проведении внеклассных мероприятий для школьников в рамках педагогической практики в образовательных учреждениях г. Нижнего Новгорода и области. Совместные мероприятия студентов и школьников способствуют развитию коммуникативных навыков обучающихся, формированию умений совместной продуктивной творческой работы, помогают научиться выполнять предлагаемые задания быстро и правильно, что способствует не только формированию предметных компетенций учащихся и профессиональных педагогических компетенций студентов, но и выработке положительных эмоций, сопутствующих успешной деятельности, а также повышению познавательного интереса всех обучающихся. Важно отметить, что в исследовании Т.Г. Мухиной, С.Н. Сорокоумовой, П.А. Егоровой, Д.Д. Ярковой приведены материалы, подтверждающие привлекательность не только престижа профессии для современной молодежи, но и важность соответствия выбора способностям личности [4]. Занятия студентов со школьниками помогают раскрытию природного потенциала последних и осознанности дальнейшего выбора пути профессионального развития.

После апробации нескольких специально подготовленных кейсов по биологической химии нами проведено небольшое анкетирование для выявления отношения студентов направления 44.03.05

Педагогическое образование, профиля Биология и Химия бакалавриата к использованию данного метода обучения. Студенты 3 курса отвечали на несколько вопросов, подобных примененным в исследовании И.А. Шабановой и С.В. Ковалевой [8]. В анкетировании в 2019г. приняло участие 29 бакалавров, обучающихся по указанному направлению и профилю подготовки. В ответе на первый вопрос «Какой используемая кейс-технология была для Вас?» 89,6 % анкетируемых отметили простоту и понятность технологии (см. диаграмму 1).

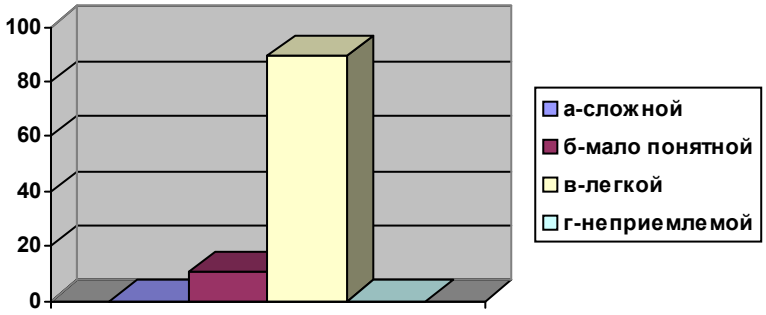


Диаграмма 1. Ответ на первый вопрос «Какой используемая кейс-технология была для Вас?»

В ответе на второй вопрос «Понравилось ли Вам работать с кейсами?» всем студентам (100%) понравилось работать с кейсами.

В ответе на третий вопрос «Было ли содержание кейсов для Вас понятным и доступным?» 75,9 % анкетируемых ответили, что выданные кейсы доступны и понятны, а 24,1 % опрошенных поняли не все вопросы (см. диаграмму 2).

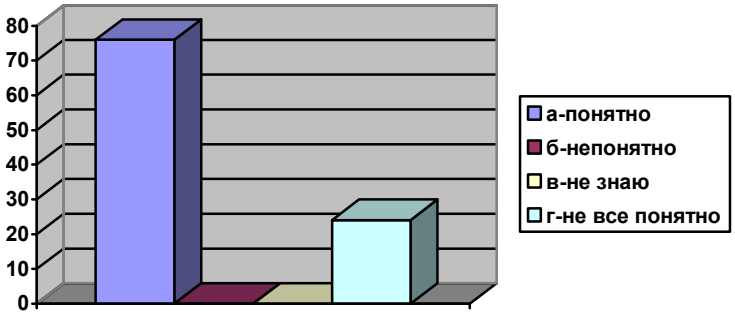


Диаграмма 2. Ответ на третий вопрос «Было ли содержание кейсов для Вас понятным и доступным?»

Возможно, не полная понятность кейс-технологии и содержания конкретных кейсов связана с наличием в группе нескольких иностранных студентов, которые не в полной мере владеют русским языком. Оценивая результативность применения кейс-технологии, мы приходим к выводу, что студентам это метод достаточно понятен и интересен, они с удовольствием работают с предложенными кейсами на занятиях по биологической химии, что поможет им в успешном освоении данной технологии и самостоятельном применении ее элементов в дальнейшей профессиональной деятельности.

Выводы. Проведенное исследование позволяет подвести итог, что задания в виде кейсов интересны и понятны студентам, позволяют лучше усвоить материал предмета. Кейсы дают возможность преподавателю применять их непосредственно в процессе обучения и во время проверки его результатов. Данный метод может быть актуален как для подготовки к аттестационным мероприятиям, так и непосредственно для приема экзаменов или зачетов. Использование метода кейсов при подготовке внеурочных мероприятий, а также в кружковой деятельности позволяет повысить уровень метапредметных, предметных и личностных компетенций учащихся, развить нравственные и профессиональные качества у студентов.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 г., № 91.

2. Профессиональный стандарт 01.001 «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г., № 544н.

3. Воронина, И.А. Об организации научно-образовательной экспериментальной площадки «Современные методы организации внеклассной работы в средней школе» / И.А. Воронина, И.Р. Новик // Материалы 62 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием «Актуальные проблемы химического и экологического образования». СПб.: РГПУ им. Герцена. 2015. С. 169-172.

4. Мухина, Т.Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера обучающейся молодежи в условиях интегративного комплекса «школа-вуз» / Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокоумова, П.А. Егорова, Д.Д. Яркова // Вестник Мининского университета, 2019. Т.7, №4. - С. 14.

5. Новик, И.Р. О результатах реализации программ дополнительного образования с использованием сетевого сотрудничества школ и педагогического вуза / И.Р. Новик, И.А. Воронина, Т.С. Прудникова, Н.В. Глазкова // Актуальные вопросы и инновации в химии, биологии, экологии, аграрных науках и естественнонаучном образовании: II Всероссийская научно-практическая конференция (15 мая 2019г.). - Н. Новгород: Мининский университет, 2019. С. 79-86

6. Новик, И.Р. Формирование у студентов педагогического вуза профессиональной компетентности во время работы с одаренными учащимися Нижегородской области / И.Р. Новик, А.Ю. Жадаев, И.А. Воронина, О.А. Савина, А.В. Сидорова // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12-5. С. 914-918.

7. Савельева, М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: Учебно-методическое пособие / М.Г. Савельева. - Ижевск, УдГУ, 2013. 94 с.

8. Шабанова, И.А. Учебные кейсы в преподавании дисциплины «Методика обучения химии» / И.А. Шабанова, С.В. Ковалева // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2015. 11 (164) С. 57-61

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Новоселецкая Дарья Ильинична
Краснодарское высшее военное училище имени генерала армии С.М. Штеменко (г. Краснодар)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье представлены проблемы, связанные с необходимость и злободневностью использования дистанционного освоения иностранного языка студентами в вузе; рассматриваются информационно-коммуникационные технологии (видеоконференции, блоги, конкордансы, RSS, чаты, электронно-образовательные программы, вики-технологии, боты – сервисы, программный продукт Moodle и др.); особе внимание уделено эффективной технологии вебинара.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационный ресурс, средства коммуникации, студенты, иностранный язык.

Annotation. The article presents the problems related to the necessity and urgency of using remote learning of a foreign language by students at a University; it considers information and communication technologies (video conferences, blogs, concordances, RSS, chats, electronic educational programs, wiki technologies, bot services, Moodle software, etc.); special attention is paid to effective webinar technology.

Keywords: distance learning, information resource, communication tools, students, foreign language.

Введение. Радикальные изменения, произошедшие на современном этапе в подготовке студентов в вузах, предъявляют новые требования к освоению иностранного языка дистанционно. Изменение формы обучения, тем не менее, не противоречит важнейшим качествам, которые присущи современному специалисту: способность гибко адаптироваться к меняющимся условиям, критически и творчески мыслить, работать над развитием своего интеллектуального и культурного уровня.

Современные условия дистанционного обучения, требуют поиска новых подходов к подготовке будущего специалиста, важнейшим качеством которого является владение иностранным языком. Информационный взрыв, наблюдающийся в последнее десятилетие, связанный с научно-технической революцией, предопределил необходимость подготовки специалистов готовых работать в условиях расширяющихся связей с мировым сообществом. Распространение и изучение иностранных языков является одним из важнейших условий конкурентоспособного специалиста, и, следовательно, обязательным компонентом профессиональной подготовки студентов в вузе.

Современная концепция изучения иностранного языка в неязыковом вузе предполагает создание профессионально-ориентированного обучения, что будет способствовать адаптации будущего специалиста к условиям профессиональной деятельности. Новые информационно-коммуникационные технологии ориентированы на расширение возможностей будущих специалистов, чему в немалой степени способствует дистанционное обучение [1; 3].

Современное высшее профессиональное образование обязано быть практико-направленным, гарантировать будущему специалисту успешную адаптацию к условиям профессиональной деятельности [2; 4]. В контексте вызовов времени, новые информационные технологии становятся направлением совершенствования образования в учебном процессе, основанном на технологии дистанционного обучения. Анализ практики организации учебной деятельности в вузах России свидетельствует, о недостаточном уровне использования дистанционных образовательных технологий в изучении иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. Современный образовательный процесс в вузе ориентирован на новые технологии, которые позволяют сократить время аудиторных занятий без потери качества подготовки специалистов. Практика свидетельствует, в таких условиях возрастает роль дистанционного обучения, адекватных ему методики изучения иностранного языка с использованием информационно-образовательных ресурсов и способов передачи знаний студентам [7].

В вузе дистанционное обучение представляет вид интерактивного взаимодействия между преподавателем и студентами, основанного на использовании информационных ресурсов в контексте основных компонентов, присущих учебному процессу. Отмечается, что «под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника». Подчеркивается, что основными дистанционными образовательными технологиями являются: «кейсовая (портфельная) технология, интернет-технология, телевизионно-спутниковая технология. Допускается сочетание технологий» [2].

Практика показывает, что развитие дистанционного обучения изменяет способы и приемы освоения иностранного языка в вузе, улучшает информационное ресурсное обеспечение, способствует усвоению языковой культуры, является предпосылкой для самообразовательной деятельности студентов. Обучение студентов иностранному языку ориентировано на интенсификацию, использование современных технологий тайм-менеджмента, обеспечивающих формирование необходимой компетентности в минимально короткие сроки и в нужном объеме научных и практических знаний и навыков [4].

При организации дистанционного обучения следует учитывать принципы, которые имеют свою специфику, связанную с формой обучения [10]. Это:

– принцип направленности освоения иностранного языка на развитие личности, создание условий, ориентированных на профессиональное развитие студентов, активизацию их креативности и самостоятельности;

– принцип осмысленного использования новых информационных технологий, инновационных организационных форм и средств обучения, способствующих развитию интеллектуального и творческого потенциала студентов;

– принцип преемственности и непрерывности, способствующий ориентации на «образование через всю жизнь», направленный на формирование мировоззрения;

– принцип индивидуализации процесса приобретения знаний на основе самостоятельного и осмысленного выбора содержания образования, его темпа, учитывая нормативные требования государственного стандарта.

Современные информационные технологии, используемые в процессе дистанционного обучения иностранному языку, как правило, имеют профессионально-ориентированную направленность [11]. К таким технологиям следует отнести видеоконференции, блоги, конкордансы, RSS, чаты, электронно-образовательные программы, вики-технологии, боты – сервисы и др. [6; 9].

Особое значение для освоения иностранного языка имеет среда дистанционного обучения, предназначенная для создания качественных курсов. Программный продукт Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) используется в ведущих образовательных учреждениях стран мира, так как по своим возможностям легко перемещается, редактируется и т.д.: любое изменение доступны пользователям данного продукта. Moodle был создан Мартином Дуджиамасом [12], замышлялся как программное обеспечение, в которое могли вноситься соответствующие дополнения (аддоны или плагины), способствующие эффективности обмена информацией через систему различных форумов и сообществ. Особые качества Moodle заключаются:

– в свободном использовании образовательных ресурсов с учетом конкретного образовательного проекта;

– в вариативности модульного обучения, учитывающего междисциплинарное взаимодействие;

– в активизации познавательных интересов студентов и возможности преподавателя использовать эффективные формы обучения;

– в обеспечении навыков межкультурной коммуникации на основе сети Интернет;

– в практике организации оценки и самооценки на основе разработанной школы, или вербального общения;

– в контроле со стороны преподавателя активности изучения иностранного языка, содержания учебной работы и пр.;

– в соотнесении приобретаемых знаний с действующими стандартами;

– в возможности обеспечить возможность работы студентов разного образовательного уровня.

Учитывая особенности Moodle, дистанционное обучение иностранному языку, создают возможность использования методов, включающих различные современные технологии, способствующие развитию коммуникативных навыков у студентов. Использование организационных форм работы на основе Web 2.0, Wiki-проектах, Skype, способствуют приобретения опыта работы в социальных сетях, онлайн-сообществах. Нерешенной проблемой эффективного дистанционного обучения остается разрозненность имеющихся в арсенале преподавателя форм обучения, отсутствие единого информационного пространства. Имеющаяся разобщенность в дистанционном обучении создает трудности с контролем выполнения студентами заданий, оценки результатов работу. Единое образовательное поле системы moodle интенсифицирует процесс освоения иностранного языка, способствует использованию информативно насыщенного программного обеспечения с привлечением видеофайлов, wiki-проектов, баз данных, форумов и т.д.

Организационные и технические вопросы эффективного внедрения системы дистанционного обучения в вузе основаны на степени разработки учебно-методических материалов и, прежде всего, насколько хорошо проработан образовательный контент, представляющий собой комплекс материалов учебного, методического, справочного и иллюстративного характера, используемых в учебном процессе. При изучении иностранного языка в контексте дистанционного обучения электронную базу должен составлять обязательный оптимальный комплекс учебно-методических материалов, включающий: рабочую программу; рекомендации по организации самостоятельного изучения курса; учебное пособие с рекомендациями по подготовке к практическим, семинарским занятиям, написанию курсовых работ, использования базы данных электронной библиотеки; конспектов прослушанных лекций по курсу; контрольных тестов [5].

Изучение иностранного языка требует систематической, непрерывной подготовки с опорой на:

– on-line-доступ к обучающим материалам, включающим лекционный курс; рекомендации, разработанные преподавателем по оптимизации подготовки к занятиям, освоению выполнения контрольных тестов;

– возможности выполнения заданий с учетом индивидуальных особенностей студентов;

– on-line-общение и взаимодействие с преподавателями;

– объективность оценки самостоятельного приобретения знаний;

– целостного осмысления результатов освоения иностранного языка;

– подготовленный преподавателем комплекс учебно-методического материала, который является инструментом для создания модулей в электронном виде.

Дистанционного обучение основано на обратной связи, что предусматривает обмен сообщениями: преподаватель должен быть информирован о возникающих трудностях, своевременно и эффективно решать имеющиеся проблемы, проводить индивидуальную консультацию, необходимую студенту. Такой уровень

персонификации предоставления консультаций студентам в условиях дистанционного обучения позволяет существенно повышает профессиональную направленность изучения иностранного языка, мотивировать на приобретение навыков работы в сети Интернет. Необходимость точности формулировок и логичности письменной и устной речи повышает ответственность студентов.

В контексте дистанционного обучения иностранному языку эффективными стали интернет-семинары, так называемые «вебинары», представляющие своеобразный тренинг, проводимый в Интернет: в режиме реального времени студенты слышат преподавателя, воспринимают «живую» речь на иностранном языке, соотносят свои возможности понимания и говорения [8]. Вебинар, как технология дистанционного обучения, позволяет продемонстрировать презентацию PowerPoint, аудио и видеозаписи, установливать двухстороннюю связь, задавать вопросы преподавателю.

Выводы. Информационные технологии в дистанционном обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов в значительной степени «уплотняют» время, позволяют максимально экономно планировать свою деятельность, указывают на имеющиеся возможности самообразовательной деятельности. Отметим, что независимо от инновационных форм обучения, основную роль в учебном процессе играет профессионализм преподавателя, его стремление к эффективности получаемого результата. Для проявления оригинальных и креативных качеств преподавателя, дистанционное образование обеспечивает определенную его свободу, позволяет учитывать особенностями и возможности учебного заведения, уровень языковой подготовки студентов.

В ходе проведенного исследования целесообразности и эффективности использования информационных технологий при изучении иностранного языка в условиях дистанционного образования, отметим следующее:

– при организации дистанционного обучения необходимо сочетание традиционных и инновационных методов, ориентированных на профессиональные запросы студентов;

– необходимо учитывать исходный уровень языковой подготовки студентов на начало использования дистанционного обучения с ориентацией на новые информационные технологии;

– эффективность обучения иностранному языку при дистанционном обучении зависит от делового сотрудничества преподавателя и студентов;

– необходим постоянный мониторинг динамики освоения учебного материала на основе оценки и самооценки.

При осуществлении дистанционного обучения в процессе освоения иностранного языка, преподаватели должны учитывать, что информационные технологии обеспечивают: размещение основного объёма изучаемого материала студентами в определенный период времени; интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей; активизацию самостоятельной работы; самоанализ результата, полученных в процессе дистанционного обучения.

Система дистанционного обучения активно развивается в самых различных областях образования. На современном этапе обучения студентов иностранному языку в вузе, следует учитывать, что электронное обучение, использование сети Интернет, не может представлять угрозы для традиционной модели обучения. Преподаватели-новаторы, привлекающие различные формы дистанционного обучения, активно меняют сформированный за последние годы формальный стиль обучения и авторитарный стиль общения со студентами. Использование информационных технологий дистанционного обучения в вузах не является самоцелью: это продуктивное средство решения актуальных проблем подготовки конкурентоспособного специалиста.

Литература:

1. Гоман П.М. Дистанционное обучение иностранному языку: проблемы и перспективы // Социальные отношения. – 2019. – № 1 (28). – С. 6-13.
2. Зайченко Т.П. Основы дистанционного обучения: Теоретико-практический базис: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 167 с.
3. Кайль Ю.А. Дистанционное обучение иностранному языку в неязыковом вузе // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – Т. 1. № 11 (28). – С. 320-322.
4. Полат Е.С, Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 262 с.
5. Преподавание в сети Интернет / Под ред. В.И. Солдаткина. - 2-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 47 с.
6. Раицкая Л.К. Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе: классификация, критерии оценки, методика использования: Монография / Л.К. Раицкая; МГИМО(У) МИД России, каф. англ. яз. № 5. – М.: МГИМО-Университет, 2007. – 190 с.
7. Сигаркина Л.Н. Педагогические пути совершенствования дистанционного обучения студентов в современных вузах // Диссер. канд. пед. наук. – М., 2007. – 179 с.
8. Скрипкина А.В., Бойко К.Ю. Организация и самоорганизация учебного времени студентов как ресурс современного высшего образования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 8. – С. 257-259.
9. Туравец Н.Р., Щеголихин Е.Н. Информационно-образовательные технологии и профессиональная самореализация курсантов в мультимедийной образовательной среде // Культурная жизнь Юга России. – 2013. – № 1 (48). – С. 37-40.
10. Хуторской А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики // Открытое образование. - 2001. - №2. - С. 30-35.
11. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения [Текст] / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Самара, 2001 – С. 43-49.
12. Dougiamas, M.A. Journey into Constructivism [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dougiamas.com/ writing/constructivism.html (дата обращения: 01.03.20).

УДК 372.874

кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Оксана Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Изобразительное искусство» Бетехтина Анастасия Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К НАРОДНОМУ ТВОРЧЕСТВУ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДШИ

Аннотация. Статья посвящена одному из важнейших аспектов развития способности к народному творчеству у обучающихся в ДШИ - разработке диагностического инструментария, проведению и анализу начальной диагностики изучаемого качества младших школьников. Проблема недостаточно изучена и нуждается в исследовании и дополнении не только в теории, но и практике художественного образования в ДШИ. На основе уточненного понятия «способность к народному творчеству» определяются показатели развития данного качества младших школьников, для каждого из них разработаны диагностические методы, задания и критерии их оценки, а также описано практическое применение диагностических методов исследования. Данная статья рекомендована практикующим педагогам в области изобразительного искусства.

Ключевые слова: народное творчество, способности, младшие школьники, диагностический инструментарий, показатели, метод творческих заданий, тестирование.

Annotation. The article is devoted to one of the most important aspects of developing the ability to folk art in students at DSHI - the development of diagnostic tools, conducting and analyzing the initial diagnosis of the studied quality of primary school children. The problem is insufficiently studied and needs to be studied and supplemented not only in the theory, but also in the practice of art education in DSHI. Based on the refined concept of "ability to folk art", the indicators of development of this quality of primary school children are determined, diagnostic methods, tasks and criteria for their evaluation are developed for each of them, and the practical application of diagnostic research methods is described. This article is recommended for practicing teachers in the field of fine arts.

Keywords: folk art, abilities, primary school children, diagnostic tools, indicators, method of creative tasks, testing.

Введение. В современном обществе одним из значимых личностных результатов образовательной деятельности школы является развитие творческих способностей учащихся. Творчество в педагогике рассматривается как личностная характеристика обучающегося и связывается с понятием творческих способностей.

Обращаясь к вопросу о том, что является критерием творчества человека, Л.С. Выготский указывает на воображение [5]. По мнению же А.М. Матюшкина, центральным компонентом творчества человека является его познавательная активность, благоприятно влияющая на создание новых идей и различных продуктов деятельности. (А.М. Матюшкин) [12]. Развить же творческие способности, а также воспитать духовно-нравственную личность возможно через искусство. Каждый народ через искусство создает свой образ мира, образ, обладающий внутренней цельностью и нравственной, духовной устойчивостью. В связи с этим «всякое произведение искусства есть художественно-образная модель мира, в которой отражаются актуальные грани, части, аспекты мира и его основных элементов: истории, человека, природы, общества, цивилизации, народа, обычаи и традиции» [4, с. 294].

В Конвенции о правах ребенка особо подчеркивается, что образование ребенка должно быть направлено на «развитие личности, талантов, умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме»; «воспитание уважения к правам человека и основным свободам... его культурной самобытности... к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает» [8].

Проблема развития способности к народному творчеству младших школьников в разное время находила отражение в работах А.Н. Афанасьева, Л.И. Божовича, Ф.И. Буслаева, А.В. Василенка, В.Е. Гусева, В.А. Левина и др. [1], [2], [3], [4], [6], [10]. Все они отмечали необходимость развития способности к народному творчеству подрастающего поколения и предлагали решать эту проблему различными средствами (через формирование эстетического и художественного сознания, через деятельность и др.), но, к сожалению, практически никто из авторов не упоминал о возможности развития способности к народному творчеству подрастающего поколения средствами на занятиях в ДШИ, а также не разрабатывали диагностический инструментарий по исследованию уровня развития способности младших школьников к народному творчеству.

Изложение основного материала статьи. Высокая потребность в развитии данного качества наблюдается у детей младшего школьного возраста, поскольку младший школьный возраст является сенситивным для развития познавательных и творческих способностей.

В.Н. Дружинин понимает творчество как активность личности. Индивидуальные особенности приводят к доминированию либо над ситуативной (творческой), либо адаптивной (не творческой) активности, что позволяет делить людей на более и менее творческих [7].

А.М. Матюшкин подчёркивает обязательное наличие высокой познавательной мотивации и исследовательской активности у детей с развитыми творческими способностями [12].

А.Н. Лук, в определение творческих способностей уделил большое внимание приёмам мышления, особенностям восприятия памяти и мотивации. Творческие способности присущие каждому, однако? уровень их развития зависит от индивидуальных особенностей, среды, в которую заключён индивид, воспитательных воздействий и личности воспитывающего [11].

Народное творчество, как особое и специфическое явление культурной жизни людей, на каждом историческом отрезке времени представляло собой многогранный спектр видов и форм человеческой деятельности в сфере художественно-образного отражения окружающего мира [4].

По мнению Некрасова А.И., народное творчество – это художественная коллективная творческая деятельность народа, отражающая его основные ценности жизни, воззрения, идеалы. Зародившееся в глубокой древности, оно является исторической основой всей мировой художественной культуры, источником национальных художественных традиций, выразителем народного самосознания [13].

Анализ различных подходов к пониманию таких понятий как «творческие способности» и «народное творчество» дает нам основание уточнить и сформулировать рабочее определение понятия «способность к народному творчеству».

Способность к народному творчеству – это свойства личности, являющиеся условиями успешного изготовления продуктов народного творчества, включающие в себя: интерес к народному творчеству, систему представлений и знаний о народном творчестве, способность применить творческие навыки в процессе создания продукта народного творчества.

Необходимо уточнить данное понятие относительно детей младшего школьного возраста, не имеющих полноценного опыта общения с народным творчеством и не владеющих способами создания различных продуктов народного творчества.

Способность к народному творчеству у детей младшего школьного возраста трактуется нами как положительное и заинтересованное отношение к народному творчеству, знания о народном творчестве и его видах, способность изготавливать продукты народного творчества.

В соответствии с темой и целью исследования была организована и проведена начальная диагностика способности к народному творчеству у обучающихся в ДШИ младших школьников. Исследование осуществлялось на базе МАУ ДО « Омутинская детская школа искусств» с. Омутинское, с учащимися в возрасте 9-10 лет. Всего в исследовании приняли участие 14 школьников.

Целью данной статьи является описание диагностического инструментария по изучению исследуемого качества младших школьников, а также анализ и подведение итогов начальной диагностики.

На основе уточнённого определения понятия нами выделены три составляющих его компонента: когнитивный, деятельностно-творческий и эмоционально-ценностный, а так же соответствующие каждому компоненту показатели, диагностические методы и задания для школьников.

Компоненты, показатели и диагностические методы исследования способности к народному творчеству у младших школьников представлены в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты, показатели и диагностические методы исследования способности к народному творчеству у младших школьников

Компоненты	Показатели	Диагностические методы
Когнитивный компонент	знания о народном творчестве и его видах	Диагностический тест «Что ты знаешь о народном декоративно-прикладном искусстве?» (В.В. Буткевич, Б.С. Любимова) [9].
Деятельностно-творческий компонент	способность изготавливать продукты народного творчества	Метод творческого задания
Эмоционально-ценностный компонент	Заинтересованное и положительное отношение к народному творчеству	«Опросник «Отношение к народному творчеству» Авторский

Для каждого показателя были определены уровни (высокий, средний, низкий), которые оценивались в баллах, а также три уровня развития способности к народному творчеству у младших школьников. Уровни «способности к народному творчеству у младших школьников» представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни «способности к народному творчеству у младших школьников»

Уровни Компоненты	**Низкий (1 Балл)**	**Средний (2 Балла)**	**Высокий (3 Балла)**
Когнитивный компонент	Имеет представления о народном творчестве, но не знает его виды	Имеет определенные представления о народном творчестве, знает его виды	Четко понимает смысл и содержания народного творчества. Знает основные виды народного творчества и может их отличить
Деятельностно -творческий компонент	Не получается создать продукт народного творчества	Способен создать только индивидуальный продукт народного творчества с некоторой помощью учителя, (нарисовать орнамент)	Способен создать качественный как индивидуальный, так и коллективный продукт народного творчества (нарисовать орнамент и сделать коллективную аппликацию о народном празднике)
Эмоционально -ценностный компонент	Отношение к ценностям народного творчества как к культуре наследия отрицательное. Проявляет минимальный интерес осознанию важности народного творчества.	Имеет сомнения по отношению важности и ценности культуры народного творчества Проявляет заинтересованность к народному творчеству.	Имеет положительное отношение к культурному, народному наследию. Осознает сущность, важность и ценность народного творчества.

Исходя из количества баллов по уровням каждого компонента, обозначим общий уровень «способности к народному творчеству у младших школьников»:

Низкий уровень – 3-5 баллов

Средний уровень – 6-7 баллов

Высокий уровень - 8-9 баллов

Обратимся к описанию диагностики исследуемого качества младших школьников по компонентам (и показателям).

Когнитивный компонент, показатель «знания о народном творчестве и его видах» оценивался с помощью диагностического теста В. В. Буткевич, Б.С. Любимовой. «Что ты знаешь о народном декоративно-прикладном искусстве?». Тест можно проводить как устно, так и письменно. В процессе проведения педагог может использовать изображения, образцы для показа ребятам и описания предметов ДПИ (глиняные горшки, образцы резьбы по дереву, карточки с изображением продуктов народного творчества, народные костюмы и т.д.) Школьникам необходимо было ответить на вопросы с выбором ответа, а так же на открытые вопросы (без вариантов ответа).

Часть 1

1) Выберите один вариант ответа:

Народное творчество - это:

А) любое живописное творчество выполненное русским человеком

Б) художественная коллективная работа отражающая ценность жизни

В) старый давно забытый вид искусства

2) Выбери несколько вариантов

Какие виды искусства относятся к народному декоративно-прикладному искусству?

А) рисунок

Б) живопись

В) роспись

Г) ткачество

Д) гончарство (керамика)

3) Выбери один вариант ответа

Что создают мастера народного декоративно-прикладного искусства:

А) иллюстрации

Б) предметы быта

В) картины

4) выберите один вариант ответа

На картинках изображена посуда, какая указывает на изделия народного творчества

А) фарфоровая кружка

Б) деревянный ковш

В) железная фляжка

5) Выберите один вариант ответа

***Какая картинка указывает на предмет быта народного творчества*:**

А) патефон

Б) плуг

В) прялка

6) Выберите один вариант ответа

Какие символы земли изображались на поверхности лопасти прялки?

А) овалы, круги

Б) треугольники

В) ромбы, квадраты

Часть 2

На вопросы необходимо ответить письменно, 1- 2 предложения.

6. Перечислите любые народно декоративно-прикладные виды искусства, которые вы знаете?

7. Какое значение имеет народное творчество в вашей жизни?

8. Какие предметы быта народного творчества вы можете перечислить?

9. Почему люди стали забывать о народном творчестве?

Критерии оценки теста в баллах:

Часть 1

0 б. – нет верного ответа

1 б. – ответ выбран верный

Для вопросов, где присутствует несколько ответов, а именно номера 2, 3

0 б. – нет верных ответов

1 б. – присутствует хотя бы один верный ответ

2 б. – все ответы выбраны верно

Максимально школьник по 1 части теста может набрать 6 баллов.

Часть 2

Максимум за ответ можно получить 3 балла, минимум 1 балл.

(1 балл) – ребенок называет хотя бы по одному виду творчества и предмету быта, кратко описал другие вопросы.

(2 балла) – ребенок указал более 2-х видов творчества и предметов быта, ответил хотя бы на один вопрос развернуто.

(3 балла) – ребенок указал более 2-х видов творчества и предметов быта, ответил на 2 вопроса развернуто.

Максимально по 2 части теста школьник может набрать 12 баллов. По 2- м частям теста дети могли набрать максимально 18 баллов.

Таким образом, были определены следующие уровни показателя «знания о народном творчестве и его видах».

(1-6 б.) Низкий уровень (приравнивается к низкому уровню когнитивного компонента – 1 балл).

Имеет представление о народном творчестве, но не может выделить понятие народного творчества. Не знает виды народного творчества и предметы народного быта. Скудные ответы на открытые вопросы, на некоторые вопросы не может ответить.

(7-12 б.) Средний уровень (приравнивается к среднему уровню когнитивного компонента – 2 балла).

Имеет определенные представление о народном творчестве, может выделить понятие народного творчества. Знает некоторые виды народного творчества и предметы народного быта. Скромные ответы на открытые вопросы, на некоторые вопросы отвечает с подсказкой.

(13-18 б) Высокий уровень (приравнивается к высокому уровню когнитивного компонента – 3 балла).

Имеет четкое, осмысленное представление о народном творчестве, может выделить понятие народного творчества. Знает виды народного творчества и предметы народного быта и может их обозначить. Развернутые ответы на открытие вопросы, с четким обозначением своей позиции.

Оценка результатов учащихся проводится по количеству правильных ответов, а также по уровню активности при выполнении заданий.

Для оценки деятельностно-творческого компонента, показателя «способность изготавливать продукты народного творчества» применялся метод творческого задания. Содержание задания:

1) Школьникам даны бумажные силуэты народных кукол, им необходимо нарисовать орнамент, опираясь на знания по народному творчеству.

2) Детям коллективно, командой от 4 до 6 человек, нужно сделать аппликацию о любом народном празднике, используя знания о традициях народа.

Критерии оценки компонента по уровням представлены в таблице 2.

Для исследования эмоционально-ценностного компонента, показателя «заинтересованное и положительное отношение к народному творчеству», нами был составлен опросник на выявления отношения у младших школьников к народному творчеству. Детям необходимо выбрать один из вариантов ответа. Школьникам были заданы следующие вопросы:

1. Должно ли подрастающее поколение знать традиционное народное наследие?

а) Да

б) Нет

в) Не знаю

2. Существует ли у вас семейные традиции?

а) Да

б) Нет

в) Не знаю

3. Как вы относитесь к тому, что школа знакомит детей с музыкальными, поэтическими, эпическими духовными, художественными произведениями эмоционально-эстетического, нравственного характера?

а) Положительно

б) Отрицательно

в) Мне все равно

4. Играете ли вы дома в народные игры?

а) Да

б) Нет

в) Мне это не интересно

5. Согласны ли вы, что народное творчество расширяет знания о народной жизни, обогащает словарь и внутренний мир ребенка, дает возможность самовыражаться?

а) Да

б) Нет

6. Интересно ли вам слушать рассказы о народной культуре?

а) Да

б) Нет

7. Знаете ли вы свою родословную?

а) Да

б) Нет

8. Интересно ли вам знать, изучать предметы старинной утвари?

а) Да

б) Нет

9. **Как Вы считаете, необходимо ли сохранять уважение к предметам старины?**

а) Да

б) Нет

Выводы. Анализ начальной диагностики уровня способности к народному творчеству у младших школьников показал следующие результаты.

По первому показателю «знания о народном творчестве и его видах» низкий уровень обнаружился у 30% младших школьников (4 человека), средний – у 60% младших школьников (8 человек), высокий уровень – у 10% младших школьников (2 человека).

По второму показателю «способность изготавливать продукты народного творчества» низкий уровень обнаружился у 50% младших школьников (7 человек), средний – у 40% младших школьников (5 человек), высокий уровень – у 10% младших школьников (2 человека).

По показателю «заинтересованное и положительное отношение к народному творчеству» низкий уровень проявился у 40% младших школьников (5 человек), средний – у 60% обучающихся (9 человек), высокий уровень выявлен не был.

Можно сделать вывод, что по всем трем показателям уровня развития способности к народному творчеству у младших школьников на начальном этапе диагностики преобладают низкий и средний уровни, что ставит перед нами следующие задачи:

- необходимо познакомить младших школьников с историей народного творчества его видах и формах, технологией создания;
- продолжить работу над способностью создавать продукт народного творчества, используя различные средства ДПИ;
- поддерживать положительное отношение к народному творчеству, знакомить детей с обычаями, традициями своего народа.

Поставленные задачи будут осуществляться на развивающем этапе урока в ДШИ при условии выполнения необходимых условий, а также рационально подобранных форм и методов работы с младшими школьниками, направленных на развитие способностей к народному творчеству.

Литература:

1. Афанасьев. А.Н. Народные поэтические представления радуги // Филологические записки. - 1865.
2. Божович. Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. - М. - Воронеж, 1995. - 520 с.
3. Буслаев. Ф.И. Летописи русской литературы и древностей, издаваемые Н. Тихонравовым. М., 1859. - Т. 1.
4. Василенко. В.М. Народное искусство // Избранные труды / В.М. Василенко. – М.: Совет. художник, 1974. – 294 с.
5. Выготский. Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 1991. - 92 с.
6. Гусев. В.Е. Русские революционные демократы народной поэзии. М., 1955. – 143 с.
7. Дружинин. В.Н.Психология общих способностей. – СПб: Питер, 2008.
8. «Конвенция о правах ребенка» (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) [Электронный ресурс]. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения 10.04.2020).
9. Косминская. В.Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельности детей / В.Б. Косминская. - М.: Дрофа, 2008. – 111 с.
10. Левин. В.А. Воспитание творчества. – М.: Педагогика, 1977.
11. Лук. А.Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1976.
12. Матюшкин. А.М. Развитие творческой активности школьников. – М.: Педагогика, 1991.
13. Некрасов. А.И. Русское народное искусство / А.И. Некрасов. – М.: Гос. изд-во, 1924. – 212 с.

УДК 373.31

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Начальное образование» Оконешникова Надежда Владимировна
Педагогический институт ФГАОУ ВО «Северо-Восточный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студентка 4 курса кафедры «Начальное образование» Сигаева Любовь Дмитриевна
Педагогический институт ФГАОУ ВО «Северо-Восточный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности развития познавательной активности младших школьников посредством кейс-технологии. Познавательная активность младших школьников является основой и одновременно признаком продуктивности и результативности учебной деятельности. Наиболее современной формой организации образовательного процесса для формирования познавательной активности младших школьников является использование на уроках кейс-технологии.

Ключевые слова: познавательная активность, образовательные технологии, кейс-технология, кейс-метод, младшие школьники, процесс обучения, учебная деятельность, технология.

Annotation. The article considers the possibilities of developing the cognitive activity of primary school children through case technology. Cognitive activity of primary school children is the basis and at the same time a sign of productivity and effectiveness of educational activities. The most modern form of organizing the educational process for the formation of cognitive activity of younger students is the use of case technology in the classroom.

Keywords: cognitive activity, educational technologies, case technology, case method, primary school children, learning process, educational activities, technology.

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) определено содержание ключевых задач, которые направлены на формирование умения учиться. Одной из наиболее значимых задач педагогов на современном этапе – создание всевозможных условий для развития у младших школьников познавательной активности и интереса. Исходя из вышесказанного, кейс – это разбор конкретного случая или ситуации, содержащих одну или ряд проблем, когда учащийся стоит перед необходимостью принятия альтернативного решения. Это связано с введением в учебную деятельность образовательных программ, сосредоточенных на развитие плодотворного развития школьников, а также на формирование у них умения рассматривать процесс собственной познавательной деятельности, способности к интеллектуальной саморефлексии.

Познавательная активность младших школьников является главным фактором улучшения и одновременно признаком продуктивности и результативности процесса обучения, поскольку она включает в себе стремление личности к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания, что говорит о направленности этого свойства на достижение образовательной цели и напряжении интеллектуальных сил. По утверждению Л.И. Божович, познавательная активность младшего школьника тесно связана с познавательным интересом. Познавательный интерес – это основа образовательного процесса.

Согласно точке зрения Мещерякова И.Н. под познавательной активностью обучаемого следует понимать личностное свойство, проявляющееся в творческом объективном отношении к содержанию и процессу обучения, обеспечивающим продуктивное усвоение знаний и способов обучения, в мобилизации нравственно-волевых усилий, направленных на достижение образовательной цели [5, с. 15].

Одной из новых форм эффективных технологий проблемного обучения является жизненно-ситуативное обучение с использованием кейс-метода. Данный метод доказывает дидактическую значимость и важность использования на уроках кейс-технологии как эффективного средства в образовательном процессе младших школьников. Введение учебных кейсов в практику российского образования в настоящее время является весьма востребованной задачей. Кейс представляет собой описание определенной, действительной ситуации.

По мнению О.Г. Толочиной кейсовая технология (метод) – это обучение практикой. Суть кейс-технологии состоит в том, что необходимо рассмотреть ситуацию, разобраться в сути проблемы, предложить всевозможные решения. Решение кейса включает указание последовательности действий, указание на всевозможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения [6].

Главная особенность метода – изучение слушателями прецедентов, ситуаций из деловой практики, имевших место в прошлом. Суть кейс-метода в работе с детьми заключается в том, чтобы стимулировать их познавательную активность через практическую деятельность и диалог с помощью смоделированной ситуации. При этом любая реальная или моделированная ситуация должна иметь несколько вариантов решений, мнений, точек зрений и быть максимально приближена к личному опыту детей.

Кейс-метод – вариативный инструмент в общении с учащимися и предполагает использование различных средств:

1. Социальные проблемные ситуации;
2. Словесные и иллюстративные сюжеты, события рассказы и игры с проблемными содержанием;
3. Фото и видеоролики;
4. Объекты и явления окружающей действительности.

Кейс – это метод анализа практической ситуации, реальной и гипотетической. В отличие от вопросов, тестов и задач он позволяет оценить не объем усвоенной информации, а готовность ребенка к практической деятельности через актуализацию полученных знаний.

Кейс-технологии имеют очень широкие образовательные возможности. Проектирование кейс–ситуации – процесс творческий. Данная технология позволяет взаимодействовать всем участникам образовательного процесса. Вместе с учителем учащиеся анализируют ситуацию, совместно разбираются в проблеме, предлагают различные способы, как ее решить, и выбирают лучший вариант. Данная технология способствует активному учебно-познавательному деятельности.

Следовательно, можно сказать, что с помощью кейс – метода учителя смогут моделировать ситуации, в которых каждый ребенок проявит свои способности, выразит эмоции, интересы и выберет содержание

образовательной деятельности, а еще помогут выявить актуальные интересы и мотивы учащихся, обеспечить тем самым гибкость и пластичность образовательного процесса.

Очевидно, что Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) требует от учителей строить образовательный процесс в современном формате, отличительной особенностью которого является деятельностно – поисковый характер, ставящий важнейшей целью развития учащегося, как личности. Один из эффективных и результативных методов, которые способствуют самостоятельному проектированию учебной деятельности, – кейс– технология.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время становится очевидным, что проблема познавательной активности углубленно исследуется. Наряду с традиционными методами обучения стали широко использоваться принципиально современные, ориентированные на развитие личности со всех сторон обучаемого, его познавательной активности, основанные на использование кейс-технологии на уроках.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Тянская средняя общеобразовательная школа» Олекминского района» Республики Саха (Якутия).

Цель нашего исследования состоит в развитии познавательной активности младших школьников посредством кейс-технологии на уроках технологии.

Эксперимент состоял их трех этапов:

1. Констатирующий этап эксперимента;
2. Формирующий этап эксперимента;
3. Контрольный этап эксперимента.

С целью исследования познавательной активности учеников была проведена диагностика по методике А.А. Горчинской - «Познавательная активность младшего школьника».

Методика сконцентрирована на оценку уровня выраженности познавательной активности младших школьников. Описание задания: стандартизированная анкета с пятью вопросами, имеющими возможные варианты ответов. Здесь учащимся предлагается выбрать из предъявленных возможных вариантов ответов какой-либо один.

Используемый материал: бланк ответов, анкета.

Анкета.

1. Нравится ли тебе выполнять творческие задания?

а) да; б) иногда; в) нет.

2. Что тебе нравится, когда задан вопрос на сообразительность?

а) помучиться, но самому найти ответ; б) когда как; в) получить готовый ответ от других.

3. Много ли ты читаешь дополнительной литературы?

а) постоянно много; б) иногда много, иногда ничего не читаю; в) читаю мало.

4. Что ты делаешь, если при изучении какой - то темы у тебя возникли вопросы?

а) всегда нахожу на них ответ; б) иногда нахожу на них ответ; в) не обращаю на них внимания.

5. Что ты делаешь, когда узнаешь на уроке что-то новое?

а) стремишься с кем-нибудь поделиться (с близкими, друзьями); б) иногда тебе хочется поделиться этим с кем-нибудь; в) ты не станешь об этом рассказывать.

Критерии оценивания познавательной активности:

Если преобладает большинство ответов с буквой «а», то это свидетельствует о высоком уровне познавательной активности.

Если преобладает большинство ответов с буквой «б», то это свидетельствует о среднем уровне познавательной активности.

Если преобладает большинство ответов с буквой «в», то это свидетельствует о низком уровне познавательной активности.

Вторая методика «Диагностика конструктивной деятельности» включает четыре раздела: конструирование из строительного материала, конструирование из деталей конструкторов, конструирование из бумаги, конструирование из природного материала. В ходе учебного процесса учитель оценивает уровень развития у учащихся навыков конструирования. В процессе педагогической диагностики педагоги оценивают степень достижения учащимся планируемых результатов освоения образовательной программы.

Высокая познавательная активность возможна только на занимательном для ученика уроке, когда ему интересен предмет изучения. Уроки должны содержать творческий характер, при этом должны формировать у учащихся основательный интерес к знаниям, развивать личностные качества, пробудить самостоятельность мысли, потребность в самообразовании, укрепить веру в самого себя.

Педагоги довольно часто отмечают у младших школьников нежелание учиться, узнавать что-то новое, низкий уровень познавательной активности. Исследования педагогов ещё раз доказывает, что особо интересным предметом в учебной программе начального общего образования оказался урок технологии.

Предмет «технология» - интегративная образовательная область, синтезирующая научные знания из математики, физики, химии, биологии и др. и показывающая их использование в промышленности, энергетике, связи, сельском хозяйстве, транспорте и других направлениях деятельности человека. Успешное осуществление даже простейшего технологического процесса во многом зависит от опыта созидательной деятельности. Он представляет собой знание о технологическом процессе, средствах и организации труда, способность человека сопоставить свои знания и навыки с заданными условиями и средствами труда. Поэтому, чтобы такой занимательный предмет оставался интересным для учеников, следует организовывать учебный процесс и проводить уроки технологии с целью развития познавательной активности младших школьников с помощью современных технологий [6, с. 12].

К современным педагогическим технологиям проблемного обучения являются разные методы кейс-технологий. Они направлены на развитие у детей любознательности, критического мышления, коммуникативного навыка, потребности и умению работать в команде, способность находить и решать сложные задачи, разумно мыслить в неожиданной ситуации.

Существует различные способы, как использовать кейс-технологии, но все они связаны с проблемным обучением. Например, на уроках технологии нами были применены такие методы кейс-технологии, как кейс-инцидентов, игровое проектирование, кейс-дискуссия.

Кейс-инцидентов. Цель метода: поиск правильного решения самим учеником, и результат – обучение его работе с обязательной информацией, её сбором, классификацией и анализом. Учащиеся получают кейс не в

полном объеме. Ситуация, которую предлагает учитель, должна не просто дать информацию, а погрузить в атмосферу происходящего, стимулировать к общению, научить способности анализировать, строить гипотезы, предполагать. Поэтому сообщение бывает по типу: «Случилось…» или «Произошло». Хотя существуют различные кейсы, которые требуют не рассуждений, а аргументированного пошагового алгоритма действий.

К примеру, на уроке технологии по теме «Волшебное дерево» в начале урока было объявлено, что мы мастера. Наша цель – изготовить обучающую, развивающую игру для детей. Поэтому нами была поставлена задача изготовить своими руками обучающую игру для малышей. Учащихся разбиваем на группы. Каждая группа выбирает назначение «Волшебного дерева». В подсказку им дали несколько определений: алфавит, геометрические фигуры, обучение чтению, цвета радуги, умение застегивать и расстегивать пуговицы. Здесь учащимся дается возможность разобраться в обстановке, подумать и определить проблему. Распределить обязанности. Составить и записать план своей работы. Изготовить изделие.

Игровое проектирование. Цель: процесс создания или совершенствования проектов. Игровое проектирование может включать проекты разного типа: исследовательский, поисковый, творческий, аналитический, прогностический. Здесь учащихся нужно разбить на группы, каждая из которых будет разрабатывать свой проект. Процесс разработки проекта несёт в себе все субъекты творческого отношения к действительности, что дает возможность основательно понять явления сегодняшнего дня, увидеть способы развития.

Разберем более подробно урок на тему «Парад военной техники». Ситуация: представьте, что вы работаете на заводе военной техники. Вам надо усовершенствовать конструкцию одной из военных машин (на выбор).

Ваше техническое задание:

1. Распределить роли в групповом проекте: главный конструктор, инженер-конструктор, рабочие-изготовители, рабочие-сборщики.
2. Найти в различных источниках информацию об этой машине, её изображения. Узнайте о её назначении.
3. Подумайте, какие новые функциональные возможности можно ей придать. Фантазия приветствуется.
4. Обсудите, из каких материалов вы будете изготавливать свою модель.
5. Изготовьте изделие.
6. Защитить проект.

Кейс-дискуссия. Дискуссия – обмен мнениями по какому-либо вопросу в соответствии с более или менее определенными правилами процесса. Основная задача учителя сформировать у учащихся компетенцию живого аргументированного спора. Основанием могут быть любые объекты, субъекты окружающей действительности, в т.ч. и фантастические. Диалог должен быть конструктивным. При этом следует принимать любой детский ответ, даже суперфантастический. Главное научить учеников свободно аргументировать свое мнение, при этом отстаивать его, видеть ситуацию с разных сторон.

Отсюда следует, что любой кейс можно использовать с разной целью и на разных этапах образовательной деятельности. Идеи для кейсов можно брать из реальных жизненных ситуаций, произведений художественной литературы, мультфильмов с проблемным содержанием. Работа над каждым учебным кейсом занимает много времени, но результаты оправдывают усилия. Данный метод актуален, однако вводить его в образовательный процесс следует с первого класса. Это необходимо, чтобы ученики накапливали опыт по решению кейсов. При этом педагог сможет разнообразить материалы и виды деятельности с каждым годом, тем самым накапливая себе опыт.

Выводы. Развитие познавательной активности младших школьников – одна из важнейших проблем современной педагогики. Её характеризуют, как поисковую направленность в учении. Она направлена на познание мира, окружающих людей и себя самого, обогащает и формирует сознание, способствует развитию творческой личности. И именно она способствует накоплению глубоких знаний, мотивирует умственную активность, создает благоприятную атмосферу для формирования психических процессов (мышления, памяти, речи, внимания и т.д.).

Преимущества кейс-технологии:

1. Кейс-метод повышает интерес к теме образовательной деятельности, выявляет их актуальные интересы, формирует активность.
2. Развивает коммуникативные навыки младших школьников, учит умению слушать и правильно излагать свои мысли, вести диалог со взрослыми и сверстниками, получать и обрабатывать необходимую информацию.
3. Использование на уроках кейс-технологии решает ряд педагогических задач и повышает уровень профессионального мастерства педагога. Он сможет самостоятельно проектировать не только отдельные образовательные ситуации, но и весь процесс работы с учащимися.
4. Технология дает возможность формировать у воспитанников умение работать в команде, оценивать альтернативы и коллективно решать неоднозначные задачи и находить на них ответы.
5. Кейс-метод дает возможность учащимся знакомства с реальной жизнью, задавать вопросы, искать пути решения в различных ситуациях, формулировать собственную точку зрения, не останавливаться на достигнутом.
6. Упор учебной деятельности переноситься не на изучении готового знания, а на его продуктивности, на сотворчества учащихся и педагога.
7. Кейс хорош тем, что он как педагогическая технология универсален и не привязан ко времени.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила сделать следующие выводы:

1. Сегодня проблема развития познавательной активности имеет особую востребованность.
2. Познавательная активность – это личностное качество индивида, которая проявляется в творческом объективном отношении к учебной деятельности, гарантирующим продуктивное усвоение знаний и способов обучения направленных на достижение образовательной цели.
3. Кейс-технологии – это техника анализа практической ситуации (case – от англ. «портфель, чемоданчик»). Суть технологии заключается в том, чтобы стимулировать познавательную активность учащихся через практическую деятельность.

4. Развитие познавательной активности требует подготовленной, специальной работы, таковой является учебная деятельность на уроках технологии с использованием кейс-технологии.

Таким образом, можно сказать, что наша гипотеза подтвердилась: развитие познавательной активности младших школьников на уроках технологии возможно, если знать и учитывать уровни познавательной активности учащихся; систематически использовать кейс-технологии на уроках; кейс-технологии позволяют самостоятельно проектировать образовательный процесс.

Литература:

1. Андюсев, Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей // Директор школы. №4, 2010. с. 61-69.
2. Антипова, М.В. Метод кейсов. Методическое пособие для преподавателей филиала Мар ГТУ // ФГБОУ ВПО «Мар ГТУ», 2011. — 20 с.
3. Гумметова, А.Ю., Ступина Е.В. Кейс-метод как современная технология личностно-ориентированного обучения // Образование в России. 2010. № 5.
4. Елфимова М.М. педагогическая психология: сборник кейсов: учеб.-метод.пособие // ФЛИНТА, 2016, – 5 с.
5. Мещерякова И.Н. Развитие познавательной активности студента в условиях информатизации обучения. // ФЛИНТА, 2016. – 15 с.
6. Оконешникова Н.В. Методика преподавания предмета «Технология» в начальной школе. // СВФУ, 2018. – 12 с.
7. Толочина (Демьямчук) О.Г. Кейс-технология как один из инновационных методов образовательной среды [Электронный ресурс] Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – 2013, - URL: https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/01/22/keys-tekhnologii-kak-odin-iz-innovatsionnykh-metodov (Дата обращения: 24.04.2020)
8. Шадрина, С.Н., Борисова, Л.П., Неустроева, М.И. Кейс-технология как средство развития мотивации к учению у младших школьников. // СВФУ ПИ. г. Якутск, 2017.

Педагогика

УДК 371.48

кандидат педагогических наук, доцент Олесов Николай Петрович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РЕГИОНАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Здоровое подрастающее поколение является главным фактором государства, определяющим благосостояние, перспективность страны. В любом государстве сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, их физическое здоровье, являются приоритетными задачами направлениями государственной политики. Реформы в сфере образования напрямую зависят от состояния здоровья обучающихся, направлены на оптимизацию процессов укрепления психического и физического здоровья обучающихся.

Во многих регионах России отмечается отвыкание от привычного уклада жизни своих предков. Это приводит к ухудшению состояния здоровья. Данная проблема усугубляются социальной глобализацией, ускоряющимся темпом жизни. Несомненно, медицина, образование, спорт являются важными направлениями в решении данной проблемы. Исходя из этого, стоит задача создания регионального образовательного пространства, в котором интегрируются все вышеуказанные направления для формирования культуры здорового образа жизни обучающихся.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, воспитание, обучающиеся, региональное образовательное пространство, народные игры, физические упражнения и национальные виды спорта.

Annotation. Healthy younger generation is the main factor of the state that determines the well-being and prospects of the country. In any state, the preservation and promotion of the health of the younger generation, their physical health, are priorities of state policy. Reforms in the field of education directly depend on the state of health of students, aimed at optimizing the processes of strengthening the mental and physical health of students. In many regions of Russia, there is a marked withdrawal from the usual way of life of their ancestors. This leads to poor health. This problem is compounded by social globalization and the accelerating pace of life. Undoubtedly, medicine, education, and sports are important areas in solving this problem. Based on this, the task is to create a regional educational space in which all the above-mentioned directions are integrated to form a culture of healthy lifestyles of students.

Keywords: healthy lifestyle, education, students, regional educational space, folk games, physical exercises and national sports.

Введение. Формирование здорового образа жизни имеет огромное значение в организации продуктивного творчества, труда и самосовершенствования человека. Особенно актуально формирование здорового образа жизни в связи с динамичным развитием общественной жизни.

Достаточное количество исследований посвящено проблеме формирования навыков здорового образа жизни обучающихся в учебных заведениях. В современной педагогической науке и практике данная проблема занимает одно из приоритетных мест. Однако, не раскрыты в полной мере и возможности использования и внедрения этнокультурных традиций народа саха в педагогическом процессе для формирования навыков культуры здорового образа жизни у обучающихся общего и профессионального образования.

Как показывает практика, долгое время здоровый образ жизни рекомендовался как норма соблюдения гигиены в рамках классных и кураторских часов. Эта форма, безусловно, положительно повлияла на формирование культуры соблюдения здорового образа жизни, однако, ее эффективность в настоящее время является не вполне достаточной. В век информатизации, глобализационных изменений к системе

образования как никогда предъявляются повышенные требования к укреплению и сохранению здоровья обучающихся общего и профессионального образования.

Здоровое подрастающее поколение является главным фактором государства, определяющим благосостояние, перспективность страны.

В любом государстве сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, их физическое здоровье, являются приоритетными задачами направлениями государственной политики. Реформы в сфере образования напрямую зависят от состояния здоровья обучающихся, направлены на оптимизацию процессов укрепления психического и физического здоровья обучающихся.

Во многих регионах России отмечается отвыкание от привычного уклада жизни своих предков. Это приводит к ухудшению состояния здоровья, что вызывает особую тревогу у жителей национальных республик. Данная проблема усугубляются социальной глобализацией, ускоряющимся темпом жизни.

Несомненно, медицина, образование, спорт являются важными направлениями в решении данной проблемы. Исходя из этого, стоит задача создания регионального образовательного пространства, в котором интегрируются все вышеуказанные направления для формирования культуры здорового образа жизни обучающихся.

Ослабленное состояние здоровья подрастающего поколения, поступающих в учебные заведения, негативно отражается на процессах их адаптации к учебным нагрузкам, является причиной дальнейшего нарастания психической напряженности и снижения уровня здоровья.

По результатам исследований некоторых ученых, современный учебный процесс предъявляет к обучающимся большие физиологические и психологические требования, часто превышающие психические и физические возможности обучающегося. Следовательно, учебный процесс способствует к ослаблению состояния здоровья обучающихся.

В связи с этим перед системой образования стоит задача в создании оптимальных условий для комфортного обучения с сохранением психического и физического здоровья обучающихся.

В отечественной педагогике накоплен значительный опыт по сохранению и укреплению здоровья детей.

Однако, данные исследования по оздоровлению образовательного пространства ориентированы без учета региональных особенностей обучения и воспитания обучающихся. Следовательно, оказываются малоэффективными для обучающихся национальных регионов России.

Субъектом образовательного процесса выступает обучающийся, включенный в определенную среду: этнокультурную, природную, этносоциальную. Региональные условия, быт, традиции диктуют иные условия создания образовательного пространства.

При организации образовательного процесса стоит задача в поиске оптимальных путей оздоровления, гармонизации образовательной среды через обращение к личному опыту, субъективным потребностям, особенностям и возможностям обучающихся, адаптировать образование к региональному пространству в соответствии с российскими и европейскими стандартами.

Это предполагает создание регионального образовательного пространства с учетом этнокультурных, социально-экономических, природных условий, направленное на формирование культуры здорового образа жизни у обучающихся.

В республике Саха (Якутия) имеются концепции образования и воспитания подрастающего поколения с учетом региональных особенностей. В настоящее время необходимо на основе данных концепций, научно-педагогических основ методологии определить возможные пути, способы формирования культуры здорового образа жизни у обучающихся в нашей республике.

Следует отметить проблему определения психолого-педагогических условий формирования здоровьесберегающего образовательного пространства, факторы, способствующие укреплению здоровья.

Региональное образовательное пространство выступает как основной фактор, обеспечивающий реализацию социокультурной и образовательной среды, формирующий у обучающихся культуру здорового образа жизни. Региональное образовательное пространство является площадкой для воспитания интеллектуальной, духовно-нравственной, физически развитой личности.

Сегодня формирование регионального образовательного пространства, создающего условия для развития здоровья младших школьников в России, является актуальной и значимой для педагогической науки.

Понятие «регион» включает в себя ряд основополагающих принципов: определенную территорию, население, общность истории, природных проблем [2]. Следовательно, регион – это непросто административная единица, а общность с единой экономической, политической и духовной сферой жизни. Данная общность способствует социализации человека, а также формированию, сохранению и передаче норм жизни, сохранению и развитию здоровья и культурных ценностей. Образовательное пространство – это система учреждений образования, расположенных на установленной территории, где действуют по единым установленным нормам и правилам.

С понятием «регион» тесно связано понятие «регионализация образования», которое указывает на выполнение различных действий, направленных на поддержку и развитие регионального образования. Одним из главных признаков современного этапа развития общества является регионализация образования.

Учет региональных особенностей в образовательном процессе предусматривает изучение социокультурных, природных, экологических, медико-социальных, экономических особенностей жизнедеятельности каждого конкретного региона. Это связано необходимостью сохранения национального самосознания, приобщения обучающихся к своим истокам, истории, культуре своего народа.

В трудах Б.С. Гершунского, В.В. Серикова термин «образовательное пространство» используется в связи с обозначением той части социального пространства, в рамках которой обществом осуществляется нормированная образовательная деятельность.

Методологические и технологические аспекты регионального образовательного пространства рассматриваются в работах Д.А. Данилова, Н.Д. Неустроева, А.В. Мордовской и других ученых.

Главная цель регионализации образования направлена на удовлетворение существующих актуальных образовательных запросов и потребностей, так и на развитие потенциальных, проявление творческих инициатив. Регионализация является условием сохранения и укрепления здоровья общества с выработанными нормами в поликультурном пространстве.

Основными факторами регионального образовательного пространства являются этнокультурные ценности, организационно-педагогические условия, санитарно-гигиенические требования, психолого-педагогические особенности образования и воспитания. В совокупности данные факторы способствуют развитию обучающегося. Учитывая вышеуказанное главным результатом регионального образовательного пространства должно выступить развитие здоровья обучающихся, их самореализация посредством усвоения социального опыта.

Образовательное пространство в котором происходит воспитание культуры здорового образа жизни, полноценное развитие здоровой личности, способной максимально реализовать свой умственный, физический и творческий потенциал с использованием своих потенциальных возможностей, можно считать здоровьесберегающим. Правильно и грамотно созданное образовательное пространство воспитывает потребность в сохранении и укреплении здоровья у обучающихся. Региональное здоровьесберегающее образовательное пространство способствует воспитанию культуры здорового образа жизни у обучающихся в личностном и образовательном пространстве Более того, данное образовательное пространство – это целенаправленно организованный педагогический процесс, обеспечивающий укрепление здоровья, совершенствование интеллектуального и физического развития всех участников образовательного процесса.

Здоровьесберегающее образовательное пространство – это совокупность обучающих, воспитательных, социализирующих компонентов, развивающих бережное отношение к здоровью, умения, навыки поддержания и укрепления здоровья, осознанных способов творческой деятельности по здоровому образу жизни участников в образовательном пространстве.

Основными дидактическими принципами образовательного пространства выступают:

- Принцип направленности обучения на решение во взаимосвязи задач образования, воспитания и общего развития обучаемых;
- Принцип научности;
- Принцип связи обучения с жизнью;
- Принцип сознательности и активности учащихся в обучении при руководящей роли преподавателя;
- Принцип сочетания различных методов и средств обучения в зависимости от задач и содержания.

Региональное образовательное пространство можно представить как:

- специально организованную окружающую среду обучающегося;
- часть сформированной педагогической среды;
- сетевое взаимодействие субъектов образовательного и воспитательного процесса.

При формировании регионального образовательного пространства, направленного на совершенствование культуры здорового образа жизни обучающихся должны учитываться:

- система организационно-педагогических условий функционирования образовательного учреждения;
- учет возрастных, национально-региональных, этнокультурных медико-социальных особенностей обучающихся;
- специфические для данного региона внешние и внутренние факторы образовательной и воспитательной системы;
- этнокультурные традиции и культура;
- здоровьесберегающая профессиональная компетентность педагогов.

При комплексном применении всех вышеперечисленных условий создается комфортная образовательная среда для развития различных компонентов здоровья обучающихся, социальной адаптации и успешности дальнейшей деятельности, обеспечивающая развитие здоровья, способствующая повышению качества образования, т.е. является результатом качества образования и воспитания. Оно направлено на установление связи ценности здоровья с личностно значимыми этническими ценностями, расположенными в зоне локального образовательного пространства, и определяет принадлежность участников образовательного процесса к культурной общности с национальными традициями и обычаями.

Здоровьесберегающее региональное образовательное пространство представлено взаимосвязанными блоками: образовательным, воспитательным, физкультурно-спортивным, дополнительным, инклюзивным, кадровым. Содержание каждого блока раскрывается через цели, ценности, средства развития здоровья обучающихся.

Основными психолого-педагогическими условиями, которые обеспечивают эффективную организацию здоровьесберегающего регионального образовательного пространства могут быть:

- воспитание осознанного отношения к своему здоровью у всех участников образовательного процесса с учетом социально-экономических и культурных ценностей региона;
- осознание единства физического, психического, социального и духовно-нравственного составляющих как здоровья в целом;
- разработка и внедрение в учебно-воспитательной работе программ, технологий с учетом степени знаний и умений по ведению здорового образа жизни, состоянием их здоровья;
- внедрение в учебную программу интегрированных модулей с целью оздоровления и коррекции состояния здоровья;
- создание здоровьесберегающей среды образовательного пространства, в которую входит спортивно-оздоровительный центр;
- систематический мониторинг состояния здоровья обучающихся. Основополагающими средствами по воспитанию культуры здорового образа жизни обучающихся в региональном образовательном пространстве являются народные игры, физические упражнения, национальные виды спорта.

Народные игры, физические упражнения и национальные виды спорта играют большую роль в совершенствовании скоростных способностей, выносливости, силы, ловкости и гибкости. Они отличаются многообразием различных движений, высокой эмоциональностью, а также не требуют дорогостоющих оборудования, инвентаря и больших помещений, поэтому их нужно использовать в учебно-воспитательной практике как альтернативные формы двигательной активности и воспитания культуры здорового образа жизни.

Выводы. Приобщение к этнокультурным традициям, осознание их роли в воспитании культуры здорового образа жизни благоприятно влияют на мотивацию поддержания здоровья у обучающихся. А значит, способствует развитию физически, психически, социально и нравственно здоровой личности.

Литература:
1. Кокаева И.Ю. Осетинские традиции в воспитании культуры здоровья // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. Приложение. 2005. №12. С. 147-152.
2. Костин А.К. Регионализация образования – стратегическое направление образовательной политики // Педагогика. 2005, №8. С. 26-32.
3. Олесов Н.П. Физкультурно-спортивное движение в Якутии как средство духовного и физического воспитания подрастающего поколения // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2019. №12(178), часть 2. С. 238-240.
4. Онищенко Г.Г. Проблема улучшения здоровья учащихся и состояние общеобразовательных учреждений // Гигиена и санитария. 2005. №1. С. 40-42.
5. Осипова С.И., Богданова А.И. Сохранение культурной идентичности в условиях глобализационных процессов // Педагогический журнал. – 2018. – Том 8, № 1А. – С. 285-294

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Павленкович Ольга Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ МОДЕЛИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены и обоснованы системообразующие компоненты, составляющие парадигмальную основу современной художественной педагогики. При этом парадигма рассматривается автором с позиции концептуальной модели, обуславливающей содержание, способы реализации и функционирования педагогических систем на всех этапах развития общества, а также выявления проблем в данной области и разработки подходов к их успешному решению. В целях делегирования функциональных задач разработчикам положений и реализаторам-практикам современной модели художественно-педагогического обучения, компоненты системы представлены с точки зрения категориального, теоретического и технологического (практического) содержания. Парадигмальный анализ современной педагогической системы рассмотрен в контексте смены образовательных парадигм. Автор статьи подчеркивает, что каждая новая система образования эффективна только если она выстроена на принципах преемственности и новаторства педагогических технологий. Актуальные заимствования из предыдущей образовательной парадигмы и корректность их вхождения в последующую образовательную парадигму, позволяет оптимизировать риски уже на этапе моделировании образовательных систем.
Ключевые слова: образовательная парадигма, парадигмальная основа, компетентностный подход, структурная основа парадигмального анализа.
Annotation. The article presents and substantiates the backbone components that make up the paradigmatic basis of modern artistic pedagogy. At the same time, the paradigm is considered by the author from the position of a conceptual model that determines the content, methods of implementation and functioning of pedagogical systems at all stages of the development of society, as well as identifying problems in this area and developing approaches to their successful solution. In order to delegate functional tasks to the developers of the provisions and the practitioners of the modern model of artistic and pedagogical training, the system components are presented in terms of categorical, theoretical and technological (practical) content. A paradigmatic analysis of the modern pedagogical system is considered in the context of a change in educational paradigms. The author of the article emphasizes that each new education system is effective only if it is built on the principles of continuity and innovation of pedagogical technologies. Actual borrowings from the previous educational paradigm and the correctness of their entry into the subsequent educational paradigm allows us to optimize risks already at the stage of modeling educational systems.
Keywords: educational paradigm, paradigm foundation, competency-based approach, structural basis of paradigm analysis.

Введение. Как совокупность мировоззренческих установок, методологических норм и теоретических положений парадигма обуславливает вектор функционирования систем в целях решения актуальных задач на каждом этапе развития общества. Следовательно, в технологическом аспекте, парадигмальный подход выступает концептуальной моделью построения гипотез и решение проблем в различных областях деятельности, в том числе и в художественной педагогике.

Парадигмальный подход как инструмент методологии научного познания представлен в трудах Куна Т.С., Лакатоса И., Тулмина С.Э., Фейерабенда П.К. и других философов. В философии педагогики парадигмальный контекст выступает методологической основой структурно-функционального анализа педагогических явлений и построения концептуальных моделей педагогических систем. Педагогическая система как целостное явление организована по принципу системных функциональных связей от целевой установки, обусловленной методологической концепцией «аккумулирующей ценности и образцы решения образовательных задач и поддерживаемой определенными научно-педагогическими школами, до конкретных образовательных результатов» [2]. Следовательно, парадигмальный контекст является основой разработки конкретизированных подходов проектированию современной художественно-педагогической системы, а четкость определения стратегических целей, экспликация их сути и декомпозиция в форме функциональных задач до уровня структурных элементов (разработчиков и реализаторов) принципиально важные условие для успешного функционирования целостной модели художественно-педагогической образования.

Изложение основного материала статьи. Следуя интересам автора статьи, структурная основа парадигмального анализа педагогических явлений рассмотрена через призму областей функциональных задач:

– категориальной (постановка проблемы/задачи, принципы реализации, дефиниции);
– теоретической (направленность и суть задач, воспитательно-образовательный концепт);

– технолого-практической (технологическое и методическое обеспечение, функциональный инструментарий решения поставленных задач).

Доминирование одного из представленных структурных элементов системы, или деполяризации акцентов, приводит бифуркации функционирования системы и как следствие, к ее генезису или регрессии. Преимущественно поляризация проявляется в преобладании одного из представленных ниже компонентов:

– типов образования (социально-ориентированного или индивидуально-ориентированного);
– типов социализации (интравертном или экстравертном);
– приоритета в потребности (государства или общества);
– характера отношений участников образовательного процесса (демократического или авторитарного);
– принципов организации и отбора содержания образования (репродуктивного или развивающего);
– педагогического инструментария (биогенетического или культурно-генетического).

На различных этапах развития общества сменялись акценты в системе образования, трансформировались и формы выражения каждой из них, обуславливая тем смену образовательных парадигм, придавая им конкретно исторический характер развития. Так содержание образование XX века подвергалось противопоставлению формальной и материальной концепций, чуть позже репродуктивной и развивающей. К концу XX века фундаментальная концепция была противопоставлена прикладной концепций, сначала XXI века в приоритете компетентностный подход в образовании.

Обновление образовательных парадигм отчасти раскрывает потенциал педагогических технологий, отчасти способствуют ограничению их возможностей. Каждая образовательная парадигма стремиться оптимизированию противодействия механизмов оппозиции.

Педагогическая практика показывает, что образовательная система жизнеспособна только если она аккумулирует в себе прогрессивные достижения педагогической мысли и продуктивные идеи прошлого опыта. «Определяя на ближайшую перспективу стратегические цели, ценности, проектируемые результаты, каждая новая педагогическая парадигма, как система закономерностей и принципов инновационного развития, основывается на принципах преемственности и новаторства» [4].

Исследования вопросов преемственности и интеграции педагогических технологий в контексте вопроса сменяемости образовательных парадигм, позволило автору статьи выявить исходные компоненты моделирования системы современного художественно-педагогического образования. Следуя теории диалектического развития – стратегический ориентир каждой последующей в смене образовательных парадигм, в целях активного рывка в развитии системы, стремиться к выраженному индивидуализму. Но как показывает исторических опыт – при смене образовательных парадигм, крайняя обособленность новой системы, без наполненности ее функций социальным содержанием, наносит вред практике обучения [3]. Учет данного аспекта позволит оптимизировать риски уже на этапе моделирования системы художественно-педагогического образования. При моделировании системы, селекции и соотношении ее элементов, важно учитывать современные (инновационные) тенденции в образовании и достижения, доказавших свою эффективность в практике, а также технологии, обеспечивающие корректность вхождения актуальных заимствований из предыдущей образовательной парадигмы в последующую.

Проблемы образования как объективной необходимости человеческого бытия, важнейшего института социализации человека, вопросы интеграции принципов массового образования в передовые теории развития личности занимают умы ученых с момента секуляризации наук. Великие педагоги, занимаясь проблемой преобразования учения в процесс познания и развития способностей человека, формировали тем культурно-историческую ценность художественно-педагогического образования в целом. Преимущественно интеграция передовых концепций художественной педагогики, как и в других областях знаний, осуществляется исходя из стратегической идеи – стержня, вокруг которого группируются сопутствующие, конкретизирующие положения, дополняющие и раскрывающие способы реализации ведущей идеи.

Смена парадигм, новые концепции, изменение потребностей общества, развитие наук и культуры – неполный перечень исторических факторов, обуславливающих особенности существование и развитие высшего художественно-педагогического образования. Учитывая сущностные характеристики классификацию развития художественно-педагогического образования в исторической последовательности к обучению можно представить преобладанием подходов:

- канонический подход – ориентированность на эталонность и культуросообразность в обучении; для канонического подхода свойственно строгое соблюдение правил трактовки мотива, техники и технологии исполнения (Дж. Рейндольс, И.С. Глазунов, В.В. Лубенко);
- репродуктивный подход – ориентированность на природосообразность и социальный контекст; основу репродуктивного подхода составляет воспроизведение объективной реальности с опорой на перцептивные особенности человека (П.П. Чистяков, Н.Н. Ростовцев, В.А. Кузин, Б.С. Угаров);
- этнокультурный подход – ориентированность на культуросообразность и социальный контекст; подход обусловлен влиянием культурно-этнических и региональных приоритетов на индивидуальное творчество обучающегося (Т.Я. Шпикалова, Л.В. Ершова, С.К. Ткалич);
- культурологический подход – ориентированность на культуросообразность и социальный контекст, но в отличие от этнокультурного подхода приоритет смещен на социальную адаптацию и многоаспектное развитие духовной культуры личности (В.В. Визер, Н.К. Рерих, Б.П. Юсов);
- деятельностный подход – ориентированность на культуросообразность, социальный контекст и развитие способностей личности в деятельности, воссоздающей модель производства продуктов духовной культуры (Е.В. Шорохов, Ю.А. Полуянов, Н.Г. Ли);
- креативный подход – ориентированность на природосообразность, культуросообразность и раскрытие природного потенциала личности в процессе освоения ею культуры (В. Гропиус, В. Кандинский, К. Малевич, И. Иттен, Г.И. Панксенов, Н.М. Сокольникова);
- свободное обучение и воспитание – индивидуально-ориентированный и природосообразный подход с приоритетом на раскрытие природных склонностей человека, раскрывающихся в творческой непринужденной деятельности (Дж. Дьюи, А. Маслоу, Г.М. Кершенштайнер, Э. Реджио, А.В. Бакушинский);
- компетентностный подход – ориентированность на личность и практическое освоение ею знания, на обретение способностей анализировать и выбирать оптимальный пути решения в нестандартных ситуациях (О.Г. Прикот [5], И.Г. Фомичева, И.А. Колесникова [1], Г.Б. Корнетов).

В современных зарубежных школах искусства преобладает креативный подход в обучении. К примеру, в Германии, в Мюнхенском университете на курсе изобразительного искусства учащиеся должны передать индивидуальность образных представлений различными, но только не традиционно-художественными средствами; в Великобритании, в Университете Шеффилд Халлэм обучение мастерству живописи не предусмотрено учебной программой, учащиеся изобразительные навыки осваивают в ходе экспериментально-тематических работ.

В современной европейской модели художественного образования обучение основам изобразительной грамоты осуществляется в рамках допрофессиональной (довузовской) подготовки. На современном этапе в отечественной системе художественно-педагогического образования это неприемлемо в силу отсутствия преемственности и сетевого взаимодействия между различными уровнями (школьного – довузовского – вузовского) образования и общей тенденции – преимущественном освоении академических знаний и умений учащимися в форме самообразования. При этом в отечественном высшем художественно-педагогическом образовании существуют два противоположных по сути подходов в обучении – репродуктивный и креативный. Анализ образовательных концепций высших художественных школ (дефиниция в широком смысле) позволил выявить отличия в предметных целях, проявляющихся в направленности содержания обучения, а именно на:

– общехудожественную подготовку, ориентированную на овладение базовыми основами художественной культуры (Д.Н. Кардовский, Н.Т. Султанов, А.А. Гавричков, Н.Г. Ли, В.И. Шухаев);

– профильную подготовку (З.В. Жилкина, В.М. Соняк, Ю.Б. Колышев, О.В. Осмоловская, О.Г. Максимов).

Как показывает художественно-педагогическая практика «модные» течения в искусстве, привлеченные в качестве современных форм реализации творческого потенциала учащегося отчасти имеют негативное влияние при подготовке специалиста. Разнополярность целей в обучении формирует проблемное поле, подменяя академическую культуру культурой штудий и/или проектной культурой. Без развития творческого потенциала личности в планомерном процессе обучения, выверенном вековой отечественной школой искусства, художественное образование, сведенное к уровню самоподготовки, схоластично по существу. Современная художественная педагогика при внедрении в учебный процесс современных/инновационных форм развития творческого потенциала личности, должно сохранить и базовую составляющую подготовки специалиста, в противном случае профессиональное художественно-педагогическое обучение будет сведено к накоплению творческих достижений.

Каждый эволюционный рывок в развитии общества ведет к смене образовательных парадигм. И каждая последующая образовательная парадигма, отвергая по определенным категориям достижения предыдущей, использует опыт педагогических изысканий отдельных выдающихся личностей, научных или творческих коллективов [3]. Анализ причин смены стратегии образования в свете парадигмального подхода позволил определить, что трансляция накопленного обществом социально-значимого опыта обеспечивается знаниевой моделью – стержневой в структуре любой, в том числе и компетентностной образовательной парадигме (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов). Знания в данном контексте – неотъемлемое свойство и условие существования и развития общества.

Исходя из профессионального опыта в решении образовательных задач в области художественной педагогики автором статьи в качестве базовых системных компонентов моделирования процесса художественно-педагогического образования предложены знаниево-компетентностный и креативный подходы в обучении, призванные обуславливать сопутствующие, конкретизирующие положения, дополняющие и раскрывающие способы реализации ведущей цели образования.

Креативный подход в обучении позволяет своевременно выявлять насущные запросы учащихся и устранять пробелы в их обучении, а также пробуждать у их внутреннюю интенцию к исследовательскому поиску в решении учебно-творческих задач. Креативный подход в обучении это своего рода гибкая модель управления учебной, познавательной и творческой деятельностью. Результативность креативного подхода в художественно-педагогическом образовании дает основания полагать, что он займет и должную позицию в личностно-развивающей образовательной модели. Если говорить о знаниевом подходе в обучении, то он доказал свою состоятельность и был одним из ведущих на протяжении всей истории существования человечества как самый эффективный по передаче опыта.

Выводы. Следовательно, баланс знаниевого и креативного образовательных подходов в обучении позволяет студентам художественно-педагогических специальностей не только получить академические знания, но и полноценно реализовываться в творчестве. При этом знания выступают не только средством освоения культуры, но и средством развития личности, а в перспективе и развития самой культуры. Моделирование на основе баланса знаниевого и креативного подходов позволяет выстраивать содержание образования и условия его осуществления в контексте будущей профессии, что отвечает современным требованиям общества.

Литература:

1. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И.А. Колесникова. М.: Педагогика, 1995. С. 85-89.

2. Мухаметзянова Ф.Ш. Инновационные технологии в подготовке педагогов профессионального обучения / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Дидактика профессиональной школы: сб. науч. работ. Казань, 2013. С. 30-37.

3. Павленкович О.Б. Парадигмальный подход при моделировании художественно-педагогического образования: проблемы и пути их решения, актуальные проблемы и перспективы развития художественно-педагогического и профессионально-художественного образования в отечественной и зарубежной теории и практике: сборник науч. статей // под редакцией В.А. Шишкиной, О.Б. Павленкович. Хабаровск: Изд-во ТОГУ.

4. Павленкович О.Б. Исторические аспекты становления концепции активного обучения в отечественной педагогике / О.Б. Павленкович, А.П. Бутина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета: сб. науч. работ. Тольятти: Изд-во Тольяттинского гос. ун-та, 2017. №1(28). С. 38-43.

5. Прикот О.Г. О критериальных основаниях полипарадигмальной педагогики / О.Г. Прикот // Избранные статьи по педагогике: сб. науч. работ, 2001.

УДК 373.31

кандидат педагогических наук, доцент Павлова Екатерина Павловна
Педагогический институт Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студент 4 курса Павлова Виктория Александровна
Педагогический институт Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрываются особенности развития музыкальных способностей и роль игровых технологий в их становлении. Представленные в ней результаты являются итогами проведенной практической работы исследования развития музыкальных способностей детей начальной школы. Целью исследования было развитие музыкальных способностей младших школьников путем использования игровых технологий во внеурочной деятельности. Так, нами было предположено, что развитие музыкальных способностей младших школьников будет более успешным, если создать творческую и воспитательную среду с включением специальных игровых технологий, содержание которых будет включать компоненты музыкальности (ладового чувства, музыкально-слуховых представлений, чувства ритма). В процессе работы были применены следующие методы исследования: теоретические - анализ специальной литературы и современной информации по исследуемой проблеме, организационные, эмпирические, и методы экспериментальной работы, методы обработки полученных данных. Достигнутые результаты. В ходе практической части исследования нами был разработан и апробирован комплекс занятий для начальных классов с целью развития музыкальных способностей. Результатами исследования стали достижение поставленной цели и экспериментально проверенная гипотеза.

Ключевые слова: музыка, младший школьник, музыкальные способности, игровые технологии.

Annotation. The article reveals the features of the development of musical abilities and the role of gaming technologies in their formation. The results presented in it are the results of the practical work of the study of the development of musical abilities of primary school children. The aim of the study was to develop the musical abilities of elementary school students through the use of gaming technology in extracurricular activities. So, we suggested that the development of musical abilities of younger schoolchildren would be more successful if we create a creative and educational environment with the inclusion of special gaming technologies, the content of which will include the components of musicality (frets, musical-auditory representations, sense of rhythm). In the process of work, the following research methods were applied: theoretical - analysis of special literature and modern information on the problem being studied, organizational, empirical, and experimental methods, methods of processing the obtained data. Achieved results. In the course of the practical part of the study, we developed and tested a set of classes for elementary classes with the aim of developing musical abilities. The results of the study were the achievement of the goal and an experimentally verified hypothesis.

Keywords: music, primary school student, musical abilities, gaming technology.

Введение. На сегодня, проверенным и достоверным фактом является, что развитие мировых культур принадлежит лишь людям с развитыми различными способностями, творческим личностям с богатством внутренним миром, с их особенным взглядом и отображением реальной действительности. Одной из главных задач современной образовательной системы является воспитание творческой личности, развития её эмоциональной сферы, вместе с тем развития у детей музыкально-эстетического сознания, что на сегодня является особо актуальной. Развитость музыкальных способностей является одним из показателей становления личности в школьном возрасте.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать, в числе прочих, ряд обязательных навыков и умений, которые ученик должен освоить на занятиях музыкой. Высокое качество которых возможно достигнуть не только на уроках, но и при помощи дополнительных занятий во внеурочной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Развитие музыкальных способностей рассматривались в трудах В.Д. Шадрикова, Б.М. Теплова, В.В. Медушевского, Н.А. Ветлугиной [1], Н.А. Римского-Корсакова и других [4]. Определение понятия музыкальных способностей и их развития имеют различные подходы. Так, Б.М. Теплов выделил три основных специальных вида музыкальных способностей: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма [5]. И два общих – музыкальная память и психомоторные способности. А также дал аргументированную и дифференцированную характеристику основных музыкальных способностей. Вместе с тем, В.В. Медушевский определил, что в основе музыкально-слухового представления лежит музыкальный слух: перцептивный и интонаионный, а Г.Г. Нейгауз выразил важнейшей ролью в музыкальном искусстве и музыкальной деятельности – музыкально-ритмическое чувство [2].

Известно, что любые способности человека связаны с развитием процессов его психической сферы. Естественно, и музыкальная деятельность человека имеет прямую связь с развитием его психических процессов, которые в совокупности определяют структуру музыкальных способностей [2]. Из этого можно сделать следующие выводы:

1. Музыкальные способности понимаются как интегративное личностное качество, предпосылкой формирования которых выступают природные задатки. Они развиваются в процессе систематической, целенаправленной деятельности.

2. Музыкальность представляет собой многоуровневую комплекс, систему соотношений способностей, как музыкальных, так и общих. Так, к общим можно отнести те, которые необходимы для формирования музыкального образа в любом виде музыкальной деятельности, а к музыкальным - те, которые необходимы для занятий музыкальной деятельностью.

3. Качество музыкальности зависит не только от сочетания специальных способностей, но и от особенностей субъекта как целостной личности.

4. Развитие музыкальных способностей происходит не сразу, а постепенно, проходя через определенные этапы, которые хотя и не имеют четких границ, точного отделения одна от другой, но все же некоторым образом отличаются.

И приобщение младших школьников к музыкальному искусству, а также обеспечить развитие музыкальных способностей возможно через игровую деятельность – самый доступный и активный вид их деятельности, наряду с учебной.

В опытно-практической части исследования участвовали две группы младших школьников: одна группа – учащиеся современной школы музыки «Дом музыкантов» (экспериментальная группа), вторая группа - учащиеся из муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств №1» (контрольная группа) города Якутска Республики Саха (Якутия).

Для обследования начального состояния музыкальных способностей младших школьников были применены следующие методики диагностирования: «Тест-игра Аплодисменты» и «Чьи голоса звучат». Анализ результатов, обеих диагностики показал, что не справились с заданием меньшее количество из всех детей: 11% - в экспериментальной группе, и 12% в контрольной. Во время исполнения они допускали ошибки в прохлопывании метрического рисунка не только во время пения, но и без него, также были допущены ошибки в определении голосов. Средний уровень выявился у 58% респондентов в экспериментальной группе и 55% - в контрольной. Это свидетельствует о том, что ученики справились с данным заданием за отведенное им время, однако во время выполнения они допускали ошибки в иллюстрации метрического рисунка без голоса. Высокий уровень развитости музыкальных способностей выявлен у 31 % детей экспериментальной группы и у 33% детей контрольной группы. Им удалось за определенный промежуток времени выполнить задания качественно и точно.

Главная цель формирующего этапа практической части исследования заключалась в создании педагогических условия успешного развития музыкальных способностей младшими школьниками (а именно компоненты, как ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма) посредством игровых технологий.

Для достижения цели, нами были поставлены следующие задачи: формировать интерес и любовь к музыкальной деятельности; ознакомить с игровыми технологиями, приобщить детей к разнообразным видам музыкальной деятельности; развить общую музыкальность детей, содействовать развитию навыков; развить творческое отношения к музыке.

Таким образом, следующей ступенью для развития музыкальных способностей нами была разработана система занятий по музыке с использованием игровых технологий для экспериментальной группы, то есть учащихся современной музыкальной школе «Дом музыкантов».

Приведем примеры видов и приемов дидактических игр, по которым были разработаны и апробированы уроки музыки.

Игра «Оркестр». Для проведения данной игры нами заранее был подобран репертуар. И сочли подходящими для этой игры 40-ую симфонию В.А. Моцарт (1 часть), «Камаринская» М.И. Глинки и «Вальс цветов» П.И. Чайковский (из балета «Щелкунчик») [3, с. 19].

Цель игры состояла в закреплении знаний об оркестре и его разновидностях, знания о музыкальных инструментах в оркестре, их роли, специфике звучания в оркестре, определенные приемы игры на данных инструментах, развитие тембрового слуха у младших школьников. Такая игра-драматизация дает детям возможность войти в роль музыкантов-оркестрантов.

До начала игры с детьми проводилась фронтальная беседа об оркестрах. Кратко рассказывалась история происхождения инструментов и оркестров в целом. По заранее приготовленным картинкам с изображением инструментов дети ознакомились с их названиями и особенностями: строение, звучание, роль в оркестре и др. Наряду с этим, детей ознакомили с национальными инструментами разных народов, в том числе и якутскими как кырымпа, хомус и др.

Затем проводилась игра. Дети были в роли музыкантов-оркестрантов по занимаемому месту в классе. И по ходу игры объяснялся порядок их расположения. Дважды прослушав музыкальный фрагмент, дети должны были на слух определить в каком месте музыкального фрагменте играет инструмент, на котором они должны были изобразить игру. Во время игры учитель-практикант показывал место вступления каждого «музыканта».

Для игры-драматизации важна самостоятельность в определении своего вступления каждым учеником и его умение координировать свои действия под музыку. В связи с тем, что в группах, участвовавших в данном исследовании было немного детей, мы взяли только основные «инструменты». Первые трое учащихся были за скрипачей, следующие трое – альты, один контрабас, один треугольник, одна арфа и т.д. Прежде чем приступить к данной игре, подобранные произведения были прослушаны учениками, чтобы те хорошенько вслушались в свои роли. Следует отметить, что «Вальс цветов» П.И. Чайковского оказался им легче всего для изображения. Было заметно, как они начинали путаться во время «Камаринской» и уставали во время звучания симфонии Моцарта. Но все были вовлечены в процесс и хотели попробовать еще, но поменяв свои роли.

Игра «Загадочный инструмент». Данная методика направлена на изучение музыкальных инструментов, их звучания и характеристик. Для проведения необходимо выбрать водящего. Как правило, его выбирают либо сами ученики, либо он вызывается по своей инициативе. А другие ученики, пока не было водящего в кабинете, загадывали любой музыкальный инструмент. И ученику «ЭГ_1» – самому старшему в группе - загадали скрипку.

Ученик «ЭГ_1» вернулся к группе и подходил по очереди к каждому игроку. Каждый ученик сообщал ведущему любой признак загаданного инструмента. Например, инструмент сделан из дерева, на нем имеются струны, ребятами обозначался размер: маленький, средний, большой, средства игры на этом инструменте (смычок, медиатор и др.), характер звучания инструмента. Ученик «ЭГ_1» не сразу догадался, и спустя время все же назвал инструмент. Затем, новым водящим становился игрок, назвавший последний признак. В данном случае им стал Ученик «ЭГ_2», который сказал «имеет певучее звучание». Желающих побыть водящим становилось с каждым разом только больше, некоторые успели побыть им и по два раза. Также

хотелось бы отметить, что некоторые ученики узнавали для себя новые музыкальные инструменты или же новые признаки загаданных инструментов.

Игра «А+Б». Группа была разделена на команды по несколько человек. Команды выбирали командира и название для своей группы («Крутые Рокеры» и «Банда Звездочек»), а потом загадывали по одному музыкальному инструменту. Затем по жеребьевке «Крутые Рокеры», посовещавшись, громко произнесли 1-й слог загаданных слов (скри...(пка); ро…(яль); ма…(ракасы)). Другой команде на раздумывание давалось три секунды и «Банда Звездочек» сказали окончание слов. Далее это повторялось, но с другой очередностью. За каждый правильный ответ ученик получали фишку. И выиграла та команда, у которой их оказалось больше. В данном случае победила дружба. Следует отметить, что во время данной игры некоторые ученики терялись и задумывали совершенно другие слова, не относящиеся к музыкальным инструментам или музыке. Однако вмешательства со стороны учителя не потребовалось: другие ученики сразу объясняли им ошибку.

Игра «Эхо». Данная игра направлена на развитие музыкального слуха. Для проведения занятия с применением этой игры были заранее подготовлены аудиозаписи со звучанием нот. Далее группа делилась на три команды и им давалась установка: первые должны были повторять звуки очень громко (f), вторые – средне (mf), а третьи – тихо (p). Затем, ученики послушали отрывки подобранных аудиозаписей и повторили их. Вначале это делалось по очереди, а позже включились все. Порядок исполнения постоянно менялся. После третьей смены порядка дети начали путаться, но не прерывали свою деятельность. Им всем понравилось данное упражнение. Таким образом, ребята не только отточили свои знания об оттенках звуков, но и стали внимательнее слушать, как и звуки, так и друг друга.

Игра «Громко и тихо». Целью данной технологии заключается в том, чтобы закрепить умение различать динамические оттенки музыки: тихо (p), громко (f), не слишком громко (mf). Ученикам предложили выбрать цвета, которые будут соответствовать динамическим оттенкам. Очень многие учащиеся выбрали красный – для громкого звука, оранжевый – для не слишком громкого и синий – для тихого. После этого им давалось дважды прослушать заранее подобранную композицию. После того как композиция замолкала, ученики приступали к рисованию того, как она менялась на протяжении данного времени. Как по оттенку звука, так и по изменению лада и темпа. Рисунки получились живописными. Очень многие дети справились с данным упражнением. А те, кому не удалось изобразить динамические оттенки, не стеснялись подходить с вопросами и с просьбами прослушать еще раз.

Для проведения первого контрольного измерения результатов, проведенной работы, практической части исследования использовались те же методики. Они также были проведена в обеих группах. В ходе анализа полученных итогов к высокому уровню развитости музыкальных способностей были отнесены результаты 17% детей из экспериментальной группы и 13% - контрольной. К среднему уровню – 65% детей из экспериментальной группы и 57% - контрольной. Не справились с заданиями 18% детей из экспериментальной группы и 30% детей из контрольной группы. Следовательно, их результаты были отнесены к низкому уровню.

Выводы. Результаты экспериментальной группы показали положительную динамику развития музыкальных способностей: показатель высокого уровня вырос на 6%, средний на 7%, а низкий уровень уменьшился на 13%. Следует отметить, что показатель детей контрольной группы тоже улучшились в меру того, что процесс обучения не останавливался, но изменения не значительные.

По результатам опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод, что ребята стали не только проявлять устойчивый интерес к музыкальной деятельности, но и последующие занятия сольфеджирования стали даваться им легче. Всё это говорит о том, что творческий подход, а именно игровые технологии являются одним из эффективных методов для развития музыкальных способностей.

Литература:

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание и развитие ребенка // Нижний Новгород: Нижнегородский гос. пед. ун-т им. К. Минина. – 2016 [Электронный ресурс] точка доступа https://studfile.net/preview/5850243/

2. Музыкальная психология: учеб.-метод. пособие / В.В. Глазков; под ред. канд. психолог. наук Н.Г. Абрамя; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 136 с.

3. Павлова Е.П., Назарова Н.В. Проект «Музыка для всех» в развитии творческого воображения у младших школьников / Глобальный научный потенциал. - Тамбов: Фонд развития науки и культуры. - 2019. - № 6 (99). - С. 18-20.

4. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: допущено УМО в качестве учеб. пособия для вузов / Э.Б. Абдуллин [и др.]; под ред. Г.М. Цыпина. - Москва: Академия, 2003. - 368 с.

5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – Москва-Ленинград: АПН РСФСР, 1947. – 336 с.

Педагогика

УДК 372.461

кандидат педагогических наук, доцент Павлова Екатерина Павловна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студент 3 курса Местникова Айыына Алексеевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МАЛЫХ ЖАНРОВ ФОЛЬКЛОРА В РАЗВИТИИ УСТНОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье затрагивается проблема развития устной связной речи младших школьников и значение педагогического потенциала народного фольклора в этом процессе. Целью исследования было обоснование эффективности изучения младшими школьниками малых жанров фольклора для более успешного развития их устной связной речи. Методы исследования включают изучение и анализ психолого-педагогической, методической и специальной литературы и других источников информации, проведение опытно-практической работы с включением эмпирических методов исследования. Базой

практической части исследования стало муниципальное образовательное бюджетное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №17» (с углубленным изучением отдельных предметов) г. Якутск Республики Саха (Якутия), учащиеся 2 «Б» класс. Достигнутые результаты. В ходе исследования нами отслежена положительная динамика развития устной связной речи у младших школьников, достигнутая путем проведения специальной работы, отмечено влияние и значение изучения малых жанров фольклора в начальной школе.

Ключевые слова: развитие речи, устная связная речь, малые жанры фольклора, пословицы, младший школьник.

Annotation. This article addresses the problem of the development of oral coherent speech of elementary schoolchildren and the importance of the pedagogical potential of folklore in this process. The aim of the study was to substantiate the effectiveness of the study by young schoolchildren of small genres of folklore for the more successful development of their oral coherent speech. Research methods include the study and analysis of psychological, pedagogical, methodological and specialized literature and other sources of information, experimental work with the inclusion of empirical research methods. The basis of the practical part of the study was the municipal educational budgetary institution "Secondary School No. 17" (with in-depth study of individual subjects) in the city of Yakutsk, Sakha (Yakutia), students in grade 2 "B". Achieved results. In the course of the study, we tracked the positive dynamics of the development of oral coherent speech in younger students, achieved through special work, noted the influence and importance of studying small genres of folklore in elementary school.

Keywords: speech development, oral coherent speech, small genres of folklore, proverbs, primary school student.

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечается, что после освоения основной образовательной программы выпускники начальной школы овладевают необходимыми навыками, в том числе и «…осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах».

Известно, что одной из наиболее сложных форм речевой деятельности является устная речевая деятельность. Для нее характерна систематичность, развернутость, последовательность изложения. Связь речевого и умственного развития детей является базой формирования устной связной речи, вместе с тем развития их мышления, восприятия и наблюдательности.

Одной из главных задач образования является воспитание всесторонне развитой личности. Следует отметить, что решением этой задачи видится в совершенствовании значимого инструмента мышления и познания как речь. Развитие речи обучающихся практически во все времена была актуальной, в свете развития современного общества и на сегодня не теряет ее. Грамотное построение устных высказываний со связной речью дают младшим школьникам возможность быть успешным в учебной деятельности по всем обучаемым дисциплинам, в частности ее развитость способствует формированию и развитию полноценного навыка чтения и орфографической грамотности, что является важным на этапе начальной школы.

Вся жизнедеятельность человека тесно связана с речью, поэтому проблема развития связной речи является актуальной. Именно поэтому учителя начальных классов должны приложить немало усилий для ее развития.

Изложение основного материала статьи. Фольклор – важнейшая составная часть сокровищницы народа, воплощение его мудрости, опыта, психологии, ментальности [1, с. 4]. Духовно-нравственное и эстетическое богатство отражено в народной мудрости, то есть в фольклоре, которое передается от старшего поколения к молодому. Труды, обычаи, семейные традиции, доброта, дружба находят отклик у фольклорных произведений. Так, в начальной школе можно использовать потенциал народного фольклора в патриотическом воспитании, развитии речи, делая ее более четкой, выразительной и грамотной. Содержание и особенности малых жанров фольклора рассматривались в работах В.П. Аникина, О.В. Бережнова, Б.Н. Путилова, А.П. Илькова и др. Русские народные песенки, потешки, прибаутки, предназначены для развлечения и развития ребенка. Известно, что пословицы, поговорки, загадки, скороговорки, чистоговорки относятся к произведениям небольшого объема, их принято называть малыми фольклорными жанрами. Например, для стимулирования мыслительной деятельности ребенка можно использовать загадки. Они также прививают вкус к умственной работе. Вместе с тем, загадка может значительно расширить представления о мире, совершенствовать сообразительность. А также отгадывая загадки, ученики логически рассуждают и делают умозаключения, сопоставляя различные признаки.

В целях развития правильной четкой речи детей и улучшению беглости чтения можно использовать такие малые жанры, как скороговорки и чистоговорки. Их применение в процессе уроков русского языка и литературного чтения способствуют правильному и четкому произношению отдельных звуков и их сочетаний.

Происхождение пословиц – несомненно очень древнее, их непрерывное развитие тесно связано с формированием человеческой речи и общества [1, с. 83]. Пословица несет в себе наставляющий, поучающий смысл, а поговорка характеризует лицо, явление, предмет. По мнению А.П. Евгеньевой, пословица – это краткое образное изречение, обобщающее различные явления жизни и имеющая обычно назидательный смысл [3, с. 217]. Использование пословиц ведет к повышению общей культуры речи обучающихся. В них часто встречается порицание лени, превозносится труд, укрепляется вера, справедливость и добро. Они часто призывают уважать книги и знания. Изучение и использование в повседневной жизни пословицы способствуют речи быть точнее, выразительнее и эмоциональнее. Это достигается тем, что в содержании пословиц можно встретить и прочувствовать юмор и иронию, любовь и ненависть, радость и горе. Поэтому необходимо использовать пословицы как на уроках русского языка и литературного чтения, так и на уроках других дисциплин.

Пословицы, являющиеся замечательными художественными достоинствами и придающие нашей речи образность, приходятся одним из самых ярких стилистических средств речи [5, с. 224]. Человек, употребляя пословицу, оживляет свою речь и делает ее более интересной. Как показывают наблюдения, младшие школьники не всегда умеют правильно использовать, или практически не употребляют пословицы в своей речи, несмотря на то, что они сталкиваются с ними, во время уроков.

Грамотная речь играет достаточно весомую роль для всех видов деятельности младших школьников. У некоторых учеников устная речь не имеет логической последовательности. При этом могут присутствовать

грамматические ошибки и отсутствовать выразительность речи. Преодоление этих недостатков становится немаловажной задачей для самого учителя. На самом деле, развитие речи обучающихся достаточно сложный и длительный процесс, который требует систематичности и последовательности.

Содержание пословицы точно и не имеет лишних слов. Форма пословиц тоже оригинальна: свойственная ритмическая организация, особое звуковое оформление. Пословица всегда поучительна и показывает конкретные случаи и жизненные моменты. Пословица состоит из небольшого по объему художественного текста и заключает в себе только одну мысль. Выражение этой мысли равно тексту, и нет ни растворения этой мысли в сюжете, ни мыслей, конкурирующих с главной [4]. Одним из критериев владения языком в целом и развитием речи является понимание и осмысление пословиц. Вместе с тем, этот жанр для детей наиболее сложный в понимании, в меру того что пословицы появились, как отражение социальной жизни, а у детей социализация находится на более низком уровне и в меру присутствия в них образности, то есть, отсутствия прямого смысла.

К.Д. Ушинский отмечал, что «…пословицы и поговорки помогают выломать детский язык на русский лад и развивать в детях чутьё к звуковым высотам русского языка». Так, работа с пословицей развивает мышление учащихся, прививает любовь к родному языку, повышает культуру речи, способствует лучшему усвоению грамматики [2, с. 58].

Пословица, имея небольшой размер, это законченное художественное произведение. В нем содержится меткое наблюдение, ловко и красиво выраженное, что не может не радовать человека и главное преимущество заключается в том, что легко запоминается. К.Д. Ушинский подчеркивал, что «Пословица тем именно и хороша, что в ней почти всегда, несмотря на то, что она короче птичьего носа, есть нечто, что ребенку следует понять: представляет маленькую умственную задачу совершенно по детским силам».

Если работа над пословицами в начальных классах будет носить систематический характер, то это может повлиять на общее развитие учащихся [6, с. 95]. Например, у младших школьников развиваются навыки сбора народных изречений и группировать по тематикам и направлениям, развиваются умения сопоставлять, сравнивать, анализировать, осознавать их обобщающий характер. Наряду с этим изучение пословиц имеет важную роль в развитии речи в целом, повышается грамотность, как устной, так и письменной, а также в воспитании эстетического вкуса.

Практическая часть исследования была апробирована в муниципальном образовательном бюджетном учреждении «Средняя общеобразовательная школа №17» города Якутска. В нем приняли участие младшие школьники 2 класса «Б», в количестве 36 человек.

До начала формулирующего этапа, нами было обследовано состояние уровня развития связной речи второклассников. Для этого нами были подобраны и использованы методики В.П. Глухова и Р.С. Немова. Диагностика по методике В.П. Глухова «Составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картин». Согласно данной методике детям давалась основа наглядного содержания и по ним предлагалась им возможность составить сюжетный рассказ из последовательных фрагментов-эпизодов, соблюдая пространственно-временные и причинно-следственные отношения. А методика Р.С. Немова определяет активный словарный запас. Для этого в течении пяти минут ребенку следует как можно подробнее рассказать о том, что представлено и что происходит на полученной им заранее картинке.

Анализ выполненных заданий выявил, что некоторые дети испытывают трудности при построении высказываний на уровне фразы. Тексты нескольких обучающихся прерывались паузами, различными по продолжительности. Были дети, которые сосредоточились на содержании и не задумывались о выразительности речи. Исследование показало, что большинство ребят еще не владеют навыками самостоятельного составления рассказа, у некоторых детей наблюдалось нарушение связности повествования.

Стало очевидным, что необходимо провести внеклассные занятия для развития устной связной речи в экспериментальной группе на формирующем этапе эксперимента. На формирующем этапе эксперимента разработали и провели внеклассные занятия с учетом психофизиологических особенностей детей второго класса при изучении пословиц с целью развития устной связной речи младших школьников. Занятия содержали задания с использованием пословиц, которые предполагали выполнение их как в устной и в письменной форме. Были поставлены образовательные, коррекционно-развивающие и воспитательные задачи: путем ознакомления и изучения пословиц, пополнить активный словарный запас младших школьников. В ходе работы над пословицами приходилось помогать детям в уточнении значения некоторых из них, в построении фраз, выражающих их точку зрения и в обосновании ее, в развитии связной устной речи, в воспитании интереса к фольклору и устному народному творчеству.

На первых внеклассных занятиях проводились интерактивные беседы о том, насколько младшие школьники знают народные мудрости в поучительной форме, помнят ли они их. Затем им предлагалось выполнить первое задание, которое включало устное объяснение смысла заданных пословиц («Умей дружбой дорожить», «Выручай товарища в беде») и письменное подчеркивание сочетания ЖИ, ЧА, ЩА. Наряду с этим, использовались задания, которые следовало выполнить устно и ответить на вопрос: почему так говорят в предложенной пословице? («Ученье и труд вместе живут»), затем детям было предложено придумать и составить рассказ, используя эту пословицу. И третье задание строилось по тому же принципу устного объяснения, как и в предыдущих заданиях. Но письменная работа заключалась в списывании пословиц («Если взялся за дело - доведи до конца», «Семь раз отмерь - один раз отрежь»), разделяя слова на слоги (чертой) и выделяя буквы (точка над буквой), обозначающие гласные звуки.

На втором внеклассном занятии было проведено два задания. В первом задании обучающимся предлагалось списать пословицы (1. Любишь кататься, люби и саночки возить. 2. Хорошие люди умирают, а их дела живут вечно. 3. Книга поможет в труде, выручит в беде. 4. Не теряйте без пользы и минуты: из минут состоят часы) и устно объяснить их смысл. Затем к двум первым пословицам дети нарисовали сюжет, стараясь передать смысл. Во втором задании младшие школьники написали пословицу («Газета для человека - что окно для дома») по памяти.

Далее на занятиях были обсуждены смыслы пословиц («Не ищи правды в других, коли в тебе её нет», «Вся семья вместе – и душа на месте», «Береги землю родимую, как мать любимую», «Сестра к брату в гости идёт, а он от неё прячется», «Доброе дело без награды не остаётся», «Умный не тот, кто много говорит, а тот, кто много знает», «Труд человека кормит, а лень портит» и др.) и нахождение лишнего, не являющегося пословицей. Затем дети выбрали одну пословицу и составили устный рассказ.

Выводы. В ходе проведения практической части исследования было выявлено, при помощи методик Глухова В.П. и Немова Р.С., в начале работы высокий уровень развития устной связной речи наблюдался у 7% учащихся, средний – у 62% второклассников и низкий уровень развития устной связной речи показали результаты 31% респондентов. Первый контрольный срез в ходе формирующего этапа показал положительную динамику, так результаты 4% показателей второклассников перешли с низкого уровня на средний, тем самым детей с низким уровнем развития устной связной речи стало 27%, а средний уровень показали 66% респондентов.

Предложенные задания по изучению и анализу пословиц позволили младшим школьникам развить словарный запас, грамматически правильно, развернуто, логически и эмоционально оформлять и высказать свое мнение.

Проведенная нами исследовательская работа позволила сделать некоторые выводы о необходимости развития устной связной речи младших школьников, так как это является одним из показателей общего развития, успешной адаптации, социализации и приобщения их к истокам душевного богатства человечества. Следует отметить, что исключительно красивая, эстетическая и правильно звучащая речь способна радовать человеческий слух. Для достижения этого следует много трудиться, практически в течение всей жизни речь человека обогащается и совершенствуется.

Литература:

1. Афанасьев Н.В. Устное народное творчество: учебное пособие / Н.В. Афанасьев. - Якутск: Издательский дом СВФУ, 2019. – 112 с.

2. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. - 3-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 464 с.

3. Народное искусство в воспитании детей / Под ред. Т.С. Комаровой. - М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.

4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1999. — 944 с.

5. Павлова Е.П., Павлова В.А. Роль творческого пересказа в проблеме восприятия художественного произведения младшими школьниками // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2019. - № 4 (77). - С. 223-225.

6. Фролова О.Е. Пословица в языке и речи / О.Е.Фролова // Вестник Пермского университета. - Серия: Филология. - 2008. - № 3. - С. 93-98.

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук Панина Светлана Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
магистрант Кудряшова Александра Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с задержкой психического развития. Представлены формы организации профориентационной работы на примере коррекционной школы VII вида, как проведение проектов обучающихся, социальное партнерство с учебными заведениями профессионального образования, профессиональные пробы, участие в конкурсах.

Ключевые слова: профориентационная работа, обучающиеся с ограченными возможностями здоровья, коррекционная школа, формы профориентационной работы, социальное партнерство.

Annotation. The article discusses the issues of career guidance for children with disabilities, in particular with mental retardation. The forms of organizing career guidance work are presented on the example of a correctional school of the VII form, such as conducting student projects, social partnerships with vocational education institutions, professional tests, participation in competitions.

Keywords: career guidance work, students with limited health abilities, correctional school, forms of career guidance work, social partnership.

Введение. Согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период 2015-2025 гг. сказано, что содействие профессиональному самоопределению, приобщение детей к социально-значимой деятельности для осмысленного выбора профессии является одним из основных направлений развития образования. Одной из задач Национального проекта РФ «Образование» на 2019-2024 гг. является формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех категорий обучающихся [5]. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 79) прописаны особенности организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [7].

Организация профориентационной работы в массовой школе у детей с сохранным интеллектом производится по стандартной схеме. Однако в коррекционных школах VII вида, где обучаются дети с задержкой психического развития (ЗПР), у которых наблюдается лёгкая степень нарушения интеллектуальных процессов, вследствие чего обучающие элементарно не могут организовать, спланировать и реализовать свою деятельность. В связи с этим, перед современной образовательной организацией стоит

проблема организации профориентационной работы, отражающая не только требования общества, но и учет возможностей детей с ОВЗ.

Когда подросток делает первые шаги в выборе профессии, то он, как правило, делает упор на свои интересы, склонности, первоначальные умения, но при этом не учитывает собственной адекватности требованиям той или иной сферы профессиональной деятельности: наличия психофизиологических особенностей, интеллектуального потенциала, профессионально значимых качеств личности. И здесь в большинстве случаев возникают противоречия и трудности в профессиональном самоопределении у детей с ограниченными возможностями здоровья.

В целом организация обучения и воспитания детей с задержкой психического развития углубленно стала изучаться и развиваться с XX века, когда активно в массовых школах стали выявляться так называемые «отстающие дети». В Российской Федерации изучение детей с ЗПР началось в 50-е годы прошлого столетия, и рассматривались исследователями-дефектологами Власовой Т.А., Лебединской К.С., Лубовским В.И., Мачихиной В.Ф, Певзнер М.С. и др. [2; 4].

Теоретические основы профориентации молодежи разработаны Чистяковой С.Н. [8] и др. Вопросы организации профессиональной ориентации среди обучающихся коррекционных школ Республики Саха (Якутия) рассматривали в своих исследованиях Мордовская А.В. [4], Егорова Р.И. [1].

Цель данного исследования заключается в определении эффективных форм организации профориентационной работы с детьми с органиченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала статьи. При организации профориентационной работы среди детей, имеющих особые образовательные потребности, нужно учитывать ряд факторов, а именно: уровень состояния здоровья; соотношение уровня здоровья с требованиями желаемой профессии; осознание ребёнком своих реальных возможностей, способностей и особенностей здоровья; позиция родителей и помощь педагогов в становлении профессиональной личности.

Проанализировав литературные источники, был выделен ряд форм и методов профориентационной работы с учащимися с ОВЗ: профессионально – ориентационные беседы; занятия в кружках, мастерских; экскурсии на предприятия, в профессиональные учебные учреждения, в службу занятости; встречи со специалистами определённых профессий; участие в «днях открытых дверей»; участие в конкурсах, выставках, ярмарках изделий; использование средств массовой агитации: стендов, стенгазет, фотоальбомов и прочего.

Так Ананьева Е.В. Романова Е.С., Коган Б.М. и др. подчеркивают, что для подростка с ограничениями здоровья и жизнедеятельности правильность выбора сферы трудовой деятельности принципиально важна в силу ряда обстоятельств, как характер течения заболевания (род и условия профессиональной деятельности могут оказать позитивное или негативное влияние); возможность успешного включения ребенка в систему трудовых отношений; сама возможность адекватного профессионального выбора затруднена из-за объективных ограничений видов профессиональной деятельности, в которых может проявить себя человек с отклонениями и нарушениями [6].

Данные факторы предопределяют специфику профориентации обучающихся с нарушением в развитии и необходимость совместных усилий педагогов школ по подготовке ребенка к самостоятельной жизнедеятельности совместно с учебными заведениями профессионального образования. В связи с этим особое внимание необходимо уделять: комплексной диагностической оценки; развитию наиболее универсальных умений, навыков и качеств, которые необходимы для трудовой самореализации; формированию установок, ориентирующих на показанные профессии. Каждой группе детей по наличию того или иного вида нарушения будут сопутствовать противопоказанные профессионально-производственные факторы.

Профориентацииионный опыт детей с ОВЗ в Республике Саха (Якутия) показывает, что данная работа представляет собою фрагменты учебно-воспитательных мер, направленных на адекватный выбор подростком траектории своего обучения на пути к освоению специфичных умений и навыков определенной профессии. Например, особое место занимает благотворительный фонд поддержки детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья «Харысхал». Главная цель одного из проектов фонда «Палитра успеха», направленна на социализацию и профориентацию подростков, посредством организации различных профориентационных мероприятий, посещения мастер-классов.

С целью содействия профессиональной ориентации детей с инвалидностью и детей с ОВЗ через обучение краткосрочной дополнительной общеобразовательной программы технической направленности с психологическим и тьютерским сопровождением вместе с детьми волонтерами функционирует в Горном улусе РС (Я) проект «Территория возможностей».

МОКУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №34» ГО «г. Якутск» реализует профориентационный проект «Надежда и выбор». Особое внимание в нем уделяется профессиональным пробам, как уникальной возможности познакомиться с профессией на практике и узнать её особенности. Также проводятся внутренние профэкскурсии по интернату и составлена «Карта профпробы по интернату», по которой обучающиеся знакомятся с профессиями (медицинский работник, воспитатель, швея, овощевод, растениевод, агроном тепличного хозяйства, повар); профвстреча с людьми, имеющие инвалидность, но достигших определенных успехов в жизни, труде, спорте.

Стоит отметить ежегодное участие Республики Саха (Якутия) в международном движении «Абилимпикс», способствующих эффективной профессиональной ориентации людей с инвалидностью.

Анализ теории и практики, свидетельствует, что для эффективной профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ, необходимо учитывать: индивидуальный характер (учет индивидуальных особенностей школьника, характера семейных взаимоотношений, опыта трудовых действий, развития профессионально важных качеств); направленность профориентационных воздействий (создание возможности для пробы сил в различных областях профессиональной деятельности, пробуждение активности в самостоятельном выборе сферы профессиональной деятельности и определении профессионального плана); системность; поэтапность профориентационной работы.

Так целью профессиональной ориентационной работы в МОКУ С(К)ООШ №22 (VII вида) ГО «город Якутск» является создание условий для полноценного личностного развития, позитивной социализации, профессионального становления и жизненного самоопределения обучающихся. Центральным звеном в реализации профессионального становления обучающихся является организация на базе данной школы

городского конкурса «Моя профессия – моё будущее», который представляет собой конкурс проектов школьников. В конкурсе принимают участие обучающиеся 3-9 классов: I группа – 3-4 классы, II группа – 5-6 классы, III группа – 7-9 классов коррекционных школ и коррекционных классов общеобразовательных школ.

Критериями оценки проектов выступают: раскрытие сути выбранной профессии (история, факты, содержание деятельности); «плюсы» и «минусы» профессии; обоснование собственного отношения к профессии; творческий подход к оформлению и подаче информации; дополнительная информация (полезные советы, самостоятельные исследования по данной проблематике). Анализ тематики конкурсных работ за четыре года показал, что у школьников коррекционных школ в приоритете такие профессии, как: повар, кондитер, сварщик, ветеринар, дизайнер, слесарь, архитектор, врач.

В марте 2018 года и в октябре 2019 учебного года среди обучающихся 1-6 классов и 8-9 классов было проведено анкетирование «Я хочу стать…». В первой возрастной группе участвовало 142 обучающихся (март 2018 г.) и 136 обучающихся (октябрь 2019 г.) соответственно, а во второй – 83 (март 2018 г.) и, соответственно, 96 обучающихся (октябрь 2019 г.). Так, первая группа изъявили желание получить в будущем профессии: художник, пилот, авиадиспетчер, стюардесса, балерина, археолог, патологоанатом и др. Вторая группа назвали профессии: повар, кондитер, сварщик, водитель, ветеринар, слесарь, врач, архитектор, администратор, продавец, кассир идр. Причиной такого выбора являются: профессии родителей; личная способность освоения данной профессии; желание получать стабильную заработную плату.

В профессиональном обучении детей с ОВЗ в рамках реализации социального партнёрства данной школы отводится Якутскому технологическому техникуму сервиса. Родители, как законные представители, заключают договора, а на их основе дети в течение одного года посещают профессиональные пробы и обучаются профессиям повара, кондитера, швеи по своему выбору. Так, в 2017-2018 уч.г. выбрана специальность «Кондитер», 2018-2019 уч.г. – «Парикмахер» и «Повар», в 2019-2020 уч.году – только специальность «Повар». В течение одного учебного года обучающиеся осваивают теоретико-практическую базу по определённой специальности и овладевают практическими навыками выбранной специальности и по окончанию профессиональных проб, выпускники могут приступить к работе.

Также важная роль профориентационной работы школы отводится социальному партнёрству с различными образовательными организациями и производственными предприятиями и учреждениями. Имеется определенная работа с Управой «Строительный округ» г. Якутска, благотворительного фонда «Харысхал», общественной организации Город Добра», Управлением социальной защиты населения и труда г. Якутска, АСП «Подросток» и центром социальной помощи «Тэрчи»; организации профессиональных проб в ГАПОУ РС (Я) «Якутский промышленный техникум сервиса», ГАПОУ РС (Я) «Якутский промышленный техникум им.Т.Г.Десяткина», АУ РС (Я) «Якутский колледж связи и энергетики им. П.И. Дудкина», ГАПОУ РС (Я) «Якутский автодорожный техникум» г. Якутска, ГБПОУ РС (Я) «Якутское художественное училище им.П.П.Романова, ГБПОУ РС(Я) «Коммунально-строительный техникум», ЧПОУ «Якутский торгово-экономический колледж потребительской кооперации». Предприятия и учреждения, которые дали возможность будущим выпускникам реализовать свои навыки, также «ИП Зырянов» (кондитерское направление), Якутский хлебный комбинат (навыки производства хлеба), парикмахерская «Татьяна» (навыки парикмахерского искусства).

Таблица 1

Учебные заведения, выбранные для обучения выпускниками МОКУ С(К)ООШ №22 (VII вида) г. Якутска

Название учебных заведений (социальные партнёры)	Выбранные профессии или специальность	Название учебных заведений (социальные партнёры)	Выбранные профессии или специальность
ГАПОУ РС (Я) «Якутский промышленный техникум сервиса»	администратор, экономика и бухгалтерский учёт, кассир торгового зала, официант, бармен, повар, кондитер	ГБПОУ РС (Я) «Якутский индустриально-педагогический колледж»	сварщик
ГАПОУ РС (Я) «Якутский промышленный техникум им. Т.Г. Десяткина»	огранщик алмазов, электрогазосварщик, сварщик	ГБПОУ НСО «Новосибирский автотранспортный колледж»	техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта
АУ РС (Я) «Якутский колледж связи и энергетики им. П.И. Дудкина»	информационная безопасность автоматизированных систем, почтовая связь, информационные системы и web-дизайн	ГБПОУ РС(Я) «Алданский медицинский колледж»	сестринское дело
ГАПОУ РС (Я) «Якутский технологический техникум сервиса» г. Якутска	технология парикмахерского искусства, поварское и кондитерское дело	НПОУ «Якутский колледж инновационных технологий»	операционная деятельность в логистике
ГАПОУ РС (Я) «Якутский автодорожный техникум» г. Якутска	мастер по ремонту и обслуживанию автомобилей, слесарь по ремонту строительных машин, механик,	Якутский педагогический колледж им. С.Ф. Гоголева	учитель музыки

	автомеханик		
ГБПОУ РС (Я) «Якутское художественное училище им. П.П. Романова	дизайн, живопись	ГБОУ «Олёкминский техникум механизации и электрификации сельского хозяйства»	монтажник трубопроводов
ЧПОУ «Якутский торгово-экономический колледж потребительской кооперации»	технология хлеба, кондитерских и макаронных изделий, организация обслуживания в общественном питании	ГАПОУ «Алданский политехнический техникум»	машинист на открытых горных работах (после обучения в 10-11 классе)
		ГБПОУ РС (Я) «Коммунально-строительный техникум»	строительство и эксплуатация зданий и сооружений

Так после определенной профориентационной работы, высокий уровень показал критерий общей занятости выпускников МОКУ С(К)ООШ №22 (VII вида) - 86,04%. Это свидетельствует, о социальной адаптации и возможностях продолжения профессионального обучения; поступления в массовую школу для обучения в 10-11 классе; полноценное трудоустройства.

Выводы. В качестве рекомендаций при осуществлении профориентационной работы с детьми с задержкой психического развития предлагаем обратить внимание на систематичность и непрерывность мероприятий. Считаем, что необходимо проводить одно занятие в неделю для 1-4 классов, два мероприятия для 5-7 классов и три мероприятия для 8-9 классов с учётом психо-физиологических особенностей и общей учебной нагрузки.

Именно комплексная работа педагогов-психологов, классных руководителей, социальных педагогов, социальных партнёров, в том числе родителей, представителей учебных заведений профессионального и дополнительного образования, СМИ, службы занятости населения и других могут оказать значимую помощь в выборе трудовой биографии обучающихся с ОВЗ. Конечно, при этом необходимо учитывать психо-физиологические, психо-эмоциональные, возрастные и поведенческие особенности детей, ориентацию на реальные возможности каждого ребёнка, изучение интересов и склонностей, предоставление школьникам адаптированной учебной литературы, учебников, создание оптимальных условий обучения и воспитания, привлечение родителей к выбору профессии с ЗПР.

Литература:

1. Егорова Р.И. Педагогическое сопровождение процесса выбора учащимися будущей профессии: на примере коррекционной школы. Диссер. к.пед.н., Якутск.2007. - 194 с.
2. Голиков Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с особыми образовательными нуждами в условиях массовой школы: дети-инвалиды в общеобразовательной школе // Педагогическая техника, 2016. - №6. - С. 93-99.
3. Зырянова С.И. О социализации детей с особыми образовательными потребностями // Дефектология. - 2015. - №6. - С. 43- 54.
4. Мордовская А.В. Приоритетные направления развития профессиональной ориентации в Республике Саха (Якутия) [Текст] // Наука и образование. 2012. № 2 (66). С. 115-121.
5. Национальный проект «Образование» [электронный ресурс] // Режим доступа: https://obraz.tmbreg.ru/images/doc/proekt/2018/NPO081018.pdf
6. Романова Е.С., Коган Б.М., Свистунова Е.В., Ананьева Е.В. Учимся сотрудничать: Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – С. 16-23.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция).
8. Чистякова С. Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования // Школа и производство. 2013. № 1. С. 9-12. Ссылка: https://multiurok.ru/files/orghanizatsiia-proforiientatsionnoi-raboty-uchashc.

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
социальной педагогики Петрова Сардана Филипповна
Педагогический институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
старший преподаватель кафедры возрастной и
педагогической психологии Андросова Мария Ивановна
Педагогический институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студент 4 курс кафедры социальной
педагогики Новикова Диана Иосифовна
Педагогический институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГАПОУ РС(Я) «ЯКУТСКИЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕХНИКУМ СЕРВИСА ИМЕНИ Ю.А. ГОТОВЦЕВА»

*Аннотация***.** В статье рассмотрены аспекты организации работы центра «Социально-психологическая служба» Государственного автономного профессионального образовательного учреждения Республики Саха (Якутия) «Якутский технологический техникум сервиса им. Ю.А. Готовцева». Представлены в процессе социально-психологического сопровождения такие виды деятельности как диагностика (индивидуальная и групповая), консультирование (индивидуальное и групповое), просвещение, профилактика, развивающая и коррекционная работа. Также авторы акцентируют внимание на необходимости организации социально-психологического сопровождения студентов на весь период обучения в техникуме.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, диагностика, консультирование, социально-психологическое сопровождение.

Annotation. The article discusses aspects of the organization of work of the center "Social and Psychological Service" of the State Autonomous Professional Educational Institution of the Republic of Sakha (Yakutia) "Yakutsk Technological College of Service named after Yu.A. Gotovtseva. " Such activities as diagnostics (individual and group), counseling (individual and group), education, prevention, developmental and correctional work are presented in the process of socio-psychological support. The authors also focus on the need to organize socio-psychological support of students for the entire period of study in a technical school.

Keywords: adaptation, maladaptation, diagnostics, counseling, socio-psychological support.

Введение. Тенденции современного образования диктуют необходимость оказания помощи студентам в учебно-воспитательном процессе посредством организации социально-психологического сопровождения, которое включает в себя такие направления работы как диагностика, профилактика, просвещение, консультирование, развитие и коррекция. Социально-психологическое сопровождение ориентировано на всех участников образовательного процесса - обучающихся, родителей и на педагогический коллектив.

В системе образования термин сопровождение широко используется в контексте развития личности и ее психологического комфорта.

По определению Осуховой Н.Г. сопровождение рассматривается как особая форма осуществления пролонгированной психологической помощи [5]. В трудах таких ученых, как Г. Бардиер, М.Р. Битянова, Н.Л., Коновалова, Ю.В. Слюсарев термин сопровождение представлен как профессиональная деятельность специалиста по сопровождению (педагога-психолога и др.), которая направлена для создания условий успешной адаптации человека (семьи) к ситуациям его жизни [3]. Овчарова Р.В. же рассматривает сопровождение как направление деятельности психолога и как технологию работы с сопровождаемыми [6].

Подводя итог по вышеизложенному, можно сказать, что сопровождение – это активное взаимодействие между сопровождаемым и сопровождающим, с другой стороны – это совокупность методов и технологий, при помощи которых происходит сам процесс сопровождения.

В практической психологии образования сложились два основных взгляда на организацию социально-психологического сопровождения: мониторинг индивидуально-личностного развития обучающихся и поддержка обучающихся, испытывающих затруднения социально-психологического плана [7].

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим на примере ГАПОУ РС(Я) «Якутский технологический техникум сервиса им. Ю.А. Готовцева» деятельность «Социально-психологической службы». В техникуме обучаются 590 студентов по девяти специальностям: «Организация обслуживания в сфере сервиса», «Гостиничное дело», «Технология парикмахерского искусства», «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий», «Поварское и кондитерское дело», «Технология продукции общественного питания» «Пекарь», «Повар, кондитер», «Коммерция».

Контингент образовательных учреждений среднего профессионального образования включает в себя как подростковый, так и юношеский возраст, что отражает его специфику и проявляется в наличии несовершеннолетних обучающихся, а это повышенная ответственность для учреждения [1]. Анализ социального паспорта контингента техникума показал, что из 590 обучающихся 100 студентов являются несовершеннолетними (17%), 62 студента состоит на учете - «группа риска» (11%), 42 студента являются сиротами (7%).

В системе организации социально-психологического сопровождения выделяют следующие направления:

- психологическое сопровождение реализуется посредством деятельности педагога-психолога (целью выступает максимальное содействие личностному развитию каждого обучающегося);
- социальное сопровождение обеспечивает социальный педагог (цель деятельности – создание условий для формирования личности обучающегося как субъекта социального взаимодействия);

- медицинское сопровождение осуществляет медицинский работник (целью его деятельности выступает создание условий, которые могут гарантировать формирование, сохранение и укрепление здоровья обучающихся и педагогов);
- педагогическое сопровождение оказывают педагоги-предметники, тьютор, мастер-наставник (создание психологически безопасной образовательной среды техникума) [4].

Основным направлением деятельности «Социально-психологической службы» техникума – это организация социально-психологического сопровождения студентов, которое выражается в содействии процессу адаптации и социализации к новой образовательной среде; создание условий личностного и профессионального роста студентов в соответствии с их индивидуальными возможностями; обучение эффективным копинг-стратегиям в трудных жизненных ситуациях; оказание своевременной помощи и поддержки обучающихся; развитие коммуникативной сферы.

Основными задачами деятельности «Социально-психологической службы» ГАПОУ РС(Я) «Якутский технологический техникум сервиса им. Ю.А. Готовцева» являются:

- обеспечение психолого-педагогической поддержки обучающимся и педагогическому коллективу;
- диагностика личности студентов для последующей организации индивидуального подхода;
- проведение профилактической работы по предотвращению дезадаптации в учебно-воспитательном процессе;
- выявление индивидуальных особенностей психического развития обучающихся;
- ведение мониторинга социально-психологической адаптации и психофизиологического состояния студентов;
- составление базы данных студентов, относящихся к «группе риска».

Деятельность по организации социально-психологического сопровождения включает в себя следующие направления:

- психодиагностическое направление (выявление психологических проблем, поиска стратегий их разрешения, определение путей по оптимизации обучения, диагностика межличностных отношений в группах и с педагогическим коллективом);
- психопрофилактическое направление (просвещение в областях общей, возрастной, педагогической, социальной психологии, формирование потребности в психологических знаниях и применения на практике);
- развивающее и коррекционное направление (оказание помощи в адаптации первокурсников к новой образовательной среде, старших курсов в профессионально направленной адаптации; в саморегуляции педагогов и по отдельно взятым психологическим проблемам);
- консультативное направление предполагает индивидуальную или групповую формы работ.

При проведении диагностики личности участников образовательного процесса использовались типовые психологические методики (табл. 1).

Таблица 1

№	Диагностический материал для студентов
1	Анкета первокурсника
2	методика Спилбергера-Ханина
3	тест на Ассертивность
4	методика социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда (СПА)
5	Анкета изучения особенностей взаимоотношений с родителями
6	Анкета изучения проблемы алкоголизма и наркомании

По итогам тестирования была проведена работа (беседы, тренинги, дискуссии, обучение), направленная на коррекцию эмоционального состояния студентов, на развитие коммуникативных навыков (коммуникативные барьеры, застенчивость, страх публичного выступления, затруднения с коммуникацией и т.д.) и личных психологических проблем.

Тематика бесед (групповая форма работы):

- «Трудно ли общаться с родителями?»,
- «Общение студент-педагог»,
- «Причины трудностей процесса обучения»,
- «Семейные ценности»,
- «Управляй эмоциями!»,
- «Здоровый образ жизни»,
- «Влияние алкоголя на жизнь человека»,
- «Курение: мифы и правда»,
- «Скажи наркотикам: НЕТ!».

Темы тренингов:

- «Я-первокурсник» - дидактическая, социальная, психологическая адаптация,
- «Мы команда!» - командообразование, сплочение,
- «Я-личность» - развитие уверенного поведения, снятие коммуникативных барьеров, работа над застенчивостью, умение управлять эмоциями,
- «Я-семьянин» - психология семейных отношений, ценностей и т.д.,
- «Я-профессионал» - формирование конкурентноспособной личности будущего специалиста.

Специалистами службы социально-психологического сопровождения были разработаны темы для дискуссий, касающиеся проблем толерантности, религиозных конфессий, диалога культур, девиантного поведения. Дискуссионные площадки работали во время месячников психологического здоровья среди студентов всех курсов.

Коррекционно-развивающая работа направлена на формирование у студентов таких личностных качеств, которые необходимы для успешной социализации и адаптации к новым условиям, для преодоления трудных

жизненных ситуаций. Для пропаганды здорового образа жизни среди студентов техникума был разработан курс занятий в которых сочетаются как теоретические знания, так и практикоориентированные задания.

В техникуме ведется активная работа по популяризации психологических знаний и формировании психологической культуры среди обучающихся, родителей и педагогов. Острая необходимость назрела в связи с тем, что мастера ПО не имеют педагогического образования и возникают конфликтные ситуации.

Необходимо отметить, что третье направление психологического сопровождения из представленной выше таблицы приносит свои весомые результаты победами на профессиональных конкурсах.

Для содействия профессиональному становлению студентов выпускных курсов проводятся занятия для повышения конкурентноспособности выпускников. Студент выступает активным субъектом, который должен прийти к осознанию своей жизненной позиции, к профессиональной идентификации и к стремлению повышения своей квалификации.

В ходе занятий должны быть сформированы техники рефлексии, осознание мотива выбора профессии (преобладание внешних или внутренних мотивов), личностное и профессиональное самоопределение. Одной из составляющих конкурентноспособной личности это умение презентовать себя как специалиста. Поэтому обучающиеся обучаются навыкам самопрезентации (составление резюме, дресс-код на собеседование, умение вести беседу с потенциальным работодателем, полезные привычки, гигиена и т.д.), умению конструктивно выходить из конфликтной ситуации, противостоять стрессу, устанавливать контакт, умение взаимодействовать в коллективе [8].

Исходя из того, что любая профессия ориентирована на взаимодействие с социумом данные занятия охватывают 3 вектора – это «Личность» (Образ «Я» -какие личностные качества могут способствовать эффективности профессиональной деятельности, а какие могут мешать профессиональной самореализации); «Профессионал» («Я» и профессия – мои профессиональные устремления, первые успехи, что я умею, к чему я стремлюсь); «Социум» («Я» и мое окружение – умение принимать решения, взаимодействовать). Благодаря этим 3 векторам развития происходит становление профессионально-личностной идентичности.

Поэтому обширная работа, проводимая педагогом-психологом по психологическому сопровождению обучающихся при подготовке к соревнованиям различного уровня, отражается в высокой результативности наших студентов. Так на VII Открытом региональном чемпионате профессионального мастерства «Молодые профессионалы» WorldSkills Республики Саха (Якутия) студенты ГАПОУ РС(Я) «Якутский технологический техникум сервиса им. Ю.А. Готовцева» завоевали 18 медалей, из них: 10 золотые, 4 серебряные, 2 бронзовые медали; на VIII Открытом региональном чемпионате профессионального мастерства «Молодые профессионалы» WorldSkills Республики Саха (Якутия) студентами нашего техникума были завоеваны 13 медалей, из них: 7 золотые, 2 серебряные и 4 бронзовые медали.

Выводы. Подводя итог, необходимо отметить, что служба социально-психологического сопровождения образовательного учреждения необходима для личностного и профессионального роста будущих специалистов.

Литература:

1. Варданян Н.Т. Теоретический обзор исследований развития личности и социальной идентичности. Научно-издательский центр «Социосфера» Факультет бизнеса Высшей школы экономики в Праге Информационный центр «МЦФЭР ресурсы образования» // Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: Профессиональное становление личности (Философские и психолого-педагогические аспекты). Материалы II международной научно-практической конференции 10-11 апреля 2012 года с. 23-27.
2. Дьяченко Е.А. Особенности профессиональной деятельности педагога-психолога в условиях современного образования // «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»: материалы XXX международной заочной научно-практической конференции. (24 июля 2013 г.). - Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. - 202 с.
3. Кравченко, А.И. Социология / А.И. Кравченко. – Москва: Академия, 2013. – 416 с.
4. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.В. Мардахаев. - Москва: Гардарики, 2005. – 269 с.
5. Никифоров, Г.С. Концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Сост. и общая редакция Л.В. Винокурова. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
6. Осухова, Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Г. Осухова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2012. – 320 с.
7. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.
8. Цирихова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в период обучения в колледже [Текст] // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 97-100.о РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. - 240 с.

UDC 378

candidate of pedagogical Sciences, associate professor Petrova Lilliya Gennadievna
Belgorod National Researsh University (Belgorod);
candidate of philosophy, associate professor Platoshina Victoriya Vladimirovna
Belgorod National Researsh University (Belgorod);
student Volkov Oleg Vasilyevich
Belgorod National Researsh University (Belgorod)

TRAINING FOREIGN RESIDENT-STUDENTS TO EFFECTIVE TEAM COMMUNICATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Annotation. In this article, the authors consider communication as an integral part of successful professional activity. In this case, we are talking about training foreign residents who are interning in Russian at medical institutions of the Russian Federation in various types of communication. The necessity of mastering both non-verbal and verbal types of communication is considered.

Keywords: foreign residency students, communication, types of communication, learning, reading, understanding.

Аннотация. В статье авторы рассматривают коммуникацию как неотъемлемую часть успешной профессиональной деятельности. В данном случае, речь идёт об обучении разным видам коммуникации иностранных ординаторов, стажирующихся в ординатурах медицинских институтов РФ на русском языке. Рассматривается необходимость овладения как невербальными, так и вербальными видами коммуникации.

Ключевые слова: иностранные ординаторы, коммуникация, виды коммуникации, обучение, чтение, понимание.

Introduction. Currently, a large number of foreign doctors who have completed internships in their home countries are studying in Russian Universities under residency programs. All of them believe that effective communication is considered to be essential for effective interprofessional working and the consequent delivery of quality health service (Day, 2006). The matter is that many of them are aware of the fact of the previous experiences involving the deaths of Victoria Climbie and the children undergoing heart surgery at Bristol Royal Infirmary, a breakdown in communication within different parts of the NHS can lead to tragic consequences (Laming, 2003; Kennedy, 2001). A more recent enquiry involving the Mid Staffordshire NHS Foundation Trust once again has shown that poor communication and lack of understanding of mutual responsibility can result in critical failures. The report states that a number of warning signs have been identified which should have alerted the system and acted upon, failure to communicate the concerns across the health professionals is one of them (Francis, 2013).

Main part. In order to understand how communication affects interprofessional working, an understanding of what is considered to be effective communication has to be developed first. Verbal communication is the primary way in which health care professionals exchange information. Verbal communication can be formal or informal, direct such as face-to-face for example doctor coming into the x-ray department to discuss an x-ray request with a radiographer (Day, 2006; Strudwick & Day, 2014). Formal strategies include team meetings, ward rounds and multidisciplinary team meetings. When information is communicated verbally there are few guidelines to ensure the accuracy and completeness of the information being exchanged. Therefore, there is a risk that the information will be misinterpreted or lost. As a result, affecting interprofessional collaboration and the quality of service provided (Day, 2006).

The interaction with one another does not only involve spoken language, the non-verbal communication such as gestures and body language (adopting a particular posture) are used. Therefore, when teaching residents in Russian Universities, teachers of the Russian as a foreign language need to pay attention to training them to different types of communication.

By using gestures, postures and facial expressions, people are able to convey rich and varied messages. For example, there are approximately 20,000 different facial expressions, combine that with other gestures and movements will result in around 700,000 non-verbal displays. As a result, non-verbal communication can involve a number of issues. At one time, it could be relational, that is, demonstrating how a person feels towards others. At other times, it can be distracting or irritating, as with mannerisms. Fidgeting, tapping or doodling, for example, could suggest that the person is not sufficiently interested or engaged with the other person (Crawford, Brown & Bonham, 2006).

Moreover, active listening and attending to what the other personal is trying to communicate is important aspect of effective communication. Attending involves truly focusing on the other person, consciously being aware of what the other person is saying and what they are trying to communicate (Burnard, 1992). Whereas, active listening is trying to fully receive and understand everything that has being said. Furthermore, it includes attempting to understand not just the words spoken, but what are some of the underlying thoughts and feelings are, which may be conveyed by the body language (Moss, 2012). One of the main reasons that active listening does not occur is because people are thinking about what they are going to say in reply while the other person is still speaking. It is important to understand that communication within interprofessional team is not a game of ping-pong where you have to keep throwing words backwards and forwards but it is about sharing understandings and expertise (Gorman, 2000).

In our case, we are talking about training residents on the basis of Russian medical institutions, where communication is carried out in a non-native Russian language, which they need to master in a short time. In our opinion, reading can be of great help to them in this regard. «A text acts simultaneously as an object of the young doctor's reading activity, and as a process that result in the creation of a new text, individually interpreted by each student- resident, as well as a product of speech activity. The key to the success of this activity is the semantic perception of the text – understanding. Understanding what is being read, in turn, is the key that opens the door for foreign student-residents to the information space, and then – to the communicative freedom and profession» (1: 34).

To make it easier for the residents to understand the meaning of the text, «they can be offered a kind of instruction, which, in our opinion, may look something like this:

1. After reading the title of the text, try to determine what it is about.

2. Make a general idea of the content of the text by the title (table, drawing, and formula, introductory and final parts).

3. Read the tasks for the text.

4. Read the text fluently, without paying attention to unfamiliar vocabulary.

5. Try to determine the overall content of the text.

6. Pay attention to the words that are difficult to read, try to repeat them after the teacher, and then individually.

7. Determine the meaning of words that interfere with understanding the general meaning of the text in the dictionary.

8. Try to imagine the main meaning of what you read.

9. Find the main facts of the text. Make them into a text plan.

10. Try to retell the text in your own words, using the information obtained during reading» (1: 33), etc.

Excercizeses can be performed either orally, working individually, in pairs, in groups, during a frontal discussion under the guidance of a teacher, or in writing. Tasks that perform a supporting role can also be useful for extracurricular independent work. It should be mentioned that the information is considered understood if the student was able to use this information in new communicative conditions, including those related to his future professional activity.

As a result in order for communication to be effective during information exchange it is important to be fully engaged in the interaction, thus attending. Lack of engagement during information exchange will result in misunderstanding or information being missed, as a result leading to poor collaborative working. Moreover, using correct body language during interaction is important; this involves open body posture and maintaining eye contact. As a result, this will suggest that you are engaged in the communication process and will have a positive impact on the interaction. Effective communication increases effective interprofessional collaboration as it allows a precise and accurate sharing of information which has been received and interpreted correctly (Robinson, Gorman, Slimmer & Yudkowsky, 2010).

Reader, Flin and Cuthbertson (2008) suggest that healthcare teams tend to be hierarchical in nature, with senior doctors having a higher status than other healthcare professionals. This tends to result in large power distances, where team members who perceive themselves as being of a lower status (junior doctor, nurses) feel that they have less influence upon team functioning. Moreover, cultural behaviour could promote hierarchy, as depending on the health professional's culture it can be seen as inappropriate to challenging a member of the team who is more senior, as they are viewed to be the expert. Whereas, it would be more acceptable for the challenging working down the hierarchy, for example doctor challenging a nurse (Burnard & Gill, 2014). Furthermore, this has been supported by the research, which has shown that group member of higher status voice their thoughts and opinions more often than those of lower status, in addition to, lower group status individuals are less likely to display speaking-up behaviours. As a result, lower statues professionals are not communicating their concerns to the rest of the team resulting in ineffective collaboration which could lead to poor service delivery (Reader, Flin & Cuthbertson, 2008).

Moreover, Reader, Flin and Cuthbertson (2008) present an observational study carried out on four intensive care units (ICU) in the US, which observed collaboration between doctors and nurses and has identified various communication strategies.These include nurses listening to rounds in order to hear the development of patient care plans, nurses cross-checking doctor-generated patient care plans, doctors and nurses providing 'heads-up' alerts to each other about pertinent information outside of the rounds, and nurses and doctors speaking privately about care plans after the rounds. This approach develops a culture of open communication, creating a safe atmosphere where team members feel they can speak up if they have any concerns. In addition, open communication can be promoted through team leaderships that advocates a flat hierarchy in which junior team members input is welcomed. For example, on ICU, senior doctors could encourage trainee and nurses members to contribute to the patient care plan decision-making process through asking them whether they have any concerns or alternative suggestion. Thus, increasing effective interprofessional collaboration and improving service delivery.Lastly, open communication can be developed through implementation of structured communication protocols, for example communication checklists, which support communication across hierarchical boundaries (Reader, Flin & Cuthbertson, 2008).

A study by Strudwick and Day (2014) has found that healthcare professionals can be protective of their role, particularly focusing on radiographer and suggesting that when an 'outsider' comes into a group of radiographers, it could be an intimidating experience for them. An example is presented involving a junior doctor coming into the viewing area with a request form and it was found that the radiographers would let the doctor just stand there and not acknowledge their presents. This situation has shown a lack of effective non-verbal communication from the radiographers, a simple eye contact by the radiographer would inform the doctor of being acknowledged and would encourage a start of the verbal communication process. The above example contradicts the hierarchical nature of health care professionalsas described by Reader, Flin and Cuthbertson (2008). Following the study further can be seen that radiographers in general are confident about communicating their concerns to senior member of the team. This could be particularly observed in A&E department where radiographer and referrer would discuss an imaging request in order to establish the reason for it. In addition, it is a day to day occurrence in the x-ray department where a doctor would come in, to discuss an x-ray request (Strudwick & Day, 2014).

Conclusion. To sum up, effective communication has a great impact on interprofessional collaboration. It takes a lot of work and effort to make communication work in a complex and diverse interprofessional team of health workers.

Effective communication involves utilising all tools such as verbal and non-verbal communication.

Ensuring that the body language reflects the spoken words during interactions, this will support the fact that health professionals are truly engaged in a conversation. Furthermore, it is important to listen and attend to what the other person is saying; this implies truly focusing on the other person and consciously being aware of what they are trying to communicate. Full engagement in the communication process will ensure that no information is lost or misunderstood, thus improving the quality of interprofessional working. Moreover, collaborative working can be affected by the culture and hierarchy within the team, as they present a barrier to effective communication. An environment where a flat hierarchy is encouraged should be developed; this will allow to develop a culture of open communication between health professionals. Such culture will support communication across role boundaries and encourage speaking-up behaviour, thus improving interprofessional collaboration and the quality of the service provided.

In it's turn reading gives foreigners a real opportunity to preserve and even expand their knowledge of the Russian language, to get acquainted with printed materials in Russian both within the professional and scientific spheres as well as out of them, and subsequently to exchange experience with foreign colleagues who studied in Russia. In the latter case, we are talking about professional communication (which, among other things, involves both reading interesting materials in the specialty and creating them), in other words, about a practical and professionally significant level of proficiency in Russian, which can only be achieved in the process of speech activity.

Finally, it helps a lot to working on communication skills individually and as a team which will give an opportunity to achieve effective interprofessional collaborations regular feedback on their progress.

References:

1. Петрова Л.Г., Калугина Т.В. Обучение чтению и пониманию смысла текста иностранных студентов медицинского профиля на занятиях по русскому языку: этап довузовской подготовки. / Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. 2010, Т. 16. Вып. 4. С. 30-34.

2. Burnard, P. (1992). Effective communication skills for health professionals. London: Chapman and Hall.

3. Burnard, P. & Gill, P. (2014). Culture, communication and nursing. [Adobe Digital Editions version]. ISSN: 9781317904045.

4. Crawford, P., Brown, B. & Bonham, P. (2006). Communication in clinical setting. UK: Nelson Thornes.

4. Day, J. (2006). Interprofessional working: An essential guide for health and social-care professionals. UK: Nelson Thornes.

5. Gorman, P. (2000). Managing multi-disciplinary teams in the nhs. [Adobe Digital Editions version]. ISSN: 9780335231638.

6. Moss, B. (2012). Communication skills in health and social care. (2nd ed.). London: Sage.

7. Reader, T., Flin, R. & Cuthbertson, B. (2008). Factors affection team communication in the intensive care unit (ICU). In C. P. Nemeth (Ed.), Improving healthcare team communication: Building on lessons from aviation and aerospace. (pp. 117-133). [Adobe Digital Editions version]. ISSN: 9780754690856.

8. Robinson, F.P., Gorman, G., Slimmer, L.W. & Yudkowsky, R. (2010). Perceptions of effective and ineffective nurse-physician communication is hospitals. Nursing Forum, 45(3), 206-216.

9. Strudwick, M.R. & Day, J. (2014). Interprofessional working in diagnostic radiography. Radiography, 20(3), 235-240.

10. United Kingdom. Mid Staffordshire NHS Foundation Trust. (2013). Report of the Mid Staffordshire NHS foundation trust public inquiry: Executive summary. London: The Stationery Office. (Chairman R. Francis).

11. United Kingdom. Secretary of State for Health. (2003). The Victoria Climbie inquiry. London: The Stationery Office. (Chairman Lord Laming).

12. United Kingdom. Secretary of State for Health. (2001). The report of the public inquiry into children's heart surgery at the Bristol Royal Infirmary 1984-1995.London: The Stationery Office. (Chairman I. Kennedy).

Педагогика

УДК 378.2

магистрант 1 курса Попова Сардаана Юрьевна
Педагогический институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
социальной педагогики Ноговицына Надежда Михайловна
Педагогический институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ВОВЛЕЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЕКТ «МУЗЫКА ДЛЯ ВСЕХ» КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ УУД

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос повышения уровня УУД у младших школьников способом вовлечения в музыкальную деятельность, представлены результаты проведенного психолого-педагогического эксперимента у учащихся 3 класса «МОБУ Начальная общеобразовательная школа №36» в целях выявления уровня УУД. На основе полученных данных, нами были сформированы рекомендации по повышению уровня УУД.

Ключевые слова. Проект, обучающиеся, музыка, универсальные учебные действия.

Annotation. This article discusses the question of increasing the level of universal educational actions in primary school students by involving them in musical activity, presents the results of a psychological and pedagogical experiment in students of the 3rd grade of the Municipal comprehensive budgetary institution of primary comprehensive school No. 36 in order to identify the level of universal educational actions. Based on the obtained data, we have formed recommendations for improving the level of universal educational activities.

Keywords: design, learners, music, universal learning activities.

Введение. Современные общественные заказы, которые отражены в тексте ФГОС, определяют образовательные цели как познавательное, общекультурное и личностное развитие учащихся, которые обеспечивают важнейшую образовательную компетенцию, как «научить учиться». Исходя из этого, нынешняя образовательная система определяет свою задачу как – овладение учащимися определенных предметных знаний и умений в пределах отдельных дисциплин, включая развитие комплекс универсальных учебных действий, обеспечивающих компетенцию «научить учиться». Формирование универсальных учебных действий является в свою очередь гарантом предупреждения школьной дезадаптации и трудностей.

Проект «Музыка для всех» был инициирован первым президентом Республики Саха (Якутии) – Михаилом Ефимовичем Николаевым, который был подписан 1 октября 2013 года. Новая региональная программа – проект «Музыка для всех» в МОБУ НОШ №36 действует с 2014 года по 2022 год. Данный

проект используется как образовательная технология для развития психических процессов у учащихся, а именно: восприятия, мышления, внимания, воображения, воли и т.д.

Проблему повышения уровня универсальных учебных действий посредством музыки рассматривали немало педагогов, музыкантов, такие как: Э.Б. Абдуллин, А.Г. Асмолов, Н.В.Медведева, Е.В. Бунеев, Л.Н. Алексеева, А.В. Копылова и другие. Они рассматривали такие вопросы как: методология педагогики музыкального образования, формирование универсальных учебных действий в начальной школе: от действия к мысли,формирование и развитие универсальных учебных действий в начальном общем образовании, развитие общеучебных умений – путь к функционально грамотной личности, проектирование универсальных учебных действий в начальной школе, технология урока искусства и т.д.[1], [2], [3], [4], [5], [6].

В целях выявления влияния проекта «Музыка для всех» на формирование УУД у учащихся нами был проведен психолого-педагогический эксперимент, в котором входят: экспериментальная группа – учащиеся 3 «в» класса и контрольная группа – 3 «б» класса МОБУ НОШ №36 «Надежда».

Изложение основного материала статьи. Эксперимент состоял из трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный этап. В констатирующем этапе была проведена первичная диагностика уровня УУД у 50 учащихся, которая проводилась с 9 сентября по 20 сентября 2019 года (Таблица 1).

На констатирующем и контрольном этапе были использованы следующие методики:

- Диагностика познавательного УУД - методика исследования словесно-логического мышления Э.Ф. Замбацявичене и МЭДИС;
- Диагностика коммуникативного УУД - проективный тест - «Рукавички» и «Социометрия»;
- Диагностика регулятивного УУД – методика «Рисование по точкам» и «Образец и правило»;
- Диагностика личностного УУД - проективный тест - «Лесенка» и «Школьная самооценка» Н.Г. Лускановой.

Таблица 1

Классы	**Познавательные УУД**						**Коммуникативные УУД**					
	Исследование словесно-логического мышления			МЭДИС			Проективный тест - «Рукавички»			Социометрия		
3 «б»	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**
	70%	20%	10%	51%	36%	13%	68	24%	8%	51%	36%	13%
3 «в»	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**
	68%	23%	9%	43%	39%	18%	54%	36%	10%	43%	41%	16%

Классы	**Регулятивные УУД**						**Личностные УУД**					
	Рисование по точкам			«Образец и правило»			Проективный тест - «Лесенка»			Школьная самооценка		
3 «б»	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**
	74%	13%	13%	68%	22%	10%	54%	30%	16%	56%	28%	16%
3 «в»	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**
	68%	22%	10%	73%	18%	9%	62%	23%	15%	45%	36%	19%

После первичной диагностики был начат формирующий этап в период с 01.10.2019 по 18 марта 2020 года.

В формирующем этапе была продолжена реализация региональной программы «Музыка для всех» для экспериментальной группы – 3 «в» (Таблица 2):

Таблица 2

№	Дата проведения	Название мероприятия	Содержание мероприятия	Формы реализации
1	27 сентября 2019 г.	«Межнациональный творческий проект «Пою мою Республику» в рамках дня государственности РС(Я) и 25-летия Ассамблеи народов РС(Я)	Сводный хор (Дипломанты III степени)	Выступление на конкурсе
2	28 февраля 2020 г.	Городской творческий конкурс классных коллективов «Звездный класс»	Хореография (Дипломанты III степени)	Выступление наконкурс
2	14 марта 2020 г.	II Республиканский вокально-хоровой конкурс «Мальчишки поют»	Хор мальчиков (Лауреаты II степени)	Выступление на конкурсе
3	Ноябрь	Региональный конкурс по внеурочной деятельности «Перспектива для обучающихся начальных классов»	«Музыкальная визитка» Диплом I степени (команда МОБУ НОШ ь№36), 1 конкурс – «Конкурс знатоков родного края» - доклад на тему: «вклад якутян в войне» - Диплом I степени	Выступление на конкурсе
4	29 ноября 2019 г.	Городская научно-практическая конференция «Якутия театральная»	Доклад на тему: «Русский драматический театр им. А.С. Пушкина», Диплом II степени	Выступление на НПК
5	28 февраля 2020 г.	Городской конкурс: «Есть профессия – родину защищать!»	Конкурс стихов, Диплом II степени	Участие в конкурсе
6	17 октября 2019 г.	Школьная акция «Стихотворение о маме»	Диплом I и II степени, чтение стихов о матери	Участие в конкурсе
7	18 октября 2019 г.	Декада окружающего мира	Конкурс стихов о осени, Диплом I степени	Участие в конкурсе
8	Декабрь 2019 г.	Декада искусства: «Внутришкольный конкурс хоровых классных коллективов»	Хор – Диплом III	Участие в конкурсе
9.	Декабрь 2019 г.	Музыкальная олимпиада среди 3-4 классов	Диплом I степени	Участие в олимпиаде
10	Март 2020 г	Международный конкурс – игра по музыке «Аккорд»		Очное участие в конкурсе
11	20 марта 2020 г.	Городской конкурс «Танцует Якутск»	Хореография – Лауреаты II степени	Участие в конкурсе
12	19 октября 2019 г.	Концерт для первоклассников: «Посвящение в превоклассники»	Хореография	Выступление на концерте
13	23 ноября 2019 г.	Городской конкурс хоровых коллективов «Поющее детство»	Хор мальчиков – сертификат	Выступление на концерте
14	4 декабря 2019 г.	В рамках декады искусства «Внутришкольный конкурс хоровых классных коллективов»	Хоровое пение – Диплом II степени	Участие в конкурсе

На заключительном этапе нами была проведена контрольная диагностика учащихся 3 «а» и «б» в целях анализа динамики изменений повышения уровня УУД у экспериментальной группы – 3 «в» класса.

Таблица 3

Сопоставительный анализ контрольной диагностики

		Динамика					
		3 «б» - контрольная			3 «в» - экспериментальная		
1.	**Познавательные УУД**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**
2.	Исследование словесно-логического мышления	Процент от 70% увеличился до 73%	Процент увеличился от 20% до 22%	Процент от 10% уменьшился до6%	Процент от 68% увеличил-ся до 75%	Процент умень-шился от 23% до 18%	Процент умень-шился от 9% до 7%
3.	«Мэдис»	Процент от 51% увеличился до 56%	Процент остался неизмен-ным 36%	Процент уменьшился от 13% до 9%	Процент от 43% повысился до 58%	Процент 39% остался неизмен-ным	Процент от 18% умень-шился до 3%
	Регулятивные УУД	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**
4.	Рисование по точкам	Процент увеличился от 74% на 6%	Процент увеличился от 13% на 2 %	Процент уменьшился от 13% на 5%	Процент увели-чился от 68% на 14%	Процент умень-шился от 27% на 11%	Процент умень-шился от 10% на 8%
5.	«Образец и правило»	Процент от 68% остался неизмен-ным	Процент увеличился от 22% до 27%	Процент от 10% уменьшился на 5%	Процент увели-чился от 73% до 78%	Процент остался неизмен-ным 18%	Процент умень-шился от 9% до 4%
	Коммуникативные УУД	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**
6.	Проективный тест «Рукавички»	Процент понизился от 68% до 64%	Процент повысился от 24% до 28%	Остался неизмен-ным - 8%	Процент повысился от 54% на 5%	Остался неизмен-ным 36%	Процент умень-шился от 10% до 5%
7.	«Социометрия»	Процент понизился от 51% до 48%	Процент повысился от 34% до 37%	Процент увеличился от 13% до 15%	Процент повысился от 43% до 48%	Процент повы-сился от 41% до 45%	Процент умень-шился от 16% до 9%
	Личностные УУД	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Сред-ний**	**Низкий**
	Проективный тест - «Лесенка»	Процент понизился от 54%до 49%	Процент от 30% повысился до 45%	Процент понизился от 16%до 6%	Процент от 62% повысился до 66%	Процент повы-сился от 23% до 26%	Процент понизился от 15% до 8%
	Школьная самооценка	Процент повысился от 56% до 615%	Процент повысился от 28% до 31%	Процент понизился от 16% до 8%	Процент повысился от 45% до 55%	Процент повы-сился от 36% до 41%	Процент понизился от 19% до 4%

Выводы. Таким образом, исходя из полученных результатов, можно сделать следующие выводы:

1. Познавательный уровень УУД: по результатам методики «Исследование словесно-логического мышления», процент учащихся экспериментальной группы, имеющих высокий уровень повысился на 7%, процент учащихся, имеющих средний уровень понизился на 5%, процент учащихся имеющих низкий уровень понизился на 2%. По методике «МЭДИС», процент учащихся имеющих высокий уровень повысился на 15%, процент учащихся, имеющих средний уровень остался неизменным, низкий уровень понизился на 15%.
2. Регулятивный уровень УУД: по результатам методики «Рисование по точкам», процент учащихся имеющих высокий уровень повысился на 14%, средний уровень понизился на 11%, низкий уровень понизился на 8%. По методике «Образец и правило», процент учащихся, имеющие высокий уровень увеличился на 14%, средний уровень остался неизменным (18%), низкий уровень понизился на 5%.
3. Коммуникативный уровень: по результатам методики «Рукавички», процент учащихся имеющих высокий уровень повысился на 5%, средний уровень остался неизменным, низкий уровень понизился на 5%. По методике «Социометрия», процент учащихся имеющих высокий уровень повысился на 5%, процент учащихся имеющих средний уровень повысился на 4%, низкий уровень понизился на 7%.
4. Личностные УУД: по результатам методики «Лесенка», процент учащихся имеющих высокий уровень повысился на 4%, средний уровень повысился на 3%, низкий уровень понизился 7%. По методике «Уровень самооценки учащихся по Н.Г. Лускановой», процент учащихся имеющих высокий уровень повысился на 10%, средний уровень повысился на 5%, низкий уровень понизился на 15%.

Таким образом, сравнительный анализ полученных результатов контрольной группы – 3 «б» и экспериментальной группы - 3 «в», показал, что вовлечение детей в рамках проекта «Музыка для всех» в музыкальную и творческую деятельность повышает уровень универсальных учебных действий.

С учетом проделанной работы, мы пришли к выводу, что внедрение проекта «Музыка для всех» в общеобразовательные учреждения можно использовать как один из образовательных технологий по формированию УУД у учащихся.

Литература:

1. Бунеев, Е.В. Развитие общеучебных умений – путь к функционально грамотной личности / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев и др. // Начальная школа плюс до и после. 2006. - № 6.

2. Из опыта освоения мыследеятельностной педагогики/ под ред.: Алексеевой Л.Н., Устиловской А.А. - М.: МИОО, 2007 – 288 с.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151с.

4. Копылова, А.В. Технология урока искусства. Книга первая / А.В. Копылова - М.: ТачМаркетинг, 2004. – 279 с.

5. Методология педагогики музыкального образования / Абдуллин Э.Б. // Изд. 3-е, испр. и доп. - М., 2010.

6. Медведева, Н.В. Формирование и развитие универсальных учебных действий в начальном общем образовании / Н.В. Медведева // Начальная школа плюс до и после. – 2011. - № 11.

Педагогика

УДК 378.4

доцент Попова Анна Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);
кандидат педагогических наук, доцент Хлабыстина Ольга Федоровна
Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Мурманский арктический государственный университет" в г. Апатиты (г. Апатиты)

ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИИ УНИВЕРСИТЕТА В НОВЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования стратегии развития Мурманского Арктического Государственного Университета в период процессов трансформации системы высшего образования и профессиональной среды. Одной из важных сегодняшних задач современного университета является его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Для выживания и адаптации в существующей ситуации высшие учебные заведения должны постоянно отслеживать тренды в сфере образовательных услуг.

Ключевые слова: VUCA-мир, предпринимательский университет, принятие решений, высшее образование, университетское управление, университетский менеджмент, неопределенность, сложность.

Annotation. They are considered shaping the Murmansk Arctic State University strategy in the period of transformation of the higher education system and professional environment. Today one of the important tasks for modern university is its competitiveness in the educational services market. In order to survive and adapt in the current situation, higher education institutions must constantly monitor trends in the field of educational services.

Keywords: VUCA-world, entrepreneurial university, decision making, higher education, university management, university management, uncertainty, complexity.

Введение. На сегодняшний день социально-экономическая и организационная действительность функционирования организаций и предприятий в любой сфере деятельности определяется понятием VUCA-мир [1]. Им приходится действовать в системе нестабильности, сложности, неоднозначности и неопределенности одновременно. И если негосударственные организации и частные предприятия, не имеющие финансовой государственной поддержки, уже давно работают в данной парадигме, то для многих образовательных учреждений, являющихся бюджетными, принятие этой действительности и трансформация под нее своих базовых процессов представляется порой очень стрессовым процессом.

Существование университетов в этих реалиях заставляет создавать и реализовывать новые модели деятельности для выживания и адаптации к новым условиям. По сути, кризис возник из-за противоречий между тремя основными функциями университета: дорогостоящими научными исследованиями, необходимостью массового образования людей и поиском решения региональных проблем. В то же время нужно признать, что на глобальном рынке высшего образования в последние годы обострилась конкуренция, причем не только за кадры и ресурсы, но и за студентов.

Одним из успешных вариантов реагирования на меняющуюся конъюнктуру рынка образовательных услуг и запросы основных стейкхолдеров, высокую конкуренцию на рынке образовательных услуг стоит признать модель «предпринимательского» университета.

Изложение основного материала статьи. Концепция предпринимательского университета («entrepreneurship university») получила свое развитие в работах американского ученого Б. Кларка в 90-е годы прошлого столетия. Проанализировав деятельность европейских университетов, Кларк сделал вывод, что наиболее успешные ВУЗы ориентируются на формирование предпринимательской культуры в студенческой и преподавательской среде, что позволяет университету внедрять инновации в своей деятельности, но в то же время приходится принимать на себя риски при освоении новых практик.

При этом нужно отметить, что получение прибыли университетом приветствуется, но не является самоцелью. Университет в современности должен совмещать функцию преподавания, исследования и предпринимательства. В итоге автор приходит к выводу, что университет может реализовывать

предпринимательскую функцию без вреда другим базовым процессам университета: образовательной и научной деятельности [2].

Кларком были сформулированы основные принципы трансформации в предпринимательский университет: усиление управленческого ядра университета, расширение связей с группами и организациями за пределами вуза, диверсификация источников финансирования, стимулирование предпринимательской активности подразделений вуза, развитие всеобъемлющей предпринимательской культуры.

Стратегическими задачами предпринимательского университета являются создание объектов инновационной инфраструктуры, расширение источников финансирования, зависимость оплаты труда преподавателей к результатам их деятельности, выполнение научно-исследовательских проектов, с высокой вероятностью их внедрения.

С точки зрения Б. Кларка, модель предпринимательского университета подчеркивает важность трех элементов, которых не было в модели исследовательского университета:

«Риск» — принятие новых практик (участие в трансфере технологий, диверсификация финансовой базы, изменение структуры, стимулирование научной деятельности и т.д.) может быть сопряжено с существенными рисками и весьма неопределенными последствиями;

«Предпринимательская деятельность» — инновации являются предварительным условием предпринимательской деятельности, но не наоборот, оценка эффективности предпринимательской деятельности и сама деятельность — это разные вещи;

«Предпринимательская культура» — переход к новому типу университета невозможно начать «сверху», реальная трансформация требует времени и произойдет, только если будут созданы соответствующие условия, изменены организационная структура, модель менеджмента и т.д. [3].

ВУЗы, выполняющие только задачу по подготовке кадров и проводящие научные исследования, уже не могут оставаться передовыми вузами страны. Целью является повышение конкуренции образовательных организаций, подтверждение высокого статуса российского образования и формирования полюсов роста, которые окажут синергетический эффект на всю систему образования.

На данном этапе в российскую систему высшего образования внедряются принципы «предпринимательского университета». Эти действия позволят подтвердить высокий статус и уровень российского образования, а также создать полюса роста, которые окажут синергетический эффект на российское образование в целом и обеспечат повышение конкурентоспособности в мировом образовательном пространстве.

Реагируя на эти изменения Мурманский Арктический Государственный Университет ведет активную работу по актуализации своей целевой модели, включающую переосмысление и трансформацию образовательной и научной деятельности, модернизацию материально-технической базы и управления университетом.

В 2017 году в рамках программы развития МАГУ до 2021 года была сформулирована целевая модель университета, в соответствии с которой вуз должен стать драйвером социально-экономического развития региона и АЗРФ в целом. Разработка Программы позволила по результатам конкурса Министерства высшего образования и науки РФ получить статус опорного университета, единственного находящимся в Арктической зоне Российской Федерации (АЗРФ).

Миссия МАГУ заключается в обеспечении социально-экономического развития Арктических и субарктических территорий за счет подготовки востребованных квалифицированных кадров и создания условий для развития талантов, интеллектуальных и творческих способностей молодежи.

В соответствии с миссией на данном этапе развития Университет ставит перед собой следующую стратегическую цель:

Преобразовать МАГУ в передовой интернациональный арктический Университет (Университет 4.0.), который, опираясь на лучшие зарубежные и российские практики, обеспечивает все условия для реализации образовательного, научно-исследовательского, инновационного, предпринимательского и творческого потенциала своих сотрудников и студентов для развития и продвижения Арктических и субарктических территорий.

Формулирование целевой модели в 2017 году позволило МАГУ провести серьезную работу по реструктуризации основных базовых процессов в университете: образовательной деятельности и научно-исследовательской деятельности.

Сегодня МАГУ - это классический университет, имеющий распределенный кампус в 3 городах: в Мурманске, Апатитах и Кировске. Филиалы Апатитов и Кировска являются площадкой для подготовки по инженерным и техническим специальностям, востребованным предприятиями горнодобывающей и горно-перерабатывающей сферы и энергетики.

В настоящее время в вузе осуществляется подготовка студентов более чем по 20 укрупнённым группам специальностей высшего и среднего профессионального образования, реализуется более 140 рыночно ориентированных образовательных программ. МАГУ является университетом, осуществляющим обучение практически по всему спектру специальностей и направлений подготовки, необходимых в регионе.

Запуск подготовки по новым специальностям реализуется в тесном контакте с региональным правительством. Так реагируя на ситуацию с дефицитом медицинских кадров в регионе, (на май 2019 года по информации губернатора укомплектованность больниц врачами составляла всего 58%) в 2019 г. МАГУ начало подготовку студентов по специальности «Лечебное дело».

По Программе в предыдущие годы была создана научно-исследовательская (4 лаборатории) и инновационная инфраструктура. В 2020 году планируется создание еще одной научно-исследовательской лаборатории «Машинное обучение, искусственный интеллект и информационные технологии». Лаборатория будет располагаться в головной организации МАГУ. Цель создания - развитие технологий работы с большими данными (Big Data), интеллектуального анализа данных, в том числе, текстовых (Data Mining, Text Mining), с искусственным интеллектом. В настоящий момент осуществлены закупки по наполнению новым оборудованием данной лаборатории.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что МАГУ – университет, активно трансформирующийся в современный классический университет:

обеспечивает 47,27% общего объема подготовки кадров с высшим образованием и 2,54 % – со средним профессиональным образованием в Мурманской области;

является единственным поставщиком специалистов с высшим образованием для системы образования, гуманитарной сферы, искусства и культуры региона;

около 18% выпускников МАГУ и филиалов разных уровней профессионального образования обеспечивают отрасли инженерного дела, технологий и технических наук.

Но преобразование в университет нового типа еще не завершено. В рамках формируемой новой программы и стратегии развития прорабатываются новые позиции по трансформации вуза в предпринимательский университет. Отрабатываются процессы развития предпринимательских компетенций, создания предпринимательской среды, внедрения инновационных методов обучения с использованием современных образовательных технологий.

Кроме того, для повышения конкурентоспособности определяются шаги взаимодействия с бизнесом для усиления практико-ориентированности обучения, намечены магистральные направления, по которым возможно использовать потенциал компаний: создание базовых кафедр совместно с заинтересованными представителями бизнеса, органов исполнительной власти, государственных структур, развитие системы дуального обучения, привлечение представителей бизнеса к формированию тематик выпускных работ, проведение защит работ с участием работодателей, использование имеющегося у крупных и бизнес-компаний опыта, знаний и умений при подготовке специалистов.

На общий результат повышения конкурентных преимуществ работает и проект «Креативный город». Его основная идея заключается в активизации креативных индустрий, и проект объединил на своих площадках более 400 участников, которые совместно с профессиональным сообществом занимаются разработкой и реализацией региональных творческих проектов, решением задач в области изучения, поддержки и развития креативных индустрий в регионе. Последний из них сделал МАГУ площадкой притяжения и реализации талантов креативной молодежи и лидером по продвижению тем арктического дизайна и туризма. Это стало возможным благодаря проводимому количеству ежегодных, ставших знаковыми мероприятиями, такими как молодежный региональный проекты в сфере моды «История о северной идентичности 2», фестиваль городской среды «MURMANИСТИКА», форум креативных индустрий.

Основные задачи развития МАГУ и реализации Программы в 2020 году связаны с планами Минобрнауки по запуску нового конкурса по отбору университетов, которые будут готовить кадры для базовых отраслей экономики в регионах («опорные» вузы). Планируется, что этот статус будет присвоен 80 вузам страны. При этом на первом этапе к конкурсу опорных вузов допустят порядка 160 вузов, исключая вузы Москвы и Санкт-Петербурга.

Для того чтобы подготовиться к данному конкурсу были проведены 2 стратегические сессии по определению новой целевой модели МАГУ и перспективных научных направлений. Сессия проводилась с привлечением модераторов московской школы «Сколково» и компании ООО «Тривиум».

15 января 2020 года Президент Российской Федерации В.В. Путин обратился с посланием к Федеральному собранию. Отдельно в его выступлении были затронуты вопросы доступности высшего образования, увеличение количества мест для подготовки педагогов и врачей в региональных вузах и укрепление их материально-технической базы при участии государства и бизнеса.

Безусловно, сегодня данные заявления являются своевременными и жизненно необходимыми для таких университетов, как Мурманский Арктический Государственный Университет (МАГУ). Это позволит переформатировать ситуацию, в которой Мурманская область, как и многие другие северные регионы, оказалась в эпицентре процессов оттока населения. Только за период с 2012 по 2019 год численность населения сократилась более чем на 5%. Увеличение количества бюджетных мест позволит нивелировать негативное воздействие, которое оказал и процесс ежегодного снижения контрольных цифр приема, что даст шанс тем выпускникам, которые возможно сомневались - уехать или остаться. При этом нужно понимать, что на основании исследования Росстата 2017 года, вероятность возвращения уехавшей на учебу в другие города молодежи составляет менее 50%. Все это свидетельствует о том, что увеличение мест в региональных вузах могло бы сохранить будущих выпускников в регионе и снизить влияние описанных выше негативных тенденций.

Выводы. Для сохранения лидирующих позиций в регионе в условиях неопределенности и нестабильности Университет должен формировать стратегию развития с учетом новых требований профессиональной среды:

для сохранения, а в идеале для увеличения доли общего объема подготовки кадров с высшим и средним профессиональным образованием в Мурманской области МАГУ запускает процессы развития предпринимательских компетенций, создает условия для реализации креативной предпринимательской активности студентов и преподавателей, внедряет инновационные методы обучения, отвечающие современным требованиям;

для усиления позиций единственного поставщика специалистов для системы образования, гуманитарной сферы, искусства и культуры региона ведется работа по созданию базовых кафедр совместно с заинтересованными представителями органов исполнительной власти и государственных структур с целью актуализации профессиональных компетенций и повышения престижа этих профессий;

для максимально качественного обеспечения отраслей инженерного дела университет идет по пути развития системы дуального обучения, привлекая представителей бизнеса к формированию тематик выпускных работ, используя имеющийся у крупных бизнес-компаний опыт, знания и умения при подготовке специалистов.

Литература:

1. Грудзинский А.О. Университет как предпринимательская организация // Социологические исследования. – 2004. – № 4. – С. 113-121.

2. Другова Е.А., Калачикова О.Н. Специфика принятия управленческих решений в университетах в условиях VUCA-мира. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1-2): 81-92. DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.006

3. Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационное направление трансформации. / Пер. с англ. под науч. ред. Д.А. Александрова, Гос. ун-т-Высшая школа экономики – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2011, С. 19-25

4. Кобзева Л.В. Предпринимательский университет: как университету встроиться в экономику в новом десятилетии // Ежегодник «Россия: тенденции и перспективы развития» – М.: ИНИОН РАН, 2011. Доступно

на URL: http://innclub.info/wp-content/ uploads/2011/05/кобзева_56_обр_00_ИТР.doc (Дата обращения: 10.03.2020).
5. Константинов Г.Н., Филонович С.Р. Что такое предпринимательский университет // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 49-62.
6. Мокроносов А.Г., Долженкова Е.В., Маврина И.Н. Предпринимательство как вектор стратегического развития вуза // Образование и наука. – 2011. – № 10(89). – С. 28-40.
7. Нидергаус Е.О. Предпринимательский университет как ожидаемый результат трансформации академической среды / Е.О. Нидергаус // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы III Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 21-22 апреля 2017 г.: в 2-х т. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. — Т. 1. — С. 18-21.
8. Овсянникова Г.Л. Экономический механизм формирования регионального предпринимательского университета: Дисс. канд. экон. Наук / Хабаровская государственная академия экономики и права. – Хабаровск. – 2005 г. – 218 с.
9. Сидорова А.А., Румянцев Н.А. Предпринимательские университеты: сущность и тенденции развития [Электронный ресурс]. Доступно на URL: https://docplayer.ru/64269595-Sidorova-a-a-rumyancev-n-a-predprinimatelskie-universitety-sushchnost-i-tendencii-razvitiya.html (Дата обращения: 15.03.2020).

Педагогика

УДК 377.44
кандидат педагогических наук,
доцент Прохорова Мария Петровна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студент Седых Иван Вячеславович
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант Седых Анастасия Юрьевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ОПЫТ ВЗАИМНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Метод взаимного оценивания является в настоящее время перспективным способом оценивания результатов обучения в условиях дистанционного обучения. Целью статьи является описание опыта взаимного оценивания при изучении дисциплины Управление проектами. Задачи работы – раскрыть содержание и особенности метода взаимного оценивания, описать про-веденную экспериментальную работу по апробации этого метода и сформулировать выводы относительно перспектив данного метода. Гипотеза исследования – взаимное оценивание имеет большое дидактический потенциал, связанный с развитием критического мышления и самостоятельности обучающихся. Исследование проведено социологическими методами. Результатами работы выступает описание методики реализации взаимного оценивания в образовательном процессе.
Ключевые слова: взаимное оценивание, студент, проектная деятельность, критерии.
Annotation. The mutual assessment method is currently a promising way to evaluate learning outcomes in the context of distance learning. The purpose of the article is to describe the experience of mutual assessment in the study of the discipline Project Management. The objectives of the work are to disclose the content and features of the mutual assessment method, describe the experimental work carried out to test this method and formulate conclusions regarding the prospects of this method. The research hypothesis - mutual assessment has great didactic potential associated with the development of critical thinking and students' independence. The study was conducted by sociological methods. The results of the work are the description of the methodology for the implementation of mutual assessment in the educational process.
Keywords: peer review, student, project activities, criteria.

Введение. Интенсивное развитие дистанционного образования и массовых открытых курсов привели к возрастанию интереса к такому способу оценивания как взаимное оценивание результатов обучения (Peer Assessment). Такой метод оценивания дополняет автоматизированную проверку результатов обучения студентов (в форме тестов) и позволяет привлечь самих обучающихся к данному процессу, разгружая преподавателя. При этом дополнительными преимуществами взаимного оценивания становится возможность сформировать и развить у обучающихся такие важные умения и навыки как умение критически мыслить, исправлять собственные и чужие ошибки, аргументировать собственную точку зрения и др.

Взаимное оценивание широко распространено в западном образовании, где такая практика эффективно дополняет обучение в традиционном формате. Технология взаимного оценивания в зарубежном образовании раскрывается в трудах Hernandez R., Nulty D., Baker K.M., Wride M и др. [7, 9, 6, 12].

Метод взаимного оценивания достаточно широко применяется в отечественной образовательной практике. Так, возможности взаимного оценивания раскрываются в работе Харлова А.Н. (математические дисциплины), Бакулева А.В. (иностранный язык), Арлашкиной О.В. (менеджмент), Королева Д.А. (программирование) и пр. Тем не менее, для отечественного образования метод взаимного оценивания остается некоторой инновацией, которая получает в настоящее время распространение в рамках электронного дистанционного обучения [1-5]. При этом взаимное оценивание имеет ряд дидактически важных преимуществ, которые обуславливают возможность использования этого метода в педагогической практике, среди которых снижение нагрузки на преподавателя, развитие самостоятельности и ответственности у обучающихся, более интересные формы взаимодействия во время проведения занятий и пр.

Целью работы является описание результатов практической апробации метода взаимного оценивания и анализ результатов проведенной экспериментальной работы.

Задачами работы выступали:

- проведение анализа исследований и методических разработок по применению метода в образовательной практике;
- разработка условий взаимного оценивания в рамках дисциплины и соответствующих методических рекомендаций, включая критерии оценивания работ;
- представление и анализ результатов проведенной экспериментальной работы;
- формулировка выводов относительно перспектив использования метода взаимного оценивания в дальнейшей образовательной практике.

Изложение основного материала статьи. Для эффективной реализации взаимного оценивания преподавателю необходимо выбрать тип заданий, подходящих для взаимного оценивания, разработать эффективные и понятные критерии оценивания, сформулировать правила оценивания и установить количество работ, которые подлежат оцениванию одним обучающимся.

Для взаимного оценивания в наибольшей степени подходят творческие и эвристические задания, которые трудно проверить автоматически в формате тестов. Организация взаимной оценки определяется целями обучения, сложностью предмета оценка и используемой формой учебной деятельности и может осуществляться как в форме непосредственного оценивания по предложенным критериям, так и в форме развернутых и аргументированных комментариев и рецензий. Наиболее часто используемый способ оценивания по критериям предполагает, что всем участникам оценки предъявлены одинаковые по формулировке, однозначные и понятные критерии, которые позволяют осуществлять оценку учебных результатов максимально объективно. Обработка результатов взаимного оценивания предполагает, чаще всего, учет результатов нескольких независимых оценок, например, оценок нескольких студентов и оценки преподавателя, путем формирования средней интегральной оценки. За счет этого снижается вероятность субъективной оценки и возможных манипуляций со стороны других обучающихся.

Метод взаимного оценивания апробировался нами в образовательном процессе студентов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент, рамках дисциплины «Управление проектами». Решение о возможности использования данного метода оценивания было обусловлено тем фактом, что взаимное оценивание позволит будущим менеджерам развить умения, связанные с анализом содержания проекта, аргументацией собственной позиции, формулировкой замечаний.

В процессе экспериментальной работы принимало участие 4 преподавателя и 37 студентов очной формы обучения, которым было предложено оценить два типа задания – индивидуальный проект управленческого характера и презентацию этого проекта. Для организации процесса взаимного оценивания были разработаны критерии оценки и соответствующие весовые значения этих критериев (Таблица 1). Схема оценивания этих заданий была спроектирована с использованием балльно-рейтинговой системы оценивания, действующей в Мининском университете, в соответствии с которой максимальная оценка за текущие контрольные задания в течение семестра составляет 70 баллов.

Таблица 1

Критерии оценки результатов обучения

Проект			Презентация		
Критерий	Минимальная оценка	Максимальная оценка	Критерий	Мини-мальная оценка	Максимальная оценка
Актуальность идеи проекта	5	7	Качество содержания презентации	3	4
Глубина теоретической проработанности	5	7	Качество оформления презентации	3	4
Корректность формулировок основных компонентов проекта	5	7	Аргументация содержания и результатов проекта	3	4
Качество разработки плана проекта	5	7	Логичность, точность, ясность выступления	3	4
Качество разработки ресурсов проекта	5	7	Умение вести диалог и аргументировать собственную точку зрения	3	4
Качество разработки рисков проекта	5	7			
Качество предложений по оптимизации проекта	5	8			
Итого	35	50	Итого	15	20

Проект и презентация каждого обучающегося оценивались преподавателем и трем экспертами анонимно. Вес оценок студентов в общую итоговую оценку составлял 0,2, вес оценки преподавателя – 0,4. По результатам взаимного оценивания определялись средняя интегральная оценка. Фрагмент оценочной ведомости представлен в таблице 2.

Таблица 2

Фрагмент оценочной ведомости

	Эксперт 1	Эксперт 2	Эксперт 3	Преподаватель	Средняя оценка
	Вес = 0,2	Вес = 0,2	Вес = 0,2	Вес = 0,4	
Обучающийся 1					
Проект	38	31	33	34	34
Презентация	18	18	16	17	17,2
Обучающийся 2					
Проект	49	48	48	46	47,4
Презентация	17	15	18	19	17,6
….. Обучающийся n					

В процессе взаимного оценивания студенты оценили по 12 заданий каждого вида. Средние оценки, полученные в ходе взаимного оценивания, представлены на рисунках 1 и 2.

Рисунок 1. Средние оценки проектов по предложенным критериям за выполнение проекта

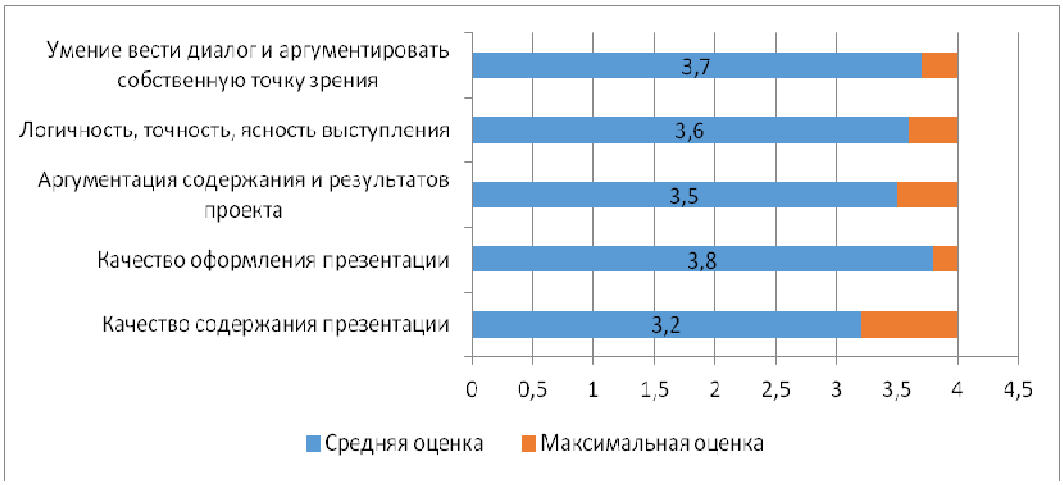


Рисунок 2. Средние оценки проектов по предложенным критериям за выполнение презентации

Анализируя средние оценки и разрыв между оценками, поставленными всеми участниками оценивания, можно утверждать, что эта разница находилась в допустимом диапазоне и не превышала 15% по всем критериям.

В конце экспериментальной работы преподаватели и студенты выражали собственное мнение относительно потенциала метода взаимной оценки в образовательном процессе. Для этого они оценивали возможности метода взаимного оценивания по пятибалльной шкале. Ответы, полученные от респондентов, представлены на рисунке 3.

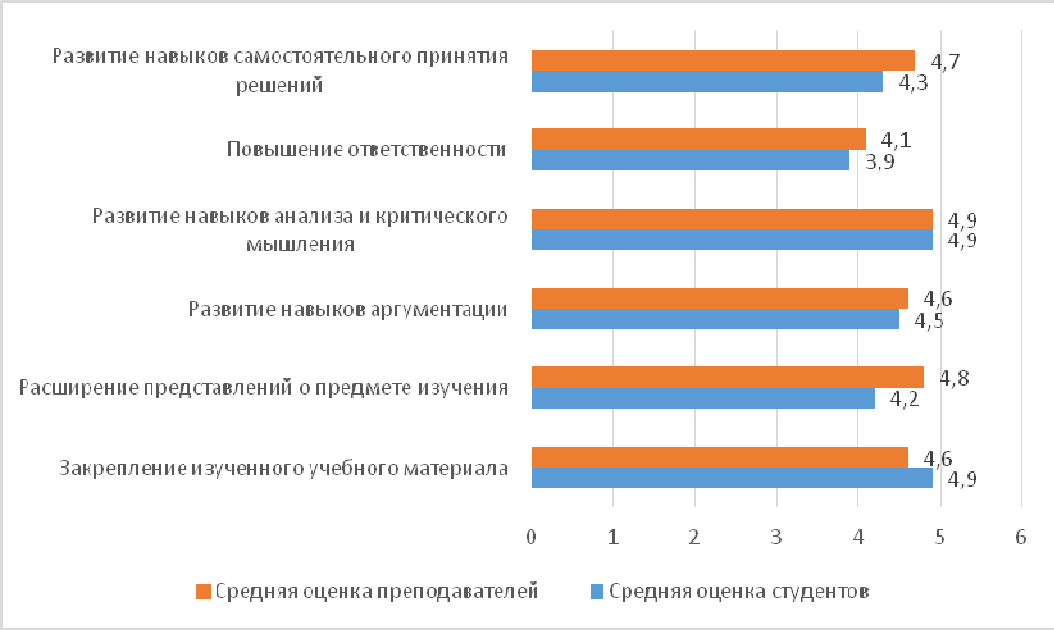


Рисунок 3. Отношение респондентов к методу взаимного оценивания

Результаты опроса показывают, что наибольшая ценность взаимного оценивания для студентов связана с возможностью развить навыки критического мышления (средняя оценка – 4,9) и закреплением учебного материала (4,9). Для преподавателей взаимное оценивание, прежде всего, развитие критического мышления обучающихся (также 4,9), возможность расширить содержание преподаваемой дисциплины для обучающихся (4,8), а также развитие самостоятельности у студентов (4,7). Наиболее низкие оценки получила такая характеристика этого метода как повышение ответственности (средняя оценка у преподавателей составила 4,1, у студентов – 3,9), поскольку взаимное оценивание было организовано анонимно, и обучающиеся не несли ответственности за объективность и аргументированность выставляемых оценок.

Выводы. Описанный в данной работе опыт реализации взаимного оценивания представляет собой один из вариантов реализации данной технологии в образовательной практике. В целом подводя итог проведенной работе, можно утверждать, что способ взаимного оценивания перспективен для использования в образовательном процессе вуза, а именно в ситуациях, когда существует необходимость проверить большое количество работ, перед преподавателем стоит задача развить критические навыки у студентов, а также имеется возможность сформулировать четкие критерии для оценивания образовательных результатов.

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 improvingstudents' writing process. Active Learning in HigherEducation. 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 DublinTrinity 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 378.4

старший преподаватель Салимуллина Елена Викторовна
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МОДУЛЯ «ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования мотивации к профессиональной деятельности студентов педагогического вуза. Предоставлены этапы формирования мотивации на примере учебного модуля «Феномен образовательной деятельности».
Ключевые слова: профессиональная мотивация, трудовые действия, профессиональное самопознание.
Annotation. In the article the problem of formation of motivation to professional activity of students of pedagogical high school is considered. Stages of the formation of this motivation are given on the example of the training module.
Keywords: professional motivation, labor actions, professional self-knowledge.

Введение. Обучаясь в педагогическом вузе, молодые люди сталкиваются с целым комплексом проблем, обусловленных противоречиями между их индивидуальными наклонностями и требованиями к представителям выбранной специальности, когда из-за неопределенности интересов либо в результате того, что выбор сделан не самостоятельно, а по настоянию родителей, учеба не приносит удовлетворения. Также могут проявиться и противоречия между учебными требованиями и несоответствующими им способностями студента. В течение последних лет преподаватели все чаще высказывают неудовлетворенность уровнем базовой подготовки студентов, проявляющимися у них недостатками логического мышления, низкой способностью воспринимать абстракции, анализировать научные и учебные тексты, общей низкой эрудированностью.

В обозначенных условиях работа преподавателей может оказаться напрасной, если студенты не проявят способность учиться с полной самоотдачей, восполняя имеющиеся образовательные дефициты. Желание обучающихся успешно учиться и получить хорошее образование является ключевым условием эффективности образования в любой образовательной организации. Соответственно актуализируются следующие исследовательские вопросы: что побуждает студентов хорошо учиться; почему студенты, имеющие одинаковые результаты вступительных испытаний, учатся с различной продуктивностью; почему один и тот же студент в разных ситуациях и по разным дисциплинам учится по-разному; что надо сделать, чтобы повысить эффективность обучения?

Все эти вопросы объединяются в проблему учебной и учебно-профессиональной мотивации. Мотивация – сложная система мотивов, стимулирующая, регулирующая и поддерживающая любую деятельность человека, в том числе учебную. Таким образом, вопрос мотивации – это вопрос качества учебной деятельности. Учебная мотивация – это мотивация, которая побуждает к получению новых знаний, умений, саморазвитию и самосовершенствованию. Мотивация профессиональной деятельности – совокупность внутренних и внешних факторов, побуждающих и направляющих личность к будущей профессиональной деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированность на достижение профессиональных целей. Следовательно, мотивы профессиональной деятельности создают предпосылки эффективности и результативности профессиональной деятельности в будущем.

Современный мир предъявляет особые требования к системе высшего образования. Сегодня мало дать будущему учителю глубокие теоретические знания. Необходимо обеспечить еще и способность выполнять конкретные, стандартизированные действия профессиональной деятельности. При этом сами знания и умения рассматриваются как очевидные условия эффективности этих действий. Такое изменение парадигмы образования автоматически вызывает трансформацию требований к формированию у студентов мотивации. Собственно, мотивация учебной деятельности должна быть заменена мотивацией к профессиональной деятельности. Очевидность этого вывода в реальных условиях требует реструктуризации всего образовательного процесса в высшей школе. При этом ключевым становится «не что я знаю», а «что я должен знать для того, чтобы сделать…».

Изложение основного материала статьи. Современные требования рыночной экономики к выпускникам высших учебных заведений вносят существенные коррективы в учебный процесс: обучающиеся не только усваивают определенный объем знаний, но и развивают личностные качества, познавательные интересы, созидательные способности и активизируют самостоятельную деятельность. Вместе с тем высшее образование обязано решить задачу качественной подготовки будущего педагога, соответствующего современным требованиям системы образования. И для ее осуществления необходимо обращаться к внутренним качествам студентов, развитие которых позволит им стать квалифицированными специалистами.

Сегодня назрела необходимость использования новых подходов, которые бы способствовали формированию устойчивой профессиональной мотивации студентов. Формирование профессиональной мотивации определяется рядом факторов: образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; организацией образовательного процесса; содержанием обучения; подготовленностью преподавателей к внедрению инновационных методов учебной деятельности; системой отношений педагога к

студентам, к предмету, особенностями обучающегося (интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний и т.д.).

Все вышеперечисленное способствует формированию у студентов положительной мотивации к обучению, развитию реальных представлений о будущей профессии и о способах овладения ею. Современный образовательный процесс в Елабужском институте Казанского федерального университета строится на основе внедрения современных образовательных технологий (смешенное обучение, модульное обучение, проблемное обучение, использование электро-образовательных ресурсов, применение активных и интерактивных методов обучения и т.д.). Большое значение в формировании профессиональной мотивации имеет практико-ориентированное обучение, где студенты - будущие учителя моделируют свою будущую профессиональную деятельность, становятся активными субъектами учебно-познавательной деятельности, проходят через этапы рефлексии и самоанализа, формируют мотивацию к самостоятельной деятельности, учатся выполнять конкретные трудовые действия и, самое главное, выстраивают собственную образовательную траекторию.

В Елабужском институте Казанского федерального университета комплексная программа развития профессиональной мотивации студентов реализуется через модули педагогических дисциплин и систему педагогических практик студентов направления подготовки: 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). На первом курсе студенты изучают модуль «Феномен образовательной деятельности», который открывает весь цикл психолого-педагогических дисциплин и логически связывает с основными теоретическими курсами педагогики, психологии, а также с педагогической практикой. Содержание дисциплины направлено на осознание студентами социальной значимости будущей профессии в современном обществе, на формирование у будущих учителей профессионального самосознания, потребности в самосовершенствовании и саморазвитии, педагогической культуры, этики, такта, педагогической компетентности и педагогического мастерства. Свободное оперирование знаниями и умениями, полученными студентами в рамках данного модуля - необходимое условие успешного освоения впоследствии дисциплин всего педагогического цикла. И как следствие получение удовлетворенности от учебной деятельности и от выбора получаемой профессии.

Таким образом, учебное наполнение модуля направлено на поэтапное формирование у студентов мотивации профессиональной деятельности:

Таблица №1

«Этапы формирования профессиональной мотивации студентов»

Этапы	Деятельность студента	Деятельность педагога
Этап формирования первичной профессиональной мотивации	приобретают первые эмоционально окрашенные знания о работе учителя	проводит первичную диагностику мотивации студентов при выборе профессии, диагностику личностных качеств
Этап актуализации формирования профессиональной мотивации	приходят к осознанию профессиональной мотивации	организует различные виды учебной деятельности в контексте будущей профессиональной деятельности
Прогностический этап формирования профессиональной мотивации	у будущего учителя появляется стремление сделать карьеру	развивает перспективную профессиональную мотивацию

На основании данной модели был разработан учебный план модуля, включающий в себя такие разделы как:

1. Учебно-ознакомительная практика.
2. Особенности педагогической деятельности.
3. История становления педагогических идей..
4. Развитие и саморазвития будущего учителя
5. Практикум - тренинг по формированию личностных и профессиональных способностей.

Первый раздел модуля реализуется в квазиусловиях посредством организации практико-ориентированных занятий в аудитории с моделированием педагогических ситуаций таким образом, чтобы студенты проанализировали собственную учебную деятельность в свою бытность школьниками.

Последующие два раздела модуля «Феном образовательной деятельности», лекционные и практические занятия, направлены на формирование у студентов-будущих учителей интереса к содержанию педагогической деятельности, осмысление ее целей и задач, формирование адекватного образа профессии педагога, а также осознанного отношения к выполнению трудовых действий в будущем.

С целью повышения мотивации обучающимся предлагаются различные виды деятельности. Преподаватель на занятиях создает проблемные ситуации, связанные с учебным содержанием и его местом в структуре будущей профессиональной деятельности студентов. Использует диалогическое взаимодействие между субъектами образовательного процесса, при этом обсуждаются мотивы выбора педагогической профессии, отвечая на вопросы «Почему люди выбирают профессию учителя?», «Что бы было, если бы никто не захотел быть учителем?», «Можно ли, на ваш взгляд, работать педагогом без желания?», «Чем вам нравится будущая профессия?», «Какие трудности вы в ней видите?».

Предлагается написание эссе на тему «Учитель, который мне запомнился». Эссе предусматривает изложение таких аспектов, как: «Идеалом учителя для меня является…», «Настоящий учитель…», «Его достоинства (качества, способности) в профессиональной деятельности…», «Вклад учителя в мое развитие…», «Имидж учителя, его манеры, поведение…», «От того, кем является учитель, зависит, кем станут его ученики…». Анализируя профессиональную деятельность полюбившегося им учителя студенты формируют профессиональное ценностно-смысловое мышление.

Эвристическая беседа, дискуссия, диспут, круглый стол, мозговой, штурм, все эти формы работы помогают студентам обсуждать проблемы реальной практики школьного обучения и воспитания, погружаться в образовательную среду школы посредством учебных событий, различных видов практик и заданий к ним, находить ответы на важные профессионально-смысловые вопросы, тем самым формировать способности к выполнению конкретных действий.

Проблемно-ролевые игры, конструктивно-ролевые игры способствуют развитию творческих способностей студентов, глубокому осмыслению различных социально-психологических и профессиональных аспектов педагогической деятельности. Например, дидактические игры «Образ успешного учителя», «Самопрезентация» способствуют формированию у студентов профессионально-смысловых позиций. Обучающиеся моделируют образовательную среду школы, проигрывая роли участников образовательного процесса. Все вышеперечисленное способствуют формированию у студентов внутренней положительной мотивации к профессиональной деятельности.

В последних разделах модуля в рамках семинарских и практических занятий организуется целая серия деловых игр и событий, направленных на организацию и стимулирование осмысления, рефлексии студентами собственных профессионально важных личностных качеств, психологических установок. К ним, в частности, относится выполнение рефлексии по проблеме: «Кто Я? Какой Я?». Раздел направлен на формирование у студентов способности к саморазвитию, самосовершенствованию, принятию системы ценностей педагогической профессии. Используются такие формы как упражнения, тренинги («Тренинг личностного роста для педагогов» авторы Н.А. Аврамова, Н.В. Павлова, «Тренинг профессионально-личностного самоопределения и самосовершенствования учителя» авторы Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская). Основной целью раздела «Развитие и саморазвитие будущего учителя» является формирование у студентов знаний о способах самопознания и значимости их использования для профессионально-личностного самосовершенствования. Благодаря этому студенты приобретают способность проектирования траектории своего профессионального роста и личностного развития.

Выводы. По своей сути, мотивация представляет собой вопрос о качестве учебной деятельности. Без формирования мотивации невозможно достижение личностных и метапредметных результатов образования, заданных Федеральными государственными образовательными стандартами для будущей профессиональной деятельности. Так, без развитой мотивации невозможны освоение и реализация различных видов активного познания, осуществление учебно-исследовательской, проектной внешней деятельности и связанных с ними самообразования, саморазвития, формирования умения учиться.

В рамках предложенного нами учебного модуля студенты получают не только представления о будущей профессии, но приходят к осознанию того, что они являются субъектами этой профессиональной деятельности. Что немаловажно, содержание модуля позволяет студентам приступить к осознанному освоению трудовых действий (определяемых профессиональным стандартом педагога), сформировать у них позитивное отношение к выполняемым трудовым действиям, и как следствие сформировать положительное отношение и устойчивую мотивацию к выбранной профессии.

Стоит особо отметить, что многие высшие учебные заведения уже вносят существенные коррективы в учебный процесс: обучающиеся не только усваивают определенный объем знаний, но и развивают познавательные интересы, созидательные способности и активизируют самостоятельную деятельность.

Литература:

1. Дубовицкая Т.Д. Опросник значимости учебных предметов для профессиональной подготовки будущего специалиста // Психологический журнал. 2003. - №5. - С. 103-110.
2. Льдокова Г.М., Исмаилова Н.И., Гайфуллина Н.Г., Макарова О.А., Мухарлямова А.Ю. Практическая направленность подготовки будущих педагогов как условие повышения их профессиональной мотивации // Фундаментальные исследования Пенза Изд-во: Издательский Дом "Академия Естествознания", 2015. https://elibrary.ru/item.asp?id=23308165
3. Мормужева Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV международной научной конференции. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.) - Челябинск: Два комсомольца, 2013. - С. 160-163. http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1167

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук Сегова Татьяна Дмитриевна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению возможностей устного народного творчества в развитии словаря детей старшего дошкольного возраста. На основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы выявлена сущность развития словаря детей старшего дошкольного возраста. Охарактеризован потенциал устного народного творчества в дошкольной образовательной организации. Выявлены возможности устного народного творчества в развитии словаря детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие словаря, устное народное творчество, развитие словаря детей старшего дошкольного возраста.

Annotation. This research is devoted to the study of the possibilities of oral folk art in the development of the cognitive vocabulary of children of senior preschool age. Based on the study and analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of the development of the vocabulary of older preschool children is revealed. The article describes the potential of oral folk art in preschool educational organizations. The possibilities of oral folk art in the development of the vocabulary of children of senior preschool age are revealed.

Keywords: the development of vocabulary, oral traditions, development of the vocabulary of children of senior preschool age.

Введение. В системе дошкольного образования ведущее место отводится развитию речи детей, а также обогащению их словарного запаса. В дошкольном возрасте ребенок должен овладеть словарем, который позволил бы ему успешно общаться как со сверстниками, так и со взрослыми, учиться в школе, воспринимать и понимать художественную литературу, поэтому необходимо рассматривать развитие словарного запаса у старших дошкольников как одну из важных задач речевого развития.

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», содержание Программы должно обеспечивать социально-коммуникативное развитие, которое направлено на формирование позитивных установок к различным видам деятельности, а речевое развитие включает развитие словарного запаса [1, с. 4].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предусматривает, что «речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [1, с. 7].

Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием для решения задач умственного, нравтсвенногои эстетического воспитания детей. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем. Дошкольный возраст считается самым сензитивным для усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической и грамматической. Большое внимание в дошкольном возрасте отводится словарной работе, сущность которой заключается в систематическом пополнении активного и пассивного словаря детей за счет незнакомой и трудной для них лексики.

Одним из методов развития словарного запаса дошкольников является устное народное творчество. Произведения устного народного творчества имеют большое воспитательное и познавательное значение, обогащают речь детей, способствуют развитию образного мышления. Особое значение придается произведениям устного народного творчества в старшем дошкольном возрасте, так как в этот период происходит интенсивный рост словарного запаса дошкольников.

Большой вклад в изучение развития речи детей дошкольного возраста внесли известные педагоги: О.С. Ушакова, Е.И. Тихеева, В.В. Гербова, М.М. Алексеева, Р.И. Лалаева. Проблема развития словаря детей дошкольного возраста давно нашла своё отражение в психолого-педагогической науке, так, например, Р.И. Лалаева выделила основные направления развития словаря [5, с. 56]. Е.И. Тихеева особое внимание уделяла обогащению содержания речи. В ее трудах представлена система работы над словом [7, с. 14]. Изучению особенностей усвоения детьми лексики и грамматики посвящены исследования В.В. Гербовой, Ю.С. Ляховской, Е.М. Струниной. Педагог В.В. Зотеева выявила особенности речевого развития дошкольников [6, с. 60].

Изучению произведений устного народного творчества посвящены работы Н.А Карелиной, Л.С. Куприной, С.В. Еременко и др., например, Л.С. Куприна выявила особенности знакомства детей с русским народным творчеством в дошкольной организации [4, с. 11]. В работах Н.А. Карелиной определялась роль художественной литературы в развитии речи детей [3, с. 9]; С.В. Еременко, Т.И. Леонова определили методику использования малых форм фольклора в дошкольном возрасте [9, с. 98].

Развитие словаря детей старшего дошкольного возраста - необходимое условие реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Однако на практике не все педагоги дошкольных образовательных организаций уделяют должное внимание произведениям устного народного творчества как эффективному средству развития словаря детей старшего дошкольного возраста.

Можно выделить противоречие между значительным педагогическим потенциалом устного народного творчества в речевом развитии дошкольников и недостаточной методической проработанностью использования устного народного творчества в развитии словаря старшего дошкольного возраста.

Проблема исследования связана с поиском возможностей устного народного творчества в развитии словаря старших дошкольников.

Цель исследования: выявить и теоретически обосновать возможности устного народного творчества в развитии словаря у детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Организация полноценной речевой деятельности является одним из важнейших направлений работы дошкольных образовательных организаций. В то же время большое значение придается словарной работе, которая систематически осуществляется путем расширения активного и пассивного словарного запаса детей с помощью новой для них лексики.

В современной методике словарная работа рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. Развитие словаря понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения [3, с. 10].

Уровень развития словаря и речи в целом существенно влияет на успешность обучения дошкольников. Практика показывает, что дети с богатым словарным запасом и высоким уровнем развития речи, как правило, не испытывают затруднения в учении, быстро овладевают навыками чтения и письма. На тот факт, что трудности обучения в школе во многом связаны с недостаточным вниманием к развитию речи, в частности, с развитием словаря, указывают в своих работах Ю.С. Ляховская, Н.П. Савельева, А.П. Иваненко, Е.М. Струнина [8, с. 88].

Овладение словарным составом родного языка рассматривается как необходимое условие воспитания звуковой стороны речи, освоения его грамматического строя, развития связной монологической и диалогической речи. Главная задача словарной работы в дошкольном возрасте — обогащение, расширение и

активизация словарного запаса, основу которого составляет введение в языковое сознание ребенка тематических групп слов, синонимических рядов и антонимических пар, а также многозначных слов [2, с. 9].

Таким образом, развитие детской лексики является важнейшим направлением работы дошкольных образовательных организаций, которое систематически осуществляется путем расширения активного и пассивного словарного запаса детей с помощью новой лексики. Активный словарный запас дошкольника включает в себя общую лексику, но в некоторых случаях-ряд специфических слов, ежедневное употребление которых объясняется условиями его жизни. Любое введение в речь детей слов, которые они сами усваивают с трудом, используют в искаженном виде, требует педагогических усилий.

Рассмотрим потенциал устного народного творчества в дошкольной образовательной организации.

Педагоги О.Б. Реунова, В.А. Черкасов в своей работе «Устное народное творчество как средство воспитания и развития детей дошкольного возраста» утверждают, что приобщение детей к устному народному творчеству способствует решению многих воспитательных задач:

1) развитие интереса ребенка к устному народному творчеству;

2) развитие выразительности речи ребенка;

3) раскрытие детям смысла пословиц и поговорок, заключающих в себе правила поведения и моральные нормы;

4) обогащение знаний детей об окружающем мире при помощи русского фольклора, а также фольклора других народов;

5) развитие умения разыгрывать сказки по ролям;

6) знакомство детей народными играми и формирование умения использовать фольклор для самостоятельной игровой и театрализованной деятельности [10, с. 245].

По мнению, Л.С. Куприной, «устное народное творчество — это особый вид искусства, то есть вид духовного освоения действительности человеком с целью творческого преобразования окружающего мира по законам красоты. С самого раннего детства побуждать к познавательной деятельности и речевой активности позволяет устное народное творчество, которое таит в себе неисчерпаемые возможности для развития речевых навыков. Фольклор — это не только возможность прикоснуться к истории, но и способ доступной весёлой формы развития и воспитания ребёнка» [4, с. 18].

Педагог-исследователь А.П. Усова делает акцент на том, что «в устном народном творчестве заключен богатейший воспитательный материал, используя который мы вводим ребенка в более широкий мир деятельности человека, раскрываем жизнь в новых для него чертах и образах» [10, с. 245].

В последние годы педагоги все чаще обращают свое внимание на произведения устного народного творчества как средства развития словарного запаса старших дошкольников.

А.С. Куприна, Т.А. Бударина утверждают, что знакомство детей с русским народным творчеством способствует познавательному и нравственному развитию дошкольников. В устном народном творчестве отражены черты русского характера, присущие ему нравственные ценности — представления о добре, красоте, правде, верности и т.п. Особое место в таких произведениях занимает уважительное отношение к труду, восхищение мастерством человеческих рук. В русском песенном фольклоре чудесным образом сочетаются слово и музыкальный ритм. Русские народные игры способствуют физическому развитию ребенка [4, с. 4].

Устное народное творчество способствует развитию у детей умений обобщать, сравнивать, противопоставлять. Различные жанры устного народного творчества позволяют ввести в детский словарь слова, обозначающие материал, из которого изготовлен предмет (дерево, металл, пластик, стекло).

В детском саду особое внимание уделяется работе над семантической стороной слова, расширению запаса антонимов и синонимов, формируется многозначность слов, умение употреблять слова, наиболее точно соответствующие сложившейся ситуации. Жанры устного народного творчества позволяют педагогу работать с синонимами, что способствует пониманию детьми умения подбирать разные слова со сходными значениями и формированию умений использовать их в своей речи.

Устное народное творчество способствует формированию у старших дошкольников умения выбирать наиболее точные слова при формулировании мысли и правильно их употреблять в любом контексте. Разные жанры устного народного творчества — песенки, потешки, прибаутки способствуют развитию у детей старшего дошкольного возраста понимания переносного значения слов и сочетаний (ручей узкий, а река широкая). Использование пословиц и поговорок («Март зиму кончает, весну начинает»; «Вещь хороша новая, а друг старый») закрепляет представление об антонимах, поэтому их надо чаще включать в речевые занятия.

Устное народное творчество позволяет работать с многозначными словами разных частей речи, например, река бежит, мальчик; цветок растет, ребенок; острый нож, ум и приводит детей к пониманию образного значения слов. Углубленная работа над смысловой стороной слова помогает детям точно передать творческую идею в своих собственных рассказах. Использование различных жанров устного народного творчества в детском саду способствует обогащению и активизации словарного запаса, расширению активной и пассивной лексики детей, овладению лексикой родного языка и пониманию художественно-выразительных языковых средств и лексических значений слов.

Потешки, прибаутки, песенки и другие малые жанры фольлора способствуют расширению активного словаря детей. Например, во время непосредственно-образовательной деятельности педагог совместно с детьми поет песенку «Заря, заряница...», которая способствует расширению активного словаря детей такими словами и словосочетаниями: «заря», «утренняя заря», «вечерняя заря», способствует формированию умения подбирать существительные к прилагательному «утренняя заря».

Обогащению обществоведческого словаря способствует песенка «Лиса рожью шла…» знакомит детей со словом «грош», педагог объясняет значения слова и просит детей ответить на вопросы: «Что такое грош?», «Можем ли мы сейчас что-то купить на грош?», «Где мы можем увидеть грош?» ответы детей могут быть такими: «Грош — это старая монета», «Грош — это деньги», «Сейчас таких денег нет», «Эти деньги можно увидеть в различных музеях».

Песенка «Идёт Матушка-Весна» способствует обогащению природоведческого словаря детей старшего дошкольного возраста: «Первый Март пришел, всех детей провел. А за ним — и Апрель отворил окно и дверь. А уж как пришел месяц Май, сколько хочешь гуляй! Идет Матушка-весна по полям-лесам одна». Педагог обращает внимание детей на порядок весенних месяцев и развивает у них способность использовать

различные части речи в точном соответствии с их смыслом и целью произнесения. В результате использования песен на занятиях по развитию речи у старших дошкольников будет обогащен бытовой, социальный и естественно-исторический словарный запас, что способствует расширению активного словарного запаса старших дошкольников.

Потешка «Пальчик-мальчик» знакомит детей с такими словами, как: «баранки», «калач», «грач»; «Сорока, сорока..?» знакомит детей с предметами быта: «блюдце», «тарелочка», «ложка», учит использовать новые слова в повседневной жизни. Включая потешку «Как у нашего кота…» в занятие по развитию речи, педагог формирует умение детей отвечать на вопросы, употребляя новую лексику.

Прибаутки «Ай, качи-качи-качи», «Петя–петушок», «Коровушка-Буренушка» способствуют развитию умения создавать новые слова, рифмуя известные, тем самым обогащая словарный запас детей старшего дошкольного возраста. Развивая чувство ритма и рифмы, педагог готовит ребенка к дальнейшему восприятию поэтической речи и формирует интонационную выразительность его речи.

Совершенствовать умение использовать разные части речи в точном соответствии с их значением и целью высказывания помогает прибаутка «Сбил – сколотил — вот колесо», побуждает детей интересоваться смыслом слова. После произнесения прибаутки: «Федул, что губы надул? Кафтан прожег. Починить можно. Иглы нет. А велика ли дыра? Один ворот остался» педагог, используя дидактическую игру «Вопросики», спрашивает детей: «Что такое кафтан?», ответ детей могут быть такими: «Пальто, куртка, шуба», затем педагог объясняет значение слова «кафтан». Применяя сюжетно-ролевую игру «Портной», педагог спрашивает у детей, почему невозможно починить кафтан, тем самым совершенствует у детей умение использовать разные части речи в точном соответствии с их значением и целью высказывания. Прибаутка «Где кисель — тут и сел» помогает детям осваивать выразительные средства языка.

Таким образом, использование на занятиях для развития речевых жанров устной народной литературы: детских стишков, потешек, прибауток, песен — будет способствовать расширению активного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста, обогащению бытового, естественнонаучного и общественно-научного словаря, повышению умения использовать различные части речи в соответствии с их ценностно-целевыми установками.

Поскольку пассивный словарь значительно больше активного, педагогу важно побуждать детей овладевать выразительными средствами языка, интересоваться значением слова, а также использовать различные части речи (существительное, глагол, прилагательное, наречие, местоимение) в строгом соответствии с их значением и коммуникативной задачей.

Используя сказку «Семь Семионов — семь работников» (в обработке И. Карнауховой) на занятии по развитию словаря, педагог знакомит детей с профессиями, которые существовали раньше: «хлебороб, мореход, стрелец, звездочет». Применяя дидактическое упражнение «Соотнеси профессию», обогащает пассивный словарь детей новой лексикой: «пекарь», «мореплаватель», «воин», «астроном», «композитор». В результате у старших дошкольников произойдет обогащение пассивного словаря с помощью новой лексики. Сказка «Не плюй в колодец — пригодится воды напиться» (пересказ К. Ушинского) побуждает детей интересоваться смыслом слова «землянка», «воз», «поленья», «огниво». Используя дидактическую игру «Назови и покажи», педагог объясняет значение слов и просит детей использовать слова в речи. Освоению выразительных средств языка детям помогает использование на занятии по развитию речи сказка «Хлебный голос». Перед прочтением сказки педагог спрашивает: «Как вы думайте, что такое хлебный голос?», «Как далеко его слышно?», «Кто может обладать хлебным голосом?», ответы детей могут быть такими: «Это колоски хлеба», «Далеко, близко, хлебный голос не слышно», «Любой человек или животное, который хочет кушать». После прочтения сказки педагог снова задает вопросы, а также просит детей высказать свое мнение, как они понимают фразу: «Батюшка, если кто хорошо кормит, да голодного не забывает, накормит, согреет, утешит, про того далеко слышно». Выполняя данное задание, дети продемонстрируют умение использовать разные части речи в соответствии с их значением и целью высказывания, а также интерес к смысловому значению слова, обогащение пассивного словаря детей старшего дошкольного возраста с помощью новой лексики: «утешит», «Русь», «поутру», «батюшка».

Выводы. Исходя из вышеизложенного, следует, что фольклор развивает активный и пассивный словарь дошкольников; направлен на обогащение бытовой, естественнонаучной и общественно-научной детской лексики, побуждает детей интересоваться значением слова, совершенствовать умение использовать различные части речи в соответствии с их смыслом и коммуникативной задачей, помогает детям развивать художественно-выразительные средства языка, следовательно, имеет много возможностей в развитии словаря старших дошкольников, в развитии качеств речи как средства общения.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». — «РГ» — Федеральный выпуск № 6241. — 25 ноября 2013 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://rg.ru (дата обращения: 23.10.18).

2. Ельцова, О.М., Горбачевская, Н.Н., Терехова, А.Н. Организация полноценной речевой деятельности в детском саду [Текст] / О.М. Ельцова СПб.: Детство-пресс, 2008 — 192 с.

3. Карелина, Н.А. Роль художественной литературы в развитии речи детей [Текст] / Н.А. Карелина // Вопросы дошкольной педагогики. — 2018. — № 7. — С. 9-12.

4. Куприна, А.С. Знакомство детей с русским народным творчеством [Текст] / Л.С. Куприна, Т.А. Бударина. — Спб.: Детство–пресс, 2001. — 400 с.

5. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. — СПб.: Питер, 2004. — 224 с.

6. Речевое развитие дошкольников [Текст] / В.В. Зотеева // Вопросы дошкольной педагогики. — 2015. — № 2. — С. 60-62.

7. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей. Методическое пособие [Текст] / Ф.А. Сохина. — М.: Просвещение, 2005. — 159 с.

8. Ушакова, О.С., Струнина, Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Методическое пособие [Текст] / О.С. Ушакова. — М.: Владос, 2004. — 288 с.

9. Еременко, С.В., Леонова, Т.И. Использование малых форм фольклора в младшем дошкольном возрасте (из опыта работы) [Электронный ресурс] / С.В. Еременко // Инновационные педагогические

технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — С. 98-101. — Режим доступа: https://moluch.ru (дата обращения: 04.10.2019).

10. Реунова, О.Б., Черкасов, В.А. Устное народное творчество как средство воспитания и развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / О.Б. Реунова // Молодой ученый. — 2017. — № 45. — С. 244-246. — URL https://moluch.ru (дата обращения: 21.09.2019).

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);
аспирант Симонова Наталья Михайловна
Институт социально-гуманитарных технологий
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Москва)

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ПРОЦЕССЕ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. На данном этапе для нашей страны характерен конфликт между традиционными, использующимися на протяжении десятилетий, и инновационными подходами в сфере образования. По-видимому, устранить данное противоречие можно через сочетание двух форматов обучения, очного и дистанционного, в рамках открытой совокупности информационных систем, способствующих выполнению учебных и воспитательных задач. Данная совокупность, называемая цифровой образовательной средой, требует от сотрудника учебного заведения конкретных практических умений и навыков. Базой ЦОС в контексте использования механизмов управления данными могут являться специальные оперативные комплексы, объединяющие знания смежных научных дисциплин. Подобные комплексы должны благоприятствовать интеграции, аккумулированию и сохранению этой информации, а также предоставлению нелимитированного доступа к интеллектуальному содержанию цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: конфликтные ситуации, менеджмент в образовании, электронное обучение, цифровая образовательная среда, педагог, социум.

Annotation. At this stage, our country is characterized by a conflict between traditional, decades-old approaches and innovative approaches in the field of education. It seems that this contradiction can be solved through a combination of two formats of training, face-to-face and remote, within an open set of information systems that contribute to the performance of educational and educational tasks. This set, called the digital educational environment, requires the employee of the educational institution to have specific practical skills and skills. The DSC base in the context of data management mechanisms can be special operational complexes that combine knowledge of related scientific disciplines. Such complexes should facilitate the integration, accumulation and preservation of this information, as well as the provision of unmimified access to the intellectual content of the digital educational environment.

Keywords: Conflict situations, management in education, e-learning, digital educational environment, teacher, society.

Введение. Факторы социокультурного характера, создающие условия для построения в России открытого постиндустриального социума (растущая востребованность дистанционных форм обучения, рост популярности и влияния «мировой паутины» в целом и отдельных онлайн-ресурсов в частности, осуществление все большего числа действий, изначально связанных с умственным усилием, в автоматическом или полуавтоматическом режиме), расширили перечень директив, которые адресует современное высшее образование выпускнику института, академии или университета, вынужденному интенсивно взаимодействовать с социумом в рамках масштабной цифровизации образовательного процесса.

Основными катализаторами образования в Российской Федерации и других странах служат разнообразные онлайн-курсы, искусственный интеллект и т.д. Обучение, а в какой-то степени и воспитание понемногу уходят в дистанционный формат, что способствует фрагментации мышления, восприятию действительности в виде набора файлов, а также усугубляет раскол между традиционными, использующимися на протяжении десятилетий, и инновационными подходами в сфере образования. Устранить это противоречие позволит принцип интерактивности, благодаря которому станет возможным оптимальное сочетание двух парадигм взаимодействия преподавателей и студентов – привычной и современной. Подобное может быть достигнуто с помощью интеграции очного и дистанционного обучения в рамках цифровой образовательной среды (далее – ЦОС), предполагающей использование преподавателем практических умений и навыков, что является важнейшей предпосылкой успешного обучения и взаимной коммуникации в новой общественной действительности – с применением онлайн-ресурсов, программ, используемых для управления компьютером, и средств взаимодействия со своими подопечными в ходе аудиторного занятия. Интерес к проблемам, связанным с дальнейшей эволюцией ЦОС, проявляется во множестве практико-ориентированных научных работ, большой популярности учебных ресурсов сети Интернет, внедрении в образовательный процесс некоторых аспектов ЦОС для успешного прохождения аккредитационных процедур и т.д. [3].

Требования к формированию в общеобразовательной школе, лицее или гимназии технологически адекватной ЦОС, подразумевающей применение электронных ресурсов и средств телекоммуникации, представлены в Федеральном законе «Об образовании в РФ» и государственных стандартах третьего поколения. Более того, обращение к инновационным технологиям в сфере образования инициировано рядом национальных и локальных программ: «Развитие образования до 2025 г.» и т.д.

Изложение основного материала статьи. В комплексном научном проекте «Школьники нового тысячелетия: предварительные выкладки», осуществленном специалистами ОЭСР (Организации экономического сотрудничества и развития) рассматривается влияние, которое оказывает цифровизация на развитие коммуникативных компетенций, главным образом в областях, связанных с визуальным восприятием и не имеющих вербальной составляющей. Кроме того, заслуживает упоминания Программа оценки достижений учителя ("Programme for International Teacher Assessment"), показывающая существование позитивной связи между использованием ЦОС и формированием коммуникативных компетенций: учащиеся, не имеющие свободного доступа к такой среде, демонстрируют довольно посредственные результаты. Около трети учащихся старших классов, которые практически не разбирались в компьютерных технологиях, сумели выполнить лишь простейшие упражнения на коммуникацию, отражающие начальный уровень определенной компетенции. Например, одним из факторов, снизившим эффективность выполнения вышеупомянутых заданий, стали сомнения в собственном умении общаться в режиме онлайн. Согласно данным масштабного исследования «Применение образовательных новшеств педагогами и учащимися» ("Inovative Teaching and Learning"), осуществленного на базе школ и вузов, совершенствование коммуникативных компетенций играет первоочередную роль в развитии и распространении ЦОС [1].

Следовательно, представляется возможным констатировать, что выстраивание коммуникативной компетентности как ключевой характеристики современной личности нужно рассматривать в качестве важнейшей задачи, стоящей перед российским и международным образованием первой половины XXI века.

Базой ЦОС в рамках использования механизмов управления данными способны являться специальные оперативные комплексы, объединяющие знания смежных научных дисциплин. Подобные комплексы должны благоприятствовать интеграции, аккумулированию и сохранению этой информации, а также предоставлению нелимитированного доступа к интеллектуальному содержанию ЦОС, что способствует следующим процессам [5]:

1) объединению различных информационных источников по различным научным дисциплинам, векторам активности и участникам образовательного процесса (учащимся и педагогам) внутри единой системы;

2) постоянного развития системы посредством пополнения теоретической базы и непрерывного наращивания прикладного опыта, полученного преподавателями и студентами в рамках учебного процесса;

3) подбору для каждого учащегося таких сведений, которые отвечали бы его способностям и запросам, а также реализуемой учебной или воспитательной задаче.

Проведенный авторами статьи анализ работ Григорьева С.Г., Лапчика М.П., Тихонова А.Н. и других исследователей позволил нам выделить следующие ключевые функции использования информационных механизмов при подготовке специалистов того или иного профиля: *информационно-образовательную* – приобретение новой информации в сфере теории и методики, повышение интереса к инновациям педагогического характера; *выстраивающую* – направленную на совершенствование методических навыков, разработку проектов и моделей анализируемых явлений и процессов, организацию образования в целом и его отдельно взятых компонентов (содержания, учебных методов и т.д.); *коррективно-диагностическую* – подразумевающую применение средств мониторинга успеваемости и результативности предоставляемых услуг, выполнение практических задач, установление устойчивой обратной связи со студентами и членами их семей с обращением к материалам современной ЦОС и т.д.; *исследовательскую* – непосредственно связанную с реализацией творческих возможностей учащегося (имитационно-воспроизводящие и обучающе-развивающие продукты, проверенные модификации прикладных программ, творческие задания).

Вышеназванные функции проявляются не герметично, а в качестве элементов единой системы, будучи детерминированными теми факторами, которые зависят от специфики ЦОС: дидактическим разнообразием, применимостью к конкретным условиям и интерактивным характером (Кузнецов А.А.).

Множество исследователей (Беспалько В.П., Поздняков С.Н. и др.) указывают на выраженное противоречие между двумя процессами: 1) увеличением объема и возрастанием сложности доступных сведений, оказывающих значительное воздействие на содержание образования; 2) ограниченным сроком обучения и интеллектуальными возможностями учащихся школ и вузов. Захарова И.Г. делает акцент на стабильно наблюдаемом конфликте между консервативностью, общей неконкурентоспособностью системы образования и теми задачами, которые предстоит выполнять завтрашнему выпускнику в современном социально-экономическом контексте, а также между обязательностью отвечать государственным стандартам и затруднениями, связанными с выстраиванием личностно-ориентированного подхода к студентам. Поздняков С.Н. подчеркивает, что консервативный подход к обучению и воспитанию вызывает у молодежи, владеющей информационно-компьютерными технологиями, весьма неприятные эмоции: недоумение, раздражение, тоску. Поздняков С.Н. и Беспалько В.П. анализируют причины расхождения между почти неисчерпаемым потенциалом ЦОС и его неумелой, непрофессиональной реализацией в рамках учебно-воспитательного процесса.

Основную мысль, заложенную в большинстве трудов, можно выразить так: для преодоления очевидных проблем и прояснения спорных моментов отечественного профессионального образования необходимы грамотный механизм формирования ЦОС и методы ее использования в повседневной организационно-педагогической практике. Главные различия заключаются в интерпретации ЦОС, а также в подходах к ее проектированию и применению.

Авторы зачастую сводят информатизацию образования к разработке качественных программ, обеспечивающих управление компьютером, и отдельных приемов ее реализации при работе со школьниками и студентами, не затрагивая основ образования: его содержания, целей и задач, специфики тех, для кого оно существует, и т.д.

Абросимов А.Г., Поздняков С.Н. и многие другие исследователи дифференцируют современные технологии, входящие в состав инновационной ЦОС, на две взаимосвязанные группы [2]: компьютерные и коммуникационные. Таким образом, теоретики педагогики и практикующие специалисты не стремятся улучшать существующие учебные методики и создавать «новаторские», соответствующие современным требованиям учебники и пособия, учитывая особенности их использования через ресурсы электронного сопровождения учебно-воспитательного процесса. Это усугубляет и без того весьма непростую, в определенном смысле даже рискованную ситуацию в российском образовании (как высшем, так и среднем), связанную с разрывом внутридисциплинарных и межпредметных связей. Например, «сотрудничество» с

эксклюзивной программой “Genius” на уроках математики противоречит привычному содержанию этой дисциплины и устоявшемуся подходу к ее преподнесению в профильных вузах, поскольку студенты не могут понять, зачем они должны решать задачи сами, без посторонней помощи (к тому же разными способами и на время), если это замечательно делает компьютер. При этом учащиеся не считают нужным разбираться в подобных программах в связи с тем, что выполнение обычных задач, включенных в учебную программу, не предполагает обращения к технологическим нововведениям. Это приводит к снижению интереса и к методам, и к программам, и к осваиваемой дисциплине как таковой.

Обычно ЦОС тоже позиционируется как среда главным образом компьютерная (Захарова И.Г., Роберт И.В. и др.), а вопрос о сочетании традиционного и новаторского компонентов образовательной среды позиционируется только в рамках их синхронного применения. Тем не менее, нужно иметь в виду, что оно затрудняется противоречием между воспринимаемыми в качестве базовых дидактическими принципами, способами и терминологией, а также недостаточным количеством информации и ее воспроизведением. Другими отрицательными факторами выступают разреженность, хаотичность формирующейся ЦОС, что обусловлено высокой популярностью программного обеспечения, предлагаемого коммерческими организациями [4].

По мнению очень многих ученых, наиболее важной проблемой российской школы (на всех уровнях) следует считать конфликт между огромной мощностью самих компьютеров и несовершенством применяемых программ, результатом чего становится очень низкая эффективность ЦОС. С нашей точки зрения, отсутствие высокопрофессиональных, тщательно продуманных подходов к содержанию образования в сложившемся общественном контексте и методик, разработанных на основе таких подходов, «вбивает клин» между потенциалом программ, с одной стороны, и очередными вызовами в сфере образования, с другой стороны.

Выводы. Изучив труды Абросимова А.Г., Гриншкуна В.В., Кузнецова А.А., Макарова С.И., Розова Н.Х., Талызиной Н.Ф. и других авторов, мы определили следующие ключевые функции применения цифровых технологий в ходе обучения будущих специалистов:

1) информационно-образовательная – приобретение новой информации в сфере теории и методики, повышение интереса к инновациям педагогического характера;

2) выстраивающая – совершенствование методических навыков, разработка проектов и моделей анализируемых явлений и процессов, организация образования в целом и его отдельно взятых компонентов (содержания, учебных методов и т.д.);

3) коррективно-диагностическая – применение средств мониторинга успеваемости и результативности предоставляемых услуг, выполнение практических задач, установление устойчивой обратной связи со студентами и членами их семей с обращением к материалам современной ЦОС и т.д.;

4) исследовательская – реализация творческих возможностей учащегося (имитационно-воспроизводящие и обучающе-развивающие продукты, проверенные модификации прикладных программ, творческие задания).

Вышеназванные функции проявляются не герметично, а в качестве элементов единой системы, будучи детерминированными теми факторами, которые зависят от специфики ЦОС: дидактическим разнообразием, применимостью к конкретным условиям и интерактивным характером (Григорьев С.Г., Кузнецов А.А.).

ЦОС высшего учебного заведения трактуется авторами статьи как инфраструктура деятельности учителя или преподавателя, способствующая формированию личности средствами образования и включающая в себя три субструктуры, призванные стимулировать педагогов и учащихся к увеличению собственной результативности: информационная, материальная и обучающая. Современная ЦОС как сложный, многоярусный комплекс технологий информационно-коммуникативного характера объединяет информационный компонент образования с педагогическим, благоприятствуя развитию компетенций преподавателей и студентов.

Нами было установлено наличие безусловных организационно-педагогических преимуществ ЦОС, к которым следует отнести следующие: независимость учащегося от конкретного места проведения занятий; сокращение финансовых издержек – расходов на аренду помещения, дополнительное оборудование, распечатывание «хендаутов», транспорт и т.д.; автоматическое сохранение онлайн-выступлений на цифровых носителях, благодаря чему к данному материалу можно обращаться неограниченное число раз.

Литература:

1. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.

2. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности. Педагогика. 1991. № 9. С. 104-110.

3. Мухин М.И. Миссия новой школы – изменение личностной сущности человека // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2013. Т. 2. № 2 (3). С. 61-66.

4. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский: человеческая личность неповторима. Курск. 1991.

5. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

УДК 371

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Успешность учебно-воспитательной работы со школьниками зависит от многих факторов, определяющих ее направленность, задачи и содержание. Касаясь формирования нравственно-эстетических качеств на уроках иностранного языка, требуется детальное рассмотрение психолого-педагогических факторов, влияющих на восприятие и принятие языка и культуры другого народа, собственное поведение и отношение к вопросам морального выбора и эстетической ценности.

Ключевые слова: нравственно-эстетическое воспитание, речевая культура, межкультурная коммуникация, иноязычное образование, психолого-педагогических факторы.

Annotation. The success of educational work with schoolchildren depends on many factors that determine its focus, tasks and content. A detailed review of the psychological and pedagogical factors that affect the perception and acceptance of the language and culture of other people, their own behavior and attitude to issues of moral choice and aesthetic values is required.

Keywords: moral and aesthetic education, speech culture, intercultural communication, foreign language education, psychological and pedagogical factors.

Введение. Работа педагога по иноязычному образованию над нравственно-эстетической стороной личности учащегося заключается в формировании у него нравственно-эстетических качеств путём воздействия на эмоционально-мотивационную сферу ребенка гуманистическими ценностями и их примерами [6; 7; 9]. Разработанные в целях решения названной учебной-воспитательной задачи учёными-педагогами педагогические подходы (системный, комплексный, личностно-ориентированный, лингвистическо-культурологический и текстуально-диалогический) недостаточно раскрывают психолого-педагогические стороны работы педагога и её факторы, влияющие на духовное, эстетическое и нравственное восприятие школьников [4].

Учет этих аспектов и факторов и применение определённых воспитательно-педагогических приёмов и методов воздействия в процессе обучения позволяют повысить эффективность нравственно-эстетического воспитания школьников в школе. Являясь образовательной дисциплиной, не включающей в своём изначальном предназначении нравственно-эстетические составляющие как, например, в таких видах дисциплин, как литература, музыка, изобразительно искусство, иноязычное образование всё же выполняет функции нравственно-эстетического воспитания школьников, но своими специфичными средствами. Будучи имплицитным на начальном этапе иноязычного образования, эстетическое воздействие иностранной культуры на ценностные качества личности обучающихся может не проявиться в дальнейшем речевом и языковом совершенствованиях, если педагог будет давать знание языка без связи изучения конструкции языковых речевых единиц с языковой культурой и не учитывать психологические особенности учащихся в восприятии программы обучения. Ставя целью нашей работы определение психолого-педагогических факторов, влияющих на формирование нравственно-эстетических качеств школьников в условиях иноязычного образования, мы проведем анализ психологических основ речевой коммуникации, связанными с физиологическими особенностями детей школьного возраста

Изложение основного материала статьи. Точки зрения Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова по проблеме социальности языка состоят в том, что «природу языка следует понимать, как диалектическое единство вербального средства общения и общественного сознания, или, в более определенных терминах, как единство языка и национальной культуры» [2, 11]. Ими были выделены наиболее важные для формирования основ речевой культуры функции языка (см. табл. 1).

Таблица 1

Функции языка в формировании основ речевой культуры и межкультурных отношений

Функция	Содержание	Культурологический аспект
Коммуникативная	Коммуникация возможна при наличии общего для говорящих «фонового» знания. При обучении иностранному языку этим знанием являются сведения о стране, например, об ее географии, истории, выдающихся личностях, укладе и традициях населения, экологических проблемах и т.п. В процессе изучения языка, кроме перечисленных «фоновых» тем, должны использоваться материалы культурной, политической, экологической, спортивной и другой актуальной тематики, расширяющие кругозор и повышающие культурный уровень учащихся.	Возможность передавать сведения о культуре, традициях и обычаях стран. Давать представление о целях общения и привлекать дополнительные аргументы и источники (литературу, информационные материалы). Налаживание мирных переговоров между представителями разных культур.
Кумулятивная (накопительная)	Язык обладает не только способностью передавать информацию, но и отражает, фиксирует и сохраняет информацию о постигнутой человеком действительности. Получение знаний в той или иной области науки и сферах её применения невозможно без изучения мирового опыта, передающегося через научную литературу, исследовательские статьи, международные конференции и встречи ученых, программы международного обмена, а также посредством организации научного поиска и образовательных программ.	Позволяет накапливать знания о культурном опыте, передавая его из поколения в поколение. Отражает накопленные сведения о искусстве, художественной культуре в форме письменного материала и аудио-хроники.
Директивная	Установление норм и правил формирующих личность.	Позволяет распознавать и придерживаться правил речевого этикета. Служит для создания эмоционального фона в нравственно-эстетическом общении. Дает мотивационный триггер для творческой и созидательной деятельности.

В соответствии с языковой функцией строится необходимое содержание речевого сообщения, должное создавать нужное его восприятие. Знание функций языковой коммуникации и их соответственное применение в коммутативной практике являются основными факторами, влияющими на продуктивность передаваемых посылов и информационных сообщений. Без базовых понятий языковых функций невозможно перейти от простого общения на полноценный межкультурный обмен.

Фактор позитивного мышления. Изучая чужую культуру, учащийся должен достигнуть уровня её личностного осознания и восприятия, заключающиеся в приобретении понятий, представлений, знаний о ней и выработке эмоционально-ценностного отношения и суждения. Модель данного процесса будет аккультурацией, то есть признанием человеком, личность которого сформировалась в условиях одной культурной модели, норм и ценностей другой культуры и формированием толерантно-позитивного отношения к народу, их носителю. У учащегося должно выработаться позитивное отношение к народу страны и его культуре. «Изучение языков предпринимается в целях сближения, не разъединения народов, а сближаются лишь с теми, за кем признают достоинства» [2, с. 12]. Без наличия фактора положительного восприятия иноязычной коммуникации прекратится воспитательное воздействие, основанное на личностной заинтересованности учащегося предметом обсуждения.

Фактор социального опыта. Социально-культурный опыт ребёнка зависит от среды, в которой протекает его развитие [5, с. 64]. К среднему школьному возрасту ребенок уже достаточно овладевает родным языком, и системой культурного запоминания и готов к восприятию языка как неотъемлемой составляющей культуры народа. Осознание эмоциональных переживаний происходит путем запоминания и удержания в памяти словесного содержания. Понятие коммуникативной целесообразности связано с понятием речевой деятельности. [5, с. 77]. Проблема влияния развития речи на мышление не изучена в достаточной мере, но известно, что существует связь между степенью овладения языком и социальным окружением. Овладевая иностранным языком, ребенок усваивает его не только как речевые единицы, но и как а язык, связанный с историей и культурным опытом говорящего на этом языке народа. Связь мышления и речи природосообразна: имея цель узнать функциональное значение слова, ребенок связывает языковой знак с объектом, на который направлена деятельность. Язык становится достоянием, средством общения каждого индивидуума, средством его мышления и осознания действительности. Освоение языка является избирательным; по большому счету, усваивается только то, что отвечает потребностям индивидуума: потребностям общения, потребностям мышления, потребностям в осознании, потребностям в любой сознательной деятельности.

Фактор возрастного развития. С психолого-педагогической точки зрения нравственные качества ребенка формируются параллельно с его физиологическим ростом. Л.С. Выготский делит процесс развития поведения ребенка на две линии: линию естественного развития ребенка, относящуюся к процессам общеорганического роста ребенка, и линию культурного совершенствования психологических функций, формирования новых способов мышления, освоения культурных средств поведения. Введя понятие примитивности, он связывает его с недостаточным развитием языковых навыков у детей и отсутствием логической связи понятий, недостаточным владением средствами культурного мышления [3, с. 192].

Выбор учебно-воспитательного материала должен соответствовать возрастным особенностям коллектива учебной группы, при этом отдельное внимание следует уделять уровню развития умений и навыков родной речи у школьников. Перед проникновением в семантику иностранного языка учащийся должен в полной мере владеть аналогичными единицами родной речи. Включение клише, пословиц и поговорок, а также реалий страны изучаемого языка должно соответствовать уровню, достигнутому школьников в познании родной и иноязычной культуры и речи. Например, пословицы «The pen is mightier than the sword», «Malicious tongues are worse than pistol shot» (Что написано пером — не вырубить топором. Злые языки страшнее пистолета.) нельзя использовать в качестве воспитывающего элемента, пока учащийся не знает грамматическое правило образования степеней сравнения прилагательных и не может соотнести эмоциональную связь фразы с ее переводом.

Допустим путь опережения развития ребенка, когда на культурологическом материале производится изучение языковых явлений. Выбрав в качестве учебного материала, к примеру, английскую пословицу «People who live in glass houses should not throw stones» (Людям, живущим в стеклянных домах, не следует бросаться камнями. Русский аналог: в чужом глазу соринку видим, в своем бревно не замечаем), учитель, объясняя правило употребления модальных глаголов, может обратить внимание школьников на различное сравнение одних и тех же нравственных недостатков человека разными народами. Так, критика мелких изъянов другого человека при не замечании своих крупных изъянов сравнивается в английском языке со стеклянным домом и камнями, в русском - с соринкой и бревном в глазу. На этом и подобных примерах у школьников формируются представления о ментальности и менталитетах народов разных языковых культур, дающие понимание уклада их жизни, особенностей развития в прошлом и настоящем. Сформированные знание и понимание менталитета и культур народов служат залогом становления нравственно-этической и эстетической сторон личности школьников.

Фактор ближайшего окружения. Неотделимость языка от сфер жизни коммуниканта и их отражение в его поведении дает предпосылки для рассмотрения использования сфер ближайшего окружения в качестве факторов, влияющих на формирование нравственных и эстетических качеств обучающегося, особенно в области речевого поведения. Иностранный язык как и родной обладает схожей сферой внешнего влияния, к которой относятся социально-бытовая сфера (отношения в семье, коллективе, взаимоподдержка, дом, сфера потребления, спорт, полезные и вредные привычки, культура, животные и др.), учебно-трудовая сфера (образование, класс, домашнее задание, уроки иностранного языка, соблюдение правил поведения, самовоспитание аккуратность и др.) и социально-познавательная сфера (политика, погода, история, традиции, исторические деятели, герои страны). Проявление нравственно-эстетических качеств может проявляться в каждой сфере, в виде нравственных поступков и устремлений привести окружающий мир к гармонии и эстетике.

Способность иностранного языка сопровождать описанные выше сферы деятельности, будет способствовать формированию нравственно-эстетических качеств учащихся, если на уроках будет воссоздано поведение учащегося в жизненной ситуации морального выбора. Не случаен и выбор тем учебно-методических пособий, которые сближают изучение языка с реальными условиями жизни.

Иностранный язык способствует формированию таких качеств личности ученика, как: вежливость, благодарность, трудолюбие, дружба и преданность, ответственность, дисциплинированность, благородство, воля, терпение, взаимопомощь, сочувствие, радость за других, верность, умение владеть собой, бережливость и любознательность.

Фактор межкультурной схожести. Эстетические представления о красоте в разных культурах во многом схожи, однако понять полную эстетику иноязычной культуры можно только, овладев языком страны. Красоту театрального мастерства, литературы, фольклора, устной речи невозможно воспринять без знания языка. Поэтому включение эстетических традиций и культуры стран изучаемого языка является неотъемлемой частью обучения межкультурной коммуникации.

Культура, являясь способом человеческой деятельности и процессом творческого самовыражения, влияет на человека положительно, и способствует его созидательному становлению. Культура – это и набор исторических ценностей. Поэтому нравственно-эстетическое развитие человека так или иначе связано с творческой, гуманистической, трудовой, культурной и созидательной направленностью целей его деятельности.

Уроки иностранного языка дают представление о культуре и ценностях народа иной страны через его язык, являющийся мостом к пониманию и принятию иных нравственных ценностей и культур. Учитель иностранного языка преподносит учащимся культурно-эстетическую ценность языка как неотъемлемую часть мирового культурного наследия и богатства народа. Восприятие учащимися иноязычной культуры происходит через призму их восприятия отечественных культуры и ценностей, и сложившихся представлений и стереотипов об иноязычных [1, с. 55]. В процессе иноязычного обучения и знакомстве со страной эти представления и стереотипы меняются. Целью нравственно-эстетического воспитания и обучения является самоутверждение личности через познание себя и других людей как субъектов поликультурного пространства. [8, с. 5].

Совмещение культурного просвещения и приобщения к мировым культурным достижениям с изучением своей национальных культуры и традиций позволяет создать у детей целостную картину мира, привить им любовь к родной культуре, узнать историю своего края и страны, ознакомиться с народными обычаями и ремёслами. Знания истории страны и своего края дают учащимся возможность наблюдать, сравнивать, сопоставлять эпохи и их события, формировать мировоззрение и гражданскую позицию и, впоследствии, уметь принимать гражданские решения. Здесь задача учителя иностранного языка, наряду с подачей знаний, заключается в привитии чувств патриотизма и любви к своим большой и малой Родине.

Выводы. Ставя перед собой задачу целостного формирования личности учащегося, школьное образование обязывает все предметы учебного цикла включать в свое содержание нравственно-эстетический компонент. В формировании нравственно-эстетических качеств средствами иноязычного образования было выявлено влияние психолого-педагогических факторов, которые способствуют воссозданию социальной, культурной, бытовой сфер коммуникации и соответствующего поведения в заданных условиях.

Литература:

1. Бобунова А.С. Теоретические аспекты нравственно-эстетического воспитания школьников в условиях иноязычного образования / А.С. Бобунова // Психология образования в поликультурном пространстве, Елец, 2016. Т. 2. (№34). С. 49-55.
2. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский – Москва: Эксмо, 2006. – 1136 с.
4. Гальскова Н.Д. Лингводидактика: учебн. пособие / Н.Д. Гальскова. – М.: ИИУ МГОУ, 2014. – 242 с.
5. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. тр. / А.А. Леонтьев. Рос. акад. образования. – М.: изд-во Моск. психол. соц. ин-та, 2004. – 534 с.
6. Махрова И.А. Формирование культуры межнационального общения у школьников. дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.01 / И.А. Махрова. Саратов, 2013. – 159 с.
7. Рекичинская Е.А. Формирование готовности старших школьников к межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Рекичинская. – Кемерово, 2014. – 224 с.
8. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: монография / П.В. Сысоев. – Тамбов: Изд-во ТГУ имени Г.Р. Державина, 2001. – 145 с.
9. Щур Е.Д. Компетентностный подход к воспитанию нравственных ценностей старшеклассников в процессе изучения иностранных языков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Д. Щур. – М., 2013. – 19 с.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕНЕДЖЕРА В УСЛОВИЯХ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Мировой экономический кризис, разразившийся в октябре 2008 года, многократно усилил потребность государства в формировании новых управленческих условий и сценариев, способствующих устойчивому повышению конкурентоспособности Российской Федерации на мировой арене. В наши дни конкурентный потенциал любой цивилизованной страны, области, сектора промышленности или отдельно взятого предприятия обусловлены так называемым «человеческим фактором» и процессами, оказывающими прямое влияние на результативность профессиональной деятельности специалиста.

Ключевые слова: управленческая культура, бизнес-образование, этапы развития профессионального потенциала, эффективный менеджер.

Annotation. The global economic crisis that broke out in October 2008 has repeatedly increased the need of the State to create new management conditions and scenarios that contribute to the sustainable improvement of the competitiveness of the Russian Federation on the world stage. Nowadays, the competitive potential of any civilized country, region, industry sector or individual enterprise is due to the so-called "human factor" and processes that have a direct impact on the professional performance of the specialist.

Keywords: Management culture, business education, stages of professional capacity development, effective manager.

Введение. В контексте рыночной экономики, для которой характерна неустойчивость внешних условий, грамотный менеджмент выступает ключевой предпосылкой успешного функционирования организации. Таким образом, управленцы (менеджеры) – это те люди, от которых прежде всего зависит ее судьба. Однако следует отметить, что огромное расхождение между динамикой происходящих изменений и способностью им соответствовать, демонстрируемой современными менеджерами, превращается в одну из главных угроз относительному социально-экономическому благополучию нашей страны.

Управленческая культура специалиста в области менеджмента является значимым индикатором его эффективности, выступая показателем реализации профессионального потенциала (далее – ПП) управленца в сфере бизнес-образования. Любому менеджеру желательно обладать развитым интеллектом, высокой скоростью мышления, устойчивой нервной системой, решительностью, предпринимательскими способностями, навыками продуктивного общения и набором профессиональных умений. Менеджер, имеющий все обозначенные характеристиками, рассматривается как образец для подражания в соответствующей области, способный демонстрировать плодотворную профессиональную активность в условиях рынка. Основное содержание управленческой культуры в области менеджмента состоит в рациональности и обязательности многоаспектного представления культуросфокусированной концепции, осуществления педагогом креативной реализации на стадиях, относящихся к самоуправлению и выстраиванию творчески насыщенного учебно-воспитательного процесса. Основными компонентами управленческой культуры считаются аксиологический, технологический и творческий. Аксиологический компонент содержит совокупность организационно-педагогических положений и практических навыков, имеющих существенное значение для руководства образовательным учреждением. Технологический компонент включает в себя механизмы, способы и средства управления. Степень менеджерской культуры напрямую зависит от изученности и ассимилированности алгоритмов устранения трудностей и

осуществления задач, имеющих отношение к работе предприятия. Творческий компонент отражен в способности педагога к творчеству в рамках изучения и применения новейших технологий управленческого характера.

Изложение основного материала статьи. В контексте рыночной экономики, для которой характерна неустойчивость внешних условий, грамотный менеджмент выступает ключевой предпосылкой успешного функционирования организации. Таким образом, управленцы (менеджеры) – это те люди, от которых прежде всего зависит ее судьба. Однако следует отметить, что огромное расхождение между динамикой происходящих изменений и способностью им соответствовать, демонстрируемой современными менеджерами, превращается в одну из главных угроз относительному социально-экономическому благополучию нашей страны.

Под профессиональным потенциалом (далее – ПП) управленца авторы статьи, опираясь на толкование Дергалевой И.Ю. [1], понимают единую саморегулируемую и самоэволюционирующую систему, которая интегрирует в себе ресурсы специалиста с внешними предпосылками его профессиональной активности, спецификой которой выступает коррелированность и взаимозависимость индивидуальных свойств, знаний в области управления и готовности менеджера к осуществлению соответствующей деятельности. Индивидуальные свойства управленца (его ценности, амбиции и отношение к самому себе) детерминированы совокупным воздействием наследственности и среды. Профессиональные знания управленца выстраиваются и совершенствуются в рамках его интеграции в процессы профессионального обучения, саморазвития, а в будущем – повышения квалификационного уровня в контексте бизнес-образования и дополнительного образования в профессиональной области. Способности специалиста с данным образованием раскрываются и эволюционируют в рамках профессиональной деятельности.

ПП менеджера – это комплекс, состоящий из его объективных профессиональных возможностей, умения осуществлять результативное управление предприятием, а также из еще не продемонстрированных в полной мере профессиональных качеств и интеллектуально-психологических ресурсов. Иначе говоря, ПП управленца может быть представлен как сочетание двух компонентов – инфрапотенциалов: осуществленного и неосуществленного. Осуществленный потенциал управленца находится в зависимости от его управленческого опыта. Неосуществленный потенциал репрезентирован ценностно-потребностным аспектом личности управленца и детерминирует векторы трансформаций его ПП, который представляет собой не врожденную характеристику, а выстраиваемую и совершенствуемую в рамках обучения, а затем – и реализации своих профессиональных обязанностей [3].

В данной работе мы будем трактовать развитие ПП управленца как процесс трансформации его личностных ресурсов (индивидуальных свойств, профессиональных знаний в области управления, а также способностей в соответствующей сфере), детерминированный снятием диалектического расхождения между осуществленным и неосуществленным инфрапотенциалами. Таким образом, фундаментом развития ПП управленца выступает устранение противоречия, существующего между управленческим опытом специалиста и ценностно-потребностным аспектом его личности.

Грамотное развитие ПП менеджера может реализовываться в контексте целенаправленно выстроенной концепции. В качестве методологического фундамента подобной концепции мы выделяем три подхода: системный, активностный и ценностный. Ключевыми составляющими концепции развития ПП менеджеров в рамках нашего исследования выступают функционально-целевая, сущностная, процессуальная и результатная. Специфика предлагаемой концепции заключается в ее ориентированности на формирование у управленцев системного и творческого мышления, аналитических, креативных и исследовательских навыков, умения справляться с трудностями и совершать правильный управленческий выбор в значимых ситуациях [4].

В.В. Колчиной [2] были выделены следующие факторы, способствующие успешной реализации ПП менеджеров в контексте бизнес-образования:

1) опора на проектно-командный принцип выстраивания подготовки управления в центре, предоставляющем дополнительные услуги в области профессионального образования;

2) педагогическое содействие управленцам в изучении программ бизнес- образования, принимая во внимание их жизненный и профессиональный опыт;

3) создание условий для постоянного раскрытия ПП внутри самоуправляемых профессиональных объединений специалистов в области менеджмента.

Первая педагогическая предпосылка подразумевает подготовку менеджеров в центре, предоставляющем дополнительные услуги в сфере профессионального образования на базе проектно-командного принципа, имеющего непосредственное отношение к смежным понятиям «командно-проектное предприятие» и «командно-проектная структура», пользующимся популярностью в современном менеджменте. Предприятие, опирающееся на данный принцип, уделяет особое внимание компетентности своих сотрудников, формированию атмосферы равенства, доверия, доброжелательности и плодотворного сотрудничества членов трудового коллектива. Описанный подход может быть успешно осуществлен в рамках бизнес-образования управленцев с помощью использования стилистически адекватных способов обучения, доставляющих положительные эмоции студентам; формирования ситуации, основанной на трех процессах: приобретении, коллективном применении и передаче информации; непрерывной трансформации состава и ролевого поведения групп различного уровня на семинарах и занятиях по иностранному языку; учета базовых положений тьюторской деятельности; взаимодействия учащихся друг с другом в формате диалога; обеспечения высокого или, по крайней мере, приемлемого уровня комфортности учебного процесса [5].

Вторая педагогическая предпосылка аргументирует значение педагогического сопровождения действий управленца в освоении им дисциплин, предусмотренных бизнес-образованием, принимая во внимание жизненный и профессиональный опыт представителей данной сферы. Авторы статьи трактуют педагогическую предпосылку как коллективную, научно-структурированную и ценностно-ориентированную активность, в процессе которой педагог поддерживает менеджера в продвижении к потенциально достижимым для него профессиональным результатам и должностям [6].

Поскольку целевой аудиторией бизнес-образования выступают взрослые люди с высшим образованием, имеющие некоторый жизненный и профессиональный опыт, в данной работе рекомендовано анализировать активность взрослого человека по приобретению дополнительных услуг в области профессионального образования в комплексном контексте: сочетании его прав и обязанностей (гражданских, юридических,

моральных) социальной и профессиональной активности, общественной, семейной и личной жизни. В связи с этим педагогическое сопровождение должно реализовываться с опорой на жизненный и профессиональный опыт управленцев.

Третья педагогическая предпосылка репрезентирует основное содержание постоянной эволюции содержания ПП управленца в контексте самоконтролируемых профессиональных объединений. Вышеупомянутая предпосылка базируется на принципах непрерывного образования, что подразумевает интенсификацию общественного статуса личности, усиление внимания к ее потребностям и придание образовательному процессу непрерывного, «пожизненного» характера. Имеется в виду, что постоянное развитие ПП реализуется в условиях самоуправляемых ассоциаций профессионального характера. Авторы статьи рассматривают ассоциацию как объединение юридических или физических лиц на добровольных началах для взаимовыгодного взаимодействия при полной или практически полной автономности участников [7].

Продуктивность развития ПП менеджеров в рамках самоуправляемых профессиональных объединений связана с тем, что данные специалисты как субъекты данных объединений имеют дело с объективно значимыми задачами (проектами); учатся не у педагога, а у более опытных, успешных или одаренных коллег; могут заниматься автомаркетингом и реагировать на деловые предложения от других организаций; пытаются внедрить результаты своей деятельности в повседневную практику.

Механизм раскрытия ПП менеджеров включает в себя три стадии: целеполагательную, содержательно-детерминирующую и активностно-развивающую.

На первой, целеполагательной, стадии выявляются цели услуг в области бизнес-образования и определяются разновидности образовательных программ.

Данные цели формулируются тремя субъектами бизнес-образования:

1) заказчиками (владельцами бизнеса, администрацией предприятия, государством) и слушателями программ – управленцами;

2) исполнителем (учебным заведением);

3) педагогом.

На базе установленной специфики целей в предлагаемой системе можно соотнести уровни их постановки с педагогическими предпосылками реализации ПП менеджеров.

Цели заказчиков и потребителей лежат в основе третьей педагогической предпосылки – выстраивания непрерывного совершенствования ПП управленцев в рамках самоконтролируемых профессиональных объединений.

Цели образовательного учреждения соответствуют второй педагогической предпосылке – поддержке управленцев в прохождении предусмотренных учебным курсом программ, принимая во внимание их жизненный и профессиональный опыт.

Цели педагога коррелируют с первой педагогической предпосылкой – осуществлением проектно-командного принципа выстраивания обучения управленцев в организации, предоставляющей дополнительные услуги в области профессионального образования.

На второй, содержательно-детерминирующей, стадии реализуется систематизация содержания и апробация образовательных программ. К традиционным составляющим содержания образования (знания, умения и навыки; совершенствование сформированных компетенций через творческую активность; восприятие окружающей реальности и собственной личности сквозь призму ценностей и эмоций) авторы статьи присовокупили еще один – гипотетический опыт. Под ним понимается дальнейшее совершенствование компетенций, предполагающее учебный анализ проблем, с которыми сталкивается предприятие, разбор организационных распоряжений и действий по устранению возникших трудностей, а также совершение выбора в рамках гипотетической ситуации и его осмысление.

Адаптация способов и форм подготовки реализуется с помощью использования управленцами программы, позволяющей «перекинуть мост» от образования к трудовой деятельности. На данной стадии активизируются первая и третья педагогические предпосылки. При реализации проектно-командного принципа выстраивания подготовки менеджеров в центре, предоставляющем дополнительные услуги в области профессионального образования, между субъектами учебно-воспитательного процесса формировалась атмосфера равенства, доверия и доброжелательности.

Педагогическая поддержка управленцев в изучении программ бизнес-образования с опорой на их жизненный и профессиональный опыт (первая педагогическая предпосылка) проводилась по трем траекториям:

1) воспроизведение и расширение знаний об оригинале;

2) моделирование его новых характеристик;

3) его регулирование и совершенствование.

На третьей, активностно-развивающей, стадии выявлялись средства и способы, способствующие повышению уровня знаний, развивающие профессиональные компетенции, обогащающие и преображающие личностно-профессиональный опыт, а также усиливающие стремление к дальнейшему раскрытию своего ПП после получения диплома о высшем образовании. На данной стадии активизировалась вторая педагогическая предпосылка – создание условий для непрерывного совершенствования ПП управленцев в рамках самоконтролируемого профессионального объединения, функционирование которого осуществляется за счет нескольких компонентов: увеличения объема знаний в области выбранной профессии (организация круглых столов, конференций, мастер-классов и т.д.); обмен опытом (преуспевающие управленцы делились своим опытом, связанным с созданием и осуществлением проектов: о планировании и разработке бюджетов, основании дочернего предприятия, внедрении дифференцированного подхода к оплате труда и т.д.); менеджерские «турниры» (соревнования управленцев в поиске наилучшего решения насущной задачи); культурно-социальный аспект (коллективный отдых активного характера).

Выводы. Спецификой интенсификации ПП в рамках профессионального объединения управленцев можно считать то, что участники:

1) имеют дело с объективно значимыми проектами и трудностями, а не с задачами из учебников и пособий, что обеспечивает высокий уровень мотивации в обучении и работе;

2) учатся не у преподавателя, а у более опытных, успешных или одаренных коллег;

3) могут заниматься автомаркетингом и реагировать на деловые предложения от других организаций;

4) пытаются внедрить результаты своей деятельности в повседневную практику.

Критерием результативности проделанной работы являются наличие (отсутствие), степень выраженности и прогнозируемая динамика положительных изменений в деятельности организации.

Литература:

1. Дергалева, И.Ю. Динамические характеристики развития профессионального потенциала менеджера / И.Ю. Дергалева, И.В. Резанович. –Сибирский педагогический журнал. – 2008 – №12 (63) – С. 44-50.

2. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.

3. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.

4. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности. Педагогика. 1991. № 9. С. 104-110.

5. Мухин М.И. Миссия новой школы – изменение личностной сущности человека // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2013. Т. 2. № 2 (3). С. 61-66.

6. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский: человеческая личность неповторима. Курск. 1991.

7. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

Педагогика

УДК 37

старший преподаватель, аспирант Сизова Ольга Алексеевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
продюсерства и музыкального образования Медведева Татьяна Юрьевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Макеева Анастасия Владимировна
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет,
Институт пищевых технологий и дизайна (г. Княгинино)

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В УСЛОВИЯХ ОПЕРАТИВНОГО ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье исследуются специфические особенности реализации образовательных программ разных уровней образования в формате дистанционного обучения. Обсуждаются некоторые проблемы, трудности, с которыми столкнулись образовательные организации и педагогическое сообщество. Актуальной данная статья является потому, что экстремальный переход на дистанционный формат обучения вскрыл ряд проблем, обсуждение которых необходимо в сегодняшних условиях. В нашем исследовании также анализируются актуальные нормативно-правовые документы, содержание которых направлено на стабилизацию и разрешение проблемных ситуаций, вызванных экстремальным переходом на дистанционный формат обучения. Поскольку статья носит методический характер авторами были рекомендованы некоторые облачные сервисы , возможности которых могут позволить успешно, без ущерба качеству и содержанию образовательных программ осуществить обучение в формате дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательные программы, обучающийся, педагог, облачные сервисы, цифровые технологии, информационная компетентность.

Annotation. This article examines the specific features of the implementation of educational programs at different levels of education in the distance learning format. Some problems and difficulties faced by educational organizations and the teaching community are discussed. This article is relevant because the extreme transition to the distance learning format has revealed a number of problems that need to be discussed in today's conditions. Our research also analyzes current legal documents, the content of which is aimed at stabilizing and resolving problematic situations caused by the extreme transition to distance learning. Since the article is of a methodological nature, the authors recommended some cloud services, the capabilities of which can allow successfully, without compromising the quality and content of educational programs, to carry out training in the distance learning format.

Keywords: distance learning, educational programs, student, teacher, cloud services, digital technologies, information competence.

Введение. Современные условия реализации образовательного процесса, продиктованные событиями весны 2020 года на территории Российской Федерации, определили необходимость перехода всех образовательных организаций на дистанционный формат обучения. Организации общего образования, среднего профессионального, высшего образования, а также учреждения, реализующие программы дополнительного образования в кратчайший срок были вынуждены полностью осуществить переход на дистанционное обучение.

Изложение основного материала статьи. За короткий промежуток времени форма дистанционного обучения стала не просто дополнением к очной форме обучения, а стала единственным способом получения образования. Здесь важно подчеркнуть, что за данный период были выявлены некоторые сложности и недостатки подобного формата обучения на разных уровнях образования. Для решения проблем, связанных с дистанционным обучением важно систематизировать полученные данные о сложностях, с которыми сталкиваются обучающиеся на разных уровнях образования. Важно понимать, что готовность к обучению в данном формате определяется готовностью со стороны всех участников образовательного процесса. В рамках

осуществления учебной деятельности по программам начального общего не только от педагога требуется компетентность по использованию средств цифровых технологий, но и от обучающихся, а также от законных представителей. Использование различных средств цифровых технологий в данный момент времени вышло за пределы стен образовательной организации. Для успешной реализации образовательного процесса в подобной форме, важно, чтобы у педагога была сформирована информационная компетентность, чтобы в будущем, при подобной ситуации, учитель мог дать подробное объяснение по работе с тем или иным цифровым образовательным ресурсом. Также современные тенденции развития образовательной парадигмы. Требования потенциальных работодателей, предъявляемые к современному специалисту, предполагают мобильность, быстроту и оперативность в решении профессиональных задач. Новая социальная реальность, новые тренды, в основе которых заложены принципы внедрения информационных технологий утверждает совершенно иные принципы организации профессиональной деятельности молодого специалиста.

В данный период времени, многие участники образовательного процесса сталкиваются с недостаточностью обратной связи от педагога. Однако актуальные нормативные документы, к которым мы относим письмо Министерства просвещения определяют необходимость поддержки связи в режиме онлайн в обучающимися.

Приведем выдержку из текста документа:

– рекомендуется планировать свою педагогическую деятельность с учетом системы дистанционного обучения, создавать простейшие, нужные для обучающихся, ресурсы и задания;

– выражать свое отношение к работам обучающихся в виде текстовых или аудио рецензий, устных онлайн консультаций [4].

С точки зрения исследователя А.В. Хуторского, информационная компетентность является частью профессиональной [11], поэтому важно на этапе подготовки педагогов в вузе, увеличить объем изучаемых дисциплин в области информационно-коммуникационных технологий именно в профессиональной деятельности. Связать дисциплины профессионального блока с изучением средств цифровых технологий. Осуществить интеграцию профильных дисциплин с содержанием дисциплин информатической направленности.

Информационная компетентность педагога позволит грамотно распределить время и учебную нагрузку, в период освоения необходимого материала в условиях дистанционного обучения; позволит дать законным представителям (родителям) методические рекомендации по использованию цифровых образовательных ресурсов, чтобы в свою очередь, у последних не возникало технических и организационных трудностей, которые негативно сказываются на качестве обучения детей в довольно трудный и непривычный период. С точки зрения ученого М.П. Лапчика формирование информационной компетентности учителей является одной из наиболее важных задач системы высшего педагогического образования под информационной компетентостью [10], ученый понимает не только совокупность знаний, умений, навыков, формируемых в процессе обучения информатике и современным информационным и коммуникационным технологиям, но и личностно- деятельностную характеристику специалиста сферы образования, в высшей степени подготовленного к мотивированному использованию всей совокупности и разнообразия компьютерных средств и технологий в своей профессиональной работе [2].

Также важно отметить, что педагогам-предметникам необходимо использовать еще и профильные цифровые образовательные ресурсы. Здесь также необходимо подчеркнуть, что у педагога-предметника должна быть сформирована информационная компетентность не только по использованию сервисов для педагогов, но и профессиональных информационных систем и цифровых образовательных сервисов. Для педагога-предметника данной сферы важно знание профессиональных информационных систем, сайтов, с целью усовершенствования и обеспечения учебного процесса, для возможности реализации осуществления межпредметных связей в рамках искусства. Мы можем утверждать, что проблема необходимости формирования информационной компетентности педагога сферы культуры и искусства определена не только нормативными документами сферы образования, но и документами в области культуры и искусства, поэтому важно в рамках подготовки будущих учителей организовать целенаправленный процесс по формированию информационной компетентности [8].

Нужно отметить, что система дополнительного образования столкнулась с трудностями организации дисциплин творческой направленности. Здесь, разумеется, стоит сказать о том, что многие из родителей обучающихся попросту не имеют должной подготовки по дисциплинам художественно-эстетического, физкультурного блоков именно на уровне объяснение материала. От педагогов данного сектора образования требуется мастерство реализации дисциплин из указанных направлений. Очевидно, осуществление дисциплин, имеющих практическую составляющую: будь то музыка, изобразительное искусство требуют присутствие педагога в режиме онлайн.

Для решения задач, связанных с решением образовательных задач, в рамках указанных предметов могут быть полезны следующие облачные платформы, которые являются довольно простыми и понятными в применении. Перечислим их:

1. Платформа Cisco Webex;
2. Платформа ZOOM;
3. Сервис Pruffme;
4. Skype.

При помощи функций перечисленных цифровых ресурсов у педагогов появляется возможность проведения уроков, осуществляя полноценное взаимодействие с обучающимися. Именно в рамках реализации творческих дисциплин существует острая необходимость установления контакта обучающимся.

В рамках реализации дисциплин предметной области Музыка существует возможность записи занятий, что, в последствие, может благоприятно сказаться на результатах обучения. Алгоритм действий может быть следующим: преподаватель осуществляет образовательную деятельность, проводит занятие онлайн, при этом производит запись урока. Затем обучающийся, уже в условиях самостоятельной работы, может вернуться к записи, послушать себя, более подробно изучить комментарии преподавателя.

Требования нормативно-правовой документации, в частности требования Профессионального стандарта педагога указывают на необходимость сформированных профессиональных ИКТ-компетентностей.

На основании текста документа, от педагога требуются определенные трудовые умения, к которым разработчики относят следующие компоненты:

Таблица 1

общепользовательская ИКТ-компетентность;	общепедагогическая ИКТ-компетентность;	предметно-педагогическая ИКТ-компетентность

В тексте документа особое внимание уделяется структуре предметно-педагогической ИКТ-компетентности, которая отражает профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности [4]. В этой связи важно подготовить компетентного специалисты в сфере образования, способного к реализации не только традиционного формата образования, но и специалиста, способного к быстрой реакции на стремительные изменения, способного оперативно принимать поставленные условия без ущерба для качества и содержания образования.

Выводы. Профессиональная деятельность в условиях современной школы требует от учителя высокого уровня мобильности, оперативности мышления, умения справляться с профессиональными задачами, ситуациями в условиях командной работы. Современный педагог должен уметь извлекать необходимую информацию по предметной области, владеть средствами информационно-коммуникационных технологий. От современного педагога требуется при помощи средств цифровых технологий выгодно, выигрышно и интересно подать информацию обучающимся. В условиях необходимости стремительного и полного перехода на формат дистанционного обучения на всех уровнях образования определил важность и необходимость внесения изменений в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов, направленных на укрепление, углубление процесса, направленного на формирование информационной компетентности.

Литература:

1. Груздева М.Л., Тукенова Н.И. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 2 (27). С. 1.

2. Лапчик М.П. ИКТ-компетентность педагогических кадров. Монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. – 144 с.

3. Медведева Т.Ю., Сизова О.А., Макеева А.В.Возможности проектной деятельности в формировании самостоятельности познания Школа будущего. 2019. № 2. С. 56-57.

4. Письмо Министерства просвещения РФ от 19 марта 2020 г. № ГД-39/04 "О направлении методических рекомендаций"

5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"

6. Сизова О.А. Потенциал цифровых технологий в организации профессиональной деятельности педагога // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 5А. Ч. I. С. 202-207. DOI: 10.34670/AR.2020.45.5.132

7. Смирнова Ж.В., Ваганова О.И., Макеева А.В. Возможности проектной технологии для повышения эффективности образовательного процесса Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 7-2. С. 165-168.

8. Сизова О.А. К вопросу о содержании профессиональной ИКТ-подготовки будущего педагога-музыканта Школа будущего. 2019. № 3. С. 180-187.

9. Сизова О.А., Абдуллина М.А., Долматова А.А. Информационная компетентность будущего педагога предметной области "Искусство", в реализации профессиональной деятельности проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-1. с. 249-251.

10. Сизова О.А. К вопросу о необходимости формирования информационной компетентности педагога-музыканта Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-3. С. 163-166.

11. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской; Рос. акад. образования, Ин-т содержания и методов обучения. – М.: УНЦ ДО, 2005

Педагогика

УДК 373.291

аспирант Скорнякова Наталья Николаевна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, (г. Санкт-Петербург)

ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ НА СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОО

Аннотация. В статье рассматривается опыт и эффективность применения современной педагогической технологии эффективной социализации детей Н.П. Гришаевой на социально-коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие; педагогическая технология; тяжелые нарушения речи; эффективная социализация; коммуникация.

Annotation. The article discusses the experience and effectiveness of the use of modern pedagogical technology for the effective socialization of children Grishaeva on the social and communicative development of older preschool children with severe speech impairment in a preschool educational organization.

Keywords: social and communicative development; pedagogical technology; severe speech impairment; effective socialization; communication.

Введение. Условия жизни и развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) очень изменились за последние десятилетия.

При анализе проблем современных дошкольников, а также дошкольников с ОВЗ, можно выделить ряд особенностей:

– отмечаются изменения в нравственном, социально-личностном развитии детей, в их поведении, общении;

– произошли существенные изменения в познавательной сфере детей, они стали более информированы и любознательны, свободно ориентируются в современной технике, во взрослой жизни;

– несмотря на изменения в мире, обществе и семье, ведущим видом деятельности у дошкольников остается игра, но при этом содержание игр изменилось. Наряду с сюжетно-ролевыми играми дети все чаще выбирают индивидуальные компьютерные игры, игры с современными головоломками, конструкторами, что снижает уровень взаимодействия со сверстниками и отражается на социально-коммуникативном развитии дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Проблемы дошкольного детства вызываются и часто усугубляются неспособностью и неготовностью некоторых семей к созданию условий для гармоничной социализации ребёнка, ослаблением преемственных связей между семейным и дошкольным воспитанием [1].

В Федеральном Государственном Образовательном Стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) под социально-коммуникативным развитием понимается процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, необходимого для его дальнейшего включения в систему общественных отношений [8].

Социально-коммуникативное развитие детей относится к числу важнейших проблем педагогики, особенно важным этот аспект важен для детей с ограниченными возможностями здоровья, которые нуждаются в особых подходах, технологиях развития данных умений, позволяющих в дальнейшем социализироваться в современном обществе.

Важные теоретико-методологические основы изучения коммуникативного развития детей дошкольного возраста содержатся в фундаментальных исследованиях Леонтьева А.Н., Рубинштейна С.Л., Кагана М.С., Эльконина Д.Б., Валлона А., Пиаже Ж., и др. Вопросами развития коммуникативных умений дошкольников, их содержания и структуры занимались Лисина М.И. Галигузова Л.Н., Годовикова Д.Б., Репина Т.А., Рузская А.Г., Смирнова Е.О., Стеркина Р.Б. и др., что позволило достаточно глубоко изучить этот вопрос, а также были разработаны концепции генезиса общения дошкольников Лисиной М.И., где были представлены параметры для исследования коммуникативного развития дошкольников по различным возрастам [5].

Вопросами социализации и коммуникации дошкольников с ОВЗ занимались ученые Власова Т.А. (1978), Лубовский В.И. (1976), Певзнер М.С. (1972) – изучали причины снижения темпов психического развития и их конкретные проявления; Вайзман Н.П. (1971), Власова Т.А. (1973), Иванов Е.С. (1971), Лебединская К.С. (1982), Марковская И.Ф. (1993), Ульенкова У.В. (1994) - описывали различные типы ЗПР; Бабкина Н.В. (2003), Борякова Н.Ю. (1983), Домишкевич С.А. (1977), Жаренкова Г.И. (1975), Лутонян Н.Г. (1977), Подобед В.Л. (1981), Слепович Е.С. (1990), Стрекалова Т.А. (1982), Тригер Р.Д. (1981), Ульенкова У.В. (1970), Цыпина Н.А. (1975)- изучали познавательную деятельность детей и ее специфику; Аксенова Е.Б. (1992), Баряева Л.Б.(2011), Кузнецова Л.В. (1984), Слепович Е.С. (1990) - изучали игровую деятельность детей с ОВЗ и ее особенности.

Создание эффективных методик и педагогических технологий, позволяющих развивать социально-коммуникативные умения современных дошкольников, с изменившейся субкультурой, является перспективным направлением в дошкольной педагогике.

Современные технологии способствуют эффективному процессу социализации ребенка в дошкольной образовательной организации [2].

В работе по развитию социально-коммуникативных умений дошкольников в ДОО используются следующие технологии:

- здоровьесберегающие технологии, основной целью которых является создание условий для формирования у воспитанников представления о здоровом образе жизни, об умении оказать себе и ближнему первую медицинскую помощь;

- проектная деятельность, смысл которой заключается в создании проблемной деятельности, которая осуществляется ребёнком совместно с педагогом;

- развивающие технологии, при использовании которых ребёнок должен самостоятельно прийти к какому-либо мнению, решению проблемы в результате анализа своих действий;

- познавательно-исследовательская деятельность основная цель которой является создание экспериментальной деятельности, активным участником которой выступает ребёнок;

- личностно-ориентированные технологии, цель которых создание демократичных партнёрских гуманистических отношений между ребёнком и воспитателем, взаимодействие с семьей, а также обеспечение условий для развития личности воспитанников [3].

Хотелось бы остановиться и подробнее рассмотреть технологию эффективной социализации (ТЭС) дошкольников Гришаевой Н.П., которая появилась более 20 лет назад, но практическое внедрение этой технологии в дошкольных учреждениях началось сравнительно недавно. Однако, она успешно реализуется во многих дошкольных образовательных организациях.

Предлагаемая система социализации Гришаевой Н.П. включает девять технологий: клубный час, проблемная ситуация, рефлексивный круг, дети – волонтеры, волшебный телефон, социальная акция, ситуация месяца, развивающее обучение, технология включения родителей в образовательный процесс, которые могут быть использованы как все, так и отдельно [7].

Н.П. Гришаева указывая на важность социализации дошкольников обращает внимание на то, что новой задачей дошкольной организации становится организация дружественного социума на территории детского сада для развития социальных навыков у дошкольников, и предложенные ею технологии позволят изменить образовательный процесс [4].

С целью оценки эффективности данной технологии на развитие социально-коммуникативных умений у дошкольников нами было проведено исследование. Оно осуществлялось на базе ГБДОУ №95 компенсирующего вида и ГБДОУ №104 общеразвивающего вида Фрунзенского района Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 59 детей старшего дошкольного возраста (6-7лет), из них 31 ребенок с тяжелыми нарушениями речи и 28 нормотипичных детей. Были выделены экспериментальная группа - ЭГ 16

детей 6-7 лет с ТНР и две контрольных группы: КГ 1-15 детей 6-7 лет с ТНР и КГ2 - 28 детей с нормальным речевым развитием.

В начале учебного года нами было проведено исследование развития социально-коммуникативного развития детей, участвующих в исследовании с целью оценки уровня его до использования технологии эффективной социализации.

В течение учебного года в ЭГ осуществлялась деятельность с использованием технологии эффективной социализации (ТЭС) Н.П. Гришаевой. Были освоены и внедрены такие технологии как: клубный час, рефлексивный круг, проблемная ситуация, дети – волонтеры, социальная акция, ситуация месяца, развивающее обучение, технология включения родителей в образовательный процесс.

Освоение данной технологии проходило в несколько этапов, что занимает приблизительно календарный год: проведение семинара по ТЭС с коллективом ДОУ; проведение родительских собраний с целью пояснения значимости социализации и внедрения ТЭС; оформление одобряющих документов на внедрение ТЭС, формирование приказов и актов учреждения; распределение обязанностей среди педагогов организаторов; определение тематики проводимых мероприятий; составление перспективного плана мероприятий на год; определение периодичности и длительности мероприятий; разработка правил педагогами совместно с детьми во время проведения мероприятий по технологии; введение системы поощрения детей и предупреждения нарушений правил во время проведения мероприятий по ТЭС; определение организационных моментов среди педагогов; определение количества групп участников и прочее; проведение рефлексивного круга с детьми и педагогами до и после мероприятий по ТЭС; информирование родителей через детей о результатах проводимых мероприятий [4].

По истечении учебного года было проведено повторное исследование социально-коммуникативного развития и проведен сравнительный анализ полученных результатов в экспериментальной и в двух контрольных группах. В экспериментальной группе была использована технология ТЭС, в контрольных группах проводилось только исследование показателей социально-коммуникативного развития детей, и данная технология в обучении не использовалась. Необходимо отметить, что в течении года, со всеми детьми проводили интенсивную работу по развитию специалисты ДОО: воспитатели, логопеды, психологи и музыкальные работники по подготовке к участию в самостоятельной работе, что предполагает технология.

Исследовательская работа была поэтапно сфокусирована на трех основных видах детской деятельности по социально-коммуникативному развитию: игровой, коммуникативной деятельности; элементарной трудовой деятельности и формированию основ безопасного поведения. Каждая из которых, оценивалась по ряду критериев.

Игровая, коммуникативная деятельность включала в себя критерии, наиболее характеризующие умения, соответствующие данной деятельности: самостоятельность при отборе и придумывании разнообразных сюжетов игр; удержание намеченного замысла, возможность импровизации; творческий подход к исполнению заданной роли и умении самостоятельно моделировать игровую среду; в ролевых играх умение взаимодействовать со сверстниками, взрослыми; участвовать и проявлять активность в творческих группах по созданию спектаклей (режиссеры, актеры, костюмеры, оформители) и др.

Оценивались семь параметров игровой, коммуникативной деятельности соответствующие возрасту детей.

Элементарная трудовая деятельность оценивалась по умению ухаживать за собой, выполнять поручения как кратковременные, так и планируемые (например, дежурство), планировать свою трудовую деятельность как в непосредственной образовательной, так и в совместной деятельности.

Формирование основ безопасного поведения оценивалось по умениям соблюдать элементарные правила безопасности поведения в детском саду, на улице, в транспорте; различать виды транспорта и его назначение, знание дорожных знаков, части дороги, соблюдение элементарных правилах поведения на природе, способы правильного обращения с растениями и животными, бережное отношения к окружающей природе [6].

Для достижения целей исследования был применен метод наблюдения за общением детей в группе в различных видах детской деятельности. Полученные данные в виде баллов вносили в таблицы. На основании полученных данных был проведен анализ и сделаны выводы.

По каждому параметру при обследовании умений детей можно было получить от 1 до 3х баллов. Оценка уровней овладения социально-коммуникативными навыками: высокий уровень – 3 балла; средний уровень – 2 балла; низкий уровень – 1 балл. Также в ходе оценочной работы допускались промежуточные баллы, например, 1,5 и 2,5 балла.

При сравнительном анализе уровней овладения социально-коммуникативными умениями детьми экспериментальных групп было посчитано процентное соотношение количества детей в группе, имеющих высокий, средний и низкий уровень овладения социально-коммуникативными умениями от общего количества детей в группе.

В конце учебного года был проведен повторный анализ показателей социально-коммуникативных умений у всех групп детей участвующих в исследовании.

При исследовании игровой и коммуникативной деятельности были определены довольно высокие показатели у детей с ТНР экспериментальной группы (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов исследования игровой, коммуникативной деятельности в начале (НУГ) и конце (КУГ) учебного года

	ЭГ		**КГ1**		**КГ2**	
	НУГ	**КУГ**	НУГ	**КУГ**	НУГ	**КУГ**
Высокий уровень (%)	6,25	**56,25**	6,7	**26,7**	35,7	**53,6**
Средний уровень(%)	43,75	**37,5**	53,3	**60**	60,7	**42,8**
Низкий уровень(%)	50	**6,25**	40	**13,3**	3,6	**3,6**

Результаты исследования демонстрируют, что в ЭГ в начале года показатель развития игровой, коммуникативной деятельности на высоком уровне был ниже возрастной нормы у 6,5% обучающихся, после проведенной коррекционно-развивающей работы с использованием технологии Н.П. Гришаевой этот показатель вырос до 56,25%, что является положительным результатом, где средний показатель положительной динамики по данному критерию увеличился на 50%, в сравнении с КГ1, где средний показатель составил всего 20% и в КГ2 – 17,9%.

Результаты исследования элементарной трудовой деятельности также показали положительную динамику (таблица 2). В ЭГ показатели положительной динамики развития элементарных трудовых умений на высоком уровне за год возросли на 62,5%, в КГ1 на 20%, а в КГ2 – всего на 3,6%. Причем это не только количественные, но и качественные показатели.

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов исследования элементарной трудовой деятельности в начале (НУГ) и конце (КУГ) учебного года

	ЭГ		**КГ1**		**КГ2**	
	НУГ	**КУГ**	НУГ	**КУГ**	НУГ	**КУГ**
Высокий уровень (%)	0	**62,5**	6,7	**26,7**	35,7	**39,3**
Средний уровень(%)	50	**31,25**	53,3	**60**	53,6	**57,1**
Низкий уровень(%)	50	**6,25**	40	**13,3**	10,7	**3,6**

Качественные изменения произошли по следующим параметрам: появилась ответственность при выполнении трудовых поручений, в творческих работах по ручному труду, в конструировании большая часть детей научилась планировать свою деятельность и сообщать о плане, что положительно повлияло на коммуникативную сферу и речевое развитие.

Также нами было проведено и исследование формирования основ безопасного поведения у детей.

Таблица 3

Сравнительный анализ результатов исследования основ безопасного поведения в начале (НУГ) и конце (КУГ) учебного года

	ЭГ		**КГ1**		**КГ2**	
	НУГ	**КУГ**	НУГ	**КУГ**	НУГ	**КУГ**
Высокий уровень (%)	6,25	**68,75**	13,3	**33,4**	42,8	**64,3**
Средний уровень(%)	43,75	**31,25**	46,7	**53,3**	46,5	**32,1**
Низкий уровень(%)	50	**0**	40	**13,3**	10,7	**3,6**

Показатели высокого уровня владения основами безопасного поведения (таблица 3) в ЭГ увеличились на 62,5%, что также существенно больше, нежели, в КГ1, где показатель возрос на 20,1% и в КГ2 – на 21,5%.

Выводы. Таким образом, хочется отметить, что сравнительные данные во всех группах по направлениям социально-коммуникативного развития недостаточны, что не обеспечивает успешный переход ребенка на уровень начального общего образования.

Сравнительный анализ успешности по различным направлениям социально-коммуникативного развития демонстрирует, что наиболее успешный результат показали дети в экспериментальной и контрольной группе 1 (дети с тяжелыми нарушениями речи) по развитию элементарной трудовой деятельности и основам безопасности жизнедеятельности, а у контрольной группы 2 показатели выше по коммуникативному развитию и игре (таблица 4). В какой-то степени это подтверждает, что у детей с нормой речевого развития высокий уровень развития когнитивных умений, что позволяет овладевать навыками коммуникации и игровыми действиями в старшем дошкольном возрасте с большей долей самостоятельности, чем детям с тяжелыми нарушениями речи.

Таблица 4

Сравнительный анализ развития социально-коммуникативных умений в течение учебного года с учетом только показателей высокого уровня

	ЭГ		**КГ1**		**КГ2**	
	НУГ	**КУГ**	НУГ	**КУГ**	НУГ	**КУГ**
Игровая, коммуникативная деятельность (%)	6,25	**56,25**	6,7	**26,7**	35,7	**53,6**
Элементарная трудовая деятельность (%)	0	**62,5**	6,7	**26,7**	35,7	**39,3**
Формирование основ безопасного поведения (%)	6,25	**68,75**	13,3	**33,4**	42,8	**64,3**

Однако стоит отметить, что при использовании ТЭС в экспериментальной группе к концу года наблюдается интенсивная динамика по всем направлениям социально-коммуникативного развития детей. Показатели социально-коммуникативного развития по разработанным критериям детей ЭГ выше результатов детей с нормальным речевым развитием из КГ2, а у детей с тяжелыми нарушениями речи (КГ1) они значительно ниже.

Результаты исследования не являются окончательными, требуется более тщательное изучение, а также некоторая адаптация ТЭС и организация условий для использования данной технологии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – Москва: Аспект Пресс, 2001. - 290 с. - Текст: непосредственный.

2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - Москва: Педагогика, 2013. - 219 с. - Текст: непосредственный.

3. Гришаева, Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребёнка в дошкольной образовательной организации / Н.П. Гришаева. - Москва: Вентана-Граф, 2015. - 184 с. - Текст: непосредственный.

4. Гришаева, Н.П. Технологии эффективной социализации в детском саду и в начальной школе. Планирование, результаты, диагностика: учебно-методическое пособие / Н.П. Гришаева. - Москва: Линка-Пресс, 2019. - 264 с. - Текст: непосредственный.

5. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. - Москва: Педагогика, 1986. - 144 с. - Текст: непосредственный.

6. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под редакцией Н.Е. Вераксы,Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. -3-е издание, исправленное и дополненное. - Москва: Мозаика-Синтез, 2014. - 368с. - Текст: непосредственный.

7. Струкова, Л.М. Современная технология эффективной социализации детей в детском саду и школе: модель взаимодействия / Л.М. Струкова. – Текст: непосредственный // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». - 2016. - №5. – С. 914-917

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва: Перспектива, 2014. – 96 с. - Текст: непосредственный.

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, профессор Скрипкина Алина Вячеславовна
Белгородский государственный институт искусств и культуры (г. Белгород);
доктор педагогических наук, профессор Туравец Наталья Романовна
Белгородский государственный институт искусств и культуры (г. Белгород)

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы дистанционного обучения студентов социономической сферы деятельности в условиях удаленного обучения; предлагаются к рассмотрению вопросы использования информационно-коммуникационных технологий в контексте парадигмы открытого образования в вузах культуры и искусств; особое внимание уделено методологической основе разработке интегративной комплексной профилирующей дисциплина «История мирового искусства» и использованию инструментов дистанционного обучения (Websoft, TrueConf, iWebinar, Comdi, виртуальная комната Mirapolis, интерактивные сетевые видеотрансляции на основе, видеоконференцсвязи ВидеоМост, Life Conference, Remote Meeting Point, Himeeting, Acrobat Connect Pro, Meeting Place).

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, вузы социономической сферы деятельности, междисциплинарность.

Annotation. The article deals with the problems of distance learning students "help" the scope of activities in the conditions of distance learning; offered to the consideration of the use of information and communication technologies in the context of the paradigm of open education in universities of culture and arts; special attention is paid to the methodological basis for the development of an integrative comprehensive profiling discipline "History of world art" and the use of learning tools (Websoft, TrueConf, iWebinar, Comdi, Mirapolis virtual room, interactive web video based, video conferencing Bridge, Life Conference, Remote Meeting Point, Himeeting, Acrobat Connect Pro Meeting Place).

Keywords: distance learning, information and communication technologies, higher education institutions of the socionomic sphere of activity, interdisciplinarity.

Введение. На современно этапе в вузах произошли существенные изменения, связанные с активным развитием дистанционного обучения студентов в условиях распространения пандемии коронавируса 2020. Под действие пандемии попадают социальные системы, экономика, финансы, отрасли производства и т.д. Система высшего образования для предупреждения распространения COVID-19 повсеместно переводится на так называемое «удаленное» или дистанционное обучение, которое включает в себя все компоненты учебного процесса и предполагает развитие новых технологий, изменение структуры принятия решений на уровне студентов и преподавателя. Впервые в 1840-х гг. британский ученый-стенограф Айзек Питман [18] представил систему обучения с помощью стенографии, так называемая «фонографию»: посылая шифрованные тексты своим ученикам он получал назад работы на проверку, которая стала прообразом дистанционного обучения. Первый ректор Чикагского университета Уильям Рэйни Харпер, в начале XIX в. ввел понятие «заочные школьные курсы». Одним из первых профессор Чарльз А. Шониреган определил дистанционное обучение как форму, ключевыми понятиями которой являются педагогика, развитие информационно-коммуникационных технологий, интерактивное взаимодействие в контексте онлайн-обучения студентов [19]. Автору принадлежит формула, которую можно считать исходным постулатом дистанционного обучения: «коммуникация, стимул, самоопределение целей и видов учебной деятельности обучаемых». В Европе первым университетом, использующим удаленное обучение, стал Лондонский университет, открывший в 1828 г. дистанционный курс, обучающий аспирантов.

В России заочное обучение стало успешно использоваться в первой четверти XX века с момента открытия заочных отделений в вузах, способствовавших повышению квалификации специалистов. Занятия проводились в традиционных формах и включали обязательное изучение лекционного материала, формирование навыков на основе предоставления учебно-методических рекомендаций, заданий, которые студенты выполняли самостоятельно. Учебный процесс представлял собой виртуальное пространство, что послужило определению понятия «виртуальное образование», которое было раскрыто в работах А.В. Хуторского. Автор утверждает, что «процесс и результат взаимодействия субъектов и объектов, сопровождаемый созданием ими виртуального образовательного пространства, специфику которого определяют именно данные субъекты и объекты. Само по себе виртуальное пространство не существует без коммуникативного процесса участников, поэтому оно образуется во взаимодействии преподавателей, студентов и изучаемых дисциплин» [13].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время дистанционное обучение является одним из высокотехнологичных направлений в образовании, позволяющее осуществлять обучение студентов на основе учебного портала, представляющего собой ресурсы, содержащие учебные материалы, задания для самостоятельного выполнения, тесты для самопроверки и т.д. Новые интернет технологии в системе дистанционного обучения являются основой развития любой образовательной организации [4].

Особенно актуальной проблемой при использовании дистанционных форм обучения стало внедрение информационно-коммуникационных технологий в вузах, направленных на подготовку специалистов социономической сферы деятельности [11]. Социономические (от лат. – «общество») – это профессии, отличающиеся особыми условиями труда. Так, в работах Е.А. Климова дана характеристика пяти групп профессий в соответствии с объектом труда: человек – живая природа (агроном, зоотехник, ветеринар, микробиолог и др.), человек – техника (инженер, механик, технолог и т.д.), человек – человек (сфера обслуживания, врач, учитель, сотрудник полиции и т.д.), человек – знаковая система (программист, картограф, математик, языковед и т.д.), человек – художественный образ (концертный исполнитель, артист балета, актер драматического театра, художник и т.д.) [7].

Вузы, осуществляющие подготовку специалистов в системе «человек – художественный образ» (консерватории, вузы культуры и искусств, художественные и театральные вузы, вузы балетного искусства и пр.), в настоящий момент испытывают трудности, связанные со специфическими особенностями дистанционной формы обучения. Следует учитывать, что дистанционная форма обучения – это организация образовательного процесса, базирующаяся на том, что студенты отдалены от преподавателя в пространстве и во времени и вынуждены осуществлять творческое взаимодействие в виртуальном режиме [8.; 10].

Система подготовки специалистов творческих направлений, так сложилось исторически, одна из самых консервативных, ибо здесь веками складывались традиции, базирующиеся на эмпирических методах, способствующих воспитанию исполнителей. Сама система обучения в творческих вузах предполагает развитие навыков и способностей не только через лекционные курсы: основополагающим становится общение на индивидуальных или мелкогрупповых занятиях. Заменить живое взаимодействие студентов и преподавателя методическим руководством или инструкциями – практически невозможно.

Вместе с тем, безусловным плюсом использования дистанционного обучения в вузах сферы культуры и искусств становится не только расширение средств и методов совершенствования исполнительского мастерства, но, прежде всего, расширение изучаемых объектов. Новые информационно-коммуникационные технологии позволяют привлекать в качестве объектов познания новые отрасли, новые грани изучаемых явлений. С уверенностью можно констатировать, что формируется новая парадигма образования, предопределяющая необходимость осваивать и познавать современные средства информационных технологий. Сегодня недостаточно просто перевести имеющуюся информацию в цифровой вид – необходимо переосмысление педагогической парадигмы подготовки специалистов в вузе. Парадигма, понимаемая как новый подход к решению проблем в образовании в условиях дистанционного обучения на современном этапе, определяется как модель открытого образования (open education). Парадигма открытого образования связана с осознанным или интуитивным внедрением новых информационных технологий в вузовскую практику. Цифровизация становится все более востребованной. Не исключением стала и социономическая сфера деятельности. Инновационная модель открытого образования [16; 17], получившая развитие в конце двадцатого века, связана с новыми возможностями использования вычислительной техники и средств телекоммуникаций. Характерными особенностями использования модели открытого образования в сфере подготовки специалистов культуры и искусств стали: ориентация на большой объем информации на основе онлайн-технологий; возможности обработки, хранения и реализации больших объемов информации; дистанционное интерактивное взаимодействие субъектов образовательного процесса. На основе новой парадигмы открытого образования меняются основные принципы и формы обучения: приоритет дистанционного обучения; неограниченные образовательные ресурсы (open educational resources), доступные обучаемым в любое время в любом месте; дистанционная автоматическая идентификация участия студента в образовательном процессе и др. [8]. Практика высшего образования в отечественных вузах свидетельствует, что хорошо спланированное и эффективно управляемое дистанционное обучение способствует лучшему усвоению материала, повышает мотивацию к самообразованию, к поиску нового, нужного и интересного учебного материала [4].

На современном этапе подготовка специалистов «человек – художественный образ» стала испытанием для вузов, осуществляющих обучения в дистанционной форме. Учитывая международный опыт, особое внимание следует уделять практике деятельности музыкально-преподавательского сообщества, такого как Music Teachers National Association (MTNA), которое на протяжении многих десятилетий занимается вопросами дистанционного обучения музыке. Ассоциация MTNA предлагает использовать апробированные ресурсы для осуществления удаленного обучения [15].

Проблемы творческих вузов, вынужденных частично вводить дистанционное обучение, находятся, прежде всего, в педагогической плоскости: оснащение преподавателей методическими разработками и рекомендациями, модифицированными программами, подготовленными в соответствии с характером дисциплины. Подготовка к дистанционной форме обучения, по таким дисциплинам, как история музыки, история искусств, история исполнительского искусства, музыкальная педагогика и пр., если и сложна, но возможна. При этом проведение занятий в специальном классе музыкантов-исполнителей, вокалистов, дирижеров, актеров, дизайнеров и т.д. (исполнителей) – в дистанционной форме практически невозможно.

Самые современные технические программы уделенного обучения не смогут заменить творческое общение: изучение видеоматериалов выдающихся мастеров, знакомство с исполнительскими мировыми школам, расширяют мировоззрение, кругозор, но не смогут сформировать исполнителя: удаленный урок в индивидуальном классе не способен заменить собой «живое» общение. Вместе с тем, использование дистанционного обучения по историко-теоретическим дисциплинам на культурологической основе, даст толчок к разработке необходимых баз данных.

Дистанционное обучение, ориентированное на историко-культурологическую составляющую подготовки специалистов сферы культуры и искусств, предполагает формирование целостного восприятия мира, что является важнейшим качеством современного исполнителя [1; 2; 12; 14]. Содержание подготовки, проектируемое во взаимосвязи и взаимообусловленности всех составляющих компонентов, предполагает контекстный подход, обеспечивающий осмысление теоретических знаний с направленностью на будущую профессиональную деятельность [3]. Контекстный подход способствует междисциплинарной интеграции, объединяющей специальную, историко-культурологическую и общепрофессиональную направленность обучения. При дистанционном обучении интеграция связана с решением характерных профессиональных проблем на основе использования сложившихся идей, теорий и концепции смежных дисциплин. Необходимость разработки междисциплинарных интеграционных дисциплин связана, с одной стороны – необходимостью студентов формировать компетенции, предусмотренные ФГОС, а с другой – стремлением расширения и углубления получаемых знаний, так как «междисциплинарная интеграция, в контексте формирования универсальных компетенций, призвана обеспечить решение не только образовательных задач, но и формирования мировоззренческих знаний и ценностных ориентаций» [12].

В условиях дистанционного образования наступает осмысление необходимости изменения отношения к содержанию профилирующих дисциплин в подготовке исполнителей, изучение которых на междисциплинарной основе, позволяет рассматривать то или иное явление на основе общих законов, действующие на всех «этажах» культуры (А.Б. Есин) [5].

Междисциплинарная интеграция в данном процессе способствует преобразованию субъектом конкретной информации, ибо на смену представлению о подготовке студентов к узкопрофильной деятельности приходит междисциплинарная составляющая в понимании необходимости сохранения общечеловеческих ценностей отечественной культуры и заложенных в ней возможностей. Еще в начале XX века Б. Асафьев указывал, что значимым представляется универсальность представителя творческих профессий, который не должен быть узким специалистом, а должен обладать множеством знаний в различных областях [2]. Методологическим подходом в подготовке исполнителей в условиях современных реалий становится ценностно-смысловая направленность, способствующая расширению междисциплинарных связей процесса обучения. Интегративная комплексная профилирующая дисциплина «История мирового искусства», включающая «Историю музыки», «Историю исполнительского искусства» (по видам исполнительства), «Эстетику и теорию искусства», «Культурологию» и др.), может способствовать осуществлению полноценной профессиональной подготовки на основе формирования широких, разносторонних знаний о культуре, включения этих знаний в контекст приобретения профессионального опыта, расширяющего горизонты будущей исполнительской деятельности.

Наиболее эффективной для организации дистанционного образовательного процесса по интегративной комплексной профилирующей дисциплине «История мирового искусства» для студентов вузов культуры и искусств являться портальная технология, обеспечивающая субъектов обучения доступом к базам данным, сервисам и ресурсам. Появление различных вариантов творческого взаимодействия в рамках дистанционного обучения, как свидетельствует практика, имеет ряд позитивных тенденций: а) гибкий график обучения, возможность многократного возвращения к изучаемому материалу; б) обеспечение использования первоисточников в виде записей исполнительского искусства выдающихся музыкантов, актеров, хореографов, базы данных библиотек, музеев и пр. в) возможность самостоятельного поиска, просмотра и использования учебного материала; г) возможность осуществления самоконтроля и сдачи зачетов и экзаменов в удаленном режиме.

Значимым для будущих специалистов систем «человек – художественный образ», становится овладение информационными технологиями как дополнительными, вспомогательными средствами применения мультимедиа. Студенты приобретают навыки использования не только текстовой, графической, аудио и видео технологий, но и формируют практический опыт в анимации, нотном редактировании в программах MuseScore, Sibelius, Finale и др. Образовательный процесс дистанционного обучения может представлять собой интеграцию из скайп-контактов, вебинаров, курсов, использующих национальные онлайн-платформы (как правило, LMS Moodle). Наиболее эффективной для изучения интегративной комплексной профилирующей дисциплины «История мирового искусства» становятся вебинары (вебконференции), инструментами которых становятся Websoft, TrueConf, iWebinar, Comdi, виртуальная комната Mirapolis, интерактивные сетевые видеотрансляции на основе, видеоконференцсвязи ВидеоМост, Life Conference, Remote Meeting Point, Himeeting, Acrobat Connect Pro, Meeting Place [9].

Выводы. Никакая парадигма образования, даже самая универсальная, не может быть самоцелью. Теоретические модели, в том числе и парадигма открытого образования, не может быть использована в чистом виде: она служит ориентиром реализации оптимальной для данного учебного заведения модели. Использование дистанционного обучения в вузах культуры и искусств является закономерным продолжением совершенствования системы образования в предложенных условиях удаленного обучения при борьбе с пандемией коронавируса 2020. Нововведения, апробированные сегодня, будут дополнять традиционный процесс обучения, и, в конечном счете, внесут свою лепту в совершенствование использования информационно-коммуникационных технологий в творческих вузах.

Литература:

1. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: учебник для студентов высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Академия, 2004. – 336 с.

2. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.

3. Вербицкий А.А.Контекстное обучение: понятие и содержание // Эксперимент и инновации в школе. 2009 № 4 С. 8-13.

4. Демченко С.А. Ключевые моменты организации дистанционного обучения в высшем учебном заведении / С.А. Демченко, А.В. Казарова // Сборник по материалам XI Международной дистанционной научной конференции «Тенденции и перспективы развития современного научного знания». – М., 2014. – С. 162-163
5. Есин А.Б. Введение в культурологию: Основные понятия культурологи в систематическом изложении: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 216 с.
6. Исаев, В.П. Психологические особенности будущей профессиональной деятельности специалистов социономического профиля / В.П. Исаев // Мир науки, культуры, образования. – 2013 – № 4 (41). – С. 204.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону. Изд. «Феникс», 1996. – С. 289-324.
8. Конопатов С.Н., Старожук Е.А., Румянцев С.Н. Развитие образования: кросс-парадигмальный подход // Открытое и дистанционное образование. – 2019. – № 1(73). – С. 13-22.
9. Латыпова В.А. Анализ инструментов организации и проведения вебинаров // Молодой ученый. Ежемесячный научный журнал. – 2011. – Том I. – № 9 (32). – С. 69-74.
10. Сорокоумова, С.Н., Исаев, В.П. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий / С.Н. Сорокоумова, В.П. Исаев // Педагогическое образование в России. – 2013 - №4. – с. 186-190.
11. Сунцова Я.С. Особенности мотивационной сферы студентов, обучающихся на социономические профессии [Электронный ресурс]: http: // www.rusnauka.com / 10_DN_2012 / Pedagogica /2_107252.doc.htm. – 3.03.20.20г.
12. Туравец Н.Р. Контекстный подход при реализации междисциплинарной интеграции в подготовке аспирантов // Культурная жизнь Юга России. – 2018. – № 1 (68). – С. 140-143.
13. Хуторской, А.В. Виртуальное образование и русский космизм [Электронный ресурс] / Эйдос – Электрон.журнал. 1999. – Вып. 1. – С. 8-18.
14. Цыпин, Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества [Текст] / Г.М. Цыпин. – Кн. 1. – М.: Советский композитор, 1988. – 384 с.
15. About MTNA Archived 2013-12-04 at the Wayback Machine, Member resources Archived 2015-04-07 at the Wayback Machine
16. Freinet Célestin: Education through work: a model for child centered learning. – Lewiston: Edwin Mellen Press, 1993. – 327 p.
17. Montessori Maria. The Montessori Method. – New York: Schocken books, 1964. – 380 p.
18. Pitman shorthand (англ.). — статья из Encyclopædia Britannica Online. (дата обращения 05.03.2020 г.).
19. Wedemeyer, C.A. (1971). Independent study. In R. Deighton (Ed.), Encyclopedia of Education IV (pp. 548–557). New York: McMillan.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Суханова Надежда Тимофеевна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
кандидат физико-математических наук, доцент Вежелис Татьяна Мечисловасовна
Московский энергетический институт (г. Москва)

ЗАЩИТА ИНФОРМАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются методы защиты информации в различных системах открытого образования при формировании единого информационно-образовательного пространства образовательного учреждения с целью выявления наиболее значимых проблем обеспечения безопасной передачи информации, представленных моделей электронного обучения. Выполнен сравнительный анализ систем открытого образования с позиций используемых способов защиты информации.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное обучение, электронная информационно-образовательная среда, единое информационно-образовательное пространство, системы открытого образования, модель электронного обучения, защита электронной информационно-образовательной среды, информационная безопасность образовательного учреждения, безопасность данных, аутентификация.

Annotation. The article discusses methods of information protection in various systems of open education in the formation of a single information and educational space of an educational institution in order to identify the most significant problems of ensuring the safe transmission of information presented by e-learning models. A comparative analysis of open education systems from the standpoint of the methods used to protect information is carried out.

Keywords: distance learning, e-learning, electronic information and educational environment, a single information and educational space, open education systems, e-learning model, protection of electronic information and educational environment, information security of an educational institution, data security, authentication.

Введение. В XXI веке наблюдается информатизация всех сфер жизни общества. Уровень информационно-технологического развития страны зависит, в частности, от уровня информатизации сферы образования. Программы информатизации образования разных стран, в том числе и России, включают использование дистанционных технологий обучения и электронного образования. Об этом свидетельствует Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

Для осуществления эффективной деятельности и развития образовательного учреждения необходимо формирование единого информационно-образовательного пространства, которое представляет собой совокупность баз и банков данных, технологий их ведения и использования, информационно коммуникационных систем и сетей, функционирующих на основе единых принципов и по общим правилам, которые направлены на удовлетворение информационных потребностей учащихся и обеспечивающие их информационное взаимодействие в рамках образовательных учреждений [7].

В соответствии с требованиями времени, каждое образовательное учреждение должно иметь сформированное единое информационно-образовательное пространство. Одним из компонентов которого является образовательная система, посредством которой осуществляется электронное образование в учреждении. Ключевое место при этом отводится вопросам защиты информации.

Цель данной работы: рассмотрение и выполнение сравнительного анализа способов защиты информации в различных образовательных системах и уровня безопасности в них. В этой связи необходимо:

– рассмотреть различные образовательные системы и сравнить уровень защиты информации в них;
– изучить способы защиты информации в системах открытого образования;
– определить уровень безопасности данных в различных моделях электронного обучения;
– выявить наиболее значимые проблемы обеспечения безопасной передачи информации, представленных моделей электронного обучения.

Изложение основного материала статьи. Понятие образовательное пространство появилось в 80-е годы в педагогике. Позднее появились термины единое информационно-образовательное пространство и электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС), которые пересекаются по своей сути.

Так понятие электронная информационно-образовательная среда включает в себя совокупность электронных информационных ресурсов, технических и программных средств информационных и коммуникационных технологий [8].

Одной из задач формирования единого информационно-образовательного пространства является использование дистанционных и электронных образовательных технологий [9, 10].

Для реализации дистанционного образования в настоящее время используют различные модели электронного обучения: MOOC, SPOC, BOOC, SMOC и пр. Рассмотрим некоторые из них.

MOOC (massive open online course) (русск. МООК) – массовые открытые онлайн курсы, которые позволяют бесплатно изучать интересующие области знаний, вне зависимости от географического положения, возраста студента и без временных ограничений [4]. Основная отличающая черта этой модели – массовость, то есть на курс могут записаться неограниченное количество слушателей, независимо от их географического положения или других факторов.

Существует несколько разновидностей MOOC:

– cMOOC (connectivist MOOC) – система электронных курсов, которая напоминает семинарские занятия. Обучение происходит не просто с помощью просмотра лекционных материалов, а главным образом задействует слушателей. Преподаватель и слушатели могут дискутировать, обсуждать материал.
– xMOOC – делается большая направленность на лектора и содержание курса. Эта разновидность MOOC является самым подходящим вариантом для открытых курсов, так как очень похожа на традиционный учебный процесс (контроль и аттестация студентов).
– hMOOC (hybrid massive open online course) – гибридная система электронных курсов, которая включает в себя элементы cMOOC и xMOOC [6].

Модель SPOC (small private online course) – закрытые онлайн курсы, обеспечивает более высокую мотивацию обучающихся. Чем-то напоминает BOOC, но в ней присутствует более традиционное взаимодействие обучающихся и преподавателя.

BOOC (big open online course) – является аналогом MOOC, но имеет ограничение, связанное с количеством слушателей (максимально 50 человек).

SMOC (synchronous massive online course) – является аналогом xMOOC, но при этом главное отличие от xMOOC выражается в том, что лекции идут в прямом эфире, чтобы прослушать лекции, необходимо подключаться к ней в режиме реального времени. Примером SPOC могут послужить популярные в настоящее время вебинары [5].

Сравнительный анализ некоторых систем электронного обучения MOOC(cMOOC, xMOOC), SPOC, BOOC и SMOC представлен в Таблице 1. В каждой системе существуют такие виды учебной деятельности, как: лекции, практики и работа с методическими материалами.

Таблица 1

Сравнительный анализ систем электронного обучения

Критерий	**MOOC**		**SPOC**	**BOOC**	**SMOC**
	cMOOC	**xMOOC**			
Взаимодействие с другими обучающимися	есть	нет	нет	нет	нет
Взаимодействие с лектором	нет	нет	есть	нет	нет
Количество обучающихся	не ограничено	не ограничено	принимают участие те, у кого есть доступ	50	не ограничено

Критерии сравнения были выбраны не случайно, так как они влияют на степень усвоения и понимания материала.

Критерий «Взаимодействие с другими обучающимися» – системы, которые поддерживают этот критерий, дают обучающимся возможность общения со своими сокурсниками для лучшего усвоения материала занятий.

«Взаимодействие с лектором» – также один из важных критериев понимания и усвоения материла. Существует только у модели с ограниченным количеством слушателей. Отсутствует в моделях с неограниченным числом студентов на курсе, так как преподаватель не сможет уделить время каждому обучающемуся. К сожалению, отсутствует в модели BOOC, что является минусом для данной системы.

«Количество слушателей» – это критерий, который показывает ограничение в количестве обучающихся на курсе. Плюсы системы с неограниченным количеством обучающихся в том, что они подходят для

распространения общедоступной информации и не требуют постоянного присутствия на рабочем месте специалиста. Плюсом системы с ограниченным количеством обучающихся, несомненно, является то, что появляется возможность подключить к процессу обучения преподавателя, который может отвечать на вопросы в режиме реального времени и оказывать всяческую поддержку обучающимся.

Обобщая результаты, можно сделать вывод о том, что разновидность системы МООС сМООС является наиболее преимущественной для обучающихся, так как поддерживает неограниченное количество обучающихся, позволяет общение обучающихся между собой, а также поддерживает все виды учебной деятельности, такие как лекции, практики и пр., а так же работу с разнообразными методическими материалами.

В Российских вузах внедрены все разновидности модели МООС, поскольку это, в частности, позволяет обучаться у лучших преподавателей. В частности это: Московский государственный университет, университет «Синергия», Московский институт психоанализа, Московский университет им. С.Ю. Витте, Московский открытый институт, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» Тольяттинский государственный университет, Тюменский индустриальный университет и многие другие.

Наиболее популярные платформы, реализующие модель МООС являются: COURSERA, edX, UDACITY. Развитие МООС в учебных заведениях даёт толчок к развитию образовательных платформ. На данный момент в России также существуют свои онлайн образовательные платформы, среди них: «Лекториум», «Универсариум», «Открытое образование» и другие. В частности в Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете разработана своя образовательная платформа, которая использует модель SPOC. В процессе создания которой, встала проблема обеспечения безопасности данных (паролей, личных данных и других параметров). Так же и при создании электронной информационно-образовательной среды в ВУЗах часто возникают проблемы, связанные с безопасностью личных данных пользователя [3].

Вопросам безопасности данных уделяется особое внимание при организации информационно-образовательного пространства вуза. В данном исследовании рассматривались работы Михайлова В., посвященные аутентификации и авторизации. С позиций защиты конфиденциальной информации, хранящейся на серверах вузов, изучены работы Трещева И.А., Григорьева Я.Ю., Скиды М. Проблемы информационной безопасности электронной информационно-образовательной среды рассматривались в трудах Богатыревой Ю.И., Сергеева С.Н.

Проблемы безопасности функционирования бывают разные: проблемы соединения, проблемы протоколов, проблемы хранения данных, проблемы аутентификации и прочее. Однако, на наш взгляд, особую значимость имеют следующие: проблемы хранения данных на сервере, проблемы безопасной передачи информации, проблемы, связанные с аутентификацией пользователей, а, также, проблемы защиты электронной информационно-образовательной среды от вирусных атак.

Для обеспечения безопасной передачи информации, представленных моделей электронного обучения, используются методы шифрования, особые механизмы управления доступом и аутентификацией/авторизацией пользователей, а также, механизмы контроля целостности данных.

Шифрование включает в себя представление информации в недоступном для понимания виде. Механизмы управления доступом – это процессы доступа к ресурсам пользователей, таким как пароли, личные данные и другие, регулируемые механизмами контроля. Механизмы авторизации/аутентификации, необходимые для решения вопросов разрешения доступа к ресурсам пользователя, открывают доступ исключительно после предъявленных пользователем паролей, аутентифицирующих устройств, биометрических данных или других методов подтверждения входа. Механизмы контроля целостности контролируют целостность отдельного сообщения и/или потока сообщений путем проверки контрольных сумм, порядковых номеров сообщений, криптографических методов и пр.

Понятие информационная безопасность образовательного учреждения объединяет меры, направленные на защиту, как информационного пространства, так и персональных данных от проникновения злоумышленников, с целью внесения изменений в конфигурацию системы или хищения каких-либо данных, а так же защиты образовательного процесса от запрещённой законом пропаганды и любых видов рекламы.

Система информационной безопасности единого информационно-образовательного пространства учреждения должна обеспечивать безопасность на следующих уровнях:

– безопасность данных – защита данных от случайного и/или умышленного изменения, удаления или разглашения;

– безопасность программного обеспечения – комплекс мер, направленных на обеспечение корректной и безопасной работы программных средств;

– безопасность соединения – обеспечение безопасного соединения за счет, авторизованного выдачи информации, то есть информация выдается только аутентифицированным системам коммуникации, которые могут быть выданы на телекоммуникационный запрос;

– компьютерная безопасность – обеспечение корректной и безопасной работы всех аппаратных компьютерных систем, что позволяет создать единый конфиденциальный ресурс для обучения.

В рамках данного исследования, в частности, были опробованы возможности подключения к системе, а также, возможности пользователя при взаимодействии с системой.

В частности, регистрация в одной из систем, основанной на модели МООС не составила никаких трудностей. Заведомо ложный аккаунт, в котором вместо личных данных были указаны наборы случайных десяти букв, пропустила система безопасности и даже открыла доступ ко всем курсам и тестам. Соединение не прерывалось при выполнении нескольких действий на сайте. Доступ к тестам был даже тогда, когда открываются другие вкладки для поиска ответов. Данная система работает по протоколу http, который является небезопасным ввиду недостаточности шифрования и обеспечения целостности данных.

ВООС, как разновидность модели МООС, имеет почти те же параметры. Отличается лишь протоколами соединения и механизмами аутентификации пользователей. А, следовательно, показатели эффективности у них одинаковы и используются они в одних сферах. Выбор системы определяет лишь количество подключенных пользователей к системе.

Регистрация в одной из систем, основанной на модели SMOC, также как в системе с моделью МООС не составила особых трудностей. Стоит заметить, что хоть аккаунт и был заведомо ложным (имя пользователя состоит из десяти различных букв), система заставила придумать сложный пароль. Записи видеоуроков были

доступны, хоть и в ограниченном количестве. Соединение не прерывалось и было безопасным за счёт использования протокола https.

Модель SPOC проверить не удалось, т.к. к системам, основанным на этой модели нет прямого доступа, что показывает их высокий уровень безопасности защиты личных данных. Стоит отметить, что эта безопасность достигается путём элитарности самой модели курса.

Это даёт основание предполагать, лишь то, что эта модель, в отличии от всех остальных, наиболее защищена с точки зрения утечки как интеллектуальных, так и личных данных. Результаты сравнения уровня защиты информации, рассмотренных образовательных систем приведены на Рисунке 1.

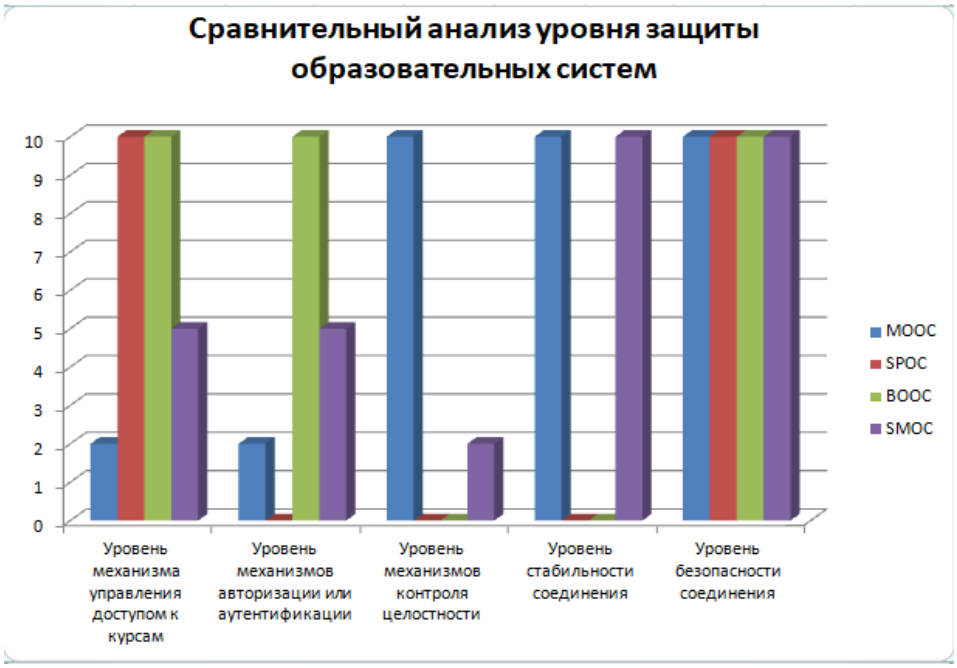


Рисунок 1. Сравнительный анализ уровня защиты образовательных систем

Из приведенной таблицы видно, что уровень защиты образовательной системы МООС выигрывает по ряду параметров. А именно она имеет высокий уровень механизмов контроля целостности и стабильности соединения и имеет безопасный уровень соединения. Однако у неё наблюдается достаточно низкий уровень механизмов авторизации или аутентификации. Система ВООС отличается высоким уровнем механизма управления доступом к курсам, высоким уровнем механизмов авторизации и аутентификации, а так же у неё высокий уровень безопасности соединения. Однако уровни механизмов контроля целостности и стабильности соединения при этом невозможно оценить для данной системы.

Несмотря на указанные недочеты, система МООС является не только самой надежной, но и самой распространенной на рынке программного обеспечения.

Выводы. Каждая из рассмотренных моделей электронной образовательной системы имеет свои особенности. Выбирая электронную образовательную систему нужно быть максимально осторожным и доверять только тем системам, безопасность которых гарантируется. Однако можно быть уверенным не только в системе МООС, но и в системе типа ВООС, так как именно она обладает свойствами элитарности и показала самые высокие результаты в проведённых тестах.

Отсюда следует, что создавая единое информационное пространство и осуществляя выбор модели электронной образовательной системы, необходимо уделить особое внимание методам защиты информации таким как: хранение данных на сервере, безопасной передаче информации, аутентификации/авторизации пользователей и вирусным атакам.

Благодаря разнообразию систем, построенных на технологии МООС, образование стало доступно не только тем, кто является обучающимися, но и тем, кто просто хочет расширить свой уровень знаний в какой-либо области. Миссия этих системы заключается в том, чтобы из любой точки мира каждый человек мог получить доступ к образовательным материалам. Она идеально подходят как тем, кто использует её для личного развития, так и тем, кто осваивает образовательные программы в рамках обучения в высшем учебном заведении.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал "Homo Cyberus". – 2019, №1(6). [Электронный ресурс] – [URL:] http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 22.02.2020).
2. Амиров Р.А. Стратегия развития высшего образования в России // Вестник НГИЭИ 2019. №8 (99). с. 105-117
3. М.А. Соловьев М.А., Качин С.И., Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Стратегии развития электронного обучения в техническом вузе // Высшее образование в России 2019. №8 (99) с. 67-75
4. Хусяинов Т.М. Основные характеристики массовых открытых онлайн-курсов как образовательной технологии. / Т.М. Хусяинов / Наука. Мысль - №2. – 2015, с. 1-8.
5. Инфографика про МООС и их разновидности [Электронный ресурс] / Электронный журнал 2014. [URL:] http://www.edutainme.ru/post/likbez-infografika-pro-mooc-i-ikh-raznovidnosti/ (дата обращения: 12.03.2020).

6. Гаврилов К.А. Разновидности массовых открытых онлайн курсов. Возможность применения данных курсов в учебном процессе // Уровневая подготовка специалистов: электронное обучение и открытые образовательные ресурсы: сборник трудов I Всероссийской научно-методической конференции. Томск: Изд-во ТПУ, 2014, с. 292-294.
7. Тайлаков У.Н. Единое информационно-образовательное пространство школы как фактор повышения качества образовательных процессов // Молодой ученый. – 2013, №5, с. 768-772. — [URL:] https://moluch.ru/archive/52/6805/ (дата обращения: 22.03.2020).
8. Суханова Н.Т., Попенов А.А. Инструментальные средства построения электронной информационно-образовательной среды. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции «Образование в цифровую эпоху». Н.Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2019, с. 82-89
9. Суханова Н.Т., Романова Н.А., Орловская Л.А. Особенности дистанционного обучения как формы организации учебного процесса. Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: Сборник статей по материалам Международной конференции (декабрь 2016). - Н. Новгород: Мининский университет, 2016. С. 64-69
10. Суханова Н.Т., Смирнова Н.А. Современные тенденции оценки эффективности дистанционного образования. Сборник статей по материалам открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Преподавание информатики и информационных технологий в условиях модернизации педагогического образования. – Н. Новгород: Мининский университет, 2016, с. 128-132

Педагогика

УДК 378
кандидат педагогических наук, доцент Талых Алексей Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);
кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

НЕКОТОРЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ (ТРИЗ) В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые пути формирования и развития творческого потенциала обучающихся в системе технологического образования (в частности, на уроках технологии) через такие инструменты ТРИЗ, как методы поиска решений творческих технических задач и приёмы разрешения возникающих противоречий в процессе решения этих задач.
Ключевые слова: инструменты ТРИЗ, методы поиска решений творческих технических задач, приёмы разрешения противоречий, творческий потенциал, урок технологии.
Annotation. The article considers some ways of forming and developing students ' creative thinking in the system of technological education (in particular, at technology lessons) using such tools as TRIZ-methods of searching for solutions to creative technical problems and methods of resolving contradictions in the process of solving these problems.
Keywords: TRIZ tools, methods for finding solutions to creative technical problems, techniques for resolving contradictions, creative potential, technology lesson.

Введение. Актуальность проблемы исследования определяется тем, что динамика развития современного общества создает условия для непрерывного развития, обновляющего все сферы жизни человека, включая образование. Педагогическая сфера расширяет перечень используемых образовательных технологий и направлений на основании изменяющихся тенденций развития общества. Перестроение, развитие общества ставит в ряду основных проблемы личностной и социальной значимости умения мыслить творчески.

Обучение, направленное на решение исследовательских и познавательных задач, обеспечивает оптимальное усвоение знаний и получение необходимых компетенций. В профессиональном образовании наблюдается приоритетность компетентностного подхода в подготовке специалиста. Такая постановка в формировании процесса обучения выдвигает как приоритетную задачу совершенствования методик профессионального саморазвития обучающихся. ТРИЗ представляет собой метод активизации работы обучающихся для индивидуализации процесса обучения. В этой ситуации возникает потребность в массовом преподавании ТРИЗа в средней школе, что может быть обеспечено только подготовкой в рамках высшего образования достаточного числа преподавателей педагогического направления.

Цель статьи – рассмотреть использование некоторых инструментов ТРИЗ в технологическом образовании.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- рассмотреть теоретические аспекты использования инструментов ТРИЗ;
- охарактеризовать особенности применения инструментов ТРИЗ в технологическом образовании.

Научная новизна исследования определяется тем, что использование инструментов ТРИЗ в технологическом образовании создаёт предпосылки для формирования у обучающихся нестандартного креативного мышления через разрешение противоречий, возникающих в процессе решения творческих задач. Дополнительно следует учесть требования педагогической практики о преодолении одной из главных проблем в организации учебного процесса – значительной интенсификации процесса обучения. В некоторой степени ситуация разрешается введением широкой гаммы интегративных уроков, позволяющих обучающимся осуществлять «режим самореализации» уже при решении учебных («обучающих») задач, где возможна организация горизонтальных связей различных учебных дисциплин. Кроме того, могут рассматриваться мероприятия, в ряду которых стоят организация олимпиад, моделирование коллективной деятельности, ролевые игры, различные модификации метода проектов в разрезе ТРИЗ и т.д.

Использование ТРИЗ в обучении даёт возможность для значительного повышения эффективности образовательного процесса на учебных занятиях с последующим представлением результатов на конкурсах и конференциях. В общем подходе занятия «по ТРИЗ» - это контролируемые и управляемые преподавателем потоки эвристической мудрости (но в дискретном преподнесении с организацией активной обратной связи) и счастья успешного совместного творчества. Использование импровизационных проведений занятий стимулирует творческое освоение обучающимися учебного содержания преподносимого преподавателем материала, способствует повышению уровня готовности к творческой деятельности. Развивая творческую активность студента как будущего педагога, система высшего образования формирует его методологическую и исследовательскую культуру, развивает способности к социально-педагогической деятельности, что позволит ему активно участвовать в преобразованиях социокультурной сферы, области практической деятельности будущего педагога.

Изложение основного материала статьи. ТРИЗ – теория решения изобретательских задач, начатая Генрихом Сауловичем Альтшуллером и его коллегами в 1946 г., а продолженная мастером ТРИЗ Николаем Николаевичем Хоменко (1954–2011) [1]. ТРИЗ использует теоретические положения, которые базируются на основании тенденций развития техники и технологий [3, с. 12].

Методика ТРИЗ основывается на физических и технических аспектах, включающих алгоритм последовательных шагов, которые ориентируются на определение проблем и формирование решений на основании оригинальных и инновационных идей. Основой методики являются следующие положения:

1. Все системы формируются и эволюционируют на основании законов развития технических систем.
2. Все системы склонны к развитию и преодолению противоречий.
3. В рамках возникновения идентичных противоречий возможны различные решения с учётом доступных ресурсов системы [4, с. 31].

В соответствии с методикой Г.С. Альтшуллера существует 40 базисных приёмов разрешения противоречий. Некоторые из них: принципы дробления, вынесения, местного качества, асимметрии, объединения, универсальности, «матрёшки», предварительного напряжения и др. [1].

Специфика ТРИЗ базируется на том, что предполагает использование алгоритмических методов формирования процесса мышления, то есть стимулирует развитие культуры мышления [5, с. 5]. Использование ТРИЗ обеспечивает развитие образности за счёт использования занятий, направленных на решение исследовательских и познавательных задач, что позволяет усваивать знания и формировать необходимые компетенции на более высоком уровне в сравнении с традиционными педагогическими технологиями. В различных реализациях рассматриваемой методики отмечается специфическое направление организации учебного процесса: акцент делается на формирование содержания обучения, не как учебной дисциплины, а некоторого объекта изучения, последовательно преобразуемого в предмет профессиональной деятельности. Участвуя в трансформации предмета учебного труда, обучающийся утверждает себя в позиции творческой личности как субъекта области «Я – профессиональной концепции».

Для успешного овладения умениями и навыками использования инструментов ТРИЗ студентам требуется погрузиться в непрерывное и неразрывное преподавание этой дисциплины в течение всего периода обучения. Предполагается обязательное включение в планы обучения практическое применение методов ТРИЗ на различных курсах, участие в разрабатываемых проектах вуза, совместная работа с внешними партнёрами и заказчиками вуза.

ТРИЗ-педагогика предлагает специфические алгоритмические методы создания целенаправленного, осознанного, управляемого и показательно эффективного процесса мыследеятельности. Создаются предпосылки формирования повышенной культуры мышления. В большинстве методик, предшествующих ТРИЗ, прослеживается интуитивная посылка исследователей игнорировать наблюдаемые проявления психологической инерции, порождающей отрицательную реакцию в процессе разрешения нестандартных задач и поиске творческих вариантов преодоления возникающих проблем. Но одновременно при создании предпосылок генерации решений и идей, обязательно следует учитывать то обстоятельство, что любые инновационные образования нуждаются в параллельном критическом анализе. Иначе идея может остаться бесплодной.

Использование ТРИЗ определяется целями, которые ставятся педагогом перед обучающимися в рамках конкретного учебного занятия, уровня сложности заданий, способностей обучающихся, наличия интереса и личного опыта. Педагогика ТРИЗ позволяет решать задачи современного образования в комплексе в отличие от методик, предлагающих их последовательное рассмотрение. Успешность обучения достигается значительно более высокой концентрацией положительной мотивации достижения успеха. Положительный результат в преодолении проблем профессиональных задач позволяет поднять ценность достигнутого до уровня создания духовного продукта, обеспечивающего качественное развитие личности обучающегося.

Педагогическая практика выдвигает некоторые принципы формирования модели развития творческого потенциала студентов средствами ТРИЗ – педагогики, учитывающие специфику процессов обучения в рассматриваемый возрастной период. К ней отнесены: целостность и системность процессов создания некоторого базиса творческой активности, тесная связь с жизнью, комплексность воздействия внешних факторов, творческая ориентированность обучения, вовлечённость в практическую деятельность, необходимо высокий уровень сформированности индивидуального тезауруса. В качестве активных элементов структуры модели включаются методы ТРИЗ-технологии.

Положения, рассматриваемые в педагогике ТРИЗа, являясь сущностной теоретической основой организации процесса обучения, служат психолого-педагогическим базисом разрешения сомнений и вопросов, возникающих на стадии теоретического обучения, и преодолеваемых обучающимися в процессе создания общественно-значимого продукта обучения; они также служат отправной плоскостью для осмысления обучающимися основных личностных позиций самодостаточности, социальной устойчивости, активной жизненной позиции. При этом преодолеваются:

1. Неопределённость связи значения и смысла анализируемых учебных проблем; её основные характеристики:

- многовариантность трактовки понятий, терминов, определений;
- непредсказуемость сочетаний и перестановок в сцеплениях значений;
- формальная и неформальная связанность совершенно различных качественных объектов мышления (что эффективно используется в различных методиках, в первую очередь ТРИЗ и т.п.) и т.д.

2. Некомпетентность респондента - слабость тезауруса, нетренированность мышления, низкий и ограниченный интеллект.

В ТРИЗ существует много методов и приёмов, возможных для использования в системе технологического образования. Использование в учебном процессе отдельных элементов ТРИЗ в рамках технологического инструментария обеспечивает:

1) стимулирование управляемого воображения;
2) развитие системности и креативности мыслительных процессов;
3) повышение образовательных компетенций;
4) повышение эффективности обучения.

Данные положения могут быть реализованы за счёт следующих направлений:

- проведение уроков для формирования навыков проектной и исследовательской деятельности при рассмотрении материала с учётом непривычной точки зрения;
- применение ТРИЗ-инструментов в рамках внеурочной и внеклассной работы.

Основные методы ТРИЗ включают:

- метод проб и ошибок, который представляет собой перебор различных вариантов для поиска оптимального;
- метод фокальных объектов является методом, позволяющим создать условия для поиска новых идей и характеристик объекта на основании присоединения к исходному объекту свойств, других, выбранных случайно, объектов;
- морфологический анализ представляет собой метод, который предполагает решение отдельных частей с последующей систематизацией их в целую систему;
- мозговой штурм является методом ТРИЗ, который базируется на использовании творческого подхода с поиском оптимального варианта из максимально широкого перечня вариантов;
- метод контрольных и наводящих вопросов предполагает использование перечня вопросов для решения задачи;
- синектика представляет собой метод ТРИЗ, который базируется на мотивации коллективной интеллектуальной деятельности;
- метод системного анализа (системного оператора);
- метод Робинзона Крузо (ресурсный подход);
- метод информационной недостаточности;
- метод Делфи, и другие методы.

В качестве примера использования метода фокальных объектов приведём фрагмент урока технологии, который включает следующие этапы:

1. Анализ условий задачи, определение недостатков объекта.
2. Выбор случайных предметов.
3. Определение и запись 6-10 признаков.
4. Генерация новых технических решений соединением признаков предметов с объектом.
5. Оценка найденных решений.

Рассмотрим пример создания нового объекта с помощью МФО.

Совершенствуемый объект: стул.

Случайные объекты: ель, олень, фонарь.

Характерные свойства или признаки случайных объектов:

1. Ель: **колючая**, зелёная, стройная, пушистая, высокая и т.д.
2. Олень: **рогатый,** мощный, быстрый, сильный, северный и т.п.
3. Фонарик: **светящийся,** маленький, карманный, с аккумулятором и др.

Получаем новые оригинальные сочетания:

- стул колючий (для массажа);
- стул рогатый (на спинке стула помещаются рога);
- стул светящийся (в стул встроена светодиодная подсветка).

По результатам проведения фрагмента урока технологии с использованием элементов ТРИЗ следует отметить, что обучающиеся продемонстрировали повышенную заинтересованность в сравнении с традиционными уроками по технологии.

Выводы. Необходимо учесть, что решение подобных задач возможно как индивидуально, так и в малых группах. Это сплачивает коллектив, способствует развитию оригинальности, внимания, наблюдательности, сообразительности, увлечённости, нестандартного мышления и др. Такие задания создают ситуацию успеха, условия для самосовершенствования не только на уроках технологии, но и в обычной жизни. В педагогической практике процесс самообразования, с точки зрения взаимодействия индивида и учебной информации, принципиально мало отличается от схемы обучения индивида в обычных условиях. В начале идёт углубленное изучение конкретной обозначенной проблемы (например, на основе материальных источников либо дидактического материала, предоставляемого преподавателем), затем поле исследования энергично расширяется, проблема информационно насыщается необходимыми и достаточными сведениями. Далее задача решается известными методами ТРИЗ, что резко повышает качество знаний (умений, навыков) индивида. В последнем случае индивид совершает путь обучения в некотором виртуальном общении с авторами тех источников информации, которые он использовал в процессе преодоления трудностей.

В некоторых ситуациях наблюдалась активность обучающихся, проявляющих элементы соперничества, что стимулировало коллективную исследовательскую работу, и одновременно поднимало качество бригадной защиты комплексных проектных работ, выполняемых под руководством преподавателя.

Применение элементов ТРИЗ на уроках технологии помогает развить речь, мышление, воображение и эмоционально-волевую сферу. У обучающихся работа с творческими заданиями способствует повышению уровня их речевого развития, они учатся давать полный, развёрнутый ответ и расширяют свой повседневный словарный запас слов.

Применение инструментов ТРИЗ позволит сделать уроки интереснее, продуктивнее и поспособствует развитию творческого потенциала обучающихся. Специфика ТРИЗ базируется на том, что предполагает использование алгоритмических методов формирования процесса мышления, что в конечном итоге стимулирует развитие общей культуры мышления.

Литература:
1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 381 с.
2. Меерович М., Шрагина Л. Технология творческого мышления. – М.: Альпина Паблишер, 2018. – 506 с.
3. Орлов М.А. Азбука ТРИЗ. Основы изобретательного мышления. – М.: СолонПресс, 2018. – 210 с.
4. Шпаковский Н.А. ОТСМ-ТРИЗ. Подходы и практика применения. – М.: ИнфраМ, 2018. – 503 с.
5. Ярославский В.В. Разработка и реализация Java-комплекса с элементами ТРИЗ для творческого навигационного поиска в сети: дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2018. – 98 с.

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)

ОБУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Аннотация. В статье представлена модель обучения студентов гуманитарных направлений бакалавриата и специальностей: «Актерское искусство», «Режиссура кино и телевидения», Звукорежиссура», «Графика», «Кинооператорство», «Продюсерство». Автор дает краткую характеристику системе формирования коммуникативной компетенции в рамках изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» с помощью дистанционных образовательных технологий. Охарактеризован комплекс заданий, в результате выполнения которого обучающиеся овладевают речью с учетом будущей профессиональной деятельности в области кино и телевидения.
Ключевые слова: дистанционное обучение; русский язык и культура речи; коммуникативная компетенция; лингвистическая, дидактическая база, игровые элементы.
Annotation. The article presents a model for teaching students in humanitarian areas of baccalaureate and specialties: "Acting Art", "Directing Film and Television", Sound Engineering "," Graphics "," Cinematography "," Production ". The author gives a brief description of the system of formation of communicative competence in the framework of the study of the discipline "Russian language and culture of speech" using distance educational technologies. A set of tasks is described, as a result of which students master the speech, taking into account future professional activities in the field of cinema and television.
Keywords: distance learning; Russian language and culture of speech; communicative competence; linguistic, didactic base, game elements.

Введение. Общеизвестен тот факт, что современная коммуникация (в том числе профессиональная) становится дистантной. Коммуниканты отдалены друг от друга расстоянием, ориентированы на общение, реализуемое с помощью электронных компьютерных технологий. В таких условиях особенно актуальным является организация дистанционного обучения студентов киноведческого вуза с учетом будущей профессиональной деятельности. Согласно классификации профессий Е.А. Климова, все гуманитарные специальности включают такие аспекты, как: «человек – природа»; «человек – техника»; «человек – знаковая система»; «человек – художественный образ»; «человек-человек» [2]. При этом под коммуникативной культурой нами понимается, во-первых, совокупность достижений человечества в системе взаимоотношений (общения) в различных сферах жизнедеятельности (обиходно-бытовой, профессиональной, художественной); во-вторых, степень развития коммуникативной компетенции человека, основанной на умелом, искусном, результативном общении в значимых речевых ситуациях. Безусловно, будущему продюсеру, режиссеру мультимедиа, актеру следует, на наш взгляд, овладеть умениями «человека-природы», поскольку он вынужден создавать самые разнообразные высказывания на основе наблюдений, анализа жизненных ситуаций. Кинооператору, подобно «человеку-технике», приходится объединять овладение техническими средствами с умениями создавать презентативную речь. Звукорежиссер, обрабатывая цифровой материал, выступает в качестве «человека-знаковой системы», так как вынужден разрабатывать особый электронный продукт, компьютерную «записывающую» программу. Человек творческой специальности («человек – художественный образ»), например, актер, выступает посредником между зрителем (слушателем) и искусством (литературы, живописи, пантомимики, изобразительного искусства и др.). Вся профессиональная деятельности студентов – будущих работников сферы кино и телевидения родственна, по нашему убеждению, с профессией «человек-человек», ведь представлена в системе взаимодействующих видов речевой деятельности и профессиональных высказываний (жанра задушевной беседы, пресс-конференции, телемоста и др.). Поэтому качественная подготовка указанных кадров, очевидно, должна включать: ортологическую грамотность, развитие видов речевой деятельности (слушание, чтение, письмо, говорение), обучение грамотной речи (нормы современного русского литературного языка, коммуникативные качества речи), овладение средствами функциональных стилей, соблюдение «максим» делового общения в устной и письменной формах речи, виртуозное применение невербальных компонентов коммуникации, обладание ораторским мастерством. Все это вызвало необходимость в разработке комплекса учебных задач в условиях дистанционного обучения.

Изложение основного материала статьи. Лингвистической основой обучения стали теоретические сведения об аспектах культуры речи, акцентологических, орфоэпических, грамматических, синтаксических, лексических нормах современного русского литературного языка. Психолого-педагогической, психолингвистической основой стали сведения о восприятии, чтении и письме как видах речевой деятельности, воздействии искусства на процесс развития речи, мышления. Дидактической основой обучения стали тексты-образцы, взятые из научно-учебной, научно-методической литературы, реальной практики, учебные тексты (созданные специально в целях обучения); фрагменты из художественных, документальных

фильмов; иллюстративный материал (таблицы, схемы), тесты, кроссворды, шарады, презентации Power Point, видеообразцы, радиообразцы и др. Отобранные дидактические средства должны способствовать формированию у студентов вуза знаний о жанровых признаках публичного выступления оратора перед широкой аудиторией, умений создавать профессионально значимые высказывания о кино.

Приводим фрагмент программы дистанционного обучения (см. таблицу 1).

Отбор и включение в программу обучения формируемых понятий и умений был обусловлен рядом специальных коммуникативно-методических умений, необходимых для формирования профессиональной коммуникации (создавать высказывания о кино и телевидении с учетом особенностей адресата речи, включать необходимые лексемы, фразеологизмы в речь, подбирать языковые средства в зависимости от интенций адресанта речи (режиссера, аниматора, звукорежиссера, актера, продюсера).

В программу включены различные группы заданий: 1) аналитические: лингвистический, искусствоведческий анализ образцов; 2) аналитико-конструктивных: создание отдельных фрагментов текстов, конструирование текстов из отдельных частей, заполнение недостающих граф таблиц, схем, стилистическая трансформация; 3) творческих (конструктивных), требующих создания собственных высказываний.

Таблица 1

Программа дистанционного обучения студентов дисциплине «Русский язык и культура речи»

Тема и основное содержание занятий	Опорные понятия	Формируемые понятия	Формируемые коммуникативные умения	Методы и приемы обучения	Средства обучения
Практический этап Формирование умений использовать невербальные средства общения, применять киноведческие термины в профессиональной речи Занятие. «Лексические и фразеологические нормы современного русского литературного язык» (Викторина о киноведческих терминах. Киноребусы. Киноляпы. Киноолимпиада). Занятие «Невербальная коммуникация» (Вербальное и невербальное общение. Виды жестов. Одежда. Волосы. Внешний вид. Походка. Национальный характер жестов)	Лексическая норма. Фразеологическая норма.	Киноведческие термины. Истоки фразеологизмов. Тропы и фигуры речи. Точность, чистота, богатство речи.	Умения: анализировать негативные образцы и находить речевые ошибки; определять и отличать виды фразеологизмов; определять виды киноляпов, пользоваться толковыми словарями.	Анализ ситуаций, в которых могут быть использованы лексические средства; вступительное слово преподавателя, в котором обосновывается необходимость использовать в профессиональной речи знаний о кино и телевидении; лингвистический анализ текстов с целью актуализации знаний о фразеологизмах; анализ ребусов и определение терминов с целью формирования умений формулировать мысль; анализ видеообразцов для выявления киноляпов; анализ «перевернутых фраз, в которых зашифрованы названия фильмов.	Презентации: киноолимпиада, викторина по кинематографу, фразеологизмы и киноребусы в электронном форме. Схемы: определений лексическая норма, виды речевых ошибок; . Таблицы: «Тропы и фигуры речи»; «Источники фразеологизмов»; «Виды фразеологизмов». Иконические компоненты: фрагменты из художественных фильмов. Видеофрагменты из советских художественных фильмов, мультипликационных фильмов. Ребусы. Музыкальные отрывки: саундтреки из известных фильмов. Тесты. «Тропы и фигуры речи», «Невербальное общение». Научно-популярный фильм «Невербальное общение». Радиопередача «Собранье слов» с Фёклой Толстой.

Дистанционное обучение в системе Moodle следует осуществлять в несколько этапов. На первом этапе (аналитико-теоретическом, пропедевтическом) необходимо реализовывать систему заданий, в результате выполнения которых студенты приобретают знания о цели, задачах изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе, нормах современного русского литературного языка, экологии русского языка, невербальных компонентах общения, учатся находить языковые средства в положительных и негативных образцах. На данном этапе студенты работают с тренировочными, обучающими тестами; получают необходимые сведения о видах речевых ошибок, функциональных стилях современного русского литературного языка, предмете речи, специфике типичных фраз и выражений, языковом оформлении (использовании тропов и фигур, контактоустанавливающих средств, подведения итогов, средств связи частей текста) и учатся создавать собственные высказывания на основе использования базовой информации, трансформации других жанров.

В отработке лексических норм с помощью системы Moodle большой простор для игрового креатива: кроссворды; виселица; миллионер; чаты со всевозможными играми в слова; флеш-карты со словами и их значениями; интерактивные тесты; игра с фразеологизмами, перетаскивание маркеров; игра с фольклорными элементами (загадки, пословицы): угадать загадку (здесь хорошо «пойдут» флеш-карты), закончить пословицу (тесты с выпадающими списками).

В теме «Функциональные стили современного русского литературного языка» следует применять интерактивные проблемные лекции, а на практических занятиях - играть в определение нужного с точки зрения стиля синонима (тесты на вставку слов, перетаскивание текста), в трансформация текста одного стиля в другой. На отработку четкого произношения есть видео- и аудиоматериал, предназначенный актерам, игровой элемент может быть на соревнование в произнесении скороговорки (Подготовьте секундомер, произнесите скороговорку за 26 секунд), на артикуляционные упражнения. Игра «Тавтограмма» (сочинение мини текста, в котором все слова на одну букву) развивает лексический запас и вырабатывает навык продуцирования связного высказывания. Это упражнение можно использовать с помощью элемента «Эссе» и проверять вручную.

Например, при чтении лекции для шестидесяти человек, находящихся в разных странах, городах и часовых поясах, следует, как показывает опыт, использовать средства активизации мыслительной и коммуникативной деятельности студентов. С помощью платформы Mirapolis можно одновременно демонстрировать слайды презентации и просить студентов отвечать письменно на вопросы в чате. Таким образом обучающиеся имеют возможность следить за логикой изложения теоретического материала, решают проблемные задачи лекции. Работая над темой «Вербальная и невербальная коммуникация», можно попросить соотнести высказывания о значении жеста (которых нет на слайде, преподаватель произносит их) и его изображение на слайде и записать это в чате:

Рисунок 1. Виды жестов

- закрытые глаза, пощипывание переносицы, потирание подбородка (сосредоточенность);
- одна рука возле подбородка с вытянутым указательным пальцем вдоль щеки, вторая рука поддерживает локоть (критичность);
- корпус тела, голова немного наклонены вперед, рука немного касается щеки (позитивность);
- ладонь прикрывает рот, выражая несогласие (недоверие);
- голова подперта рукой, корпус расслаблен и немного согнут (скука);
- положение сидя, ноги одна на другой, руки за головой, веки немного прикрыты (превосходство);
- неспокойные движение, стряхивание «ворсинок», расправление одежды, одергивание брюк либо юбки (неодобрение);
- почесывание либо потирание ушей, обхватывание одной рукой локтя другой руки (неуверенность).

Рисунок 2. Виды невербальных сигналов

Одним из вариантов заданий, активизирующих мыслительную деятельность слушателей лекции, является устный ответ (опрос). Система подразумевает возможность поднять руку студенту (нажать на иконку «рука»), ведущий может подключить микрофон слушателю, чтобы он смог ответить. Однако очень часто из-за стеснения или нежелания высказываться студенты отклоняют запрос ведущего путем нажатия кнопки. Поэтому здесь необходимо мотивировать студентов с помощью системы поощрений: поставить дополнительные баллы, отметить того, кто ответит быстрее. Например: «Глядя на изображение «Виды невербальных сигналов», скажите, какие именно элементы общения можно использовать. Правда ли, что человеческое тело способно принять около 1000 устойчивых различных положений?» То есть во время лекции можно задавать как открытые (предполагающие ответ в виде слова, словосочетания), так и закрытые (требующие ответа «да» или «нет») вопросы.

Второй этап (продуктивный) обучения предполагает не только формирование, но и проверку знаний. Например, можно организовать проведение онлайн-олимпиады в виде тестовых заданий.

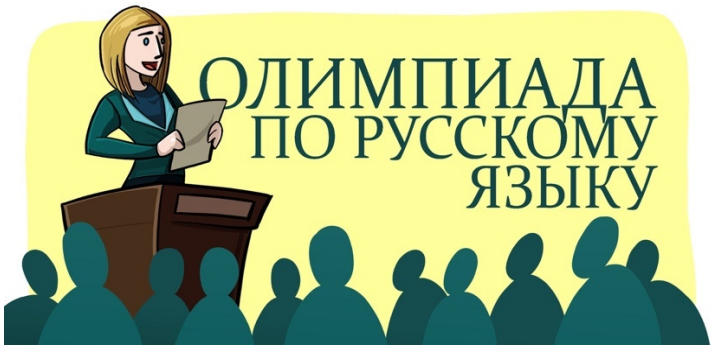


Рисунок 3. Онлайн олимпиада по русскому языку

Тест может состоять из 30 и более вопросов. На его выполнение дается ограниченное количество времени, исходя из расчета: выполнение одного вопроса требует одной минуты, если не нужно вписывать слово или фразу. Образец теста (правильные ответы выделены):

1. Что такое «иждежестия»?
1) Отчаяние
2) Равнодушие
3) Несварение желудка
4) Радость

2. Выражение «Водить за нос» связано:
1) С кораблем и морем
2) С цыганами и медведем
3) С плитой и чайником
4) С птицами и зерном

3. В словарях XIX века можно найти следующие слова:
1) Клавиатура, монитор
2) Картридж, принтер
3) Компьютер, ноутбук
4) Мобильник, телефон

4. Какие слова этимологически НЕ являются однокоренными?
1) Конец, начало
2) Бык, пчела
3) Нога, нож
4) Брошь, брошюра

5. Какое слово в истории русского языка поменяло род?
1) Тишь
2) Тень
3) Кровать
4) Ткань

6. Как сейчас называется город, где Пушкин учился в лицее?
1) Царское село
2) Царское Село
3) Пушкино
4) Пушкин

7. Как называются жители Пскова?
1) Псковяне
2) Псковцы
3) Псковичи
4) Псковогородцы

8. Как называются жители Уфы?
1) Уфимцы
2) Уфимы
3) Уфичи
4) Уфогородцы

9. Как называются жители Курска
1) Курцы
2) Курогородцы
3) Курицы
4) **Куряне**

10. **В русском языке есть большое количество нарицательных слов, образованных от имен собственных. Сколько таких слов среди перечисленных: *кросс, друг, мартен, город, дело, сэндвич, рентген, коронавирус*.**
1) 3
2) 4
3) 5
4) 8

11. Какого рода слово *холодина*?

1) Женского
2) Среднего
3) Мужского
4) Общего

12. Сколько из приведенных существительных является одушевленными: *мертвец, покойник, труп, умерший, усопший, скелет, мумия, жмурик*?

1) 0
2) 3
3) 5
4) 7

13. Какое из рассуждений верно?

1) Существительное «короновирус» имеет два корня, и между ними следует писать соединительную гласную «О».
2) Существительное «коронавирус» имеет два корня, и между ними следует писать соединительную гласную «А».
3) Существительное «коронавирус» — это русская транскрипция латинского слова Coronaviridae, его надо писать через А, как в языке-источнике.
4) Существительное «коронавирус» пишется через гласную «А», потому что так пишут в российских СМИ, значит, правильно

14. Соотнесите слово *апрашкаться* и его значения из «Словаря петербуржца», ИСКЛЮЧИТЕ «лишнее»:

1) **Совершать покупки в сомнительных местах**
2) Посещать торговое место «Апраксин двор»
3) Купить что-то дешевое
4) Приобрести подделку

15. Соотнесите слово белоночить и его значения из «Словаря петербуржца», ИСКЛЮЧИТЕ «лишнее»:

1) Наслаждаться периодом белых ночей
2) Гулять под открытым небом в период белых ночей
3) Скучать по белым ночам
4) Не спать из-за белых ночей

16. Дайте парное соответствие мужского рода к женскому названию профессии *доярка*:

1) Доярец
2) Доярун
3) Дояр
4) Такого слова нет

17. Дайте парное соответствие **мужского рода к женскому названию профессии *маникюрша*:**

1) Маникур
2) Маникюреец
3) Маникюрщик
4) Мануальный терапевт

18. Дайте парное соответствие мужского рода к женскому названию профессии *медсестра*:

1) Медсестер
2) Медсестрец
3) Медсеструн
4) Медбрат

19. Дано предложение: *Я часто встречался с Зегерс.* С кем я встречался?

1) С женщиной
2) С мужчиной
3) Это могли быть и мужчина, и женщина
4) Ни в одном случае так сказать нельзя

20. **Как правильно сказать во множественном числе, если у меня несколько графинов, и у каждого есть *дно*:**

1) Дно графинов
2) Дны графинов
3) Донья графинов
4) Нет такой формы

21. Как правильно сказать во множественном числе, если я рассказываю о нескольких морях, и у каждого есть *дно*:

1) Дно морей
2) Дны морей
3) Донья морей
4) Нет такой формы

Третий этап обучения (практический) предполагает работу над публичным выступлением. Можно провести конкурс «Оратор года» [2]. Каждый создает публичное выступление на 5 минут звучания в публицистическом стиле на одну из предложенных тем. Речь может быть агитационной или информационной (см. таблицу 2). Создается группа в ВК. Каждый участник выкладывает на странице видеопрезентацию с речью (можно записать с помощью платформы Zoom). Гостям можно ставить лайки, задавать вопросы оратору, оставлять комментарии. Затем выбираются доклады, набравшие большее количество лайков, и выставляются на открытое голосование (система позволяет это сделать). Оратором года становится тот, кто набрал большее количество голосов.

Таблица 2

Темы для публичного выступления

№	Информационная речь	Агитационная речь
1.	Медиаречь в эфире	Смотрите передачи, телеэфиры с любимыми ведущими!
2.	Как создается телевизионная реклама?	Учитесь создавать телевизионную рекламу!
3.	Блогер или телеведущий?	Сделайте выбор: карьера блогера или телеведущего!
4.	Легко ли быть режиссером (артистом, сценаристом, фотографом)?	Будьте профессиональным режиссером (артистом, сценаристом, фотографом)!Смотрите фильмы/фотографии (чьи?, указать)!
5.	Новинки кино	Кино, которое каждый должен посмотреть!
6.	Мифы об известных личностях.	Создавайте образ медийной личности!
7.	Почему я выбрал эту профессию?	Становитесь работником кино и телевидения!
8.	Где я хотел бы отдохнуть?	Отдохните на заграничных курортах Франции, Турции, Англии, Индии…!
9.	Советское кино	Почему мы смотрим советские фильмы?
10.	Как удачно сделать фотографию/снять видеоролик?	Найди удачный кадр!
11.	Фильмы о Великой отечественной войне	Почему мы смотрим фильмы о Великой Отечественной войне?
12.	Какие киноконкурсы проводятся в России и за рубежом?	Кто победил в конкурсах про кино и почему?
13.	Для кого эти фильмы?	Арт-хаус в России!
14.	Животные в кадре?	Внимание! Животные-артисты!
15.	Женские (мужские) роли в кино	Знакомьтесь: знаменитость!
16.	Творческий портрет журналиста	Как сделать карьеру журналиста?
17.	Чему учит музыка?	Слушай саунд-треки и классическую музыку!
18.	Как снять репортаж?	Учитесь снимать репортажи!
19.	Мой любимый телесериал	Цените телесериалы!
20.	Криминальные передачи: миф и реальность телеканалов	Что мы узнаём из криминальных телепередач?

Разрабатывая критерии оценки созданных студентами высказываний, полученных в результате обучения, следует учитывать специальные параметры, которые позволяют определить уровень сформированности умений создавать и использовать в речи профессиональные высказывания. Перечислим их.

Первый комплексный критерий включает жанрообразующие факторы:

а) интенции (специфика профессиональных задач);

б) адресанта (средства выражения автора, который является коммуникативным лидером);

в) адресата (способы воздействия);

г) содержания (лингвистический, поликодовый характер используемых материалов);

д) формы и объема: особенности структурно-композиционной организации (наличие заголовка, введения, основной части, заключения; содержание и количество ядерных микротем; характер «рамочных» и внутренних жанров; средства связи частей текста) и стилевое оформление с помощью языковых средств публицистического стиля (тропы и фигуры, средства диалогизации, активизации внимания, воздействия на широкую аудиторию).

Второй критерий (креативности и оригинальности) созданных высказываний учитывает наличие дополнительных средств, создающих выразительность индивидуального авторского стиля.

Выводы. Таким образом, разработанная методика обучения может быть одним из вариантов дистанционного обучения русскому языку и культуре речи студентов гуманитарных творческих специальностей.

Литература:

1. Классификация профессий (пирамида Е.А. Климова) [Электронный ресурс] / URL: http://spbtk.ru/wp-content/uploads/Классификации-профессий.pdf (Дата обращения: 12.04.2020 г.).

2. Тенекова, А.М. Риторика: учеб.пособие [Текст] / А.М. Тенекова СПб: СПбГИКиТ, 2019. - 244 с.

Педагогика

УДК 377.112.4

кандидат педагогических наук, доцент Терентьев Юрий Юрьевич
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ВЕКТОР СОЦИАЛЬНО – ДИНАМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена основным вопросам стремительного развития информационных технологий, их постоянного совершенствования, и самое главное, активному влиянию на современную жизнь, общество, в том числе, и на систему образования в целом. Это происходит как через техническую составляющую этого процесса, так и системную: появление инновационных систем и методов образования, широкое внедрение дистанционного образования. Где информационные технологии выступают не просто как техническая составляющая этого процесса, а представляют собой определенный вектор социально – динамического развития в образовании.

Ключевые слова: информационные технологии, информатизация образования, дистанционное образование, информационное пространство, информационная культура.

Annotation. The article is devoted to the main issues of rapid development of information technologies, their constant improvement, and most importantly, their active influence on modern life, society, including the education system as a whole. This happens both through the technical component of this process and the systemic one: the emergence of innovative systems and methods of education, and the widespread introduction of distance education. Where information technologies are not just a technical component of this process, but represent a certain vector of socio – dynamic development in education.

Keywords: information technologies, informatization of education, distance education, information space, information culture.

Введение. Освещая такие важнейшие темы, касающиеся информатизации общества, информатизации образования в целом, преподавателю необходимо заострить внимание студентов на том факте, что у истоков информационных технологий лежит открытие электричества и создание первой электронно-вычислительной машины. До этого момента, мир жил как бы совсем «другими измерениями», да и темпами. Человеческая цивилизация на протяжении всего своего существования пыталась найти способ ускорения перемещения и получения информации. Естественно, важнейшей сферой, нуждающейся в повышении скорости обмена информацией, была сфера образования. Отсюда поиск новых методов и постоянное совершенствование различных методик и технологий обучения.

Определённой вехой в этом плане стало открытие и распространение печатного дела, выход многочисленных книг и газет. Мощным рывком послужило изобретение радио и телевидения. Но никто не мог предположить, что изобретение компьютеров полностью перевернёт привычный ход вещей и войдёт в естественный быт каждого человека. Ведь ещё в 70-годы двадцатого века глава компании Xerox задавался вопросом: «А зачем рядовому человеку компьютер?». Даже тогда, когда выпуск персональных компьютеров был поставлен на поток, они предназначались для специалистов на предприятиях, в крайнем случае – для радиолюбителей. А в промышленном и производственном применении компьютеров никто и не сомневался. Наконец, развитие информационных технологий приводит к информатизации образования, как финальной стадии глобальной информатизации общества в целом. С этого момента информационные технологии превращаются в определённый вектор социально – динамического развития в образовании. Так что же послужило толчком и причиной массового повсеместного применения компьютеров, а сегодня и низведения их до уровня бытовой домашней техники? Каковы результаты информатизации в педагогике и образовании?

Формулировка цели статьи: рассмотреть результаты научно - технической революции во второй половине XX века в области коммуникаций и информации, как кардинальную смену мировоззрения на рубеже третьего тысячелетия. Осознать, что «тектонические сдвиги» в области техники, информатики и человеческого сознания, привели к возрастанию динамизма социальных процессов, их эволюции, и обозначили выход в качественно новую цивилизацию - информационную, где информация, управление и организация являются могучими двигателями прогресса. Это дает толчок к развитию новой культуры, культуры, существующей в информационном пространстве и зависящей от коммуникативности этого пространства. Такие серьёзные изменения в общественном переустройстве не могли «пройти мимо» сложившейся системы образования, педагогики, учебного процесса в целом. Система образования в силу информационных и инновационных подходов изменилась буквально за последнее десятилетие кардинально. И одним из главных факторов таких изменений стала все возрастающая скорость передачи информации, в том числе, от преподавателя – к студенту.

Изложение основного материала статьи. Стремительное развитие компьютерной индустрии подталкивалось конкуренцией между различными производителями. И конечно, прежде всего, - это бизнес, который нуждался в презентациях и рекламах своей продукции. И именно презентации «нуждались» в таких возможностях компьютера, как работа со звуком и графикой, музыкой и видео, что позже назовут «мультимедийными» возможностями персонального компьютера. Переход компьютеров в мультимедийную область работы открыла поистине неисчерпаемые возможности и широкие горизонты применения ПК. А создание глобальной сети Internet позволило еще, и объединить различные вычислительные ресурсы. Сначала применяемые как прикладные, мультимедийные возможности компьютера сегодня превратились в целые профессиональные сферы деятельности: 3D-графика и моделирование, музыкальная информатика, звукорежиссура, обработка фото- и видео и т.д. Такой серьёзный «набор» не мог обойти одну из главных сфер человеческого бытия – систему образования!

Но что же тогда произойдет с «доинформационной» культурой? Найдется ли ей место в новом геокультурном поле? И как эти фундаментальные изменения скажутся на образовании и на профессиональном музыкальном образовании в целом?

Новые средства коммуникативности придали сегодня прошлым произведениям искусства «второе дыхание» за счет возможности быстрого доступа к любой информации (в данном случае музыкальному, художественному или литературному произведению). Скорость доступа к любой информации, простота использования технических средств снимает рамки с проблемы «провинции и столицы», так как в любой точке планеты можно сразу получить сегодня необходимый объем информации.

Таким образом, можно сделать несколько предварительных выводов об информационной культуре:

- «прошлая» (доинформационная) культура, ее основные шедевры трансформированы в мировую информационную среду;
- создание новых произведений искусства сегодня зиждется, прежде всего, на возможности их использования в новом коммуникативном пространстве;
- геокультурное пространство обеспечивается единым информационным (виртуальным) полем: радио, телевидение, интернет и др.;
- способы создания, способы воспроизведения и передачи произведения искусства в информационной культуре зависит от степени научно-технического развития информационной цивилизации на данном этапе.

Можно выделить несколько основных направлений развития информационных технологий и компьютерной индустрии:

1) Это направление связано с развитием больших ЭВМ, которое привело к созданию больших суперкомпьютеров, называемых кластерами. Кластер – это многопроцессорный компьютер, или группа

компьютеров, объединённых в одну вычислительную сеть. Такие суперкомпьютеры могут представлять собой объединения серверных компьютеров для получения наибольшей вычислительной мощи. Подобная скорость необходима для вычислений глобального масштаба: прогнозирование погодно-климатических изменений планеты, моделирование ядерных испытаний, астрологические исследования и т.д. Они обычно располагаются в крупных научных центрах, университетах, лабораториях и могут занимать большие площади. В целом, создание суперкомпьютера – вещь очень дорогостоящая, и даже не каждая страна может себе это позволить. Но в Китае уже существует доступ для студентов некоторых университетов для работы с такими супермашинами. Кроме того, именно с этими компьютерами связано создание глобального компьютерного интеллекта, способного управлять экономикой, инфраструктурой, образованием и т.п.

2) Это направление связано также с развитием больших ЭВМ и возникновению глобальной сети Internet. Появилась необходимость в мощных компьютерах, которые, с одной стороны, могли обеспечить бесперебойный доступ к своим базам данных, с другой стороны - гарантировать бесперебойную работу с сетью и Internet. Такими компьютерами стали серверы. Сервер – это специально выделенный из группы рабочих станций компьютер, предназначенный для выполнения конкретной сервисной задачи без участия людей. Причём, клавиатура, мышь и монитор, нужны такому компьютеру, только на момент его настройки или управления в нештатных ситуациях, и в дальнейшем, могут быть отключены. Серверы обеспечивают безопасный и защищённый режим доступа к своим ресурсам (файлам, сети, Internet). Место, где располагается сервер, называется «серверная». Серверы обычно также создаются из многопроцессорных компьютеров. И сегодня уже не только крупные провайдеры Internet могут создавать свои серверы, серверы стали создавать и крупные компании, появились частные серверы. В целом, это направление сегодня интенсивно развивается. В образовании это направление даст одну из самых современных типов – это дистанционное образование и дистанционное обучение. Именно на такие сервера и ляжет основная нагрузка при выполнении подобных задач.

3) Направление связано с решением специализированных производственных задач и формированием рабочих станций на производстве. Рабочая станция (в отличие от кластера или сервера), представляет собой уже выделенный многопроцессорный персональный компьютер с максимальной производительностью. В зависимости от профессиональных задач рабочие станции осуществляют обработку графики, звука и видео, ведут разработку компьютерных игр, осуществляют инженерно-технические вычисления и прочее. Понятно, что рабочие станции имеют достаточно высокую цену и принадлежат не к массовому сегменту рынка. В таких машинах устанавливаются самые мощные, топовые процессоры от ведущих фирм - производителей – Intel и AMD. Позволить себе такие машины могут различные предприятия – от конструкторских бюро, до киностудий и студий звукозаписи. В Краснодарском государственном институте культуры существует студия звукозаписи, оснащённая самым современным оборудованием, в том числе, и мощнейшей рабочей станцией, оснащённой профессиональной звуковой картой. Кроме того, учебные аудитории института оснащены интерактивными досками, которые не только сами являются рабочими станциями, но и предусматривают параллельное подключение рабочей станции с прямым доступом в Internet.

4) Наконец, интенсивнейшее развитие настольных персональных компьютеров в массовом сегменте рынка привело к повсеместному домашнему их использованию. Рядовому пользователю ПК сегодня подвластны такие возможности, как редактирование и обработка музыки, фотографий и видео, создание своих архивов, игры, «путешествия» по просторам Internet, будь то чтение различных веб - сайтов или участие в социальных сетях, и прочее, прочее, прочее… Если совсем еще недавно семья располагала только одним ПК, сегодня же часто число компьютеров соответствует количеству членов семьи (исключая животных). Можно с уверенностью сказать, что своё название как «персональный», персональный компьютер оправдал полностью и сегодня каждому в отдельности потребовался свой личный ПК.

5) Развитие портативных компьютеров (ноутбуков, ультрабуков, субноутбуков) связано с «минимизацией» техпроцесса и уменьшением размера используемых деталей. Здесь кроме вычислительных возможностей, главным фактором выступает вес и время автономной работы портативного устройства от батареи. Подобные устройства пришли в массовый сегмент, конечно из бизнеса, где каждый деловой человек нуждался не только в ПК, но и в возможности одновременного перемещения и работы с ним. Понятно, что подобные устройства были намного дороже обычных ПК, они ведь обладали не только полноценной архитектурой x86 – компьютеров, но и мобильностью. Однако с удешевлением техпроцесса и компонентов эти устройства сегодня стали столь же популярны, как и их «старшие братья» – персональные компьютеры. В системе высшего образования этот компонент становиться главным и основным. Например, студентам кафедры Звукорежиссуры Краснодарского государственного института культуры, при зачислении просто необходимо приобрести персональный компьютер или ноутбук с профессиональной звуковой картой. Такой набор становиться своеобразным «инструментом по специальности» и просто необходим для дальнейшего становления специалиста в области звукорежиссуры.

6) Популярность портативных устройств, «минимизация», удешевление техпроцесса, всё это привело к появлению сверх-портативных, или мобильных устройств, таких как, планшет (планшетный компьютер), коммуникатор, смартфон. Однако эти устройства уже не являются x86 – совместимыми, в них заложена ARM - архитектура. Процессоры ARM широко используются в потребительской электронике — в том числе КПК, мобильных телефонах, цифровых носителях и плеерах, портативных игровых консолях, калькуляторах и компьютерных периферийных устройствах, таких как жесткие диски или маршрутизаторы. Данные процессоры имеют низкое энергопотребление, поэтому находят широкое применение во встраиваемых системах и доминируют на рынке мобильных устройств, для которых важно низкое энергопотребление... Также на них используются специально созданные различные операционные системы (Android, Windows 8, iOS). По своей функциональности старшие представители семейства (планшеты) почти не уступают ПК, но часто сосредотачивают в себе ещё такие устройства, как телефон, музыкальный плеер, фотоаппарат. Поэтому и постоянно растущая популярность планшетов, получила название - «планшетный бум». Не отстают по функциональности и «младшие братья»: коммуникаторы и смартфоны. Они имеют, конечно, более скромные характеристики, но достаточно популярны в силу своих малых размеров и мобильности. В последнее время программный контент широко наращивается в этом направлении и, особенно для работы с музыкой. Данное направление становиться все более актуальным, особенно в вопросах самообучения и самообразования.

7) Это направление представляет собой развитие таких цифровых устройств, в которых также есть процессор, но он направлен на выполнение только определённых задач. Это, прежде всего, периферийные

устройства, такие как сканер, принтер, модем, сетевой концентратор (хаб), внешние звуковые и видеокарты и др. С другой стороны это целый класс цифровых устройств, от фотоаппаратов, плееров, музыкальных центров, DVD и Blu-ray проигрывателей до самых различных игровых консолей и приставок. Это итог «расползания» цифровых технологий вплоть до бытовой техники. Думаю, в скором времени мы увидим цифровые процессоры в телевизорах, холодильниках, и даже трудно представить где ещё. В звукорежиссуре это цифровые синтезаторы, пульты, системы обработки звука, профессиональные звуковые компьютерные интерфейсы и др.

На занятиях автор часто предлагает студентам представить некую структуру основных цифровых устройств по степени усложнения. В основном, студенты в той или иной мере с таким заданием справляются. В целом, можно представить структуру так: калькулятор, электронная записная книжка, смартфон, карманный персональный компьютер, коммуникатор, планшет, ультрабук, ноутбук, персональный компьютер, рабочая станция, сервер – кластер (суперкомпьютер). Устройства указаны по степени возрастания и сложности.

Таким образом, вычислительные возможности современной цивилизации сосредотачиваются на нескольких направлениях:

1. Сложнейшие вычисления с помощью суперкомпьютеров (кластеров) направленные на решение глобальных задач (предсказание погоды, расчёт ядерных взрывов, движение звёзд, компьютерный интеллект и т.д.). В будущем, возможно, это направление позволит создавать целые «виртуальные» учебные заведения разного профиля и уровня.

2. Предоставление вычислительной мощи для частного использования, а также поддержка сетей и Internet (создание серверов). Это направление будет особо востребовано в дистанционном обучении.

3. Использование компьютеров (рабочих станций) в производстве для решения конкретных и определённых задач, в том числе и в системе образовании для задач самообучения и самообразования.

4. Массовое применение персональных компьютеров и мобильных устройств в повседневной жизни людей, а также развлекающая составляющая (компьютерные игры, социальные сети) информационного общества. Направление позволит также постоянно поддерживать определенный уровень самообразования, особенно используя мобильные устройства.

5. Наконец, «расползание» или внедрение информационных технологий в те области, где они раньше не использовались (например, в бытовой технике). Это реалии сегодняшнего дня с тенденцией к дальнейшему усилению и росту.

Выводы. Широкое внедрение информационных технологий в систему образования коренным образом изменили «темп», «скорость», и даже «место» образования в нашей жизни. Всё более актуальным становится введение дистанционного образования, где иногда, даже присутствие «живого» преподавателя не обязательно. Это с одной стороны, несколько облегчает и «удешевляет» образовательный процесс, но с другой стороны, вносит элемент полной индивидуализации обучения, не говоря уже об отсутствии хоть какого либо коллективного соучастия или сотрудничества в обучении. И автору очень хотелось бы, чтобы информатизация системы образования, введения новых инновационных форм обучения, «переформатирование» учебных планов и программ в соответствии с новыми веяниями, служили только одной цели: повышение качества образования, доступность его и лучшая усвояемость знаний студентами. Ведь задача любого среднего или высшего учебного заведения одна: выпустить профессионалов своего дела, специалистов высшего качества в своей области.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие / Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. М.: Изд-во «НексПринт», 2010. - 84 с.

2. Алехина Г.В. Информатика. Базовый курс: учебное пособие / Под ред. Г. В. Алехиной. — 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Маркет ДС Корпорейшн, 2010. — 731 с.

3. Анисимов О.С., Давыдов В.А., Федоров Л.И. Психолого – педагогические и логико-методические условия применения вычислительной техники в обучении // Дидактические основы компьютерного обучения. 1996.

4. Булин-Соколова Е.И. Научно-педагогическое обеспечение процесса информатизации общего образования: автореф. дис. докт. пед. наук. [Электронный ресурс] // Институт содержания и методики обучения: [Сайт]. URL: http://ismo.ioso.ru/dis/bulinsokolova-avtoref.pdf

5. Гейн А.Г. Основы информатики и вычислительной техники / А.Г. Гейн, В.Г. Житомирский Е.В., Линецкий, и др. — М.: Просвещение, 2013. — 254 с.

5. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под редакцией: Бадарча Дендева - М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 стр.

6. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87-104.

7. В.И. Загвязинский, Строкова Т.А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография; 2011; изд-во ТюмГУ

8. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. - М.: Бином. Лаборатория знаний, 2014. - 398 с.

9. Роберт И.В. Информационно-предметная среда со встроенными элементами обучения // Педагогическая информатика, №2 – 1995. С. 15.

УДК 376.54

студентка 1 курса Тимофеева Яна Аркадьевна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьевна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ «ОТАКУ» НА ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 7-8 КЛАССОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается ситуация с влиянием японской анимации «аниме» на формирование мировоззрения детей подросткового возраста.

Ключевые слова: аниме, субкультура, психология человеческого сознания, асоциальное поведение подростков.

Annotation. This article examines the situation with the influence of Japanese animation "anime" on the formation of the worldview of adolescent children on specific examples of its unsuccessful influence on the psyche and self-consciousness of people

Keywords: an anime, a subculture, a psychology of human being, asocial behavior of teenagers.

Введение. На сегодняшний день многие люди задаются вопросом о влиянии японской анимации на формирование психики подростка, учащегося в средних классах. Ведь именно в 7-8 классе средней школы подростки более восприимчивы к разным видам информации как эмоционально, так и духовно. Также в таком возрасте чаще всего человек определяет для себя свой будущий жизненный путь, формируя свой характер и собственные убеждения. Следовательно, этот период жизни предполагает собой внутренние изменения в духовном мире подростка, которые при получении определенной информации, могут привести к положительным или негативным последствиям, отражающимся в их будущей жизнедеятельности.

Изложение основного материала статьи. Субкультурой в современном мире принято считать совокупность норм, ценностей, идеалов, символов какой-либо социальной группы, существующей относительно независимо, но также дополняющей культуру общества в целом [5]. Исходя из этой формулировки определения, следует помнить, что представители какой-либо субкультуры не является специальной группировкой, маниакально следящей за чем-либо или кем-либо, как в последнее время это пропагандирует основная масса СМИ.

Ну, а в свою очередь, аниме – это японская анимация, отождествляющая душу японского народа, его менталитет и обычаи. Отсюда и этимологическое происхождение слова, – «anima» означающего с латинского «душа». Зачастую большая часть анимации рассчитана на подростковую и взрослую аудиторию, но также существует аниме для детей до 12 лет, хоть и выпускается оно реже.

Как описано в книге Екатерины Гаджиевой «Страна Восходящего Солнца. История и культура Японии», японской культуре в целом свойственно повышенное внимание к символичности. Взять хотя бы представления классических театров Но или Кабуки, где от интерпретации любого жеста, взгляда и даже вздоха зависит правильное понимание всего содержания пьесы. Или традиционное искусство иллюстрации (кстати, прямого предка манги), где выбор того или иного цвета, позы изображенного человека или предметов, его окружающих, мог сказать очень многое не только о его душевном состоянии, но и о его отношении к тем или иным событиям [1, с. 28]. Соответственно, сама японская анимация проникнута глубокой культурой японского народа и его обычаями, что расширяет кругозор детей и подростков, являясь положительным эффектом от его просмотра.

Различается аниме по целевой аудитории:

- Кодомо-аниме, - манга и аниме, предназначенные для детей до 12 лет. Часто кодомо-аниме очень близко к европейской или американской анимационной школе и сильно отличается от других видов аниме не только по рисунку, но и по построению сериала.
- Сёнэн - аниме для старших мальчиков и юношей (с 12 до 16-18 лет). Основные признаки жанра: быстрое развитие и ярко выраженный динамизм сюжета (особенно в сравнении с сёдзё). Произведения содержат множество юмористических сцен, основываются на темах крепкой мужской дружбы, любого вида соперничества в жизни, спорте или в боевых искусствах.
- Сёдзе - аниме и манга для старших девочек и девушек (с 12 до 16-18 лет). В сюжете сёдзё аниме, как правило, присутствуют любовные отношения разной степени близости, в зависимости от возраста целевой аудитории, большое внимание уделяется развитию образов персонажей.
- Сэйнэн - аниме для взрослых мужчин (от 18 до 25-40 лет). Характерными чертами этого жанра являются элементы психологии, сатиры, эротики, больше внимания уделяется развитию персонажей. В редких случаях аниме или манга в жанре сэйнэн нацелены на бизнесменов в возрасте более 35-40 лет.
- Дзёсэй — аниме или манга для женщин. Сюжет чаще всего описывает повседневную жизнь женщины, живущей в Японии. Как правило, часть повествования отводится под события из школьной жизни главной героини (именно в это время она знакомится с другими действующими лицами и происходит завязка сюжета). В отличие от сёдзё, любовные отношения изображены в дзёсэе намного более проработанно [4].

Последователями данного течения представляются неприспособленные к жизни, стеснительные и не обладающими какими-либо умениями вербально воспроизводить информацию и общаться с другими людьми социофобами, которых волнует лишь ежедневный просмотр еще одного аниме-сериала, фанатизм и полная зависимость от этого. Таковыми являются некоторые подростки, имеющие проблемы с социальной адаптацией.

К сожалению, такое мнение чрезвычайно гиперболизирует образ анимешников и отаку (с японского «о» - уважительный префикс, «таку» - дом, что в сочетании образует словосочетание «ваш дом»), ведь насколько люди бывают разными, настолько и разные существуют виды отаку. В Японии отаку, увлекающихся аниме, называют также «аниота». Одни судорожно скупают вещи, предметы быта, фигурки, постеры и другие вещи с персонажами любимого аниме-сериала, читают стопками мангу, пока другие представляют из себя более облегченную версию предыдущих: они не так сильно привержены японской анимации и спокойно могут смотреть его в неделю по два-три раза, а то и меньше, особо не стараясь коллекционировать вещи с

персонажами и мангу, заваливая этими предметами все шкафы и полки в своем доме. Этот вид отаку и называют анимешниками, - людей, смотрящими аниме и читающими, что придется, иногда даже и прерывая эту деятельность на неопределенный срок. Это те люди, которым нравится «картинка» аниме.

Дополняя образ современного отаку, можно предположить, что он является человеком, работающим где-либо, отсюда и средства для приобретения предметов досуга с изображениями любимых персонажей из аниме или манги. Не исключается также тот факт, что отаку может активно проводить время со своими друзьями и семьей, организовывать кружки по общим интересам и вести живые беседы друг с другом, а также принимать участие в аниме-фестивалях, но, несмотря на это, в большинстве своем представители данной субкультуры испытывают некое безразличие к социальным взаимоотношениям. Это, к тому же, ее и является одной характерных черт отаку.

Стоит упомянуть про схожее, но в корне отличающееся понятие от отаку, – хиккикомори, людей, которые практически полностью ограничивают свой круг общения до 1-2 человек, иногда даже обрывая свои связи с семьей и близкими, и не выходят на улицу. Питаются они либо быстрорастворимой пищей, либо снеками и прочей едой, которая не рекомендована для постоянного употребления. Но, несмотря на это, они довольны жизнью, которую проживают в своих четырех стенах квартиры или комнаты, в зависимости от своего материального положения.

Здесь многие люди проводят параллели между двумя данными понятиями. По всеобщему пониманию, хикикомори посвящают все свое свободное время просмотру любимого аниме, однако следует помнить, что отаку также могут быть людьми с активной жизненной позицией, успешными карьеристами, иметь семью и друзей.

Чаще всего психологическими причинами становления хиккикомори является разочарование в реальном мире: сравнивая красочный, особый и непорочный мир японской анимации, реальность полностью разрушает их ожидания, представляясь местом грехов, пороков, всего остального, что просто не может выдержать психика эмоционально и восприимчивого человека. Хиккикомори не имеют привычки давить на себя, они, скорее, жалеют себя, так как являются слабовольными личностями.

Выживают хиккикомори только благодаря родительским деньгам, интернет-работе, пособиям от государства по безработице, инвалидности, так как некоторые изолированные от общества люди имеют физиологические или иные дефекты. Некоторые затворники считают, что работа-рабский труд для выживания в современном обществе.

Протест требованиям современного общества, все время сдавливающих их и не соответствующих их желаниям, оскорбления от сверстников, травля или чрезмерное давление в семье, - вот естественные причины становления хиккикомори. Ведь со временем нахождение в домашней обстановке приносит им душевное спокойствие и комфорт, а сеть является безопасным местом, где до них никто не сможет добраться. В большинстве случаев хиккикомори имеют синдром тайцзин кёфусё (сильный страх оскорбить окружающих и потерять доброе к себе отношение), обсессивно-компульсивное расстройство, расстройства аутического спектра или шизоидное расстройство.

Существует также и более общественное и массовое течение людей, увлекающихся аниме и мангой, - косплееры. Они в большинстве случаев представляются людьми, передающими действие на экране в реальную жизнь. Создавая костюмы персонажей из какого-либо фандома, неважно, аниме это или компьютерная игра, косплееры участвуют в соответствующих конкурсах костюмов, обычно проходящих на фестивалях, схожих с российским «комиконом», на котором ежегодно собираются тысячи любителей анимации и видеоигр.

Сцены насилия в аниме действительно более графичные и хорошо проработанные, чем в российских или европейских мультфильмах. В японской культуре нет негласного «табу» на изображение крови и смерти. Это способно оказать негативное влияние на сознание ребёнка, который смотрит такие мультфильмы в большом количестве [3]. Но в то же время следует помнить о том, что аниме бывает разных жанров: как детское, рассчитанное на аудиторию от пяти лет и более, так и сложное, с замысловатым сюжетом и проработанными боями, легкими сценами насилия и психологической нагрузкой, а также гуру-аниме, - «запрещенный» жанр аниме, содержащее сцены жестокости и насилия со всем букетом из содержащих частей человеческого тела.

Примеры отрицательного влияния аниме на людей, склонных к асоциальному поведению:

1. Нацуми Цудзи, она же «Невада-чан», - 11-летняя девочка, утратившая связь с реальностью. Она убила свою одноклассницу ножом для резки бумаги, имея мотив мести за оскорбление в соцсети, и была отправлена на 4 года принудительного лечения. Увлекалась гуру-аниме, предполагающее собой аниме с множественным количеством насилия и жестокости.
2. Цутому Миядзаки, он же «отаку-убийца», серийный убийца, каннибал, с самого детства был изгоем среди сверстников из-за своих деформированных рук. Убил четырех девочек от четырёх до семи лет. Увлекался с детства мангой, аниме и жестокими хоррор-фильмами, даже можно сказать больше — он полностью погрузился в мир жестокой массовой культуры, забыв о реальной жизни.
3. 22-летний Хироюки Цучида в 2003г. убил свою мать, получив «знание» о том, что человеческая раса не должна существовать, во время непрерывного просмотра анимэ-сериала «Неон Генезис Евангелион» [6].

Эти три примера и вышеупомянутые представители субкультуры хиккикомори нам говорят о том, что люди, склонные к психическим заболеваниям, или подростки, с еще не сформированными взглядами на жизнь, с ослабленной из-за стресса психикой или эмоциональным переживанием, могут попасться под влияние определенного негативного жанра аниме и стать либо зависимыми от просмотра японской мультипликации, либо и вовсе неправильно воспринять посыл, замысел какого-либо определённого аниме и вследствие чего воссоздать себе установки, каким-либо образом наносящие вред обществу.

Но все же, сказать то, что отаку окружают себя ложью, просиживая за очередным аниме целые дни и стараясь не выбираться в общественность по лишнему поводу, будет неправильным, так как, если задуматься, то каждый человек по-своему лжет сам себе. Одни обращаются к Богу, другие – внушают себе разные чувства, а анимешники и отаку обращаются к аниме и манге.

Как описано в статье Ошкиной А.В., Фроловой Е.В. и Орловой Е.А, дети любят подражать героем мультфильмов. Например, выбрав для подражания японского мальчика, ребёнок пытается полностью вести себя как выбранный им герой, но это не всегда возможно, из-за разных ценностей народов. Для того, чтобы полностью погрузиться в образ персонажа, человек полностью отказывается от реальности и погружается в мир аниме [2, с. 2]. У категории людей, рассматриваемых в данной статье, обычная забава имеет риск

развития в реальное отрицание внешнего мира или и вовсе выход из него, что может проявиться в затворническом образе жизни или совершении преступлений под влиянием своих, скорее, ложных убеждений, полученных вследствие просмотра аниме.

Это может объясняться следующими факторами, влияющими на самосознание подростков, увлекающихся японской анимацией:

1. Замена социальных ценностей (хорошее может казаться плохим и наоборот).
2. Подсознательный страх перед другим людьми (множественные сцены насилия и кровопролития в современном аниме может оказать психологическую травму еще не сформировавшейся психике подростка).
3. Разочарование в действительности (удивительные и красочные миры в аниме настолько воодушевляют подростка, что он перестает признавать на подсознательном уровне действующую реальность).
4. Давление на работу мозга (резкая смена сюжета и частые кадры, сменяющиеся буквально секундами, заставляют мозг подростка трудиться в несколько раз больше, чем в обычном состоянии, из-за чего он может попасть в группу риска).

В этой связи, чтобы получить полную картину ситуации, следует учитывать основные возрастные особенности школьников 7-8 класса:

1. Чаще всего в этом возрасте дети стараются попробовать «вкусить запретный плод», искушаясь соблазнами взрослого мира, - курение, употребление нецензурной лексики, алкоголя (15 % респондентов).
2. Резкое волнение о мнении других людей и образе подростка в их глазах. «Достаточно ли я хорош?», - вопрос, которым задается любой подросток в данный период своей жизни (25%).
3. Восприимчивость к словам, действиям и поведению других людей, сильная раздражительность. Этот период является ключевым, потому что основные жизненные установки, определяющие его дальнейшую судьбу, он получает будучи подростком (30%).
4. Также подросток может изображать своеобразную эмансипацию, стремясь выйти из-под опеки взрослых. Это может выражаться в ссорах с родителями, побеге из дома или прогулы в школе (30 % опрошенных).

Но существуют и положительные стороны от просмотра аниме подростками, заключающиеся в том, что оно пробуждает добрые чувства, мотивирует к достижению новых высот и оставляет после себя приятное чувство. К тому же, многие анимешники и отаку вследствие просмотра аниме решаются научиться рисовать, монтировать видео, петь, а то и более, - находят для себя новую цель в жизни или же мечту, которую стремятся воплотить в реальность. Однако это также и зависит от того, что смотреть. Посмотрев добрый и захватывающий сёнэн-сериал, подросток может захотеть совершить какие-нибудь добрые поступки и вселить в других людей веру в счастливое будущее; остановив свой выбор на романической драме, открыться для новых чувств и знакомств; лицезрев мировой геноцид в эпичном полнометражном фильме-катастрофе, испытывать подсознательный страх к людям и всему окружающему.

Выводы. Итак, рассматривая данную проблему влияния японской анимации на формирование мировоззрения школьников 7-8 классов, то есть подростков, можно сказать, что основной массой подростков и людей, поддавшихся отрицательному влиянию аниме, являются люди, склонные к асоциальному поведению, те, кто имеет нестабильное психическое здоровье, а также переживающие постоянный стресс в действительном мире и ищущие утешение в ярком мире с привлекательными героями и захватывающим сюжетом. Как бы то ни было, в большинстве своем японская анимация аналогична западной и отличается от нее лишь рисовкой персонажей и культурными особенностями страны восходящего солнца.

Литература:

1. Гаджиева Е.А. Страна Восходящего Солнца: История и культура Японии / Гаджиева Е. – Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 2006 - 249 с.
2. Ошкина А.В., Фролова Е.В., Орлова Е.А. Влияние аниме на сознание человека // Молодежь в социальной структуре российского общества. Материалы науч.конф. URL: http://econf.rae.ru/article/8552 (дата обращения: 20.04.2020).
3. [Аниме не повод для убийства], электронный ресурс, URL: https://www.zakonia.ru/analytics/anime-ne-povod-dlja-ubijstva
4. [Жанры аниме и манги по целевой аудитории], электронный ресурс, URL:https://ru.wikipedia.org/wiki/Жанры_аниме_и_манги#По_целевой_аудитории
3. [Значение термина субкультура], электронный ресурс, URL: https://terme.ru/termin/subkultura.html
4. [Как аниме влияет на психику подростка], электронный ресурс, URL:https://vyuchit.work/samorazvitie/kak-anime-vliyaet-na-psihiku-podrostka.html

УДК 796.015.42

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 Близнюк Алексей Анатольевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук Омарова Патимат Гасанкадиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРИЕМОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКЕ

Аннотация. Принцип визуализации в современной системе образования должен занимать ведущие место. Это обусловлено наличием конкретных средств, методов и других педагогических инструментариев, которые эффективно используются в процессе физического воспитания и спортивной тренировке. Использование принципа визуализации и учет его методических особенностей позволяет повысить результативность педагогического процесса.

Ключевые слова: классификация, визуализация, физическое воспитание, спортивная тренировка, обучающиеся.

Annotation. The principle of visualization in a modern education system has to take conducting the place. It is caused by availability of concrete means, methods and other pedagogical tools which are effectively used in the course of physical training and a sports training. Use of the principle of visualization and accounting of its methodical features allows to increase effectiveness of pedagogical process.

Keywords: classification, visualization, physical training, sports training, students.

Введение. Визуализация является этапом развития «золотого правила дидактики», то есть принципа обеспечения наглядности, который приводит к тому, что весь состав ее средств, методических приемов и других педагогических инструментариев может быть эффективно использован и при соблюдении принципа визуализации. В силу достаточной изученности путей и способов реализации принципа наглядности в педагогической теории и в педагогической практике основное внимание уделяется способам обеспечения реализации принципа, связанных со способом повышения качества восприятия, отражения и рефлексии у обучаемых получаемой информации [1, 6].

Визуализация информации обеспечивает не только ускорение процессов формирования знаний, но и позволяет позитивно воздействовать на возможности обучающихся гибко и оперативно отвечать на запросы внешней среды и запросы общества.

Обеспечение визуализации сводится к мыслительной деятельности обучающегося в специальной среде, при которой один вид кодирования информации переходит в другой благодаря осмыслению состояния компонентов, их связей и отношений [2, 7].

Реализация принципа визуализации подчиняется общим закономерностям построения педагогического процесса в физическом воспитании и спортивной тренировке и, вытекающим из них требованиям, которые можно представить в виде правил обеспечения данного процесса:

1) простота, структуризация и лаконичность представляемого материала;
2) обеспечение акцента на основных смысловых элементах представления;
3) обеспечение стадийности процесса представления и обсуждения;
4) обеспечение унифицированного использования единой символики и единых понятий, ключевых слов внутри единого образовательного и предметного поля;
5) опора на предшествующий материал, привычные ассоциации и стереотипы (в том числе и двигательные) для облегчения процесса познания и создания единства (системности) представлений внутри целостности образовательного или предметного поля, системная и постоянная актуализация прежнего опыта для овладения новыми знаниями;
6) непохожесть (наличие собственной запоминающейся формы) друг на друга различных наглядностей внутри одной формы;
7) придание значимости формам и цвету представления элементов схем, презентаций, рисунков и т.п., использование «законов» композиции при формировании зрительного образа и базовых композиционных правил построения образа;
8) учет физиологических основ зрительного восприятия изображения, движения, причинности появления удобства (неудобства) визуального восприятия и реализации движения;
9) преемственность использования визуальных средств на разных ступенях обучения и поэтапный переход к более сложным видам обеспечения визуализации по мере формирования знаний, умений, навыков, двигательных действий высшего порядка и компетенций;
10) упорядоченность и взаимосоответствие используемых репрезентационных систем (визуальной, аудиальной, кинетической, аутогенной), используемых средств локальным и перспективным дидактическим целям и задачам [4, 8, 9].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время визуализация конкретизируется в нескольких направлениях, а именно:

а) в плане определения ее носителя и уточнения качеств этого носителя (уровень развития, способности, этап онтогенеза, личностные предпочтения и др.);

б) в плане характеристики видов и качества поступающей для визуализации информации (виды — визуальная, аудиальная, кинетическая, аутогенная, полимодальная; качество — систематичность направления динамики величины воздействия, ее соответствие индивидуальным особенностям восприятия, дискретность информации и ее оптимальность);

в) в плане характеристики этапа визуализации (представление педагогом абстрактной информации в наглядном виде; представление информации визуализирующим в виде представления образов).

При взаимодействии участников образовательного процесса педагог организует учебное воздействие на основе наглядного представления информационного потока через зрительные, слуховые и двигательные анализаторы, а ученик при этом воспринимает информацию, рефлексирует, а затем понимает (если материал теоретический) или понимает и отражает (если материал связан с познанием двигательных действий). Отражение теоретического материала путем применения специальных способов или отражение степени познания двигательного действия через реализацию самого движения или путем выполнения специальных заданий учеником является основой формирования системы обратной связи, то есть потока информации от ученика к педагогу, который является основой принятия педагогических управленческих решений по коррекции процесса обучения.

В поиске новых педагогических ресурсов и подходов к развитию мышления немаловажное значение имеют процессы цифровизации образования и другие направления использования компьютерных и сетевых технологий, обеспечивающих реализацию нового качества широко известных педагогических инструментов, а также новых.

В физическом воспитании и спортивной тренировке процесс визуализации обеспечивается для:

- получения информации обучающимся и ее переработки в знания (получение знаний обучающимся является конечной целью деятельности);
- получения информации обучающимся о двигательном действии (являющемся физическим упражнением и основным средством физического воспитания), о последовательности включения мышечных систем, о пространственных и временно-пространственных характеристиках движений и на ее основе формирование умений и навыков, а от них формирование умения высшего порядка (конечной целью деятельности является формирование правильной техники движения);
- получения информации обучающимся о своем физическом состоянии для выбора направления физического развития и физической подготовленности (конечной целью деятельности является формирование высокого уровня физического развития и физической подготовленности согласно требованиям этапа онтогенеза);
- получения информации организатором о процессуальных характеристиках физического воспитания и о состоянии занимающихся и ее переработки в знания о путях, способах, методиках и технологических особенностях организации физического воспитания или спортивной тренировки (получение знаний педагогом является конечной целью деятельности) [5].

Визуализация информации обеспечивает не только ускорение процессов формирования знаний, но и позволяет позитивно воздействовать на возможности обучающихся гибко и оперативно отвечать на запросы внешней среды и запросы общества.

Все многообразие вышеизложенных компонентов обеспечения визуализации в физическом воспитании и спортивной подготовке позволяет классифицировать приемы визуализации. Взаимосвязь видов систем представления информации, носителей этой информации и направлений, решаемых в процессе визуализации задач, представлена в таблице.

Таблица

Классификация приемов визуализации

Виды систем представления информации	Носители информации	Направления решаемых задач
Визуальная Аудиальная Кинетическая Аутогенная Полимодальная	Педагог Обучающийся Рисунок Модель Презентация Видео и аудио Схема	- получение информации обучающимися и ее переработка в знания, умения и навыки; - получение информации обучающимися о двигательном действии; - получение информации обучающимися о своем физическом состоянии, обеспечение физического развития; - получение информации организатором о процессуальных характеристиках физической подготовки

В таком случае выделяется множество теоретически возможных комбинаций, позволяющих анализировать и создавать приемы визуализации.

Заполнение классификационной таблицы позволяет определить состав приемов визуализации, создания зрительного образа, решения задач физического воспитания и спортивной тренировки, обеспечивая при этом системность и полноценность воздействия, и качественное решение каждой из задач, требующих применения приемов визуализации.

Выводы. Таким образом, следует подчеркнуть, что при визуализации представляется линейная информация в виде знаний, двигательных действий и т.п., которая приводит к нелинейному восприятию сути внешнесредового воздействия. При этом знания обеспечивают формирование мыслеобразов (всем участникам образовательного процесса), а физические упражнения, в основе которых лежат двигательные действия, обеспечивают формирование мыслеобразов, умений, навыков и навыков высшего порядка, обеспечивают физическое развитие, высокий уровень физической подготовленности, обеспечивают поддержание биологического компонента здоровья (в совокупности обеспечивают формирование личностной физической культуры занимающихся).

Изменения, произошедшие в современном мире и в системе образования, касается не только ускорения потока информации. Существенно изменились способы передачи информации, что привело к появлению новых инструментов и возможностей обучения, возможности визуализации информационного потока.

Важным условием применения визуализации в системе физического воспитания, адаптивной физической культуры и в системе подготовки спортсмена является то, что на каждом этапе обучения они видоизменяются как по содержанию, как по цели и по форме применения.

Вышеизложенное требует более детального рассмотрения физических упражнений как основного элемента образования в области физической культуры и спорта. Более того, это приобретает особую актуальность, так как, по обоснованному мнению ряда физиологов, педагогов и психологов, физиологическая основа восприятия еще более усложняется, если она связана с двигательной деятельностью. Восприятие вообще и восприятие движения в частности являются рефлекторным процессом, поэтому следует рассмотреть общие закономерности формирования двигательного навыка как условного рефлекса [3].

Применение визуализации в качестве средства, метода и технологии позволяет решать педагогические проблемы, как в целом, так и в частных компонентах обучения, обеспечить поддержку современных эффективных технологий образования.

Литература:

1. Авдеева Т.И., Высокос М.И., Зыкова С.И. Применение интерактивных методов в преподавании // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». Майкоп: Изд-во АГУ. Вып. 1(193). 2017. С. 68-71.
2. Ермилова Е.Б. Визуализация обучения как средство развития учебных способностей младшего школьника: автореф. дис. … кан. пед. наук: 13.00.01. Казань, 1999. 28 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб: Питер, 2001. 592 с.
4. Тихонова И.В. Дидактический принцип визуализации и его реализация в физическом воспитании: монография. Краснодар, Экоинвест-КГУФКСТ, 2019. 176 с.
5. Тихонова И.В. Принцип визуализации в процессе подготовки высококвалифицированных спортсменов // Мат-лы международн. научно-практич. конференции «Физическая культура и спорт. Олимпийское образование». т. 1. - Краснодар: КГУФКСТ, 2019. С. 150-151.
6. Тихонова И.В., Иванов И.И., Омарова П.Г. Реализация принципа визуализации в процессе обучения // Проблемы современного педагогического образования. № 60 (1). Ялта, 2018. С. 307-309.
7. Тихонова И.В., Пигида К.С., Иванов И.И. Современные технологии обучения и пути их реализации // Проблемы современного педагогического образования. № 66 (4). Ялта, 2020. С. 269-272.
8. Чермит К.Д. Теория и методика физического воспитания: опорные схемы: учеб. пособие. М.: Советский спорт, 2005. 272 с.
9. Чермит К.Д., Бегидова С.Н., Бгуашев А.Б., Вержбицкая Е.Г., Заболотний А.Г. Дидактические закономерности и принципы построения физического воспитания и спортивной подготовки детей и молодежи // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». Майкоп: изд-во АГУ. Вып. 4 (146). 2014. С. 146-154.

Педагогика

УДК 796.013.46

кандидат педагогических наук, доцент Тихонова Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар);
доктор педагогических наук, профессор Пилюк Николай Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар);
старший преподаватель Барчо Ольга Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В настоящее время в современной педагогике происходят глобальные изменения, связанные с изменением информационного потока, и требующие от обучающегося определенные способности. Вышесказанное в той или иной мере приводит к необходимости рассмотрения идеи информации, как основы формирования умения теоретически мыслить, как системного результата «учебной деятельности», и как компонента функционально-информационной концепции визуализации учебной информации. Согласно функционально-информационной концепции визуализации обучения, информация представляет собой продукт сознания, познавательный инструмент, выполняя при этом абстрактную функцию.

Ключевые слова: концепция, визуализация, обучение.

Annotation. At present, modern pedagogy is undergoing global changes related to changing the information flow, and requiring certain abilities from the student. The above to some extent leads to the need to consider the idea of information as a basis for forming the ability to theoretically think, as a systemic result of "educational activity," and as a component of the functional-information concept of visualization of educational information. According to the functional information concept of learning visualization, information is a product of consciousness, a cognitive tool, while performing an abstract function.

Keywords: concept, visualization, training.

Введение. В современной педагогике утверждается положение о том, что в процессе обучения субъект передает собственные знания, а объект получает информацию, которая может стать знанием для него только в том случае, если он выполняет определенные умственные операции.

Произошедшие изменения информационного потока требуют от обучающегося способности: идентифицировать каждую единицу информации, определять связь между структурными и информационными единицами; проявлять гибкость в их применении в условиях изменчивости внешней среды. В этой связи можно выявить схожесть закономерностей анализа информации при получении знаний и при развитии умения и навыка, а также наличие в этих педагогических явлениях некоторых общих закономерностей.

Отсутствие точного понимания способов достижения целевой установки активизирует поиск педагогических способов организации педагогического воздействия. В педагогический процесс формирования компетентностей включают активные методы обучения, такие как деловые игры, проектные методы и другие [1, 3]. Однако значительных сдвигов в достижении целевой установки обучения, установленной образовательным процессом, не всегда происходит. Однако следует внимательно проверить педагогическую цепочку формирования знаний во взаимосвязи с открывшимися новыми возможностями и появившимся педагогическим инструментарием обучения [10, 11].

Изменения педагогического инструментария и новые возможности обучения обусловлены прежде всего наблюдающейся третьей информационной революцией, которая в свою очередь определяется появлением глобальной сети Интернета и компьютерных технологий образования. Если сопоставить третью информационную революцию с первыми двумя (1-ая связана с появлением письменности, а 2-ая - с появлением книгопечатания), становится ясным уровень тех изменений, к которым она приведет в будущем. Резкое возрастание интенсивности информационного потока, в силу этой революции, затрагивает процессы образования и воспитания.

В поиске новых педагогических ресурсов и подходов к развитию мышления немаловажное значение имеют процессы цифровизации образования и другие направления использования компьютерных и сетевых технологий, обеспечивающих реализацию нового качества широко известных педагогических инструментов, а также новых. При этом новые инструменты педагогического воздействия не просто расширяют знаниевое пространство и пространство ее присвоения. Они качественно изменяют его, актуализируя и расширяя информационный поток, требуя от индивидуума самостоятельного его усвоения на уровне проведения с ней операций для обеспечения рефлексии [2, 5, 7, 8].

Такой подход может обеспечить повышение адаптационных возможностей человека в динамичном, изменчивом мире, в котором происходят глобальные изменения в экономической, технической, культурной сферах жизнедеятельности [9]. В этом аспекте обращает на себя внимание констатация факта о роли информации в современном обществе, отмеченное Михайловым В.А. [6]. Автор подчеркивает, что производство и распространение информации «… достигают такой величины, что традиционные способы фиксации, обработки и передачи информации уже не срабатывают» от чего, во многом активизируется виртуализация социума, создавая соответствующие условия для манипуляции с информацией и получения в удобном для использования в удобном виде потребной информации. Сегодня можно говорить о том, что виртуальное пространство занимает ведущие место в процессе образования.

Изложение основного материала статьи. Сказанное выше в той или иной мере приводит к необходимости рассмотрения идеи информации, как основы формирования умения теоретически мыслить [4, 7,] как системного результата «учебной деятельности» [12] и как компонента функционально-информационной концепции визуализации учебной информации.

В таком случае функционально-информационная концепция визуализации обучения опирается на:

•теории, описывающие функциональные системы организма;

•теории, описывающие функции социального взаимодействия в системе образования и воспитания;

•педагогические подходы, описывающие методологию и теорию управления педагогическими процессами через функциональные взаимодействия (целей, законов, закономерностей, законов, принципов, методов, средств, функций, технологий и практик).

Кроме того, функциональный подход позволяет рассмотреть явления с точки зрения их функций, объясняя при этом свойства и степень соответствия последних, роль процессов и явлений в целостной системе (в нашем случае в системе обучения), направления и средства реализации видов деятельности системы и ее компонентов, совокупность операций, происходящих в процессе деятельности. Функциональный подход помогает выявлять совокупность важных компонентов системы, не отвлекаясь при этом на рассмотрение несущественных деталей и рационально применять имеющиеся ресурсы.

Сущность функционального подхода определяется таким отношением к педагогическому процессу, когда управление им обеспечивается через совокупность выполненных работ и действий.

Функциональная система в данной работе представляется как активная система, включающая в процесс взаимодействие и выполнение собственных функций всеми участниками педагогического процесса, а также реализацию задач познания в динамичной среде через эти взаимодействия. Это обстоятельство требует от участников собственной, функциональной активности. Поэтому обеспечение этой активности представляет собой отдельную и важную педагогическую задачу.

Сама же информация выступает и в качестве продукта сознания, и в качестве познавательного педагогического инструмента, и в качестве абстрактной функции. К тому же процесс познания информации обеспечивает реализацию функции превращения ее в знание. Информация называется в ряде философских течений функциональной информацией, так как знание транслируется и принимается другим, то оно превращается опять в информацию, которая снова выполняет свою функцию. То есть первой причиной определения создаваемой концепции визуализации как функциональной является необходимость реализации информацией (объекта передачи и визуальной манипуляции) функции изменения поведения системы.

Но для того, чтобы представленная обучающемуся информация привела к формированию или развитию имеющихся знаний она должна быть понятной и новой. Выполнение требования к информации по обеспечению понятности является одним из условий, детерминирующих процессы визуализации образовательного процесса и процессов обучения.

Как было отмечено выше, взаимодействие участников процесса разворачивается в собственной динамической среде, которая по составу, действиям и другим параметрам частично регламентируется специальными условиями, но при этом эти условия допускают колебания параметров, и требуют, поэтому, постоянной функциональной адаптации собственной деятельности.

В современной педагогики постоянно требуется рассмотрение условий и закономерностей взаимодействия участников и переменных факторов, определяющих педагогический эффект при изучении функционально-информационной концепции построения процесса визуализации.

Среди тех факторов, которые одновременно несут в себе позитивный ресурс, но при этом может явиться фактором риска является резкое возрастание информационного потока в связи с происходящей информационной революцией. Знаниевый и предметный подходы к обучению не в состоянии обеспечить позитивное использование данного ресурса, о чем говорят результаты исследований многих ученых [2, 6], и

поэтому в современной педагогической науке сохраняется тенденция активного поиска новых подходов и к развитию мышления людей в процессе их обучения.

Выводы. Таким образом, согласно функционально-информационной концепции визуализации обучения, информация – представляет собой продукт сознания, познавательный инструмент, выполняя при этом абстрактную функцию.

Визуализация информации обеспечивает не только ускорение процессов формирования знаний, но и позволяет позитивно воздействовать на возможности обучающихся гибко и оперативно отвечать на запросы внешней среды и запросы общества. Однако применение информационного подхода к процессу визуализации несет в себе определенные риски, связанные с необходимость регулирования ее потока. Насыщение всей совокупности видов деятельности человека, в том числе и системы обучения, избыточной информацией требует решения важнейшей задачи, связанной с устранением лишнего информационного шума и ее компоновки для ускорения процессов приобретения знаний человеком на основе рефлексии получаемого информационного потока.

Литература:

1. Ахметов С.М., Овчинников Ю.Д., Стойлов А.Ю. Высшее образование: проблемы и трансформации: коллективная монография. – Ульяновск, 2019. С. 242-252.
2. Бабаева В.В. Реализация инновационных технологий в процессе подготовки будущих преподавателей профессионального образования / Бабаева, В.В. // Молодой ученый. 2012. № 8. С. 306-308.
3. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. / В.А. Беликов. М.: Владос, 2004. 357 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Калиниченко А.В. Интерактивные электронные дидактические средства с когнитивной визуализацией / А.В. Калиниченко / Научно -технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2017. Т.17. № 2. С. 359-364.
6. Михайлов В.А. Интернет как информационно-образовательная среда // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. 2012. №3. С. 17-24.
7. Пак Н.И. Пространственно-временная информационная модель памяти // Материалы междунар. конф. «Фундаментальные науки и образование». Бийск, 2012. С. 48-53.
8. Попова Т.И., Колесова Д.В. Визуализация информации как тенденция развития современного текста // Медиалингвистика. 2015. №4 (10). С. 83-94.
9. Телегина Э.Ф., Филиппов С.П. Экопсихологический подход к развитию мышления в обучении // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. 2012. №3. С. 88-95.
10. Тихонова И.В., Иванов И.И., Омарова П.Г. Реализация принципа визуализации в процессе обучения // Проблемы современного педагогического образования. № 60 (1). Ялта, 2018. С. 307-309.
11. Тихонова И.В., Пигида К.С., Иванов И.И. Современные технологии обучения и пути их реализации // Проблемы современного педагогического образования. № 66 (4). Ялта, 2020. С. 269-272.
12. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин. – Киев, 1961. – 137 с.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Толкова Наталья Михайловна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
старший преподаватель Енова Ирина Владимировна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
музыкальный руководитель Мыльникова Юлия Владимировна
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детского сада №7 «Светлячок» компенсирующего вида (г. Ногинск)

STEAM-ТЕАТР КАК ИННОВАЦИОННЫЙ APTS - МЕТОД РАБОТЫ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. Данная статья рассматривает единство научно-технического и Art-направления современного образовательного процесса в теоретическом и практическом аспекте ДОО в проектной деятельности в рамках вариативной программы «STEAM-образования». Раскрывает содержание, творческие методы и особенности коррекционно -образовательного процесса работы с детьми старшего дошкольного возраста; определяет актуальность, значимость и перспективы для практического применения.

Ключевые слова: современное дошкольное образование, творчество, арт-педагогика, арт-терапия, проективный арт-метод, инновационность, интерактивный STEAM-театр, театрализовано-игровая деятельность.

Annotation. This article examines the unity of scientific and technical and Art directions of the modern educational process in the theoretical and practical aspects of pre-school education in project activities within the framework of the variable program "STEM education". Reveals the content, creative methods and features of the correctional and educational process of working with children of senior preschool age; determines the relevance, significance and prospects for practical application.

Keywords: modern preschool education, creativity, art pedagogy, art therapy, projective art method, innovation, interactive STEM-theater, theatrical and game activity.

«Дети должны жить в мире красоты,
игры, сказки, музыки, рисунка,
фантазии, творчества»
В.А. Сухомлинский

Введение. Прогрессивные изменения в образовании: техническое, творческое и прочее развитие вызывают восторг. Ежедневно появляется большое количество актуальных направлений в профессиональных областях, в связи с чем, современные педагоги должны давать своим воспитанникам знания, умения и навыки соответствующие запросу общества т.е. должны идти в ногу со временем.

Современное общество развивается и большинство современных дошкольников в будущем овладеют профессиями, о которых мы сейчас даже не задумываемся. Задача педагога через различные инновационные средства и методы вырастить успешное, талантливое поколение исследователей. STEAM-технологии в дошкольном образовании могут помочь педагогу в этом [7, С. 46].

Начинать необходимо именно с дошкольного возраста т.к. выпускник дошкольной организации должен быть готов к школьным инновациям, созданию творческих проектов, умению их реализовывать и презентовать.

Изложение основного материала статьи. Ключевые задачи современного дошкольного образования обозначены в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и «Концепции дополнительного образования детей и подростков», определяющих два вектора воспитания в системе образования: воспитание в процессе обучения и воспитания в рамках внеурочной деятельности [4]. Среди них: популяризация среди детей и молодежи научно-образовательной и творческой деятельности и их ключевая характеристика - познание через творчество, игру, труд и исследовательскую активность.

STEM/STEAM-образование - это уникальный тренд в современном образовательном сообществе. Целью данной технологии является развитие у воспитанников нестандартного мышления, а так же обучение эффективному применению полученных знаний в жизни. В России данная технология внедряется с 2010 года, но достаточно неактивно. Нами был изучен опыт Сингапура, Китая, США, Финляндии являющимися лидерами в образовании, мы выявили, что STEM/ STEAM-образование является приоритетным в их национальной образовательной политике[7, С. 129]. Что же такое STEM (science, technology, engineering, math)? В переводе с английского это единство науки, технологии, инженерии и математики. В последние несколько лет добавляю букву A (arts) - различные виды искусства: рисование, пение, театр, музыка и т.п.

Для того, чтобы внедрить STEAM-технологии в современную дошкольную образовательную организацию, необходимо выполнение следующих условий:

1. Создание смешанной предметно-пространственной развивающей среды, направленной на осуществление экспериментальной исследовательской деятельности (создание STEAM-лабораторий, LEGO-центров и т.п.).
2. Интеграция содержания деятельности детей дошкольного возраста, большое количество разнообразных материалов, доступность и безопасность предметно-развивающей среды, возможность реализации в игре [5, С. 18].

Все необходимые условия и технологии хорошо прописаны в программе Татьяны Владимировны Волосовец, Веры Александровны Марковой и Сергея Александровича Аверина «STEAM–образование детей дошкольного и младшего школьного возраста». Программа является парциальной, модульной и её основное направление интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста через активное вовлечение в научно-техническое творчество посредством познавательной деятельности, состоит из отдельных образовательных модулей, рекомендованных как к комплексному, так и к самостоятельному использованию[1, С. 6].

Исходя из возможностей развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации, мы можем сказать , что в практике среднестатистической дошкольной организации рационально применять отдельные модули STEAM – технологии.

Современное образование развивается в разных направлениях одним из актуальных на данный момент является социокультурная модернизация педагогического процесса ведущая к индивидуальности ребенка. Данное направление основано на теории детоцентризма т.е. его главная идея заключается в том, что во главе всех политических программ и государственных решений находится идея детства [2, С. 52]. Именно поэтому важен начальный уровень образования (дошкольный период) так как именно в этом периоде закладываются основные компоненты личности ребенка и идет развитие познавательного процесса дошкольника. Следовательно, одной из актуальных и приоритетных педагогических задач становится формирование творческой личности в системе дошкольного образования, которая существует в режиме, который определяется как «вариативность», «развитие», «инновационность».

В деятельности дошкольных организаций широко применяются методы и средства арт-педагогики и ее смежного компонент арт-терапии, которые позволяют в рамках образовательного развивающего процесса дошкольной организации решать педагогические задачи направленные на гармонизацию эмоционального состояния детей дошкольного возраста, на их социализацию в детском коллективе и обществе, обучение и развитие посредством художественно-творческой деятельности. Применение арт-терапевтических приемов и методов в дошкольной образовательной организации - увлекательный, эффективный способ психолого-педагогической помощи, основанный на творчестве и игре[6, С. 237]. Для того чтобы наши воспитанники шли в ногу с инновациями вводимыми в образовании, нами было принято решение внедрить в педагогический процесс STEAM-технологии, как модульное направление образования, один из трендов в мировом образовании, подразумевает смешанную среду обучения и показывает ребенку, как применять науку, технологию, инженерию, математику и искусство воедино в повседневной жизни.

В статье отражен опыт использования арт-терапии в проектной деятельности с детьми старшей группы (5 - 6 лет), а именно – STEAM-театра как проективного arst-метода.

Внедряя STEAM-технологию в образовательную практику ДОО, мы определили, что творчество и изобретательность являются:

- ведущими компетенциями XXI века;
- вектором развития дошкольного образования;
- креативным Arts-терапевтическим направлением STEAM-технологии.

О необходимости сочетать науку с искусством говорили многие просветители, философы, психоаналитики (Леонардо да Винчи, Карл Густав Юнг и многие другие). Сейчас, наука и искусство шагнули вперед и современных музыкантов обучают как музицированию, так и работе в компьютерных программах для создания музыки. Кроме того, есть психо-физиологическое объяснение единства технического и творческого направлений, они задействуют "левое" и "правое" полушария головного мозга человека. "Левое" полушарие отвечает за логическое мышление, а "правое" полушарие отвечает за творческое мышление.

В конце XX века Ревекка Ивоновна Рубенштейн, советский египтолог, автор научно-популярных книг для школьников провела очень кропотливую работу по изучению биографий ученых. Целью исследования, было выявление творческой составляющей в личности исследуемых т.е. Ревека Ивоновна научно доказала, что большая часть всемирно известных ученых обладали талантами в разных направлениях (например, Альбер Энштейн, основатель современной теоретической физики - играл на скрипке и т.п.). Таким образом , Ревекка Ивоновна, в своем исследовании доказала, что стимулирование "правого" и "левого" полушарий головного мозга ведет к разностороннему развитию личности. [7, С. 82].

Опыт нашего взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста в данном аспекте позволяет утверждать эффективность применения различных техник рисования, создания кукол-оригами, творческого моделирования, экспериментирования со светом и тенью, восприятия музыки и пение, сказкотерапии, дидактических и сюжетно-ролевых игр, инсценировок и драматизаций, мастер-классов, творческих мастерских по теме (изготовление декораций, программок и кукол, музыкально-художественная деятельность).

STEAM-театра в дошкольном образовании способствует выявлению у воспитанников креативного потенциала, кроме этого она способствует более продуктивному усвоению получаемых знаний, умений, навыков. Импровизационное творчество, интерактивный театр (то, что рождается здесь и сейчас), служит важным инструментом для развития и раскрепощения дошкольников, обнаруживает подавленные таланты, использует разные механизмы невербального самовыражения и вербальной коммуникации [3, С. 40].

В этих условиях творческая атмосфера арт-терапии помогает превратить обычные занятия в творческую мастерскую, где дети - участники процесса, ощущают радость самовыражения, а заодно решают психологические проблемы. При этом, методы вовлечения в творчество и игру могут быть как активными, так и пассивными, но предполагающими именно опыт «вхождения» в процесс творчества (таб. 1).

Таблица 1

Конус обучения Эдгара Дейла

спустя две недели в памяти остается		степень вовлеченности в процесс
10%	чтение	пассивная
20 %	слушание	
50 %	наглядное изображение, видео, образец, наблюдение за демонстрацией, за действием	
70 %	участие в дискуссии, выступление с речью	активная
90 %	выступление с театрализованным действием имитация реальной деятельности выполнение действия	

Педагоги дошкольных образовательных организаций стараются использовать методы, лежащие в основании конуса обучения Эдгара Дейла, сочетая их с «вершинными» методами.

Выводы. Таким образом, можно сказать, что с внедрением STEAM – технологии в современное дошкольное образование эффективность воспитательно-образовательного процесса в будет выше. Уровень полученных знаний другой - дошкольники вникают в логику происходящих явлений, комплексно изучают окружающий мир, что ведет к развитию логического мышления, умению выходить из разных нестандартных ситуаций.

Кроме того, STEAM-театр как инновационный метод современного образования дошкольников наполняет жизнь воспитанников интересным , ярким содержанием, через необычные впечатления и радость творчества. Кроме вышеперечисленного, полученные навыки и знания дошкольники смогут реализовать в повседневной жизни.

Литература:

1. Волосовец Т.В., Маркова В.А., Аверин С.А. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа / Т.В. Волосовец и др. — 2-е изд., стереотип. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. — 112 с.: ил.

2. Выготский Л.С. Обучение и развитие в детском возрасте. [Текст] - М., 2006. - 305 с.

3. Макаренко Л. Здравствуй театр: К проблеме приобщения детей старшего дошкольного возраста к театральному искусству // Дошкольное воспитание. - 2007. - № 1. - С. 39-44.

4. «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. Эл. ресурс:http://docs.cntd.ru/document/420277810#loginform (дата обращения: 30.03.2020 г.)

5. Пидкасистый П.И., Хайдаров, Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. - М.: МПУ, 2006. - 269 с.

6. Фурмина Я.С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театральных играх: Художественное творчество и ребенок / под ред. Н.А. Ветлугиной. - М.: Педагогика, 2012. - 99 с.

7. STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: Сборник докладов IX Международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». Том 1 / Под ред. А.С. Обухова. М.: МОД «Исследователь»; Журнал «Исследователь/Researcher», 2018 – 260 с.

УДК 372.23

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Толкова Наталья Михайловна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат психологических наук, доцент Морозова Татьяна Николаевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
воспитатель высшей категории Терентьева Мария Николаевна
Государственное казенное учреждение здравоохранения Владимирской области
«Владимирский дом ребенка специализированный» (г. Владимир)

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИГРОТЕРАПИИ (НА ПРИМЕРЕ ИГР-ЭКСПЕРИМЕНТОВ) В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. В данной статье раскрывается актуальность использования элементов игротерапии (на примере игр-экспериментов) в коррекционной работе с младшими дошкольниками. Авторы статьи приводят классификацию игр-экспериментов по используемым материалам, уделяя особое внимание методам и приемам, применяемым в процессе организации игр. Присутствуют примеры игр с разными материалами, особое внимание уделяется их коррекционной направленности.

Ключевые слова: игротерапия, экспериментальная деятельность, игровая деятельность, коррекционная педагогическая работа, младший дошкольный возраст, зрительно-моторная координация, познавательная активность.

Annotation. This article reveals the relevance of using elements of game therapy (for example, games-experiments) in correctional work with younger preschoolers. The authors of the article give a classification of games-experiments based on the materials used, paying special attention to the methods and techniques used in the process of organizing games. There are examples of games with different materials, and special attention is paid to their correctional orientation.

Keywords: game therapy, experimental activity, game activity, correctional pedagogical work, younger preschool age, visual-motor coordination, cognitive activity.

Введение. В работе с детьми младшего дошкольного возраста приходится сталкиваться с определенными трудностями: эмоциональная и моторная гипервозбудимость, тревожность, несформированность зрительно-моторной координации, коммуникативных умений. Некоторые дети ведут себя слишком пассивно и малоэмоционально, другие – проявляют агрессию по отношению к сверстникам и даже взрослым. Детям с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, с поражением ЦНС, с поведенческими отклонениями) тоже необходима педагогическая коррекция и помощь. Кроме этого, у детей раннего и младшего дошкольного возраста наблюдается сниженный интерес к окружающему миру, к игрушкам, низкая познавательная активность, их игровая деятельность является однообразной, однотипной. Такие дети могут долгое время просидеть за столом с одной игрушкой, не проявляя никакого интереса к тому, что происходит вокруг, либо бегать по группе, взаимодействуя кратковременно то с одной, то с другой игрушкой. И в том, и в другом случае мы можем говорить о низкой познавательной активности, об отсутствии игровых навыков. В связи с чем возникает необходимость адекватной помощи вышеуказанной категории детей через понятные и доступные средства формирования и развития познавательной активности, инициативы в игровой деятельности, во взаимодействии со взрослыми, со сверстниками и с окружающим миром.

Изложение основного материала статьи. Педагогическая работа с детьми младшего дошкольного возраста многогранна. При взаимодействии с детьми раннего и младшего дошкольного возраста, а также с детьми данной категории с ограниченными возможностями здоровья широко используются элементы игротерапии, позволяющие скорректировать имеющие проблемы ребенка. Почему именно игротерапия? Ни для кого не секрет, что игра является ведущей деятельностью детей младшего дошкольного возраста, ребенок живет в игре, знакомится в процессе игры с окружающим его миром, выстраивает отношения со сверстниками и взрослыми тоже в игре. Только в игре, грамотно и ненавязчиво организованной взрослым, дошкольники учатся действовать с предметами, переживают новые для себя эмоции (как положительные, так и отрицательные), учатся правильно вести себя в разных ситуациях. Обучение в игре является для ребенка естественным и безопасным. Поскольку даже негативные эмоции и неудача в игре под руководством взрослого будут являться для ребенка положительным опытом. «Включаясь в процесс игры, дети научаются жить в нашем символическом мире – мире смыслов и ценностей, в то же время исследуя, экспериментируя, обучаясь. Известно, что дети часто бывают не в состоянии осознать и рассказать о своих проблемах, а в игре с безопасным взрослым они получают возможность выразить, преодолеть и разрешить свои проблемы, травмы, накопленные эмоциональные переживания и трудности.» [1, с. 317] Одним из самых главных условий организации таких игр ребенком является учет индивидуальных особенностей и качеств личности ребенка. Ведь очень важно, чтобы игра не была навязана ребенку взрослым, нужно, чтобы инициатором игры был ребенок (взрослый лишь грамотно создает условия, вызываем интерес малыша к произведению манипуляций с тем или иным материалом), чтобы игра приносила радость.

Использование игр с экспериментированием в работе с детьми младшего дошкольного возраста позволяет нам помочь ребенку каждый день совершать открытия. Ведь экспериментируя с различными материалами, ребенок своими руками совершает волшебство, преобразуя эти материалы, производя с ними какие-то-действия. Предоставляя ребенку возможность взаимодействовать с различными материалами и текстурами (чем разнообразнее будет материал, с которым будут взаимодействовать дети, тем лучше), педагог превращает обыденный день ребенка в «сказку» с сюрпризными моментами, развлечениями, открытиями.

В зависимости от решаемых вопросов и проблем, используя элементы игротерапии в экспериментальной деятельности, можно поставить разные задачи коррекционной работы. Так, использование элементов игротерапии в работе с детьми с различными нарушениями направлена в необходимое русло:

- при взаимодействии с детьми с нарушениями эмоционально-волевой сферы педагогическая коррекционная деятельность будет направлена на сенсорную стимуляцию зрительных, слуховых и тактильных ощущений, что позволит межличностное взаимодействие «взрослый-ребенок»;

- при работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата коррекционная педагогическая деятельность способствует снижению эмоционального дискомфорта, физическому раскрепощению, коррекции нарушений мелкой и общей моторики, формированию познавательной и личностной активности, самостоятельности, расширению социальных контактов.

Одна из форм детской деятельности, активно применяемая педагогами является экспериментирование, оно побуждает ребенка к активности, самостоятельности, к открытию новых знаний и способов познания. Задача педагога - помочь ребенку реализовать свою любознательность, направить её в нужное русло, стать ребенку помощником в познании мира. Чем разнообразнее по фактуре, цвету, по способам действий будут предлагаемые ребенку материалы, тем лучше. Самое главное, чтобы игра была безопасной для ребенка.

Все игры-эксперименты можно классифицировать на группы то тому материалу, с которым дети взаимодействуют:

- игры с водой,
- игры с бумагой,
- игры с красками,
- игры с неньютоновской жидкостью (смесь крахмала с водой) [4, С. 36].

Формы работы могут быть и индивидуальные, и подгрупповые, в зависимости от используемого материала и от поставленных задач.

Игры с водой являются одними из самых любимых. Дети с удовольствием переливают воду из одной емкости в другую, ловят рыбок с помощью магнитной удочки, вылавливают руками (или с помощью сачка или ложки) находящиеся в воде предметы. Положительный эмоциональный отклик вызывают игры с водой и волшебными кирпичиками (кубиками льда). Дети с огромным интересом наблюдают, как лед тает на их ладошках, как он превращается в воду, как кубики льда «исчезают» в стакане с водой. Кубики льда, конечно, могут быть подкрашены в разные цвета[7, С. 54]. Игры с водой способствуют снятию эмоционального и моторного напряжения, развивают тактильную чувствительность пальцев рук и мелкую моторику. Играя с водой, дети охотно выполняют движения в соответствии с произносимыми взрослым словами:

Раз, два, три, четыре,
Мы ладошки намочили.
Мы похлопаем в ладошки
И побрызгаем немножко.
Капают с ладошки капельки-горошки. (ребенок поднимает ладошку над тазиком и наблюдает, как капельки капают с пальчиков).

Игры с водой можно проводить парами, или небольшими подгруппами, формируя положительные взаимоотношения между сверстниками, коммуникативные навыки [5, С. 168].

Например, игра «Рак».
Раку «здравствуй» я сказал,
Руку я ему подал.
Мне ответил рак: «Привет!»
И подал клешню в ответ.
Дети в парах выполняют движения, подают друг другу руки.

Для умения выражать свои эмоции и справляться с ними, можно провести игру «Добрые ежики – сердитые ежики». Дети, изображая добрых ежиков, ласково трогают пальчики партнера по игре своими пальчиками, пожимают ладошки друг друга. Изображая сердитых ежиков, они своими пальчиками-иголочками не дают до себя дотронуться, отталкивая, партнера.

Можно предложить детям по желанию изобразить пальчиками разных животных или показать пальчиками, какое у них настроение (сердитое, грустное, веселое).

Очень помогают детям выражать свои эмоции правильно подобранная музыка (с помощью психолога и музыкального руководителя) [2, С. 47].

Включение игр с бумагой в коррекционную работу с детьми также помогает решить ряд задач: снятие эмоционального и моторного напряжения, формирование навыков взаимодействия со сверстниками (в отличие от игр с водой, игры с бумагой проводятся в подгруппах), развитие зрительно-моторной координации, формирование познавательной активности.

Так, в группе может постоянно находиться бумага или старые газеты для игр, направленных для снятия агрессивного настроя, для выплеска негативных эмоций, для снятия моторного напряжения. Дети мнут и делают комочки из листов бумаги, а потом бросают полученные комочки в корзину или коробку. Можно предложить детям поиграть в «снежки», потом вместе собрать их и «отряхнуться» от плохого настроения [3, С. 74]. Такие игры вызывают у детей положительные эмоции и вызывают желание играть вместе со сверстниками.

Также можно предлагать детям рвать цветные салфетки или крепированную бумагу различных цветов с целью создания групповой творческой работы. Например, игра «Осеннее дерево». Дети рвут на небольшие кусочки салфетки желтого, красного, оранжевого, зеленого цветов (каждый ребенок выбирает любой из предложенных цветов). Потом на заготовку (ватман в форме кроны дерева, смазанный клеем) дети помещают листочки салфеток, получая в итоге яркое, красивое осеннее дерево. Такая результат для детей оказывается «волшебством», «фокусом», который произошел на их глазах и в создании которого они сами участвовали. Подобным образом можно создать и образ летней лужайки, и яркого мячика, и образ веселого котенка, и снеговика и т.д.

Игры с красками также вызывают живой интерес и эмоциональный отклик у младших дошкольников. Так, можно предложить ребенку «поиграть» красками. Он может выбрать цвет и инструмент (можно порисовать кистью, валиком, пальчиками, кусочком поролона, ватным диском. Ребенок сам выбирает

инструмент и цвет краски, самостоятельно осуществляет выбор того действия, которое он будет воспроизводить: например, можно набрать на кусочек поролоновой губки краску зеленого цвета и попрыгать, как зайка, или потопать, как слон, или набрать желтой краски на малярный валик и нарисовать дорожки, а потом «походить» по ним пальчиками, оставляя «следы».

Такие игры-манипуляции с красками разносторонне влияют на развитие ребенка: развивают координацию движений, способствуют накоплению цветового опыта и др [8, С. 236]. На четвертом году жизни ребенка уже привлекает не только процесс закрашивания, но и восприятия цвета, появляются ассоциации по цвету. Лист бумаги, закрашенный в какой-либо цвет, воспринимается как единый образ. «Ассоциативный рисунок отличается от первых каракуль тем, что ребенок дает характеристику цвету и выражает свое отношение к нему. Если педагог использует не один цвет (например, только красный), а целую палитру цветов (светло-красный, алый, малиновый, бордовый и т.д.), у ребенка уже на четвертом году жизни появляется желание работать с разными цветами, а впоследствии и давать им названия. Таким образом, за каждым цветом закрепляется типичная ассоциация» [6, С. 55].

Кроме того, очень интересными являются для детей смешивание двух красок, рисование по мокрой, бумаге, когда цветовые пятна самопроизвольно «расползаются» и можно смело пофантазировать, на что похоже то или иное пятно.

Представляя ребенку возможность манипулировать красками различных цветов, мы создаем условия для развития у детей цветовосприятия и цветоощущения. Дети получают возможность знакомиться и воспринимать цвет не изолированно, а в процессе собственной деятельности. С детьми, которые уже усвоили сенсорные эталоны цвета, мы проводим экспериментальную деятельность по смешиванию цветов. С такими детьми мы смешиваем соседние по спектру цвета, получая новый цвет. Мы называем полученный цвет в соответствии с принятыми сенсорными эталонами. Полученное цветовое пятно ребенок с помощью взрослого дорисовывает до образа. Как правило, детям четвертого года жизни бывает достаточно сложно выполнить это преобразование. Поэтому взрослый заранее готовит несколько предметных картинок или книжных иллюстраций с изображением предметов нужного цвета. А ребенок после получения нового цвета делает выбор, на что похоже получившееся пятно. Выполняя деятельность такого рода, ребенка не покидает ощущение чуда, волшебства. При этом волшебником является он сам: сначала он «создал» новый цвет, а потом получился котенок, щенок, тучка, цветок и т.д.

Особый интерес у детей младшего дошкольного возраста вызывают игры с неньютоновской жидкостью, получаемой путем смешивания воды и крахмала. Сначала можно предложить детям самостоятельно смешать крахмал с водой. В отличие от воды, эта взвесь будет непрозрачной, и в ней можно будет «прятать» предметы.

С неньютоновской жидкостью можно придумать с детьми очень много игр, как индивидуальных и парных, так и подгрупповых. Можно предложить детям очень быстро слепить колобка или снежок, а потом положить его на ладошку. Если быстро лепить комочек, то он будет держать форму, а как только его положишь, то он растекается по ладошке и «убегает» обратно в миску (или тазик). Если быстро потопать или попрыгать пальчиками по поверхности неньютоновской жидкости, то пальчики не будут проваливаться, будет создаваться ощущение, что пальчики «бегают» по твердой поверхности. А если положить ладошку в тазик с этой чудо-жидкостью, то ладошка начнет тонуть и поднять ее будет не очень легко. Можно детям предложить для игры мелкие сюжетные игрушки (для парных и подгрупповых игр), которые могут ходить друг к другу в гости или играть в прятки, или камушки, которые спрячутся в тазике с неньютоновской жидкостью, а ребенок будет их искать и доставать. Такая игра, помимо того, что она является очень увлекательной, помогает решить следующие коррекционные задачи: снимает мышечное и эмоциональное напряжение, вызывает положительные эмоции, способствует развитию тактильной чувствительности, мелкой моторики. Кроме этого, смесь крахмала с водой не обязательно должна быть белой. Можно предложить детям нарисовать цветные ручейки по поверхности или создать другие образы (по желанию детей).

Выводы. Таким образом, использование в работе с детьми элементов игротерапии (игр-экспериментов) эффективно в коррекционной педагогической работе с младшими дошкольниками. Отмечается большая успешность в нормализации эмоционального состояния, в установлении эмоционального контакта с детьми, дети становятся более активными в игровой деятельности, отмечается положительная динамика в развитии познавательной активности и проявлении инициативы в различных видах деятельности. Элементы игротерапии включенные в педагогический процесс способствуют компенсации и решению проблем в развитии и воспитании ребенка дошкольного возраста. При использовании вышеуказанных игр в практике детского сада, у педагога появляется возможность научить ребенка эмоционально реагировать на происходящее, радоваться достижениям. Ребенок - это маленький человек, который не думает о результате своей деятельности, он получает удовольствие от процесса, он социализируется в обществе, учится выражать свои чувства, справляться с переживаниями, дает возможность выходу своей накопившейся энергии.

Литература:

1. Барсукова О.В. Элементы игротерапии в работе с детьми раннего возраста и их родителями (из опыта работы в Центре игровой поддержки) // Молодой ученый. - 2012, №3. - С. 316-319.

2. Гибсон Р., Тайлер Д. Веселые игры. - Москва, «Росмен», 2007 - 128 с.

3. Горичева В.С., Нагибина М.И. Сказку сделаем из глины, теста, снега, пластилина. - Москва, «Академия развития», «Академия К0», 2008 - 192 с.

4. Дрезнина М.Г. Игры на листе бумаги. – Москва, «Искатель», 2008 - 92 с.

5. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. - С.Пб, «Речь», 2007 - 336 с.

6. Погодина С.В. Значение образовательного пространства в творческой социализации дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2015. - №10. – с. 54-58

7. Тихеева Е.И., Морозова О.Е. Дошкольный возраст: сенсорное развитие и воспитание // Дошкольное воспитание, - 1993, №5 - С. 54-55.

8. Толкова Н.М., Енова И.В. Творческое развитие детей дошкольного возраста через применение нетрадиционных техник рисования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб. статей: - Ялта, РИО ГПА, 2019. Вып. 65(3) - С. 235-238.

УДК 37.087

начальник управления инспектирования, аттестации и мониторинга системы образования Тымчек Марина Георгиевна
Министерство просвещения Приднестровской Молдавской Республики (г. Тирасполь),
аспирант кафедры педагогики и психологии спорта факультета физической культуры и спорта
ГОУ «Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко» (г. Тирасполь)

МОДЕЛЬ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В РЕСПУБЛИКАНСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРИДНЕСТРОВСКОЙ МОЛДАВСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)

Аннотация. В статье обоснована структурно-динамическая модель нормативно-правового сопровождения профессионального развития молодого учителя в условиях системы образования Приднестровской Молдавской Республики. Раскрывается методологическая основа модели, целевой, содержательный, операционально-деятельностный, критериально-оценочный и результативный компоненты, а также педагогические условия эффективности ее реализации. Показаны динамические характеристики модели, связанные с направленностью, векторами профессионального развития и переходом учителя с одного профессионального уровня на другой.

Ключевые слова: молодой учитель, профессиональное развитие, модель нормативно-правового сопровождения.

Annotation. The article substantiates the structural-dynamic model of regulatory support for the professional development of a new teacher in the education system of the Pridnestrovian Moldavian Republic. The methodological basis of this model, destination, substantive, operational, evaluative and productive components, as well as pedagogical conditions for the effectiveness of its implementation are revealed. The dynamic characteristics of the model related to the focus, vectors of professional development and the teacher transition from one professional level to another are shown.

Keywords: new teacher, professional development, model of regulatory support.

Введение. Модернизация республиканской системы образования предполагает решение одной из стратегических задач, связанных с обеспечением профессионального развития молодого учителя в ходе его адаптации, вхождения в профессию. Объективный социальный заказ на совершенствование процесса профессионального развития молодого учителя выступает не только необходимым условием эффективного функционирования республиканской системы образования, но, в тоже время, отражает субъективную потребность начинающих работать педагогов в профессиональном росте. Однако на практике профессиональное развитие молодого учителя проходит, как правило, стихийно, без должной нормативно-правовой поддержки.

Отсутствие механизма соответствующего сопровождения ведет к необоснованному уходу молодого учителя из профессии (в 2019 учебном году дефицит учителей в школах Приднестровской Молдавской республики (ПМР) составлял около 300 человек), в связи с чем возникает необходимость построения системы нормативно-правового сопровождения профессионального развития молодого учителя, предполагающей совокупность органически взаимосвязанных и дополняющих друг друга нормативных правовых актов на разных уровнях управления образованием, реализация которых ведёт к интенсификации профессионального развития молодого учителя. Все это требует и серьёзной научной проработки в части содержания и интерпретации нормативных правовых документов, условий их применения, оценки достижения целей. Однако вопросы нормативно-правового сопровождения профессионального развития молодого учителя в педагогической науке недостаточно изучены.

Таким образом, обнажилось противоречие между потребностью в создании целостной системы нормативно-правового сопровождения профессионального развития молодого учителя, включающей все уровни управления образованием (государственный, муниципальный, институциональный), и разрозненностью, эпизодичностью действий по сопровождению данного процесса на различных уровнях управления образованием (государственный, муниципальный, институциональный). На наш взгляд, разрешению данного противоречия будет способствовать разработка и реализация на практике модели нормативно-правового сопровождения профессионального развития молодого учителя в республиканской системе образования.

Изложение основного материала статьи. Динамику профессионального развития молодого учителя можно представить как последовательную и интенсивную сменяемость рассматриваемого явления, как переход учителя с одного профессионального уровня на другой. Если вектор достижения цели носит линейный характер, то динамика изменения отдельных компонентов профессионального развития молодого учителя индивидуальна и характеризуется их неравномерными количественными показателями и неравновесностью. Эта гетерохронность изменений объясняется тем, что структурные компоненты развиваются с неодинаковой скоростью, в связи с чем, возникают различные модификации, представляющие вариативные сочетания компонентов профессионального развития. Вместе с тем концептуальная системность, присущая профессиональному развитию как целостному феномену, тесная взаимосвязь, взаимозависимость и взаимообусловленность его структурных компонентов всё же позволяют обозначить общие характеристики уровней профессионального развития (оптимального, допустимого, критического и недопустимого), каждый из которых включает достижения предыдущих уровней. При этом важно отслеживать направленность профессионально-педагогического развития (позитивная и регрессивная); уровневость, о которой мы говорили выше; темп развития (высокий, средний, низкий) как отдельных компонентов профессионального развития, так и в целом данного феномена. Так, например, прогрессивное развитие предметно-технологического компонента у «продвинутой» части молодых учителей выражается в умении творчески решать возникающие педагогические задачи и ситуации на основе углубления теоретических знаний и расширения спектра осваиваемых педагогических технологий. Кроме того, в ходе профессионального развития у них происходит синтез знаний из различных областей, в том числе, смежных с

педагогикой, что позволяет им предвидеть последствия своих педагогических действий, импровизировать в ситуации педагогической неопределенности и добиваться нужного результата.

В тоже время в случае «нисходящей» траектории развития профессиональное мышление молодого учителя опускается до уровня обыденного представления о педагогической действительности, проявляется неумение профессионально решать педагогические задачи, нарушается синтез профессионально-педагогических знаний, начинают развиваться элементы профессиональной деформации и т.д.

На основе сущности концепта термина «профессиональное развитие молодого учителя», анализа интерпретаций терминов «сопровождение» и «нормативно-правовое сопровождение» перспективным предлагаем нормативно-правовое сопровождение профессионального развития молодого учителя (далее – НПС ПР) понимать как способ создания с помощью правовых средств (официальных письменных документов, изданных в установленном порядке уполномоченным субъектом, и содержащих нормы права) условий для качественных изменений профессиональных знаний, умений и рефлексивных способностей, мотивационно-ценностной сферы молодого учителя в процессе его адаптации к профессиональной деятельности.

Структурно-динамическая модель НПС ПР молодого учителя имитирует развитие процесса изменения структурных компонентов профессионального развития молодого учителя во времени (в отличие от статической модели, которая отражает состояние профессионального развития в определённый момент), это теоретическая конструкция, интерпретирующая изменение (динамику) состояния субъекта. В нашем исследовании основная цель – профессиональное развитие молодого учителя – является постоянным параметром на определенном интервале времени, но благодаря условиям, созданным с помощью правовых средств, компоненты профессионального развития изменяются, обогащаются, совершенствуются во времени (для удобства выделим годы работы молодого учителя: первый, второй, третий) и характеризуют его качественное состояние, выражаясь через уровни профессионального развития (недопустимый, критический, допустимый, оптимальный).

Проектируемая нами модель отражает логику использования нормативно-правовых средств как способа профессионального развития молодого учителя. Методологической основой исследования выступает антрополого-гуманистическая парадигма, яркими представителями которой являются К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель, П.П. Блонский, В.А. Сухомлинский, В.А. Сластенин, С.Т. Шацкий [1, 2, 3, 4] и другие учёные, утверждавшие обязательную взаимосвязь системы образования с науками о человеке и ставившие в центр этой системы активную творческую личность, способную к саморазвитию, самостоятельному выбору, совершенствованию. Методологическими ориентирами на различных этапах исследования профессионального развития молодого учителя являлись основные положения системного (В.Г. Афанасьев, В.И. Блауберг, Г.Н. Сериков, Э.Г. Юдин и др.), деятельностного (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов и др.), акмеологического (Б.Г. Ананьев, Н.А. Рыбников, Н.В. Кузьмина, А.А. Бодалёв, А.А. Деркач и др.), личностно-ориентированного (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская и др.), компетентностного (И.А. Зимняя, В.А. Сластёнин, А.П. Тряпицина, А.В. Хуторской, Э.Ф. Зеер и др.) подходов.

Освещение модели в динамике предполагает раскрытие содержания входящих в неё компонентов и, в свою очередь, дальнейшую детализацию этих компонентов.

Целевой компонент НПС ПР молодого учителя в республиканской системе образования связана с организацией на различных уровнях управления образованием процесса по профессиональному развитию молодого учителя с помощью правовых средств.

Содержательный компонент модели отвечает на ключевой вопрос «ЧТО развиваем?» и составляет компоненты профессионального развития молодого учителя: 1) предметно-технологический компонент. Представляет профессиональные знания и умения, способность самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность с учётом актуальных требований содержания образования и современных педагогических технологий; 2) мотивационно-ценностный компонент. Отражает систему профессиональных ценностей, мотивов и потребностей (прежде всего потребность в саморазвитии), положительное отношение и интерес к педагогической деятельности; 3) компонент «адаптация». Включает в себя общую удовлетворённость молодого учителя профессией, отождествление себя с профессией, усвоение и принятие комплекса требований к должности, состояние физического и психического здоровья; 4) рефлексивный компонент. Характеризует способность к самоанализу, самооценке профессиональной деятельности и её результатов, профессиональное самосознание.

Операционально-деятельностный компонент в модели выступает как способ деятельности субъектов сопровождения по использованию приёмов и методов создания, внедрения и контроля реализации правовых средств с целью профессионального развития молодого учителя. Данный компонент предусматривает на всех уровнях управления образованием следующие этапы:

1) диагностический – связан с изучением существующей нормативно-правовой базы; вскрытием юридических пробелов и (или) противоречий, «белых пятен», в результате чего определяются перспективные направления разработки правовых актов соответствующего характера и содержания на разных уровнях управления образованием. Республиканский (государственный) уровень нацелен на разработку и принятие кодексов, законов, постановлений, распоряжений Правительства, приказов Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики (исполнительного органа государственной власти, в ведении которого находятся вопросы образования), которые могут носить прямой для целей профессионального развития молодого учителя (например, Положение о наставничестве, Инструктивно-методическое письмо по работе с молодыми педагогами, Положения о конкурсе молодого педагога и т.п.), или косвенный (например, Закон о молодом специалисте, нормативное закрепление статуса молодого специалиста и пр.) характер. Цели и задачи муниципалитета в продолжение рассматриваемого вопроса более конкретны и направлены на мониторинг профессионального развития молодого учителя в городе или районе, создание с помощью правовых средств привлекательных для молодых учителей условий профессионального развития в регионе и др. На уровне школы (институциональный уровень) нормативные правовые акты должны быть направлены на профессиональное развитие молодого учителя с учётом специфики конкретной организации образования, а также потребностей и имеющихся профессиональных компетенций специалиста. На наш взгляд, этот аспект является наиболее важным, так как через точечно направленные действия только и возможно получить суммарный результат, отражающийся на эффективности функционирования системы образования в

республике в целом. Школьный уровень работы с молодыми учителями, как правило, отражается в содержании локальных актов через определение персонифицированной траектории профессионального развития конкретного молодого учителя, планомерного его взаимодействия с наставником (приказы руководителя о закреплении наставника, утверждении плана/программы профессионального развития, мониторинг результатов работы, коррекция и т.п.) и др.;

2) второй этап – проектировочно-содержательный – предполагает собственно правотворческую деятельность, которая реализуется отдельными специалистами – лицами, уполномоченными создавать нормативный правовой акт. Результатом является разработка и утверждение в установленном порядке нормативного правового акта. Важным условием реализации данного этапа является организация и проведение мероприятий по повышению правовой компетентности специалистов управлений народного образования, руководителей организаций образования: мастер-классы, обучающие и практические семинары, курсы повышения квалификации и т.п.;

3) третий этап – внедренческий. На данном этапе нормативный правовой акт доводится до исполнителей и внедряется в практику. Организация такой деятельности возможна на республиканском уровне благодаря согласованной работе исполнительной и законодательной ветвей власти; на муниципальном и институциональном уровнях – благодаря систематической работе по формированию и совершенствованию правовой компетентности директоров школ.

4) четвёртый этап – контрольно-рефлексивный. Предполагает контроль правоприменения того или иного акта, исполнения его норм и требований.

Критериально-оценочный компонент. Оценка эффективности любого процесса осуществляется с помощью критериев и показателей. В нашем исследовании, выделив четыре компонента профессионального развития молодого учителя, мы определили следующие критерии и показатели их развития. Критериями предметно-технологического компонента выступают: знания общепрофессиональных дисциплин и программного содержания предмета, умение проводить учебные занятия, применяя современные педагогические технологии и методы обучения, осуществлять контрольно-оценочную деятельность; профессиональное поведение; позитивный педагогический результат. Соответственно показателями являются прочность, системность и действенность психолого-педагогических и методических знаний, навыки педагогического мастерства и освоение обучающимися образовательных программ. Критериями мотивационно-ценностного компонента выступают потребность в профессиональном развитии, профессиональные ценности, установки, мотивы, а показателями уровня их развития являются активность в профессиональном развитии, настойчивость в достижении целей, сформированность профессионально-значимых качеств личности учителя. Показателями развития компонента «Адаптация» выступают физическое и психическое здоровье, общая активность, а также удовлетворённость профессией учителя. Соответственно критериями служат хорошее состояние физического и психического здоровья, степень удовлетворенности учителя своей профессией и различными сторонами профессиональной деятельности. Критериями развития рефлексивного компонента являются критическая оценка профессиональной деятельности, принятие молодым учителем ответственности за результат, самостоятельное принятие решений, показателем чего выступают устойчивая способность к рефлексии, профессиональное самосознание.

Результативный компонент модели демонстрирует различные уровни профессионального развития молодого учителя: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый.

Специфика НПС ПР молодого учителя предполагает реализацию комплекса следующих управленческих и педагогических условий: 1) разработка и внедрение в практику оптимального количества нормативных правовых актов, способствующих образованию насыщенной правовой среды, позволяющей создать возможности и гарантии удовлетворения потребностей профессионального развития молодого учителя; 2) соответствие качества нормативных правовых актов предъявляемым к каждому роду документов требованиям; 3) ориентированность содержания нормативных правовых актов на поставленные органами управления целям и задачам, отражение в них четкого механизма достижения целей; учет специфики функционирования системы образования в целом и имеющихся трудностей, потребностей, компетенций учителя в частности; 4) сформированная на должном уровне правовая компетентность субъектов сопровождения; 5) наличие вертикального и горизонтального взаимодействия между компонентами и субъектами сопровождения, т.е. соблюдение уровневой преемственности и согласованности в планировании работы; 6) обеспечение непрерывности сопровождения и мониторинга профессионального развития учителя.

Выводы. Структурно-динамическая модель, будучи идеальным отражением специфических свойств сопровождения с помощью правовых средств на разных уровнях управления образованием, основных особенностей структурных компонентов профессионального развития молодого учителя и реальных для этого условий, в наибольшей степени раскрывает в общем виде взаимосвязи и динамику уровней профессионального развития. Предложенная нами модель обладает такими свойствами, как мобильность (элементы модели подвижны, так как зависят от внутренних и внешних изменений); целостность (все компоненты системы взаимосвязаны и являются структурными элементами республиканской системы образования); прагматичность (модель нацелена на реальные педагогические условия и достижение конкретных целей кадровой политики в образовательной системе республики). Эффективность структурно-динамической модели определяется качественными характеристиками и временны́ми показателями.

Литература:

1. Блонский П.П. Педагогика прогресса человечности // Вестник воспитания. 1914. №9.
2. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. 2-е изд., испр. и доп. Т.1. М.: Т-во И.Д. Сытина, 1916. 1 т.
3. Вентцель К.Н. Педагог будущего / Свободное воспитание. 1907-1908. №2.
4. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. СПб.: Земля, 1914. 212 с.

УДК 372.881.1

старший преподаватель Уромова Светлана Евгеньевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
обучающийся 4 курса Михалёва Ксения Александровна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИКИ «СТОРИТЕЛЛИНГ» ДЛЯ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Нарушение интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией считается актуальной проблемой, поскольку является составной частью данного речевого дефекта и определяет трудности как в овладении коммуникативным компонентом, так и основными школьными навыками, в частности письма. Исходя из этого, в статье представлен краткий анализ результатов экспериментального изучения состояния просодической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией по сравнению с дошкольниками с нормой речевого развития и приведен отчет об использовании инновационной техники «сторителлинг» в логопедической практике в условиях формирующего эксперимента.

Ключевые слова: интонационная выразительность речи, инновационные технологии, «сторителлинг», логопедическая практика, стертая дизартрия.

Annotation. Violation of the intonational expressiveness of speech in preschool children with erased dysarthria is considered an urgent problem, since it is an integral part of this speech defect and determines difficulties in mastering the communicative component, as well as in basic school skills, in particular writing. Proceeding from this, the article presents a brief analysis of the results of an experimental study of the state of the prosodic side of speech in preschool children with impaired dysarthria compared with preschool children with the norm of speech development and reports on the use of the innovative storytelling technique in speech therapy practice under the conditions of a formative experiment.

Keywords: intonation expressiveness of speech, innovative technologies, "storytelling", speech therapy practice, erased dysarthria.

Введение. Анализ многочисленных исследований в логопедии позволяет выделить в качестве одной из центральных проблем детей с дизартрией, сохраняющейся до конца дошкольного возраста и далее, несмотря на коррекционную подготовку, наличие нарушений интонационной стороны речи, на уровне видимости для окружающих (М.М. Будаева, Я.О. Дудко, М.Ю. Занько и др.) [4, 6, 7]. В данном контексте следует отметить что у большинства детей с дизартрией в разной степени выраженности диагностируется неумение и отсутствие способности оформлять свою речь просодическими структурами языка. Для таких детей свойственны дефекты процессов воспроизведения и восприятия интонационных элементов в предложении. При этом становится более затруднительной не только речевая активность самих детей, но и проявление негативных последствий, связанных с общением окружающих и ребенка.

Для эффективной коррекции и устранения нарушений просодической стороны речи, не связанных с дефектами в анатомическом строении органов артикуляционного аппарата и голосообразования, необходима специально разработанная, подобранная с учетом индивидуальных особенностей ребенка, логопедическая работа. Все компоненты просодики, такие как: речевое дыхание, высота и сила голоса, тембр, мелодика, логическое ударение, паузы, темп речи, - тесно связаны между собой и являются одинаково важными при работе над интонационной стороной речи и речью в целом [1].

Изложение основного материала статьи. В рамках изучения проблемы исследования и выявления состояния компонентов просодической стороны речи дошкольников со стертой дизартрией, был организован и проведен констатирующий эксперимент с участием 15 старших дошкольников со стертой дизартрией, посещающих группу для детей с ТНР (экспериментальная группа, или ЭГ), и 15 детей с нормой речевого развития (контрольная группа или КГ). Средний возраст детей составил 5,5-6 лет.

В качестве основных диагностических методик были использованы задания Е.Е. Шевцовой и Л.В. Забродиной, Е.Ф. Архиповой, и У.А. Артемовой, которые наиболее полно отражают все компоненты просодической стороны речи, в частности способность различать и воспроизводить интонации, ритм, логическое ударение, а также голосовых модуляций [2, 3, 9].

Для оценки выполнения заданий была применена бальная система. При обработке данных баллы суммировались по каждому заданию, группе заданий и методики в целом. Поскольку суммарный балл в каждом разделе имел различное значение, поэтому для объективного отражения картины нарушений все числовые данные переводились в проценты. В контексте данного экспериментального исследования было целесообразно использовать методики не целиком, а только те разделы, предварительно объединенные в серии, которые непосредственно дают информацию о состоянии наиболее важных компонентов интонационной стороны речи, в рамках данного исследования, и которые имеют весомое значение для дальнейшего развития коммуникационных навыков. К таким компонентам мы отнесли: интонационные структуры в импрессивной и экспрессивной речи; логическое ударение; высоту, силу и тембр голоса.

Анализ результатов эксперимента показал, что дети с нормальным речевым развитием обладают достаточно высокими показателями сформированности интонационных элементов речи (среднегрупповые показатели колеблются от 62% до 91%): дети моделировали силу и высоту голоса согласно заданию, воспроизводили интонацию и ритмическую структуру фразы в соответствии с целью высказывания. При выполнении заданий проявляют интерес.

Наименьший балл, составивший всего 62% в КГ был продемонстрирован в восприятии и воспроизведении логического ударения. Это не противоречит научным представлениям о речевом развитии, а лишь свидетельствует о незавершенности формирования у дошкольников смыслового контекста в речевом высказывании, что не противоречит закономерностям речевого развития в онтогенезе. В пользу данного

предположения говорит и способность исправить ошибки этой группы после уточняющих вопросов и стимулирующей помощи.

Успешность детей ЭГ варьировалась от 28% до 54% с западанием аналогичного показателя, что и в КГ. Дети со стертой дизартрией испытывали трудности различения видов интонации на слух и воспроизведения правильной интонации при сообщениях вопросительного и восклицательного типа с заменой на противоположную. Средний показатель выполнения заданий методики на восприятие и воспроизведение интонации составил 51%.

Обратимся к более подробному описанию характерных ошибок интонирования в ЭГ. Вопросительные высказывания приобретали характер повествовательных за счет ошибок голосового выделения ударного слова и уравнивания сразу нескольких слов по звучанию. Аналогичная картина наблюдалась и при попытках передать восклицательную интонацию. Это может быть обусловлено недостаточным слуховым контролем и нарушением иннервации голосовых складок и варьирования силы воздушной струи, что в значительной мере тормозило способность управлять сменой оттенков звучания и изменять силу голоса.

Также как и в КГ у дошкольников со стертой дизартрией минимальные показатели наблюдались в заданиях, связанных с постановкой логического ударения (среднегрупповой показатель составил всего 28%): выделение логического ударения в различных предложениях оказалось недоступным для представителей ЭГ, как и дифференциация на слух предложений, различных по цели высказывания. Трудности слуховой дифференциации силы голоса при распределении акцентов на главные и второстепенные с точки зрения передачи смыслового оттенка фразы приводили к тому, что дошкольники произносили слова с идентичным ударением для избежания ошибочного ответа.

При выполнении серии заданий на выявление уровня восприятия и воспроизведения тембра голоса, дети ЭГ показали достаточно низкие результаты успешности (31%) по сравнению с КГ (91%). Отличались как показатели скорости восприятия тембра, так и попытки его воспроизведения выполнении: дошкольники практически не меняли оттенок голоса, либо эти изменения носили не совсем точный характер и не соответствовали тембру голоса персонажа, необходимого для выполнения задания.

Нарушения ритмического оформления высказываний полностью соотносятся с теми данными, на которые указывают Е.Г. Азина, С.Н. Сорокоумова и Т.В. Туманова: невозможность выделения циклов сильных и слабых долей и согласования собственных ритмов при передаче интонации с определенным метром. Эти ошибки привели к достаточно низкому среднему показателю по данной методике – 40% по сравнению с 81% в КГ.

При анализе выполненных заданий данной категории детей наблюдались некоторые трудности при определении движения мелодики вверх и вниз. Средний показатель выполнения заданий по данной методике составил 48% (в КГ – 91%). Трудность также заключалась и при выявлении изменения мелодики, дети не понимали, движется ли она или находится на одной высоте. При выполнении заданий на самостоятельном воспроизведении мелодики, дети допускали ошибки и были не в состоянии переключать силу голоса для отражения смыслового оттенка информации в конкретной ситуации или относительно субъекта общения. Голос таких детей характеризовался зажатостью, что в свою очередь приводило к его звучанию на неопределенной высоте. Дети не смогли выполнить задание, требующее быстрого переключения на шепотную речь и наоборот. А при необходимости модулирования в 58% попытки сводились к монотонному потоку.

Обобщая вышесказанное можно сделать вывод, что у детей со стертой дизартрией страдает большинство элементов интонационной выразительности: мелодика, тембр голоса, ритмическая структура слова, логическое ударение во фразах (беспорядоченность), эмоциональная выразительность и т.п.

Оценка показателей речевого дыхания показала отсутствие корреляций между ритмом и смысловым содержанием высказывания. Так, в момент речи оно чаще всего интенсивнее, чем при нормальном состоянии с наличием дополнительных поверхностных вдохов после произнесения отдельных слогов или слов. Что касается активного вдоха, он намного укорочен и выполняется в большинстве случаем через нос, хотя рот постоянно находится в открытом состоянии.

Результаты диагностического исследования выявили значительные расхождения показателей сформированности интонации речи дошкольников со стёртой формой дизартрии от показателей сверстников с нормальным речевым развитием.

Проведенный анализ современных логопедических технологий коррекции нарушений интонационной стороны речи (Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Е.С. Алмазова, Г.А. Османова и Л.А. Позднякова, Е.Е. Шевцова и Л.В. Забродина, И.Ю. Кондратенко и др.) продемонстрировал вариативность коррекционных методик, подходов и средств, а также отсутствие единого метода коррекции нарушений просодической стороны речи у детей со стертой дизартрией. Данная ситуация открывает возможности поиска новых технологий, которые до недавнего времени считались нетрадиционными, но анализ содержания которых свидетельствует о значительном коррекционном потенциале в контексте логопедической помощи. Рассмотрим более подробно один из методов коррекции нарушений просодической стороны речи при стертой дизартрии по отношению к дошкольному возрасту – метод сторителлинга, относящийся к инновационным в коррекционной педагогике.

Так как данный метод использовался для решения коррекционных задач по формированию, главным образом, связной речи и воображения у старших дошкольников, мы посчитали, что с помощью модификации данной технологии и с использованием дополнительного средства «Кубики историй» мы сможем составить эффективную программу коррекции нарушений просодической стороны речи у дошкольников со стёртой дизартрией.

Понятие «сторителлинг» является заимствованным из Англии словом в русском языке и переводится как «искусство рассказывать истории». Метод сторителлинга был изобретен Д. Армстронгом, профессором философии из Австралии, главным образом для корпоративных нужд, а в настоящее время используется во всем мире, в частности и в логопедии для развития интонированной связной речи, как детей, так и взрослых [8]. Это метод дает возможность донести информацию с помощью историй и рассказов, различных по содержанию, которые в свою очередь возбуждают в ребенке поучительный интерес и мотивационную готовность к речевой деятельности с сохранением работоспособности.

Процесс логопедической коррекции речевых нарушений является длительным и энергозатратным как в отношении ребенка дошкольного возраста, так и в отношении педагога. Со временем ребенок начинает

утрачивать интерес к логопедическим занятиям, теряет учебную мотивацию и настрой «на успех». Вопрос мотивации является самым важным критерием, залогом успешной коррекционной логопедической работы. Поэтому в какой-то момент задача мотивации начинает занимать центральное место наравне с основными логопедическими задачами. Этому способствует техника сторителлинг, которая строится на историях с определенной структурой и интересностью сюжета, возможности непосредственного управления персонажами и ненавязчивого эмоционального вовлечения в «игру» [5]. Преимущество данной техники заключается в ее мобильности, простоте изготовления и вариативности применения.

В логопедической практике интерактивная технология сторителлинга используется и на индивидуальных занятиях с дошкольниками, и на групповых. С использованием данной техники каждая лексическая тема будет иметь возможность предстать в виде увлекательной истории с картинками. Посредством этой истории вводится новый лексический и грамматический материал [8].

Выбор данного метода не случаен, так как в возрасте 5-6 лет наблюдается значительное расширение активного словаря и значительный скачок в овладении фразой, подчиняющейся речевым ситуациям и требующей употребление различных форм речи в зависимости от цели. В связи с этим возрастает роль интонирования речевого потока дошкольника, так как ребенок все чаще начинает использовать связные высказывания не только при передаче информации, но и, пытаясь продемонстрировать осознанное, собственное к ней отношение, прибегая к доступным средствам выразительности речи.

Использование дополнительного средства – пособия «Кубики историй» делает сторителлинг привлекательным с точки зрения возможности использования в комплексной коррекции интонационной выразительности речи, при этом сохраняя привлекательность для дошкольника с речевым нарушением. Управление и выстраивание по ходу рассказывания историй кубиков – «помощников», меняя их количество в зависимости от длины фразы, используя «кубик-подсказку-указку» (грани содержат пиктографическое изображение знаков препинания и лесенку силы голоса), расположенный на верхней жердочке, переходит из разряда навязываемых видов речевой деятельности в речевое сотрудничество и увлекательное творчество. Использование мобильных кубиков-схем, отражающих различные компоненты интонационной стороны высказываний, способствуют усвоению ребенком и обобщенных схем-алгоритмов, программы высказывания, тем самым развивая речемыслительную деятельность в целом. Во время работы с пособием «Кубики историй», имеющих сходство со школьными счетами по техническому исполнению, у ребенка задействуются и зрительный, и слуховой и двигательный анализаторы, обогащая перцептивный опыт ребенка.

Программа логопедической коррекции интонационной стороны речи на основе сторителлинга («Кубики историй») апробировалась на протяжении 3 месяцев на индивидуальных занятиях с детьми ЭГ.

Для оценки целесообразности и занчимости техники сторителлинга в логопедической коррекции интонаицонной стороны речи при стертой дизартрии был проведен котрольный срез, который продемонстрировал наличие положительной динмаики по большинству показателей: показатели правильного восприятия и воспроизведения интонационных конструкций выросли на 22%. К сожалению, дети с трудом овладевали постановкой логического ударения, поэтому динамика при данном показателе достаточно низкая, всего 14%. В условиях формирующего эксперимента произошли существенные положительные изменения в умении детьми со стертой дизартрией владеть своим голосом и изменять его по высоте и силе. Показатели по данным параметрам выросли на 28% и на 26%. Также в экспериментальной группе использование техники сторителлинг положительно сказалось на состоянии ритма, и в меньшей степени, тембра голоса у детей с дизартрией. Показатели успешного выполнения диагностических заданий по данным компонентам просодической системы увеличились на 27% и на 25%.

Выводы. Использование техники сторителлинг в качестве инновационного средства логопедического воздействия на интонационную сторону речи у дошкольников с речевыми нарушениями способствует не только улучшению заданных параметров, но и оказывает положительное влияние на всю познавательную сферу, а обращение к схематичным моделям-подсказкам, представляющим в обобщенной форме языковые процессы, значительно ускоряют коррекцию недостатков речемыслительной деятельности. Таким образом, метод сторителлинга со всей долей вероятности можно отнести к числу эффективных комплексных средств коррекции в доступной и занимательной форме для дошкольников.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. - 2019. - Т.7 - №1. URL: https://vestnik.mininunier.ru/jour/article/view/931 (дата обращения 03.03.2020)

2. Артемова Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: монография. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 123 с.

3. Архипова Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 319 с.

4. Будаева М.М. Особенности формирования интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией: сборн. мат. IV межд. науч.-прак. конф. – Чебоксары: Изд-во ООО «Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс», 2018. – 73-74 с.

5. Давыдова О.И. Осваиваем новый интерактивный метод работы с детьми – «сторителлинг» // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2017. - №4. – С. 18-24

6. Дудко Я.О. Проблема необходимости обучения интонационной выразительности речи детей с различными речевыми нарушениями: XI межд. научн. конф. – Спб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 102-106

7. Занько М.Ю., Муратова М.А. Формирование выразительности речи у дошкольников с дизартрией: мат. I всерос.съезд дефек. – Спб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. – С. 92-95

8. Ульянова И.А. Применение технологии сторителлинга для коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста на логопедических занятиях // Молодой ученый. - 2019. - №9(1). - С. 136-138.

9. Попова Т.В. Интонационная выразительность речи // Дошкольное воспитание. - 2008. – №5. – С. 46-48.

10. Федорова С.В., Барчева А.А. Использование техники «сторителлинг» в работе с детьми дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2017 - №16. – С. 515-518

11. Шевцова Е.Е., Забродина Л.В. Технологии формирования интонационной стороны речи. – М., 2009. – С. 102-113

Педагогика

УДК 373.25

старший преподаватель Уромова Светлана Евгеньевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье представлена модель диагностики уровня сформированности игровой деятельности дошкольников с расстройством аутистического спектра с точки зрения ее социально-коммуникативных задач. В качестве практического доказательства целесообразности выделения критериев диагностики приведены результаты обследования. Данные наглядно демонстрируют этап, которого достигла игровая деятельность ребенка. Это позволяет дефектологу начать коррекционную работу с того момента, который оказывается наиболее сохранным и базовым для дальнейшего психического развития в контексте ведущего вида деятельности дошкольника.

Ключевые слова: дошкольники, расстройство аутистического спектра, игровая деятельность, диагностика.

Annotation. The article presents a model for diagnosing the level of formation of the game activity of preschool children with autism spectrum disorder in terms of its socio-communicative tasks. As a practical evidence of the appropriateness of identifying diagnostic criteria, the results of the examination are given. The data clearly demonstrate the stage that the game activity of the child has reached. This allows the defectologist to begin corrective work from the moment that turns out to be the most preserved and basic for further mental development in the context of the leading type of activity of a preschooler.

Keywords: preschoolers, autism spectrum disorder, game activity, diagnostics.

Введение. В 2018 году Центры по контролю и профилактике заболеваний США определили, что приблизительно у 1 из 59 детей диагностировано расстройство аутистического спектра (РАС) [2]. Причинами нарушения игровой деятельности у детей является недоразвитие психики, речи, бедность эмоциональной сферы, запаздывание в сроках овладения двигательными функциями.

Исследования в области развития и формирования игровой деятельности данной категории дошкольников занимались О.А. Федосеева, Ф.Р. Хайбуллаева, Н.А. Никитишина, Конни Казари, О.С. Никольская, А.В. Хаустов и др. рассматривая игру с различных сторон, ученые сходятся во мнении, что игровая деятельность у этих детей в основном сводится к однообразным действиям: пересыпанию, кручению, верчению, перекладыванию предметов, постукиванию предмета о предмет, обнюхиванию, облизыванию, обсасыванию предметов. Игра носит неструктурированный, нефункциональный характер. Отмечается отсутствие сюжета и усложнения игры [4, 6, 9].

Анализ данных исследований отечественных и зарубежных ученых демонстрирует следующие особенности игры детей с РАС: они не вступают в совместные игры с другими детьми, проявляя нечувствительность к основным социальным сигналам от другого человека, в том числе через взгляд, и не используя совместное внимание как «инструмент» для обучения. Это влечет за собой нарушения последующего языкового и когнитивного развития [6]. Предпочтения отдаются действиям с неигровыми предметами, предпочитая остальным сенсорные игры, направленные на получение определенного чувственного впечатления, а не социального отклика [2, 7].

Дети проводят час за часом с неигровыми предметами (бумажки, крышки, веревочки, детали от игрушек или конструктора), выполняя при этом монотонные и повторяющиеся действия (кручение, верчение, подбрасывание), концентрируя внимание на каких-то своих определенных, одиночных играх. Так как игровое взаимодействие у них затруднено, возникают сложности при попытках вовлечь их в осмысленную игровую деятельность, зачастую они начинают проявлять нежелательное поведение [4].

Стоит отметить, что в специальной психологии и педагогике еще не разработаны общепринятые программы по диагностике уровня сформированности игровых навыков у детей с расстройством аутистического спектра. В основном диагностические методики сводятся к заимствованию из западных образцов. Данная проблема усугубляется еще и крайней вариативностью как степени проявлений нарушений всех видов сенсорной, перцептивной, познавательной деятельности в целом, так и в тех видах деятельности, на основе которых происходит накопление личного опыта использования знаний для дальнейшего социального развития.

Изложение основного материала статьи. Принимая во внимание специфику дефекта при расстройствах аутистического спектра и крайне низкий коммуникативный уровень, в качестве основного метода диагностики мы выбрали наблюдение, так как это наиболее эффективный метод исследования игровых навыков в привычной комфортной обстановке для ребенка с РАС.

При разработке критериев оценки игровой деятельности мы исходили из следующих основополагающих принципов, при которых возможна объективная оценка:

1. Принцип научности. Мы исходили из онтогенетического подхода к формированию игровой деятельности. Критерии составлены с опорой на этапы формирования и развития игровой деятельности в дошкольный период. В качестве базовых были использованы методики диагностики развития игры Н.Ф. Комаровой и критерии уровней анализа сюжетно-ролевой игры дошкольников Н.Н. Серовой [5]. При этом были учтены позиции научного подхода к основному предназначению и функции игровой деятельности: игровая деятельность, являясь своеобразным орудием усвоения социальных понятий через отношения ребенка к определенной вещи, явлению или ситуации, оказывается продуктивной только в том случае, если в ней присутствует материальный игровой мотив (манипулирующего, отражающего, преобразовательного и т.д.) и готовность к общению партнеров по игре. Имитируя социальную

действительность в игровой деятельности (непосредственный жизненный опыт ребенка) происходит постепенное ее понимание за счет сложной системы изменений отношения ребенка к определенной вещи, явлению или ситуации. Исследователи обращают внимание на обеднение и примитивизацию игровой деятельности даже у нормотипичных дошкольников с минимальным количеством непосредственных контактов в процессе игрой деятельности, отсутствие процесса совместной деятельности [8, 1].

Принимая во внимание данные положения, в структуре нашей модели диагностики были выделены три блока, учитывающие не просто последовательность формирования игровой деятельности в процессе развития дошкольника, а изменение ее социальной роли:

I.Предметно-манипулятивные действия;

II. Игровая деятельность с предметами;

III. Воспроизведение сюжета в процессе предметных действий.

1. Принцип систематичности. Непосредственное диагностическое наблюдение проводилось в течение двух недель ежедневно в процессе занятий, проводимых в соответствии с привычным расписанием, а также в свободной деятельности ребенка.

2. Принцип системности анализа. Заключался в данном исследовании в выделении основных параметров обследования на основе научных взглядов на структуру игровой деятельности и ее основных функций. В связи с этим принципом каждый блок оценивался по следующим показателям, начиная с самого низшего:

А) способ производимых игровых действий.

– в 1 блоке оценивается характер включения анализаторов в восприятие сенсорно-перцептивной информации во время манипуляций и определялся ведущий (оральные, мануальные, зрительные);

– во 2 блоке – характер переноса игровых действий (имитирует предметную деятельность взрослых, игровые действия возникают от игрушки в поле зрения ребенка, способность к переносу действия с одного предмета на другой);

– в 3 блоке при наличии сюжета рассматривает возможность его переноса в новую ситуацию: стереотипная манипуляция со знакомыми бытовыми предметами; выбор нужного предмета в соответствии с сюжетом; способность действовать с предметами-заместителями.

Б) направленность игровых действий:

– в 1 блоке оценивается принцип или целевая направленность манипуляций (манипуляции по принципу стереотипного ряда; сортировка по внешним признакам (цвет, величина, форма); сортировка по функциональному назначению игрушки);

– во 2 блоке – преобразовательные возможности предметной игры на основе вариативности комбинаций игровых процессов (игра не носит процессуальный характер, использует игровой материал по назначению, конструирует из «строительного» материала (кубиков, конструктора);

– в 3 блоке акцент смещается на умение отразить действительность с помощью игровых действий. Здесь уместно говорить о проявлении интереса к игре как о низшем уровне сформированности социальной функции игры как таковой и низкой готовности к усвоению общественного опыта за счет собственной активности как ответной реакции на явления окружающей действительности во всем ее разнообразии; более высокий показатель отражает умение воспроизводить знакомые события, и наконец наличие разнообразных действий с предметами в соответствии с отображаемым сюжетом, ситуацией.

В) базовые социально-коммуникативные компоненты игровых действий направлены, прежде всего на оценку, готовности к сотрудничеству и взаимодействию:

– в 1 блоке оценивалось умение использовать игрушки для организации (принятия) совместных действий: с помощью взрослого воспроизводит однотипные действия; с помощью взрослого совершает игровые действия исходя из функциональных возможностей игрушки; эмоционально вовлечен в деятельность;

– во 2 блоке оценка смещается в сторону принятия социального компонента взаимодействия в во время игры, начиная от попытки привлечь внимание педагога во время игры, принятия игровой инициативы взрослого и завершая умением играть в игры с правилами, в частности, когда речь идет о РАС это соблюдение очередности ходов, действий.

– в 3 блоке оценивается умение отражать социальный опыт на основе предметных действий с зачатками сюжета и речевыми комментариями к ним, свидетельствующие о том, что речь приобретает информативный, социальный характер. Выделены следующие уровни: действия ребенка подчиняются алгоритму принятому в повседневной жизни; присутствуют высказывания, сопровождающие игровые действия; проявляет игровую инициативу, вступая в простейший диалог в ходе совместных игровых действий.

3. Принцип наглядности, который заключается в единстве критериев, используемых как для процедуры диагностики, так и при оценке результатов, полученных в ходе наблюдения за игрой.

4. Принцип динамического изучения. Объективная картина изучаемого предмета при выраженных нарушениях развития возможна лишь при неоднократном длительном наблюдении, когда ребенок проявляет себя в различных ситуациях, с различных сторон, с учетом состояния в данный конкретный момент и вариативности этих состояний.

5. Принцип качественно-количественного подхода. Основан на том, что вертикальная шкала отражает степень сформированности, а качественный анализ дает нам дополнительные сведения о возможном характере проявлений на соответствующем уровне развития.

Модель диагностики уровня сформированности игровой деятельности включала балльную систему, отражающую степень сформированности умения/навыка:

«0» - навык не сформирован.

«1» - навык сформирован частично или игровые действия воспроизводятся с помощью взрослого.

«2» - навык сформирован полностью.

Общая оценка уровня развития игровых действий опиралась на количественно-качественную характеристику:

0-18 баллов – низкий уровень - центральным содержанием игры является действие с предметами, толчком к игре является попавшие в поле зрения игрушка. Действия однообразны, состоят из ряда повторяющихся операций, порядок действий не существует. Игра не функциональна и не целенаправленна.

19-37 баллов – средний уровень – основным содержанием игры является действие с предметами, сортирует предметы по внешним признакам и его функционалу.

38-54 балла – высокий (оптимальный) уровень – имитирует деятельность взрослого, выступает инициатором игры, игра имеет сюжет. Во время игры имеет место озвучивание своих действий. Возможна игра по правилам, по очереди.

Эксперимент проводился в «Ресурсном центре для детей с расстройствами аутистического спектра, нарушениями поведения и коммуникации дошкольного возраста» города Н. Новгород. В эксперименте учувствовало 14 детей в возрасте от 3-4 лет с расстройством аутистического спектра.

Результаты наблюдения показали, что по критерию «предметно-манипулятивные навыки» только у 22% имеются высокие показатели, они эмоционально вовлечены в игру, отлично справляются с сортировкой предметов по внешним признакам, совершают игровые действия исходя из функциональных возможностей игрушки. В это время в 71% случаев манипуляции с предметами не носят какого-либо функционального характера, сводясь только лишь к стереотипным действиям не по назначению.

Говоря о характере предметных манипуляций, в 50% детей присутствуют нецеленаправленные манипуляции по принципу стереотипного ряда. 28% детей различают и дифференцирует игрушки по их назначению, т.е. машинки, предметы быта (ложки, вилки, тарелки), животные. И только лишь в 7% случаев мы наблюдали сортировку игрушек, исходя из их функционала, с помощью взрослого. При этом обращает на себя внимание общая эмоциональная неготовность к принятию игрушек и предметов в качестве носителя социального опыта: 7% детей проявляли нежелательное поведение, кричали, падали на пол, не хотели заканчивать игру или вообще играть, а в 50% отказывались от игр в приемлемой форме.

С сортировкой по внешним признакам отлично справляются 26% детей, сортируют по величине «большой-маленький» или дифференцируют предметы по цвету, например, мяч синий и футболка у меня синяя. У 50% во время выполнения сортировок замечен сниженный темп работы или необходимость помощи взрослого. В 24% случаев дети проявляли агрессию в ответ на необходимость выполнить действия сортировки вне зависимости от степени вмешательства взрослого в этот процесс: они кричали, отталкивали игрушки, бросали и кусали их.

Навыки игровых действий с предметами на высоком уровне находятся у 21,5%, они конструируют из кубиков и лего, без проявления нежелательного поведения принимают игровую инициативу взрослого, в дальнейшем воспроизводят предложенные варианты действий с предметами в последующей игре. Однако, как показали результаты наблюдений, этот навык отсутствует у 78,5% дошкольников с РАС даже к среднему дошкольному возрасту.

У 78,5% детей зафиксирован низкий уровень развития игровой деятельности с предметами. Игровые действия возникают от игрушки, появившейся в поле зрения ребенка, к таким детям относятся 22%. Они не конструируют из кубиков, только 18% детей могут конструировать с помощью взрослого, во время игры постоянно нужно блокировать попытки сбросить материал, убежать. Действие с одного предмета на другой переносят 14%, у 86% данный навык не сформирован или сформирован частично.

Говоря о возможностях активного преобразования в процессе игровых действий и целенаправленности совершаемых действий, в 51% выберут строительство из кубиков только, если перед ними есть образец, либо с помощью взрослого, в то же время 21% детей во время игры конструируют из кубиков, магнитного конструктора. Играют в игры с очередностью хода 17%, где каждый должен по очереди, вставлять монетку или стукать по льдине, детям в данной ситуации требуется помощь инструктора, который бы контролировал по очередность хода.

Сюжет в игре присутствует только у 7% детей, 93% не воспроизводят сюжет. Среднего уровня в блоках «Игровые действия с предметами» и «Воспроизведение сюжета» нет ни у кого. Оценка способа воспроизводимых действий показала, что только 50% детей во время игры не берут в рот игрушки, 43% же постоянно их облизывают. В 14% детей для понимания свойств предмета не используют тактильные ощущения. Эти данные также свидетельствуют в пользу наличия стереотипных сенсорных и перцептивных предпочтений при игнорировании иных каналов восприятия информации из вне.

В воспроизведение сюжета только у 7% наблюдается высокий уровень, среднего уровня так же нет ни у кого. В игре наблюдались действия с предметами-заместителями: внутрь паровозика кладет шарики, говорит, что это конфеты.У 93% детей низкий уровень воспроизведения сюжета в игре. У 38% детей присутствует интерес к игре, но он не стойкий. Олеся принимает игровую инициативу педагога. Только 14% детей вокализируют во время игры. У детей совершено не сформированы такие игровые навыки как: разнообразные действия с предметами, отображение знакомых событий, их действия не подчиняются алгоритму, принятому в повседневной жизни, они не выбирают игрушки в соответствии с сюжетом.

Выводы. Таким образом, по данным эксперимента можно выделить типологию трудностей овладения игрой у дошкольников с РАС, которую необходимо учитывать при построении занятий по социальному развитию (формирование игровой деятельности):

Самую многочисленную группу (57%) составили дошкольники, которые продемонстрировали низкий уровень развития игры: все действия сводятся к нецеленаправленным, нефункциональным манипуляциям с предметами. Не проявляют интерес к игре и не выступают инициаторами игры, проявляя нежелательное поведение. Социальный прогноз в этом случае неблагоприятный, а диагностика требует дополнительной оценки интеллектуальной сохранности.

Следующую группу (29%) детей можно охарактеризовать, как психологически готовых к социальному партнерству во время игры. В большинстве случаев предлагаемые игровые задания выполняли самостоятельно, не отвлекаясь, при возникновении трудностей демонстрировали готовность к взаимодействию, сформирован навык просьбы. Присутствуют социальные навыки и высказывания во время игры. Анализ клинической картины позволяет говорить в данном случае о высокофункциональном аутизме. Прогноз дальнейшего развития благоприятный.

Наконец, самую малочисленную группу составили дети (14%), у которых наблюдается средний уровень сформированности игровых навыков. Они выполняют задания при организационной помощи учителя, при этом несмотря на отсутствие речи, проявляют интерес к игровой деятельности, используя средства АДК.

Литература:

1. Бывшева М., Ханова Т.Г. Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве // Вестник Мининского университета. – 2016. - №3 [Электронный ресурс]. URL: https://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/249 (дата обращения 20.03.2020)
2. Джо Стивенс. Программа раннего вмешательства при расстройствах аутистического спектра «Ранняя пташка» Фонда «Обнаженные сердца» Пособие для родителей // Национальное общество аутизма (NAS), Великобритания. - 2018. – 71 с.
3. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. - СПб.: Сеанс, 2018. - 202 с.
4. Козловская Г.В. Нарушение игровой деятельности у детей с расстройством аутистического спектра // Психиатрия и психофармакотерапия. -2016. - №18(5). - С. 42-47.
5. Комарова Н.Ф. Диагностика игры детей. Методические рекомендации. - Нижний Новгород: НГПИ им. Горького, 1992. - 21 с.
6. Смирнова Я.К. Атипичная детекция направления взгляда в эпизодах совместного внимания у дошкольников // Вестник Мининского университета. –2019. - Том 7. - №4 [Электронный ресурс]. URL: https://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/1039
7. Тихонова И.В. Развитие игровой деятельности дошкольников с расстройством аутистического спектра // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях – Кострома: Изд. Костромской государственный технологический университет, 2017. – С. 371-377
8. Ханова Т.Г. Педагогические условия развития детской игры // Нижегородское образование. 2015. №3. С. 152-155.
9. Хаустов А.В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. - 2012. - № 1. - С. 1-16.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Урусова Земфира Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Козлова Людмила Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

О МОДЕЛИРОВАНИИ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

Аннотация. В статье описываются некоторые методические подходы к моделированию речевых ситуаций при обучении русскому языку; предлагаются способы построения коммуникативно-речевых ситуаций, в первую очередь, с использованием передовых педагогических технологий, в числе которых и основанные на принципе ролевых игр.

Ключевые слова: студенты-билингвы, моделирование, иноязычная среда, речевая ситуация, речевое общение, речевые умения и навыки.

Annotation. The article describes some methodological approaches to modeling speech situations when teaching the Russian language; ways of constructing communicative-speech situations are proposed, primarily using advanced pedagogical technologies, including those based on the principle of role-playing games.

Keywords: bilingual students, modeling, foreign language environment, speech situation, speech communication, speech skills.

Введение. В педагогической науке в настоящее время происходит обновление не только содержания обучения, но и форм организации образовательного процесса. Возросший ныне интерес к языкам как основному коммуникативному средству основан на процессах глобализации, интегрирования материальных и духовных ценностей народов мира. В этих условиях происходит ориентация на условия полилингвального социума, предполагающего, в числе прочих, поиск наиболее оптимальных путей решения проблем обучения языкам, разработку и внедрение в процесс обучения способов формирования билингвальной и полилингвальной языковой личности. Находящиеся в различных стадиях сформированности новые концепции образования нацелены на формирование продуктивного билингвизма, который вызван к жизни как социальный заказ высшей и средней школ. В Карачаево-Черкесской республике, как и во многих регионах России, превалирующим традиционно считается национально-русское двуязычие. Несомненно, что в условиях полилингвального языкового сообщества, конечной целью обучения студентов-билингвов, является формирование продуктивного билингвизма, и как следствие, билингвальной языковой личности, свободно владеющей как минимум двумя языками – родным и неродным в процессе коммуникации. Следует отметить, что успешное решение этой задачи зависит от степени владения и родным языком.

Актуальность статьи заключается в акцентировании внимания на разработке и реализации моделей развития речевой культуры студентов, упорядочении и совершенствовании коммуникативных знаний, умений и навыков. В настоящее время в актив современной дидактики внедрено использование структурных моделей коммуникативно-речевых ситуаций, целью которых является упорядочение и наглядное представление взаимосвязей, неизбежно возникающих в процессе взаимодействия субъектов образовательной среды. Одним из таких средств следует считать применение метода моделирования в обучении студентов-билингвов, и это, безусловно, перспективное направление в решении проблем, связанных с реализацией компетентностного подхода, в рамках которого осуществляется формирование полилингвальной языковой личности.

Изложение основного материала статьи. Как само определение речевой ситуации, так и способы ее презентации, ее моделирования являются предметом анализа как научно-методической литературы, так и практики преподавания родных языков и русского языка как неродного.

Понятие «ситуация» характеризуется множеством признаков, в силу чего допускает самые различные толкования. В «Словаре лингвистических терминов» под редакцией О.С. Ахмановой ситуация определяется как «… контекст речи, то есть те условия (обстоятельства, цель и т.п.), в которых осуществляется данное высказывание… Ситуация речевая (ситуация речи), в которой осуществляется речевое общение» [1, с. 413].

Что касается понятия «речевая ситуация», то оно, как известно, представляет собой одно из базовых понятий лингвопрагматики – науки, изучающей использование языка как средства воздействия на адресата (воспринимающего речь) в процессе речевого общения.

«Речевая ситуация, – по мнению Е.И. Пассова, – это совокупность обстоятельств, в которых совершается коммуникация, и отношений между предметами и явлениями действительности, находящими свое отражение в высказываниях». Далее он отмечает: «… речевая ситуация – это динамическая, ограниченная пределами акта общения система взаимодействующих конкретных факторов объективного и субъективного плана [8, с. 178].

По утверждению Н.Д. Гальсковой: «Учебно-речевая ситуация представляет собой совокупность условий, побуждающих к выражению мыслей и использованию при этом определенного речевого материала» [3, с. 194].

Немаловажным в решении обозначенной проблемы является выявление причин специфичности речевого поведения личности. Как оказалось, оно [индивидуальное речевое поведение] зависит от многих причин и факторов, совокупность которых и называется речевой ситуацией. Основными компонентами, ее формирующими, являются следующие компоненты: внешние и внутренние условия общения, участники общения и отношения между ними.

В пределах речевой ситуации предполагается и осуществляется использование образцов и моделей реального общения, формируется речевое поведение студентов, акцентируется их внимание на узловых моментах, развивается воображение, что вносит живость и возбуждает интерес к процессу обучения в целом. Обозначенные особенности ситуации как коммуникативного упражнения в полной мере правомочны в рамках профессионально ориентированного обучения, поскольку именно через призму моделирования процесса общения, адекватного коммуникативным ситуациям, возможно воссоздание будущей профессиональной деятельности студентов-билингвов и осознание многогранности ее смысла. Краеугольным камнем речевой ситуации является определенная проблема, заключенная в коммуникативном задании, которое, в свою очередь, позволяет эффективно направить речевое поведение студентов в нужное русло, и как результат, на достижение цели общения.

В этом ключе необходимо рассмотреть вопрос о важных условиях процесса порождения речи, которыми, как считает Т.Н. Никулина, являются следующие:

– определение темы беседы;

– наличие стимула (заинтересованности вести беседу на данную тему) и определенных коммуникативных целей достижения результата (проинформировать, опровергнуть чью-либо точку зрения, отстоять свою, узнать о чем-либо и т.д.);

– владение речевым материалом для участия в беседе [7, с. 186].

Введение метода моделирования общения в процесс обучения студентов-билингвов позволяет найти ответы на важнейший вопрос: кто, с кем и о чем говорит; при каких обстоятельствах осуществляется общение, каковы социальные роли и позиции участников процесса коммуникации.

Под моделированием речевых ситуаций на занятиях понимается технология, способствующая формированию ключевых компетенций при изучении русского языка. Она может применяться на различных этапах обучения языку и способствует развитию навыков устной и письменной речи, расширяет словарный запас и лингвистический кругозор обучающихся.

Основной компетенцией, обозначенной в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, является способность к коммуникации в устной и письменной форме для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Предполагаемые речевые ситуации должны быть интересны обучающимся с учетом их языковых возможностей и жизненного опыта. Эффективность предъявления ситуации определяется объемом описания ситуации и мотивацией к созданию собственных высказываний. Немаловажным моментом является формулировка условий и целей речевых действий обучающихся.

Немаловажным моментом является формулировка условий и целей речевых действий обучающихся. Основными параметрами моделирования речевых ситуаций является необходимость действий в определенных условиях, их целеполагание, особенность, спонтанность в момент коммуникации с использованием различных способов и приемов речевой деятельности. Названные параметры позволяют изменять ситуативные отношения и связи, при которых каждый участник коммуникации может выступать в любой роли и обстановке.

При выборе темы следует учитывать различные подходы, а также наличие дискуссионных положений в ее освещении. Тематика речевых ситуаций может быть самой разнообразной. Среди них можно назвать, например, «Первый день в университете» (возможны вопросы: какое впечатление возникло? Что поразило? Что понравилось? Что не понравилось?), «Мой новый друг» (вопросы: как зовут друга? Почему именно на него обращено внимание?), «Мои однокурсники», «Скоро8 Марта» (открытка-поздравление), «Любите ли вы читать?» (вопросы: какую книгу вы сейчас читаете? О чем она? Чем вызван интерес именно к этой книге?), «Были ли вы в театре?», «Посещение картинной галереи» (вопросы: что больше всего поразило? Какое впечатление произвело?).

В традиционном учебнике русского языка в 6 классе предлагается упражнение по развитию речи: написание сочинения по картине П.П. Кончаловского «Сирень». В этом случае речевая ситуация может быть обозначена как «Цветы для мамы». Известно, что цветы могут вызывать различные чувства: быть любимыми или нелюбимыми. Например, А.П. Чехов не любил георгины, считая их холодными, надменными цветами. Безусловно, цветы могут напоминать нам о каких-то ярких, милых сердцу моментах и, наоборот, вызывать неприятные ощущения.

Одним из продуктивных направлений обучения любому языку на основе моделирования речевых ситуаций в языковой среде является принцип игровых ролей.

Феномен ролевой игры состоит в том, что она, являясь развлечением, отдыхом, в процессе общения способствует моделированию различных типов речевых ситуаций, что немаловажно для процесса обучения русскому языку.

Речевая ситуация при ролевой игре может создаваться с помощью игровых приемов и способов как на уроках, так и внеурочной деятельности. Это может быть урок-дискуссия, урок-путешествие, урок-аукцион, Лингвистический КВН. Использование ролевой игры стимулирует учебную деятельность, вызывает интерес, побуждает к действию. Характерной особенностью таких игр является освоение новых правил общения и поведения участников игры, приобретение умений и навыков совместной деятельности, накопление культурных традиций.

Каждый участник игры в зависимости от речевой ситуации придерживается определенных правил и норм речевого поведения. В ролевой игре имеет место условность и импровизация в зависимости от целей, условий речевого общения и распределенных ролей участников. Например, «Картина заговорила», «Разговор с художником» (после посещения выставки репродукций картин), «Мои первые ученики».

Такие речевые упражнения, как игры-упражнения (кроссворд, ребус, викторина), игры-соревнования, способствуют повышению мотивации к изучению родного языка и делают процесс обучения интересным и плодотворным. В условиях групповой деятельности активнее формируются умения описывать ситуацию и выражать свои интенции, используя языковые средства в соответствии с нормами современного русского литературного языка.

Как считает Е.Е. Ларина, через ролевую игру коммуникативно-познавательная деятельность проявляется в виде:

– методов и способов обучения только какому-либо языку, но и культуре;

– взаимосвязи и равномерное развитие всех видов деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо);

– создания мотивации, необходимости использования метапредметной связи;

– умения планировать, стимулировать свое речевое поведение;

– общения, как основного метода обучения языку, и использования реальных ситуаций [6, с. 50].

В процессе обучения выделяют два вида коммуникативных ситуаций:

– естественные, которые имеют мотивацию к речи и способствуют развитию иноязычной речи, но при этом не могут обеспечить планомерную работу по развитию коммуникативной компетенции на основе языкового и речевого материала, соответствующего сферам иноязычного общения;

– учебные, которые в отличие от естественных являются воображаемыми и имеют ряд отличительных особенностей.

Целесообразно, на наш взгляд, создание на занятиях коммуникативной ситуации, являющейся одним из действенных инструментов управления общением. К основным преимуществам такой ситуации следует отнести умственную и эмоциональную активность обучающихся, атмосферу доверия и взаимопонимания, которые в управляемом общении достигаются введением специальных приемов и игр в соответствии с социально-личностными особенностями студентов, адекватным ситуации общения коммуникативным поведением участников , включая преподавателя.

Квалифицируя модели речевых ситуаций, необходимо учитывать их специфические признаки, на основании которых осуществляется их объединение в типы в речевой деятельности.

Стандартные речевые ситуации в общей теории коммуникации принято группировать в соответствии со следующими аспектами характеристики:1) цели коммуникации, 2) ее предмету, 3) роли и функциям использования участниками общения. В соответствии с первым критерием- целью коммуникации- речевые ситуации характеризуются направленностью сознания студентов-билингвов, их чувствами, волеизъявлениями, в числе которых одобрение, утверждение, порицание, требование, побуждение. В процессе общения с участием представителей разных языковых культур происходит развитие и обогащение поликультурной личности на всех уровнях ее организации. Результатом взаимодействия когнитивных структур родного и изучаемого языков является расширение ментальных границ языкового сознания обучающихся.

Учеными выделяются различные функции речевых ситуаций в зависимости от того, что положено в основу классификации. Так, Е.И. Пассов выделяет следующие функции:

1) первая и основная функция речевых ситуаций – формирование речевых навыков обучающихся;
2) вторая функция заключается в необходимости мотивации речевой деятельности;
3) третья функция способствует развитию речевых умений и навыков обучающихся;
4) четвертая функция – ситуация служит способом преподнесения материала: обозначая слова, употребляя те или иные грамматические структуры, мы составляем высказывания, ситуативные по характеру [9, с. 136].

По мнению И.А. Зимней и А.А. Леонтьева, немотивированное обучение лишено психологического содержания, так как является обучением ради формы.

Речевые ситуации являются эффективной основой организации речевого материала, поскольку процесс общения представляет собой непрерывный поток сменяющих друг друга ситуаций, т.е. ситуация является основой процесса коммуникации. Для создания учебно-речевой ситуации необходимо отобрать и организовать материал таким образом, чтобы он соответствовал и структурной, и содержательной стороне.

Выводы. Важно себе ясно представлять не только коммуникативную задачу, стоящую перед обучаемыми, но и прогнозировать результаты речевых намерений студентов. Поэтому на современном этапе еще более значимым остается становится создание на занятиях обучения языку оптимальных условий и постановка в соответствии с ними коммуникативных задач, которые бы мотивировали студентов к сознательному усвоению знаний и способствовали творческому применению приобретенных умений и навыков, что возможно лишь при моделировании проблемных ситуаций. Лишь при таких обстоятельствах студенты будут развивать свое мышление, тренировать память, мобилизовывать свой творческий и профессиональный потенциал, что значимо в контексте профессиональной ориентации будущих специалистов. Этим обусловлена необходимость моделирования коммуникативных ситуаций и реализация их в форме ролевых и деловых игр, что дает возможность студентам в учебном процессе оценить процессуальный и содержательный аспекты профессионально-ориентированного общения, реализовать свою творческую индивидуальность, демонстрируя свои коммуникативные и организационные возможности.

Литература:
1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. – Москва: КомКнига, 2005. – 576 с.
2. Габдуллина, М.В. К вопросу о применении структурного моделирования как метода обучения социально-гуманитарным дисциплинам в школе // Инновационные стратегии преподавания гуманитарных дисциплин в вузе и школе. – Тюмень: Экспресс, 2011. – С. 106-112.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения родным языкам: Лингводидактика и методика. – Москва: Академия, 2008. – С. 190-215.
4. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на родном языке. – Москва.: МПСИ, 2004. – 448 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность, 4-е изд. – Москва: УРСС, 2010. – 264 с.
6. Ларина Е.Е. Игра и ее роль в развитии диалогических навыков. – М., 2010. – 68 с.
7. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 2005. – 293 с.
8. Никулина Т.Н. Ситуативно-тематический подход при обучении устной речи в неязыковом вузе // Вопросы методики и психологии обучения родным языкам (обучение иноязычной речевой деятельности). – М., 1976. – 252 с.
9. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1999. – 276 с.

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук Файзуллина Лилия Радифовна
Сибайский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай)

О СРЕДСТВАХ ВОСПИТАНИЯ В ДЕТЯХ ПОЧИТАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В «БУКВАРЕ ДЛЯ БАШКИР» В.В. КАТАРИНСКОГО

Аннотация. Для каждого ребенка родители – кладезь опыта человечества и трансляторы его знаний, умений, культуры. Родительская семья является основой в воспитании у человека личностных качеств. Будет он трудолюбивым, вежливым, ласковым, приветливым, порядочным, целеустремленным и т.д. во многом определяется первоначальным окружением ребенка, являющимся безоговорочной моделью подражания. Но в основе всех людских добродетелей человеческих лежат уважение и почитание родителей! Статья является продолжением цикла исследований, посвященных вопросам реализации задач духовно-нравственного воспитания детей в «Букваре для башкир» В.В. Катаринского. Автор учебника, являясь тонким педагогом и психологом, продолжателем идей Я.А. Коменского, четко понимал, что многие качества ребенку даются от природы, но некоторые необходимо «упражнять»! В статье сделана попытка систематизации подборок текстов, наставлений, назиданий, используемых автором для решения задач воспитания в детях почтительного и уважительного отношения к родителям.

Ключевые слова: «Букварь для башкир», воспитание, семья, родители, нравоучения, убеждения, постулаты-назидания.

Annotation. For every child, parents are a storehouse of human experience and translators of their knowledge, skills, and culture. The family is the basis for the upbringing of a personal qualities. He will be hardworking, polite, affectionate, friendly, decent, purposeful, etc. it depends of the initial environment by the child, which is an unconditional role model. But all human virtues are based on respect and reverence for parents! The article is a continuation of a series studying devoted to the implementation of the tasks such as spiritual and moral education of children in " The abc-book for bashkirs »" by V.V. Katarinsky. The author of the textbook, is being a fine teacher and psychologist, a follower of the ideas of Y.A. Komensky, clearly understood that many qualities are given to a child by nature, but some need to be “trained”! The article attempts to systematize the collections of texts, instructions, edifications used by the author to solve the tasks of raising a respectful and respectful attitude towards parents in children.

Keywords: " The abc-book for bashkirs »", education, family, parents, moralizing, beliefs, postulates-edification.

Введение. Современное общество сегодня, на наш взгляд, находится в состоянии полнейшего размытия и потери многих истинно человеческих качеств, таких как доброта, милосердие, послушание, вера, почитание и многих других. Но может ли социум быть благополучным и здоровым, если у людей нет элементарного уважения друг к другу? Почему молодое поколение не научено сегодня ценить тех, кто рядом? Почему разрушаются идеалы и авторитеты! Где и в чем допускается ошибка воспитателями и педагогами-наставниками, самой системой образования, вследствие которой нам вновь и вновь приходится говорить о появляющихся потерянных поколениях?

Целью нашего исследования было изучение содержательного потенциала «Букваря для башкир» В.В. Катаринского в вопросе воспитания у детей уважительного отношения к родителям. Мы полагаем, что изучая историю педагогики, мы, возможно, найдем новые старые пути эффективного воспитания детей!

Изложение основного материала статьи. В рассматриваемый нами период времени (конец XIX и начало XX вв.), в условиях слабо развитых производительных сил, жизнь человека характеризовалась как борьба за выживание, и семейное воспитание являлось господствующей воспитательной системой.

Воспитание детей-башкир в прошлом осуществлялось в основном в семье и преследовало одну цель – вырастить самостоятельную личность, владеющую всеми необходимыми навыками крестьянской жизни. Основным элементом воспитания у башкир было беспрекословное послушание родителям, авторитет которых должен был быть обязательно высоким, и уважение к взрослым вообще.

Ребенок с рождения, попадая в окружение родных людей, подсознательно впитывал в себя модель семейных отношений, выполняя современную ему социальную роль сына или дочери, примеряя отведенную ему социальную роль мужа или жены, отца или матери для благополучия будущего. «Семья – большое и ответственное дело, родители руководят этим делом и отвечают за него перед обществом, перед своим счастьем и перед жизнью детей», – писал Антон Семенович Макаренко [4, с. 112].

Дети с 5-6 лет включались в трудовой процесс и наравне с взрослыми добывали кусок хлеба. В этих суровых условиях каждое доброе слово, нужная подсказка, полезный совет воспринимались юным сердцем с благодарностью, в то же время, благодаря незыблемому авторитету родителей, тонко чувствующих детей, правильно реагирующих на различные ситуации, каждый окрик, едкое замечание, оплеуха закаливали характер, каждое общение со старшим или сверстником становились шагом в становлении личности ребенка. В арсенале воспитательных средств башкир, как впрочем и любого другого народа, большую нишу занимал потенциально богатый в этом отношении материал народной культуры: фольклорные обычаи, традиции; каждая песня, скороговорка, легенда, танец, так или иначе, воспитывали в ребенке черты идеального мужа, брата, сына, матери, батыра и т.д. И так, из поколения в поколение, из века в век! Не случайно сегодня исследования позволяют нам говорить о национальных чертах каждого народа.

Итак, личность человека складывалась за стенами школы, т.к. в те времена дети-башкиры не ходили на учебу, образовательных заведений просто не было, если и было, то только для детей обеспеченных родителей.

«Каждый человек был как самородок в горных отвалах, грубый, неотесанный, глыбистый, с большой примесью инородного вещества…Только то в человеке прочно и устойчиво, что он впитывает в себя в юном возрасте. Однако при многообразии людей и их занятий редко встречаются такие родители, которые могли бы сами воспитывать своих детей или по роду своей деятельности располагали бы необходимым для этого досугом», – писал основатель современной школы Я.А. Коменский [3, с. 22-23]. После утверждения в 60-е годы XIX века школьных уставов царское правительство приступило к разработке государственных документов по организации школ для нерусских народов, в которых были опубликованы инструкции, определявшие принципы учебно-воспитательной работы школ на отдельных территориях обширной Российской империи.

Учителя в этих школах ставили целью обучения и воспитания совершенствование личности, освобождение ее от каких-то убеждений и предрассудков, усиление каких-то черт характера, шлифование хороших качеств, т.е. формировать идеальные качества у личности, складывавшейся без их участия, т.е. без влияния школы.

Великие педагоги прошлого хорошо знали народно-педагогические традиции, существовавшие в семье, понимали их значение, знали и место школы в воспитании детей. К.Д. Ушинский отмечал, что школа занимает небольшую долю в делах народного воспитания: «Но если в наших деревнях нет почти преднамеренного воспитания, то тем более сильно воспитание непреднамеренное. Люди родятся, растут, следовательно, и воспитываются, если не в школах, нарочно для того устроенных, то, тем не менее, воспитываются в той жизненной среде, где они живут, и из которой льются в душу их разнообразнейшие влияния» [5, с. 433].

Таким образом, формирование личности происходило в основном за стенами школы. Переломным моментом в деле образования и воспитания детей-башкир стало издание в 1892 году в Оренбуржской Типо-Литографии Б.А. Бреслина под авторством В.В. Катаринского «Букваря для башкир [1].

В.В. Катаринский был истинно народным педагогом, работал долгие годы инспектором башкирских, татарских, киргизских и казахских школ Оренбуржского учебного округа, прекрасно знал жизнь этих народов, в.т.ч. обычаи, традиции и язык башкирского народа. Для решения воспитательных задач В.В. Катаринский использовал свои знания, жизненный опыт, народную мудрость, исторические данные, религию [8, с. 340].

В результате анализа «Букваря для башкир» мы пришли к выводу, что отношения В.В. Катаринского с воспитуемыми были другие, а именно, он добивался взаимопонимания, исходя из своих внутренних побуждений, порядочности во взаимоотношениях между людьми, т.е. из всего того, что мы называем воплощением идеалов добра, истины и красоты.

В.В. Катаринский, отлично зная семейные традиции башкир, в своем учебнике широко использовал такие народно-педагогические средства формирования семьянина как пословицы, постулаты-назидания, нравоучения, убеждения, являющиеся инструментом духовного общения между взрослыми и детьми. Еще Я.А. Коменский в своей «Материнской школе» писал о том, что при воспитании в детях нравственности и добродетели, кроме приемов постоянного образца добродетелей, умеренной дисциплины, необходимо своевременное и разумное использование наставлений: «Однако к этим приёмам нужно будет присоединить своевременные и разумные наставления. Уместно будет учить детей словами тогда, когда мы видим, что примеры действуют на них недостаточно, или когда, желая подражать примеру других, они делают это недостаточно умело. Здесь-то и будет полезно дать им наставление, чтобы они вели себя так, а не иначе: «Вот смотри, как делаю я, как делает отец или мать. Брось это! Стыдись! Ты не будешь прекрасным юношей, если будешь вести себя таким образом». Прибегать к слишком длинным увещеваниям или говорить длинные речи — ещё не время, да это ни к чему не приведёт» [2, с. 200].

Приведем примеры нравоучений и убеждений, касающихся взаимоотношений между родителями и детьми, а именно, воспитания уважительного отношения к отцу и матери:

– «Ата инäңдең кунлен табыб фатиха алаем тӥґäң, аларга йакшы эш эшлäб, арыу ґӯз гӧлäб казыр ит» (Если хочешь угодить родителям, получить их благословление, почитай их добрыми делами и добрыми словами).

– «Ата-äсäң ґиңä ҡыуаныб торґын, ґине табкан äсäң ґинäн кыуаныб торґын» (Пусть отец и мать радуются за тебя, особенно мать, которая родила тебя).

– «Атайынды ҡартайҡан ґаин кадыр ит, гӧмӧрең буена аны гис бер раньетмä» (Будь внимательным и относись с уважением к престарелому отцу и никогда его не обижай).

– «Карт кешене хурлама, узенда картаирґын» (Не унижай старого человека и сам постареешь).

В «Русской азбуке» букваря мы находим мини-рассказ Л.Н.Толстого, в котором очень ярко и поучительно для детского ума рисуется отношение внука к своему старому деду: «Дѣдъ сталъ старъ. Разъ онъ лѣзъ на печку и не могъ. Внукъ былъ въ избѣ. Ему сало смѣшно. Стыдно, внукъ! Не то дурно, что дѣдъ старъ и слабъ, а то дурно, что внукъ молодъ и глупъ».

Особое место в «Букваре для башкир» занимают постулаты-назидания, которые имеют, на наш взгляд, особую магическую силу в воспитании подрастающего поколения. Обратимся к примерам.

1. «Балалар! ата- äсäйгеззен гузлäрен кунленеза тотоңызлар: Ходай шуны бик йарата тей!» (Дети! Помните слова родителей! Бог таких любит!)

Можно сказать, что все постулаты-назидания состоят из трех составляющих: обращение к детям и двух основных частей, первая из которых - требование, указание, пожелание взрослых к детям, которые имеют нравственно-поведенческое содержание - условие изречения. Вторая часть - следствие – одобрение, если выполняется условие; угрозы, наказания в случае невыполнения условия изречения.

В нашем примере условие – это хранение в душе ребенка наставлений отца и матери, это первая часть постулата-назидания; вторая часть связана с Богом, что особенно было значимо в воспитании детей в прошлом. В подсознание ребенка поступает мысль о том, что если он не будет помнить слова родителей, то Бог его обязательно накажет и, конечно же, не будет любить. Бог в представлении детей обладет такой могучей силой, которой невозможно было даже попытаться противостоять. В те времена в детях воспитывали поклонение и служение Всевышнему, формируя модель хорошего, послушного, богобоязненного ученика.

2. «Атагын хорматлägän баланын телäге кабул була тей» (У ребенка, почитавшего отца, исполнятся все желания).

3. «Ата-äсägенä йаман гуз äйткän кеше, ахиратта хур булар тей» (Человек, сквернословящий родителям, попадет в ад).

4. «Ата фатихагы балаларынын ӧйенä бäрäкät бира, инä каргышы балаларынын нигезен корота тейлäр» (Отцовское благословение облагораживает дом детей, материнсое проклятие разрушает фундамент дома детей).

Выводы. Таким образом, содержание учебника, в рамках рассматриваемой нами проблемы, выраженное в рассказах, постулатах-назиданиях, нравоучениях, убеждениях, подобрано с учетом этнопедагогического подхода к воспитанию подрастающего поколения. Простые, доступные для детей народные изречения являют собой материал, способный вызвать и закрепить у каждого ребенка искреннее чувство уважения к родителям, почитания взрослых людей через определение иерархической лестницы Ребенок – Родитель – Бог. Букварь показывает нам, что автор был не только тонким психологом, хорошо разбирающимся в возрастных особенностях детей, опытным методистом-дидактом, учитывающим принципы и закономерности обучения, но и то, каким знатоком был В.В. Катаринский башкирского языка, с каким уважением относился он к башкирскому народу, его национальной самобытности, культуре, обычаям, традициям.

Литература:

1. Катаринский В.В. Букварь для башкир. Оренбуржская Типо-Литография Б.А. Бреслина, 1892, 58 с.
2. Коменский Я.А. Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет (с сокращениями) - М.: Карапуз, 2008, 288 с.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика. Приводится по изданию: Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989 г., 416 с.
4. Макаренко А.С. Педагогические работы 1936-1939. (Педагогичесмкие сочинения в восьми томах) – М.: Директ-Медиа, 2014, 566 с.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский — М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР 1952, 653 с.
6. Файзуллина Л.Р. Правила доброй жизни в «Букваре для башкир» В.В. Катаринского. Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. - Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып.60. – Ч.3 – С. 339-342.

Педагогика

УДК 371.8

магистрант Филатова Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат искусствоведения, доцент Карнаухова Вероника Александровна
Федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

МОЛОДЕЖНЫЙ ФЕСТИВАЛЬ БАРДОВСКОЙ ПЕСНИ КАК КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ

Аннотация. Авторы статьи обращаются к проблемам существования бардовской песни в современной молодежной среде, рассматривая бардовскую песню как один из эстетических ориентиров в системе музыкальных предпочтений юношества. Феномен бардовской песни рассматривается и как культурологическая категория, анализируются особенности бардовской песни как жанра массовой культуры, его связь с традициями любительского музицирования, укорененными в русском обществе. Отдельным вопросом, к которому апеллируют авторы, становятся духовные ценности, которые несет бардовская песня, в том числе ценность человеческого общения, диалога поколений. В качестве механизма трансляции ценностей авторы рассматривают молодежный фестиваль авторской песни как культурно-образовательный проект (на примере нижегородского фестиваля авторской туристической песни «Круг друзей»).

Ключевые слова: культура, гуманизация, коммуникация, модернизация, современность, духовность, ценность, песня, барды, молодежь, фестиваль.

Annotation. The authors of the article address the problems of the existence of the bard song in the modern youth environment, considering the bard song as one of the aesthetic guidelines in the system of musical preferences of youth. The phenomenon of bard song is also considered as a cultural category. the author analyzes the features of bard song as a genre of mass culture, its connection with the traditions of Amateur music making, rooted in Russian society. A separate issue that the authors appeal to is the spiritual values that the bard's pen carries, including the value of human communication and the dialogue of generations. As a mechanism for transmitting values, the authors consider the youth festival of author's song as a cultural and educational project (for example, the Nizhny Novgorod festival of author's tourist song "Circle of friends").

Keywords: culture, humanization, communication, modernization, modernity, spirituality, value, song, bards, youth, festival.

Введение. Актуальность обращения авторов к данной теме обусловлена тем обстоятельством, что сегодня остро ощущается роль человека в культуре, проблема гуманизации культуры. Авторская песня, рожденная как форма доверительного общения людей, лирико-философский монолог, духовное наследие советских бардов – то, что в современном трансформированном мире для многих становится духовной опорой. В нем изменилась не только сама форма, но и существование авторской песни в контексте диалога поколений. При этом бытие бардовской песни в современной молодежной культуре – вопрос, заслуживающий отдельного внимания. Попробуем понять, чем обусловлена важность обращения молодежи к такому виду творчества, как авторская песня:

1. культурными доминантами сегодняшнего социума, а именно - наличием в нем разнонаправленных векторов культурной динамики, с одной стороны, тенденцией к модернизации, с другой – ретроспекцией, стремлением удержать в памяти все лучшее из накопленного предшественниками;
2. музыкальными приоритетами молодых, в эстетической палитре которых, по наблюдениям социологов, авторская песня и рок-музыка если и не занимают первого места, то все-таки пока присутствуют;
3. спецификой трансформированного под влиянием коммерциализации феномена массовой музыкальной культуры.

Актуальность затронутой темы объясняется непосредственно и особенностями бардовской песни, требующей исполнения в дружеской компании, кругу единомышленников, что выводит исследование на проблемы современного межличностного общения, человеческой коммуникации посредством музыкального творчества. Кроме того, песня всегда объединяла членов семьи – института, наиболее сильно подверженного сегодня процессам трансформации. Проблемы семейных связей и благополучия ребенка поднимаются сегодня многими исследователями. Так, например, Е.А. Бурина и А.Е. Кудинова указывают, что «…психологическое благополучие ребенка зависит не от состава семьи, а от используемых стратегий воспитания и эмоционального климата» [1]. Последние события в мире, охваченном пандемией, заставляет в очередной раз задуматься о ценностях подобного рода.

Исследуя каналы трансляции традиций бардовского творчества в молодежной среде, авторы опирались на комплексный подход, применяя методы, используемые в социологии, музыкознании, культурно-образовательном менеджменте, в частности, проектной деятельности [2, 6].

Изложение основного материала статьи. Традиция существования бардовской песни затрагивает историко-культурный аспект. Песенное и романсовое искусство в отечественной культуре всегда служило средством коммуницирования, интеграции людей, каналом межпоколенной трансляции духовных и этических ценностей. Этому способствовала, в частности, традиция совместного музицирования, некогда глубоко и прочно укорененная в русской культуре. Традиции домашних концертов, пения и игры на музыкальных инструментах в кругу семьи, а также пения под гитару хранилась в России и передавалась от старших к младшим. Многие из этих феноменов описаны в мемуарной литературе. Домашний музыкальный быт воспитывал слух творцов музыки, композиторов и исполнителей, академическое творчество крепкими узами было связано с ним. Однако, по свидетельствам социологов, сегодня в обществе заметна утрата ценностей семейного и дружеского общения. Вместе с ними уходит в тень интерес к лирическим литературным и музыкальным жанрам - песне, романсу, бардовскому творчеству, а значит – к человеку и гуманистическим ориентирам. Это признают и видные отечественные музыканты, педагоги, исполнители. Так, например, в одной из программ телеканала «Спас», «Парсуна» крупный отечественный дирижер Владимир Федосеев констатировал, что романс уходит из русской жизни, из музыкальной повседневности [3]. Динамизм сегодняшней жизни проявился в отказе от камерности и доверительности человеческого общения, но именно их утрата обществом стимулирует и желание их возродить и сделать достоянием молодежи.

Согласно опросу, проведенному методом анкетирования (N-300) нижегородскими социологами в 2019 г. на базе исследовательской лаборатории по проблемам семьи НГПУ им. К. Минина (руководитель О.А. Немова), музыкальные вкусы молодежи не взыскательны, большинство (65,3%) предпочитает поп-музыку, эстраду (она звучит в доме, её слышат на концертах и музыкальных шоу). Классика не пользуется популярностью, на дальние позиции отступил не только джаз (2,7%), мюзикл (театры оперетты и представления мюзиклов посещают 7%), но и традиционно любимая молодежью рок-музыка (6,3%). На самом последнем месте оказывается фольклор, народная музыка, из чего можно сделать вывод, что даже популяризация народных мотивов современными поп-звездами (такими, например, как Пелагея) кардинально ситуации не меняют. Из указанных в анкете форм музицирования (пение под гитару, исполнение народных песен, а также детских, застольных, караоке) наибольшее количество голосов получило пение в караоке. На фоне ярко выраженной позитивной оценки пения как формы творчества, это выглядит вполне резонно и оправданно: большинство избирает караоке как массовый, доступный сегодня вид музицирования. Диссонанс в ситуацию вносит тот факт, что иные, некогда весьма востребованные формы музицирования, в том числе пени под гитару, остаются «за кадром». Парадоксально то, что это происходит при наличии у многих опрашиваемых музыкальных инструментов дома (кроме гитары респонденты упоминали существование электронных музыкальных инструментов), а также при насыщенности звукового и информационного пространства, а значит – расширении возможностей поиска творческой реализации, при подтвержденном в результате анкетирования желании молодых обучаться музыке и заниматься любительским музыкальным творчеством. Все это наводит на мысль о том, что общество, по-видимому, должно вовремя замечать и адекватно реагировать на эстетические потребности и стремления молодежи, однако, по факту, этого зачастую либо не происходит, либо отодвигается на второй план в пользу решения насущных проблем.

В свете данной проблематики представляется важным обратиться непосредственно к жанровой специфике бардовской песни. Это необходимо затем, чтобы понять, чем бардовская песня сегодня может привлечь молодежь, какие ценности она несет? Обратимся к некоторым источникам. Бардовская песня стала особым явлением в контексте массово-бытовой культуры советского общества времен оттепели и последующих лет. Связанная с культурой интеллектуалов-шестидесятников, романтиков-интеллигентов, рефлексирующих по поводу судеб человечества, она стала противовесом музыкальному ширпотребу. По мнению музыковедов, так называемый «третий пласт», вбирающий в себя бардовскую песню, развивается

«”поперек” традиционных стилевых и жанровых схем» [5, с. 516], подчас сближаясь с эстрадой, а также с аутсайдерами по отношению к официальной культуре – шансоном и роком. Основу жанра неизменно составляет романс, заметный «…от А. Галича и Б. Окуджавы до Никитиных и «Иваси» … Теплота и задушевность романса чрезвычайно близки традициям русского искусства… Меняются поколения, молодые люди становятся родителями, у них появляются дети и внуки, которые, как и их предки, любят петь эти удивительно живые мелодии в компаниях, на улице под гитару, и такая живучесть жанра удивляет» [5, с. 521]. В этом высказывании следует подчеркнуть одно важное понятие – теплота – то, чего не хватает в нашем рациональном мире модернизации и цифровизации. Не хватает этого и молодым, ищущим опоры. Именно о таких опорах – дружбе, любви, преданности – размышляли в своих песнях Юрий Визбор, Юрий Кукин, Олег Митяев и др. Стремление раскрыть в песне суть человеческой души, смысл бытия отличало Булата Окуджаву, не случайно Юрий Рост в программе «Сати. Нескучная классика» сравнил его с духовным поводырем, сказав, что «…он странствовал по времени, по миру, по воздуху» [4].

На сегодняшний день важно и сохранение культурного пространства, в котором бытовала раньше и развивается теперь бардовская песня. Во времена оттепели она была частью дружеских бесед, а иногда дискуссий, позднее – неотъемлемым элементом походно-туристической романтики, с годами, обретая несвойственные масштабность и официальный статус, жанр вышел на концертную эстраду, захватив фестивальные площадки, оупен-эйры. Начиная от классических, традиционных Грушинского, Ильменского фестивалей, форума «Берег Грина» и др. до региональных, но уже освященных традицией, например, нижегородского бард-фестиваля «Музыка сердец».

Сегодня каналами, по которым распространяется культура бардов в юношеской, молодежной среде, все чаще становятся кружки и студии в системе дополнительного образования, а также организуемые педагогами и тьюторами этой сферы конкурсы и фестивали, адресованные непосредственно юношеству. Одному из таких фестивалей, проводимому на базе МБУ ДО «Дворец детского (юношеского) творчества им. В.П. Чкалова», открытому городскому фестивалю авторской туристической песни «Круг друзей» г. Нижнего Новгорода, недавно исполнилось 25 лет. На его примере можно наблюдать, как за четверть существования в его орбиту вовлекалось все больше любителей и знатоков бардовской песни, прежде всего молодежи. Причем как знатоки (нижегородский барды, члены жюри), так и неофиты выступали в нем в качестве участников гала-концертов, обеспечивая живую связь поколений, их творческий диалог. Задуманный как форум, целью и задачами которого является «популяризация и развитие бардовской песни как самобытного песенного жанра России», «стимулирование авторского творчества молодежи», а также семейного творчества, патриотическое воспитание, «укрепление социокультурных связей между клубами самодеятельной песни, творческими объединениями», а главное – «утверждение в авторской песне гуманизма, духовности, искренности», фестиваль изначально был ориентирован прежде всего на юношество. В Положении о его проведении сказано, что его участниками «могут быть учащиеся общеобразовательных учреждений», «клубы самодеятельной песни», «семейные ансамбли» [Пол.]. Таким образом, туристическая авторская песня, рожденная и жившая в походных условиях, на лоне природы, у костров, в силу известных обстоятельств, осложняющих сегодня турпоходы и романтические встречи на лесных полянах, адаптировалась к новым условиям, продолжая служить укреплению человеческих связей и трансляции духовных ценностей. Причем исконный походный стиль авторской песни, как важный компонент традиции, не был утрачен, это – одно из условий, также зафиксированных в «Положении о проведении XXV Открытого фестиваля авторской туристической песни “Круг друзей”»: «Программа выступления участников на городском отборочном туре должна состоять из 2-х песен соответствующих стилю, под аккомпанемент любого инструмента, который может быть взят в турпоход». Живое звучание, без использования фонограммы – также обязательное условие для участников.

Выводы. Анализируя динамику развития фестиваля за последние годы, организаторы констатируют увеличение числа его участников и победителей в различных номинациях. Так, если в 2017-2018 году (фестиваль проводится осенью, отборочные туры, таким образом, рассчитаны на учебный год), общее количество организаций, представляющих на конкурс своих участников, было 55, то к 2019-2020 это значение выросло до 61. Однако, дело не только и не столько в количественных показателях. Гораздо более важным итогом можно считать обращение к бард-культуре молодежи, воспитание к ней стойкого интереса, увлечения авторской песней. Результатом можно считать то, что фестиваль обрел свои традиции, своих мэтров, опекающих молодежь, проводящих здесь мастер-классы, выступающих вместе с начинающими на одной площадке, то, что этот форум и в отношении репертуарной политики объединяет молодых и классиков жанра. Это – лучший и реальный пример того, что можно противопоставить современным процессам коммерциализации культуры и утраты традиционных ценностей.

Литература:

1. Бурина Е.А., Кудинова А.Е. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства // Вестник Мининского университета. 2020. Т.8, № 1. С. 6.

2. Мирошниченко А.А., Мерзлякова Д.Р. Подготовка магистрантов к формированию команд обучающихся для проектной деятельности // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 1. С. 1.

3. Парсуна. Владимир Федосеев // Телеканал «Спас». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www. spastv.ru>schows/parsuna/vladimir-fedossev/. - Дата обращения: 27.02.2020.

4. Сати. Нескучная классика с Ольгой Окуджавой. // Телеканал «Культура». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://yandex.ru/video/preview/?filmId=9875016494526105299&text=сати%20нескучная%20классика%20с%20ольгой%20окуджавой%. – Дата обращения: 27.04.2020.

5. Сыров В.Н. Старые и новые реалии массовой культуры // История Отечественной музыки второй половины XX века / Отв. ред. Т.Н. Левая. – СПб.: Композитор, 2005.

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

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Белинова Наталья Владимировна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В данной статье изучается проблема формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования как важного фактора совершенствования качества образовательного процесса в ходе непрерывного образования и в контексте методической работы дошкольного учреждения. Непрерывное образование является сейчас доминантой в развитии образовательного потенциала личности человека в соответствии с персональными запросами, требованиями работодателя и социальных условий. Методическую работу авторы рассматривают как деятельность педагогического коллектива, направленную на обеспечение профессиональной поддержки и творческого роста педагогов. Авторы доказывают, что эффективная методическая работа, с применением комплекса активных методов и образовательных технологий, является важным инструментом повышения профессионализма и педагогического творчества коллектива, а образовательная организация в этих условиях становится площадкой для организации и развития непрерывного образования.

Ключевые слова: дошкольный возраст, дошкольное учреждение, качество образовательного процесса, методическая работа, профессиональная компетентность, профессионализм, педагогическое мастерство, непрерывное образование.

Annotation. This article examines the problem of the formation of professional competence of a preschool teacher as an important factor in improving the quality of the educational process during continuing education and in the context of the methodological work of a preschool institution. Continuing education is now dominant in the development of the educational potential of a person's personality in accordance with personal requests, the requirements of the employer and social conditions. The authors consider the methodological work as the activity of the teaching staff aimed at providing professional support and creative growth for teachers. The authors prove that effective methodological work, using a set of active methods and educational technologies, is an important tool for improving the professionalism and pedagogical creativity of the team, and the educational organization in these conditions becomes a platform for organizing and developing lifelong education.

Keywords: preschool age, preschool institution, quality of the educational process, methodological work, professional competence, professionalism, pedagogical skill, continuing education.

Введение. Полноценное развитие ребенка с самых ранних ступеней бытия в условиях дошкольного учреждения, успешная его адаптация к жизненным реалиям, самореализация в течение периода обучения в школе напрямую зависят от качества деятельности педагога, степени его теоретической и практической подготовки, которая должна осуществляться с учетом современного состояния социального, экономического и культурного развития общества. Ориентация на самоценность дошкольного детства, обеспечение оптимальных условий гармоничного развития личности ребенка, его субъектности и инициативности в соответствии с ФГОС [18], диктуют необходимость создания условий, обеспечивающих рост профессионализма и педагогической компетентности педагога, ведь качество образовательного процесса обусловлено качеством работы каждого сотрудника, созданием благоприятной среды для творческой самореализации педагогов и объективной оценки деятельности [14].

Таким образом, педагог с его профессионализмом и компетентностью является ключевой фигурой в образовательном процессе, его непрерывное профессиональное становление – необходимое условие эффективного функционирования ДОУ. В этой связи, особую актуальность приобретает вопрос о методической службе в организации, условиях ее успешного функционирования, формах и методах работы с кадрами. Нормативные акты, определяющие развитие системы образования в России (Федеральный Закон «Об образовании в РФ», «Концепция модернизации российского образования», Приказ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» и др.), повышают требования к уровню профессионального развития педагога [6; 11; 17]. Однако согласно данным современных исследований педагогической практики, уровень профессионально-педагогической компетентности педагогов не в полной мере соответствует требованиям, предъявляемым к ней; предпочтение отдается малоэффективным коллективным формам образования, отсутствует или не продумана система поощрений за профессиональные достижения, складывается негативное отношение к участию в инновационной деятельности, что осложняет реализацию курса на модернизацию и устойчивое развитие системы дошкольного образования. В настоящее время происходит качественное переосмысление того, насколько значимы профессиональные качества современных педагогов [9]. Эти факторы актуализируют проблему поиска оптимальных путей развития профессиональной компетентности и педагогической культуры педагогов в рамках методической работы.

Одним из решений обозначенной проблемы также является создание системы непрерывного образования, которая позволит обеспечить постоянное профессиональное самосовершенствование педагогов. Площадками для организации непрерывного образования выступают не только реализующие профессиональные образовательные программы центры дополнительного образования, но и детские сады, которые могут делиться лучшими методическими практиками и опытом внедрения инновационных технологий.

Изложение основного материала статьи. Как отмечается в ряде исследований, на сегодняшний день профессиональная компетентность педагогов определяется не просто суммой его профессиональных знаний, умений и навыков, ключевым компонентом становится уровень развития профессионального мышления,

определяемого как способность к обнаружению, постановке и решению новых педагогических задач разного уровня.

В реалиях современного социума наблюдается рост требований к подготовке педагога дошкольного образования, уровню его квалификации, сформированности целого комплекса профессиональных компетенций. Определяющим фактором признается способность педагога к саморазвитию и самообразованию, умение не просто ориентироваться, но и активно участвовать в происходящих в системе дошкольного образования инновационных процессах. Главные акценты поставлены на создании условий, позволяющих обеспечить полноценное развитие личности детей и активизировать инновационные аспекты в образовании. Новое качество дошкольного образования возможно лишь при высоком уровне профессиональных компетенций педагогов.

Одним из основных направлений совершенствования образовательного процесса в дошкольной организации следует рассматривать методическую работу, как важный инструмент организации и управления качеством образовательного процесса. Правильная организация методической работы ДОУ способствует формированию высокого уровня профессиональных компетенций как конкретных педагогов, так и коллектива в целом, определяя при этом содержание дошкольного образования, обеспечивая рост эрудированности педагогов, развитие значимых для успешной профессиональной деятельности личностных качеств. Растущее педагогическое мастерство и педагогическая культура педагогов выступают важнейшим показателем качества дошкольного образования, ввиду непосредственного влияния характера педагогической деятельности и образовательного процесса не только на самих педагогов, но и на формирование и развитие личности дошкольников, становление их субъектности и способностей. Как отмечают в своем исследовании О.А. Блинова, Е.В. Бедрина, Е.С. Сабирова, успешность деятельности ДОУ находится в прямой зависимости от того, насколько качественно выстроена методическая работа с педагогическим коллективом [3, с. 39]. Таким образом, значение методической работы в ДОУ состоит в создании условий, в которых будет сформирована образовательная среда, обеспечивающая реализацию профессионального потенциала и профессиональной педагогической культуры, как отдельного воспитателя, так и всего коллектива учреждения.

Обобщая существующие подходы, Н.А. Виноградова и Н.В. Микляева определяют методическую работу в ДОУ, как «целостную, основанную на достижениях науки и практического опыта, связанного с анализом конкретного образовательного процесса, систему мер и мероприятий, направленных на повышение качества, и соответственно, квалификации и профессионального мастерства каждого воспитателя, на развитие и повышение педагогических потенциалов коллектива детского сада в целом» [4, с. 7]. Эффективность методической работы может быть достигнута только при условии учета основных критериев построения ее оптимальной системы:

- цели учреждения, определяемые нормативно-правовыми документами и стратегией образовательной программы;
- количественный и качественный состав трудового коллектива;
- индивидуально-дифференцированный подход к каждому педагогу на основании данных диагностического исследования по определению уровня сформированности профессиональных компетенций и квалификации;
- характерные затруднения, которые испытывают педагоги в работе;
- качественный анализ результатов деятельности учреждения;
- содержание системы методической работы, основные направления;
- позитивный и негативный опыт управления методической работой;
- сравнительная эффективность различных методов и форм организации методической работы;
- особенности психологического климата в трудовом коллективе;
- материальные, морально-психологические условия деятельности;
- реальные профессиональные способности руководства, уровень его адаптивности к современным требованиям управления методической работой;
- внедрение передового опыта и научных разработок в систему управления методической работой.

Система методической работы имеет как общие особенности, характерные для всех дошкольных учреждений, так и отличительные черты для каждого из них. Так, К.Ю. Белая выделяет ее общие характеристики [1]:

1) непрерывное развитие воспитателей в профессиональном и творческом плане;
2) работа с трудовым коллективом, обеспечение прочных профессиональных взаимосвязей, осуществление контроля и систематизации педагогического опыта;
3) организация профессиональной учебы сотрудников на регулярной основе [1, с. 89].

Существует ряд психолого-педагогических исследований, освещающих проблему обеспечения необходимых условий повышения эффективности методической работы в ДОУ, например, работы И.Б. Бичевой [2], Л.А. Гладковой [5], М.А. Крыловой, Л.В. Красильниковой [7], И.В. Никишиной [10], Р.И. Элоян, Е.В. Бабиковой [19], др. Все эти исследования объединяет то, что развитие педагогов в профессиональном и творческом плане рассматривается в качестве важной составляющей методической работы.

Важнейшим условием эффективной методической работы выступает непосредственная личная работа с персоналом, его объективная оценка как в профессиональном, так и в личностном аспекте. Как отмечает в своем исследовании Н.Б. Ускова, современная теория и практика описывает огромное количество методов оценки деятельности педагогов [16, с. 132], среди которых необходимо выбрать именно те методы, которые предоставят полные и объективные данные. К таким наиболее достоверным методам, по мнению Т.М. Селиной [15] и А.С. Русакова [13], следует отнести наблюдение, способное обеспечить выполнение сразу нескольких условий: целенаправленность, объективность, систематичность и др., но только комплексное изучение и оценка компетенций и личностных качеств педагогов является основой построения и развития эффективного механизма методической работы в ДОУ.

Методическая работа в ДОУ отличается особенным разнообразием и включает целый ряд взаимосвязанных направлений [4]:

1) аналитическое – сбор и анализ сведений о результативности образовательного процесса, изучение профессиональных потребностей и запросов сотрудников, формирование базы данных о сотрудниках, изучение и обобщение лучших практик дошкольного образования, др.;

2) информационное – знакомство педагогов с новинками учебно-методической литературы, публикациями в периодике, новыми программами и технологиями дошкольного образования, опытом инновационной деятельности других учреждений и педагогов;

3) организационно-методическое – методическое сопровождение и оказание помощи молодым специалистам, педагогам при подготовке к аттестации, конкурсам профессионального мастерства, подготовка и проведение семинаров, конференций, участие в разработке локальных документов и т.д.;

4) консультационное – популяризация и разъяснение результатов новейших психолого-педагогических исследований, консультационная работа с педагогами, работающими с детьми с особыми образовательными потребностями, реализация преемственности педагогического коллектива со школой, консультирование родителей, др. [4].

Одно из важнейших направлений методической работы ДОУ состоит в обогащении предметно-пространственной среды: оснащение методического кабинета, обеспечение надлежащего количества методических материалов (наглядных пособий, методической литературы), оформление информационных приложений. Методический кабинет в ДОУ является своеобразным центром сбора оперативной педагогической информации, в нем собраны все основные организационные документы [8].

Методическая работа включает деятельность по осуществлению контроля за работой педагогов в форме систематических проверок планов образовательной работы; контроль выполнения годового плана, а также соблюдения решений, которые были приняты на педагогических советах. На основании данных, полученных в ходе контроля, производится обсуждение, разработка рекомендаций, выявление полезного опыта. Однако следует подчеркнуть, что основные функции методической работы ориентированы, главным образом, не на контролирующую, а на направляющую поддержку коллектива. Основной деятельностью в рамках методической работы выступает оказание оперативной, индивидуализированной помощи педагогам, особенно молодым специалистам, заключающейся в следующих направлениях:

помощь по наиболее актуальным проблемам, возникающим в рамках образовательного процесса;

адаптация участников образовательного процесса к меняющимся условиям;

организация планирования и обеспечение мероприятий по профессиональному развитию и совершенствованию педагогов;

массовые беседы, обсуждения по вопросам профессиональных затруднений.

Одним их содержательных направлений деятельности методической службы в ДОУ является обеспечение профессионального роста и повышения квалификации педагогического персонала. В рамках методической работы производится аттестация, цель которой состоит в определении соответствия профессиональных компетенций педагогов квалификационным требованиям и категориям, стимулировании профессионального и личностного роста педагогов, и в конечном счете, повышении эффективности и качества педагогической деятельности. Педагогические работники должны регулярно проходить подготовку на курсах повышения квалификации, а методическая служба ДОУ обеспечивает постоянное пополнение библиотечного фонда психолого-педагогической литературой с целью обеспечения условий для самообразования и роста профессиональных компетенций.

Центральное место в системе методической работы отводится организационно-методическому направлению деятельности, направленному на повышение теоретических знаний и педагогического мастерства педагогов, благодаря чему происходит совершенствование образовательного процесса и рост качества образовательных услуг. Проектирование системы методической работы должно обязательно учитывать затруднения педагогических работников по тем или иным рабочим вопросам посредством применения разнообразных форм и педагогических технологий. Для обеспечения наиболее активного включения педагогов в методическую работу необходимо использование нетрадиционных форм и методов взаимодействия (деловые игры, КВН, педагогический ринг, игровые тренинги, мастер-классы, портфолио педагога, др.) [12]. Методы активного обучения не просто передают комплекс готовых знаний, а приводят к самостоятельному их нахождению, благодаря изучению литературных источников, сравнению и анализу различных взглядов на тот ли иной вопрос, закреплению и применению знаний в деловых играх, поиску решения проблемной ситуации и пр. Указанные методы в комплексе позволяют добиться обеспечения осознанного подхода к изучаемым методическим материалам, сделать более легким их усвоение, способствуют поддержанию интереса и стимулированию творческой активности педагогических работников.

Все направления методической работы с педагогами находятся в тесной взаимосвязи друг с другом, а их целью выступает повышение теоретического уровня и профессионального мастерства педагогического состава учреждения, и, как, следствие, совершенствование образовательного процесса.

Логически выстроенная система методической работы, несомненно представляется идеальной стажировочной площадкой, обеспечивающей реализацию организационно-педагогических условий для непрерывного и планомерного образования педагогов без догматизма и излишнего формализма, зачастую присущих организациям дополнительного образования. Современный образовательный дискурс во главу угла ставит структурно упорядоченные и вариативные методические практики, демонстрируемые представителями профессионального сообщества, и именно они составляют основу дизайна образовательных профессиональных программ.

Выводы. Таким образом, эффективность системы методической работы является первостепенным условием качественного сопровождения образовательного процесса в ДОУ, а ведущий критерий его успешности состоит в творческой направленности педагогической деятельности, благодаря которой возможно создание благоприятной атмосферы для роста профессионализма педагогов. Профессиональная педагогическая культура и повышение профессионализма педагогов требует применения разнообразных технологий, видов и форм методической работы, которые позволяют обеспечить реализацию возможностей каждого педагога, добиться достижения специалистами своей профессиональной успешности.

Литература:

1. Белая К.Ю. Педагогический совет и деловые игры в ДОО. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 128 с.

2. Бичева И.Б., Филатова О.М. Проектирование управленческих компетенций руководителя дошкольной образовательной организации // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 1 (26). – С. 7. [Электронный ресурс]. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=37082143 (дата обращения 17.04.2020).

3. Блинова О.А., Бедрина Е.В., Сабирова Е.С. Организация методической работы в детском саду как инструмент управления кадровым потенциалом персонала дошкольного образовательного учреждения // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С. 38-43.

4. Виноградова Н.А., Микляева Н.В. Методическая работа в дошкольном образовательном учреждении: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 219 с.

5. Гладкова Л.А. Методическая работа в детском саду как средство формирования профессионализма воспитателей // Образовательная среда сегодня: теория и практика. – 2017. – С. 176-178.

6. Концепция модернизации российского образования. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/documents/view/1660/ (дата обращения 19.02.2020).

7. Крылова М.А., Красильникова Л.В. Методическая работа по повышению профессиональной компетентности педагогов ДОО по вопросам использования здоровьесберегающих технологий // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования в свете реализации ФГОС: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2016. – С. 46-51.

8. Максимова Н.Г., Горбенко Д.С. Современный образ педагога и педагогического коллектива ДОО // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 737-741.

9. Маркова С.М., Наркозиев А.В. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. – 2019. Т.7. – № 1(26). – С. 2 [Электронный ресурс]. – URL: https:// https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37082138_17436044.pdf (дата обращения 15.04.2020).

10. Никишина И.В. Дошкольные образовательные учреждения. Диагностическая и методическая работа. – М.: Учитель, 2015. – 866 с.

11. Потанина П.Ю., Ханова Т.Г. Мастер-класс как форма подготовки педагога к творческой профессиональной деятельности // Мир педагогики и психологии. – 2017. – № 11(16). – С. 95-99.

12. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н, зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) // Вестник образования России. – 2014. – № 2 (январь). – С. 10-36.

13. Русаков А.С. Оценка управленческих стратегий в дошкольном образовании // Образовательная политика. – 2017. – № 1(75). – С. 62-72.

14. Рякушина А.М., Ханова Т.Г. Самореализация личности в профессиональной сфере как базовая компетенция педагога ДОУ // Народная культура в системе современного образования: проблемы, опыт, перспективы: Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Арзамас, 2019. – С. 157-162

15. Селина Т.М. Создание системы оценки качества в дошкольной образовательной организации // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2017. – № 6. – С. 276-277.

16. Ускова Н.Б. Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации по оценке качества образовательного процесса // Вестник ГОУ ДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. – 2019. – № 3. – С. 132-134.

17. Элоян Р.И., Бабикова Е.В. Формирование профессиональной компетенции педагогов дошкольного образовательного учреждения // Наука и мир. – 2015. – Т. 2. – № 5. – С. 110-112.

18. Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. – URL: http://zakon-ob-obrazovanii.ru (дата обращения 05.01.2020).

19. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 25 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Белинова Наталья Владимировна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ОРГАНИЗАЦИОННОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. В статье обозначена проблема профессиональной и организационной адаптации молодых специалистов в разрезе образовательного менеджмента в дошкольной образовательной организации. Авторы рассматривают адаптацию как организационно-педагогическую проблему, решение которой осуществляется уже непосредственно в ходе осуществления профессиональной деятельности. Предпринята попытка актуализировать деятельность руководителя ДОО по адаптации молодых педагогов посредством проектирования и реализации программы с учетом педагогического, психологического и социального аспектов. В духе идеологии образовательного менеджмента в статье сформулированы целевые ориентира процесса адаптации молодых педагогов, подчеркивается роль наставника в их сопровождении. Контекст реализации программы обозначен через разноуровневые мероприятия: как внутри организации, так и на региональном и федеральном уровнях, и через необходимость общения начинающих педагогов с профессиональным сообществом на различных дискуссионных площадках.

Ключевые слова: образовательный менеджмент, дошкольная образовательная организация, адаптация, наставник, руководитель образовательной организации.

Annotation. The article outlines the problem of professional and organizational adaptation of young specialists in the context of educational management in a preschool educational organization. The authors consider adaptation as an organizational and pedagogical problem, the solution of which is already carried out directly in professional activity. An attempt was made to actualize the activities of the head of a preschool educational institution for the adaptation of young teachers through the design and implementation of a program taking into account pedagogical, psychological and social aspects. In the ideology of educational management, the article formulates target guidelines for the process of adaptation of young teachers, the role of a mentor in their support is indicated. The context for the implementation of the program is indicated through multilevel events: both within the organization, and at the regional and federal levels, and through the need for novice teachers to communicate with the professional community at various discussion sites.
Keywords: educational management, preschool educational organization, adaptation, mentor, head of the educational organization.

Введение. В настоящее время большое значение имеют вопросы образовательного менеджмента в части формирования эффективного профессионального кадрового состава в образовательных организациях. Принципиальным становится определение ключевых социальных признаков профессионального коллектива организации, которые влияют на его устойчивое развитие, включая и работу хорошо подготовленных молодых специалистов. Отсюда вытекает проблема их адаптации с управленческого ракурса, как часть современного образовательного менеджмента в разрезе поиска новых методов, технологий и средств профессионального воспитания молодых специалистов непосредственно в образовательной организации [1].

Американский теоретик менеджмента Штейн Эдгар писал, что адаптация - это «процесс познания нитей власти, процесс достижения доктрин, принятых в организации, процесс обучения, осознания того, что является важным в этой организации или ее подразделении» [4]. Адаптация начинающих педагогов - это сложный динамический и вариативный процесс полного освоения профессии и овладения педагогическим опытом, в основе которого лежат компетенции, приобретенные в ходе профессионального образования. Постепенно в процессе адаптации происходит ряд изменений в личностно-профессиональном профиле педагога, которые в оптимистичном варианте развития событий способствуют лучшей и более эффективной работе организации. Адаптация является важным направлением кадрового менеджмента в организации и носит образовательный характер, поскольку продолжается процесс профессионального становления, начатый еще в профессиональной образовательной организации. Адаптация рассматривается, во-первых, как средство взаимодействия молодого специалиста и педагогического коллектива, и, во-вторых, как эффективный метод улучшения кадровых ресурсов организации.

Важным моментом в работе молодого специалиста является то, что они сразу же имеют равные обязанности и несут полноценную ответственность, как и педагоги со стажем работы. Также руководитель, педагогический коллектив и родители ждут высокого профессионализма и правильных, выверенных действие со стороны молодого специалиста. Период адаптации молодого педагога очень необходим для его личностного и профессионального роста и развития и рассматривается как неотъемлемый вызов, сопровождающий вход в профессию. Она помогает молодому педагогу освоить богатый педагогический опыт в течение короткого промежутка времени, интегрироваться в кадровую и социальную структуру организации.

Важно отметить, что многие руководители не придают большой значимости процессу адаптации молодых специалистов в силе разных причин: большого количества других управленческих функций и задач, в силу недостатка компетенций в области управления кадрами, недостаточной осознанности этого вопроса как проблемы эффективности профессионального коллектива в целом, что подчеркивается в ряде исследований [3, 4, 5, 10]. В этой связи актуальность организации процесса адаптации молодых специалистов с позиции образовательного менеджмента сегодня высока и нужно изучать все составляющие данной проблемы, искать пути решения с учетом всех современных требований.

Изложение основного материала статьи. В научном контексте проблеме адаптации посвящено достаточное количество трудов, как зарубежных - Г. Айзенк, А. Маслоу, Л. Колберг, Р. Линтон, Ж. Пиаже, так и российских исследователей – Г.М. Андреева, В.Г. Афанасьев, Л.С. Выготский, Г.Е. Глазерман, Т.И. Заславская, И.М. Ильинский, Б. Парыгин, Б.Г. Юдин, В.А Ядов и др. Вместе с тем, анализ исследований посвящен в основном психологическим аспектам проблемы, деятельностная и педагогическая сторона этого феномена представлена спорадически и фрагментарно. Также недостаточно практикоориентированных трудов, где решение проблемы адаптации молодых педагогов рассматривается как часть образовательного менеджмента в организации. Следствием этого является отсутствие моделей работы по адаптации молодых специалистов образовательных организаций, в том числе и дошкольных. Рассмотрим предпосылки создания модели адаптации молодых педагогов как части образовательного менеджмента организации.

В основе руководства дошкольной образовательной организации лежат законы и закономерности концепции современного управления. Целью управления дошкольной организации является гарантия лучшего функционирования всех концепций и эффективной образовательной деятельности с воспитанниками [8].

Данное управление складывается из определенных условий, к которым относятся результативное контролирование и контроль выполнения; постоянное изучение и учет современного педагогического опыта; применение инновационных достижений в подготовке педагогов к работе с детьми; реализация принципов единства педагогических требований, единства воспитания и обучения детей; концепция правильного планирования; вопросы углубленного изучения степени педагогической деятельности и подготовки.

Большую роль в реализации вышеперечисленных процессов занимает многофакторный процесс «демократизации управления», куда входят:

- тесное сотрудничество на всех уровнях управления в дошкольной организации;
- осведомленность всех участников в вопросах управления;
- новое современное мышление (другой взгляд на ребенка, на педагога и родителя);
- тесное взаимодействие с семьей и школой, социумом;
- создание коллектива единомышленников;
- интерес родителей к процессу воспитания и обучения детей и положительному результату;
- наличие положительной и благоприятной обстановки в коллективе.

В основе и сущности процесса управления лежат социальные функции, которые направлены на согласование разнообразных форм и нужд деятельности, на разбор процессов развития в интересах общества, осуществление государственной политики через систему образовательных организаций. Поэтому процесс управления - это сознательная деятельность, тесно связанная с осуществлением прав и обязанностей субъектов социальной активности. Она, в свою очередь, закрепляется юридическими нормами [2].

Совершенствование данного процесса управления содействует повышению качества труда, стимулированию развития коллектива, созданию базы профессиональной подготовки и совершенствования кадров, разработке и внедрению эффективных методов организации труда.

Важным моментом деятельности дошкольной организации является вовлечение в решение мета-задач (тех, которые непосредственно не входят в круг повседневных должностных обязанностей) всех членов профессионального педагогического коллектива с учетом их стажа и опыта работы, квалификации и личностно-профессиональных амбиций.

Заведующий в детском саду ставит и разрабатывает, а также корректирует цели и задачи на определенный период времени, организует и планирует работу как педагогического коллектива, так и административно-хозяйственной части. Деятельность руководителя - это деятельность взаимосвязанных процессов, каждый из которых имеет начало и завершение, это логичная и последовательная циклограмма событий.

Заведующий руководит образовательной организацией в соответствии с законами и нормативными актами, а также уставом образовательного учреждения; обеспечивает образовательную и производственную работу организации; решает и осуществляет работу по федеральному государственному образовательному стандарту; группирует воспитанников, обеспечивает охрану их жизни и здоровья, соблюдает права и свободу воспитанников и педагогов учреждения; заведующий определяет и ставит цели и задачи, планирует программы и проекты, в которых будет участвовать образовательная организация [11].

Руководитель разрабатывает, утверждает и реализует программу образовательной организации, соблюдает устав и правила внутреннего распорядка организации; также создает условия для внедрения инноваций, обеспечивает реализацию инициатив педагогического коллектива, которые направлены на улучшение работы организации, руководитель поддерживает благоприятный психологический климат в коллективе.

Проблемы в этом цикле возникают в большинстве своем из-за расхождений между ожиданиями и реальными результатами в работе. Профессиональная адаптация молодых педагогов по результатам опроса руководителей не является приоритетной в их циклограмме, более того, далеко не все руководители ясно представляют суть явления [9].

Между тем, это явление имеет непосредственное отношение к деятельности руководителя, поскольку адаптацией называется несоответствие уровня профессиональной подготовки и требований профессиональной деятельности. Проблемы молодых специалистов можно классифиировать на [7]:

- проблемы, обусловленные недостаточной психолого-педагогической и методической подготовкой;
- проблемы, обусловленные недостатком компетентности осуществлять воспитательную работу;
- проблемы, обусловленные недостаточной сформированностью коммуникативных компетенций;
- проблемы, обусловленные личностными особенностями специалиста;
- социальные проблемы.

Оптимальным решением будет являться программа, разработанная специально для работы с молодыми специалистами и встроенная в управленческий контекст образовательной организации. В реализации программы рекомендуется учитывать педагогический, психологический и социальный аспекты [6].

В рамках педагогического аспекта определяются формы, методы и условия работы с молодым педагогом, организованы мероприятия, деятельность в рамках которых обеспечит его поступательный личностно-профессиональный рост. Спектр мероприятий должен быть достаточно широким и вариативным: мероприятия внутри организации и внешние. Степень вовлеченности педагога в мероприятия также должна варьироваться: от вспомогательных поручений, до руководства отдельного направления или всего мероприятия в целом.

В рамках психологического аспекта создаются условия для удовлетворения потребности педагога в самосовершенствовании и саморазвитии; формируется мотивационно-ценностная установка на устойчивое профессиональное развитие. Важную роль играет общение педагога не только с узким кругом коллег внутри образовательной организации, но и возможность общаться с профессиональным сообществом на различных площадках: посещать мастер-классы, участвовать в профессиональных конкурсах, научно-исследовательских конференциях, образовательных форумах и т.п. Это позволит молодому специалисту почувствовать свою причастность к педагогическому сообществу, найти и укрепиться в нем в том или ином качестве (проектировщик, исследователь, волонтер и др.) [12].

Реализация психологического аспекта тесно связана с социальным компонентом программы. В рамках социального аспекта важно создание здоровой атмосферы взаимодействия с коллегами, детьми, родителями, социальными партнерами, администрацией, где поощряется активность, инициативность, право на профессиональные пробы с принятием возможных результатов, пусть даже и всегда успешных [13].

Все три аспекта разворачиваются в диалоговом пространстве, свободном от предрассудков и основанном на взаимоуважении, духовно-нравственной культуре, принятии и соблюдении социальных и моральных норм.

Для реализации программы адаптации целесообразно назначить наставника из числа опытных педагогов дошкольной образовательной организации. Роль наставника и будет заключаться в поддержании постоянного диалога, пропедевтике конфликтных ситуаций, а также выработке и трансляции методических рекомендаций в ходе сопровождения своих подопечных. Очевидно, что при реализации программы основным принципом будет являться индивидуализация траектории профессионального развития в силу сочетания разных факторов: внешних условий профессиональной деятельности, личностных особенностей наставника и подопечного, уровня подготовки молодого специалиста, сформированности необходимых компетенций.

К целям адаптации молодых специалистов в организации относятся следующие:

- быстрое достижение высоких показателей работы
- эффективное и быстрое понимание требований работодателя
- взаимодействие с рабочим коллективом

- полноценная ориентировка в рабочем месте
- повышение уверенности молодого специалиста в себе
- сохранение численности кадров
- формирование положительного отношения специалиста к организации, коллективу и руководителю.

И от условий, приведенных ниже, зависит успешность проведенной адаптации молодых специалистов:

1. Любовь своей профессии и большое желание работать именно по ней.
2. Трудовые условия в организации.
3. Личностные особенности молодых специалистов.
4. Сложившаяся обстановка в рабочем коллективе.
5. Отлаженный механизм проведения адаптации новых сотрудников.
6. Высокий уровень работы опытных сотрудников организации.
7. Конкретность и объективность требований руководства дошкольной организации к рабочему коллективу.

Структура разработанного комплекса мероприятий и их наполняемость также напрямую зависит от классификации адаптации по выбранным критериям:

- Объект - субъект: активная (адаптация, при которой педагог стремится сам изменить среду, ее ценности, нормы и правила) и пассивная (педагог никак не влияет на среду и не изменяет ее).
- Влияние на работника: прогрессивная (благоприятное влияние) и регрессивная (неблагоприятное влияние).
- Уровень: первичная (адаптация молодых педагогов, которые закончили педагогический университет и только начинают деятельность в дошкольной организации) и вторичная (адаптация педагогов, которые имеют за своими плечами опыт педагогической работы).
- Направленность: производственная (1) профессиональная - освоение знаний и навыков, 2) психофизиологическая - адаптация ко всем различным условиям, которые действуют на работника в течение дня; 3) организационно-административная - знакомство со своей должностью; 4) экономическая - адаптация к различным условиям оплаты своего труда; 5) санитарно-гигиеническая - адаптация к трудовой дисциплине и правилам внутреннего распорядка) и непроизводственная (адаптация к бытовым условиям, к внерабочему общению с коллегами и адаптация в период отдыха).

Программа мероприятий рассчитывается на год, по возможности, необходимо продумать плотность и разные уровни событий. Мероприятия регионального и федерального уровня целесообразно планировать не более одного-двух в год, в то время как районные или внутри организации могут быть представлены чаще. Перспективное планирование должно быть гибким и исходить из тех возможностей, которые предоставляются в ходе информационного обновления профессионального контекста.

Выводы. Таким образом, дошкольная образовательная организация выступает, как площадка для постоянного профессионального развития педагогов. Особенно это важно для молодых специалистов, для которых необходимо создание специальной программы, обеспечивающей оптимальную профессиональную и организационную адаптацию. Основой программы является набор разноуровневых и вариативных мероприятий, направленных на решение метазадач (сверх основной профессиональной деятельности). Реализация программы осуществляется в трех аспектах: педагогическом, психологическом и социальном. Педагогическое сопровождение по программе осуществляет наставник из числа опытных педагогов, но непосредственный контроль и супервизия – это обязанность руководителя образовательной организации. Проектирование подобной программы, ее реализация, взаимодействие всех субъектов, контроль и результативность – все это факторы образовательного менеджмента, которые необходимо выдвинуть в приоритетные для обеспечения эффективной деятельности образовательной организации.

Литература:

1. Бичева И.Б., Филатова О.М. Проектирование управленческих компетенций руководителя дошкольной образовательной организации // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 7. [Электронный ресурс]. URL: https://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/928/711 (дата обращения 26.04.2020).
2. Герасимов Б.Н. Система управления персоналом в организации / Б.Н. Герасимов // Вестник Поволжской академии государственной службы [Электронный ресурс]: науч. журн. 2015. № 8. URL: http://vestnik.pags.ru/vestnik/archive/text_pdf/8.pdf (дата обращения 26.04.2020).
3. Данилов С.В., Шустова Л.П., Кузнецова Н.И. Затруднения педагогов в период адаптации к профессиональной деятельности // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. №2. URL: https://akmepsy.sgu.ru/ru/authors/kuznecova (дата обращения: 26.04.2020).
4. Денисова Ю.В., Борченко И.Д., Хмиль Н.М. Управленческое содействие адаптации молодых специалистов в образовательной организации дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. №3 (32). URL: http://ipk74.ru/upload/documents/jornal32.pdf (дата обращения: 26.04.2020).
5. Игнатьева Е.В., Базарнова Н.Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Мининского университета. 2018. №2 (23). https://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/804?locale=ru_RU (дата обращения: 26.04.2020).
6. Игнатьева Л.В. Педагогическое сопровождение становления молодых специалистов в образовательных учреждениях СПО // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 19. С. 108-111
7. Котова С. А. Адаптация в должности и освоение профессии учителя» // Народное образование. № 8, 2010. С. 124-125.
8. Липсиц И.В. Не повторить ошибок. Практические советы руководителю М., 2008. с. 253.
9. Маркова С.М., Наркозиев А.В. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т.7. № 1(26). С. 2 [Электронный ресурс]. – URL: https:// https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37082138_17436044.pdf (дата обращения 15.04.2020).
10. Новопашина Л.А. Ожидания работодателя и реализуемые формы и содержание профессионализации молодых педагогов в Российской Федерации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №7. URL: https://www.rucont.ru/efd/375954 (дата обращения: 26.04.2020).

11. Омаров А.М. Руководитель; размышления о стиле управления. 2-е изд., доп. М.: Политиздат. 2012.
12. Потанина П.Ю., Ханова Т.Г. Мастер-класс как форма подготовки педагога к творческой профессиональной деятельности // Мир педагогики и психологии. 2017. № 11(16). С. 95-99
13. Рякушина А.М., Ханова Т.Г. Самореализация личности в профессиональной сфере как базовая компетенция педагога ДОУ // Народная культура в системе современного образования: проблемы, опыт, перспективы: Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Арзамас, 2019. С. 157-162
14. Stein Edgar Career Anchors, 4th Edition with J. VanMaanen (2013) ISBN 978-1-118-45575-3

Психология

УДК 37.015.31

кандидат психологических наук, доцент Верещагина Марина Владимировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ);
кандидат педагогических наук Бузоева Залина Султановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ),
МБОУ СОШ № 25 имени Героя Советского Союза А.Е. Астаева (г. Владикавказ);
студент 3 курса психолого-педагогического факультета Мулярчук Михаил Викторович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В данной работе показано, что система Российского образования на современном этапе развития претерпевает существенные изменения, связанные с внедрением инновационных технологий. Нейролингвистическое программирование, рассматриваемое в контексте интеграции психологии и педагогики, представляет собой эффективную педагогическую инновационную деятельность. В статье проанализированы техники нейролингвистического программирования: якорение, подстройка к будущему, визуализация, полимодальная речь, установка индивидуального и группового раппорта, техники эффективного внушения, позитивное маркирование и др., которые могут стать хорошим инструментом педагогов по освоению обучающимися абсолютно любой науки, что позволит, не только психологически грамотно организовать образовательный процесс, но и будет способствовать саморазвитию педагога.

Ключевые слова: нейролингвистическое программирование, образовательный процесс, преподавание, педагогическая деятельность, техники НЛП.

Annotation. This paper shows that the system of Russian education at the present stage of development is undergoing significant changes associated with the introduction of innovative technologies. Neuro-linguistic programming, considered in the context of integrating psychology and pedagogy, is an effective pedagogical innovation activity. The article analyzes the techniques of neuro-linguistic programming: anchoring, adjusting to the future, visualization, polymodal speech, setting individual and group rapport, effective suggestion techniques, positive marking, etc., which can become a good tool for teachers to master absolutely any science, which will not only psychologically competently organize the educational process, but will also contribute to the self-development of the teacher.

Keywords: neuro-linguistic programming, educational process, teaching, pedagogical activity, NLP techniques.

Введение. Российское образование сегодня характеризуется внедрением инноваций с целью усовершенствования методики обучения и повышения качества усвоения обучающимися учебного материала в условиях общеобразовательной школы [13].

Проблему внедрения инноваций в образовательный процесс разрабатывали Т.М. Ковалева, М.М. Поташник, В.С. Лазарев, З.И. Сангаджиева, М.А. Павлова и многие другие.

Представители нейролингвистического программирования как направления в деятельности психолога Дж. О' Коннор, Дж. Сеймор, М. Холл, Б. Боденхамер, Р. Дилтс, М.Н. Гордеев и др. опираются на идею о том, что все внутренние процессы получаемого опыта человека отражаются в речевой деятельности и лингвистических структурах [9]. Следовательно, техники нейролингвистического программирования могут быть эффективно использованы в модели проведения уроков, так как связаны с получением и воспроизведением новой информации.

Исходя из этого, одной из задач образования сегодня можно обозначить овладение техниками нейролингвистического программирования, направленными на формирование навыков визуализации информации с целью ее запоминания и дальнейшего воспроизведения в учебном процессе. Также технологии НЛП, одновременно выступающие средством совмещения работы психолога в образовании и педагогической деятельности, могут быть использованы при коррекции трудностей обучения школьников разных возрастов и звеньев школы.

Изложение основного материала статьи. Ведущие психологи в области нейролингвистического программирования, опытные педагоги и сотрудники Центра Нейролингвистического программирования в образовании определили условия эффективного урока с позиций НЛП [9]. Рассмотрим эти условия, а также некоторые техники нейролингвистического программирования, которые повышают эффективность образовательного процесса.

Якорение. Понятие «якорь» мы связываем с установлением связи между вербальным содержанием урока и невербальными сигналами в виде жестов, поз и месторасположения в классе. Иными словами, любое поведенческое проявление педагога, находящее отклик у школьников, рассматривается в качестве якоря. Якорение в образовательном процессе необходимо для создания в сознании учеников определенного состояния, которое сопровождается актуализацией образовательных ресурсов. Так, в начале урока нужно

создать позитивный якорь, в связи с тем, что если процесс обучения будет ассоциироваться с приятными переживаниями, то оно станет эффективным В качестве примеров приведем следующие техники.

Техника «Поднимите руки» позволяет быстро установить обратную связь с классом. Для этого в продолжение своей речи произнесите данную фразу, попросив поднять руки тем, кто знает ответ на ваш вопрос, что, конечно, привлечет внимание аудитории в целом.

Техника «Подвижное тело» используется для привлечения внимания и опирается на положение о том, что если вы, двигаетесь по классу, то посылаете обучающимся невербальные сигналы, которые усиливают реакцию на фразу «Обратите внимание». Произнесенная та же фраза сидящим за столом педагогом подействует лишь на 8% учеников [12].

Мотивация на обучение. К примеру, в самом начале освещения новой темы необходимо заинтересовать учеников. Всем известный факт, что мотивация – это основной критерий успешности обучения [8]. Отметим, что представление о конечных результатах деятельности существенно побуждают к достижению цели.

Повысить мотивацию обучающихся можно выделением около 5-10 минут учебного занятия на рассмотрение актуальности изучаемой темы. Ведь от этих нескольких минут в большей степени зависит процесс усвоения материала. И в данном случае можно применить техники подстройки к будущему. Так как методы НЛП в основном действуют на бессознательные процессы, а обучение – это, в первую очередь, сознательный когнитивный процесс, то это значит, что методики НЛП будут эффективны, в основном, во время освещения актуальности темы, и, используемые периодически, во время основной части занятия, для поддержания дисциплины на занятиях и овладения вниманием участников образовательного процесса.

Е.Б. Барыбина отмечает, что для этой цели можно использовать приемы укрупнения-разукрупнения информации (правополушарного и левополушарного подходов) на основе определения наименьшего блока информации, с которого можно начинать процесс обучения; сравнения с целью выделения общего и различающегося; использования полимодальной речи с предикатами трех репрезентативных систем, а также ключей глазного доступа; опорой на ведущие репрезентативные системы обучающихся [1].

Каждый человек обладает своей ведущей репрезентативной системой (или модальностью) – визуальной, аудиальной или кинестетической. Некоторые исследователи выделяют ещё и дискретную, связанную со способом переработки информации с помощью официальных слов-символов. Вниманием аудитории легче всего завладеть, ориентируясь именно на эти системы переработки информации [2].

На языке НЛП синестезия – это явление, сопровождающееся одновременным переживанием сенсорного опыта в нескольких модальностях, что характеризуется установлением автоматической связи репрезентативных систем [2]. Люди с выдающимися способностями к запоминанию обычно используют сразу несколько систем представлений, даже если в реальности это не является естественной синестезией [11]. Преподаватели музыки, как наиболее успешные в применении данной техники, выстраивают образовательный процесс по всем трём модальностям. Так, музыка неразрывно связана с аудиальной репрезентативной системой и, вместе с тем, педагоги связывают эти звуки с цветами и оттенками, воздействуя и на визуальную модальность. Так же с целью включения в образовательный процесс кинестетической модальности применяют такие эпитеты к звукам или мелодиям, как «грустный», «весёлый», «лёгкий», «тяжёлый», «мрачный» и т.д. Таким образом, на уроке музыки бывают вовлечены в учебный процесс не только аудиалы, и происходит охват всей аудитории учеников, независимо от их ведущей репрезентативной системы. По аналогии педагоги изобразительного искусства выделяют «холодные» и «тёплые» цвета, в полной мере охватывая, таким образом, около 90% аудитории (визуалов и кинестетиков). Из этого следует, что информация, поданная по всем модальностям, воспринимается как наиболее реальная.

Также важно в образовательном процессе опираться на ключи глазного доступа обучающихся. Правши, преимущественно, когда смотрят вверх и влево, то вспоминают ранее ими увиденное в связи с тем, что так осуществляется визуальная обработка данных, хранящихся в памяти. Когда они смотрят вверх и влево, то конструируют образ, не виденный ранее. Движения глаз вправо свидетельствуют о конструировании предложений, а влево о воспроизведении слов по памяти. Взгляд вниз и вправо отражает доступ к кинестетическим ощущениям и эмоциональным переживаниям. Позиция глаз «вниз и влево» говорит о внутреннем диалоге, который связан с анализом действий, оценкой важных ценностей и принципов и пр. [15]. Исходя из этого, педагог, который знает ключи глазного доступа, старается при воспроизведении учащимися пройденного материала, стоять от отвечающего преимущественно слева. В то время как при освещении нового материала такой преподаватель старается смещаться вправо от аудитории.

Многие педагоги отмечают, что многие ученики не могут законспектировать услышанную информацию. Это обусловлено тем, что они «не видят» ее. Напротив, те обучающиеся, которые обладают способностью визуализировать информацию без записи, относятся к группе наиболее успешных в обучении. Они демонстрируют такие приемы визуализации информации, как внешний визуальный переход без записи к внутреннему визуальному и внешний аудиальный переход без записи к внутреннему визуальному. Однако, отметим, что остальных школьников можно обучить использованию данных приемов, проводя с ними такие упражнения, как «цвет», «геометрические фигуры» и «трехмерные объекты».

В упражнении «цвет» важно научиться заполнять сознание определенным цветом. В упражнении «геометрические фигуры» необходимо представлять какую-либо фигуру, изменяя ее цвет, размер, а позднее подвергать их мысленному вращению. В упражнении «трехмерные объекты» нужно представлять любые предметы и разглядывать их со всех сторон.

В психологии трактование понятия импринтинг связано с первым впечатлением о человеке, которое во многом определяет последующее к нему отношение. Поэтому, преподавателю важно соответствовать ожиданиям своих учеников, для чего можно использовать модель модальностей при самопрезентации, соответствующей представлениям каждого ученика о том, как должен выглядеть педагог (визуальная модальность), какими речью и голосом должен обладать (аудиальная модальность), какими должны быть фактура ткани его одежды и запах (кинестетическая модальность).

Поддержание группового и индивидуального раппорта. Люди неосознанно сигнализируют о своем состоянии и внутренних процессах обработки информации. Способность замечать подобные проявления внешних поведенческих признаков других людей, называемая в нейролингвистическом программировании сенсорной остротой, позволяет «считывать» эти сигналы и на их основании подстраиваться [15]. В НЛП эти техники называются присоединением и отзеркаливанием. Безусловно, установить раппорт с группой людей несколько сложнее. Для этого можно применить следующий приём – выделить несколько человек, так

называемых «ключевых фигур», и подстроится к одному из них по позе, к другому – по выражению лица, к третьему – по дыханию и т.д. Также можно выделить неформального лидера группы и просто подстроиться к нему. А после установления качественного раппорта приступать к различным техникам, которые будут способствовать более успешному обучению группы.

Обмен стратегиями и использование эффективных стратегий. При применении любых методов внушения [14], а в нейролингвистическом программировании особое внимание уделяется именно методам внушения, педагогу чрезвычайно важно не только войти в качественный раппорт с группой, т.е. присоединиться к ней на ментальном уровне (к примеру, у подростков есть такое выражение – «на одной волне»), но и завладеть вниманием обучающихся на уроке, а также «вести» их за собой, выступая абсолютным примером для подражания всей группы, осуществляя внушения.

Прежде чем описывать техники внушения, хочется подчеркнуть, что коммуникация представляет собой значительно больше, чем те слова, которые мы произносим. Они составляют лишь малую часть того, что мы хотим выразить. Ещё в 1970 году исследователи показали, что около 80% информации посылается невербально. Конечно, точные цифры могут отличаться и зависеть от конкретной ситуации коммуникации. Но однозначно, что язык телодвижений и тон голоса усиливают воздействие и изменяют смысл того, что мы произносим [10]. Исходя из этого, педагога должно быть хорошо и приятно слышать. Следовательно, по возможности необходимо правильно произносить звуки, исключить «проглатывание» окончаний предложений, модулировать голос, чтобы он был громким, грудным.

В образовательном процессе, применяя такие техники нейролингвистического программирования, как речевые стратегии, можно привлекать к себе внимание учащихся. Техника «неполные предложения» заключается в неожиданном прерывании фразы, которую педагог начал произносить. Ученики, даже которые не следили за ходом урока, обязательно обратят свое внимание на разрыв таких фраз, как «Как вы видите…», «Мы видим как…» и пр.

Техника «позитивные комментарии» замечательно работает в начальной школе, но при модификации, может быть использована и в старшем школьном звене при переходе от одного действии к другому.

При совершении внушений в основном необходимо опираться на три ключевых момента. Первое, четко знать чего вы хотите, обладая ясным представлением о желаемом результате в любой сложившейся ситуации. Второе – проявлять внимательность и быть открытым в проявлении чувств. Третье – обладать гибкостью и способностью изменять свои действия до тех пор, пока не получите того, чего вы хотите [10]. Специалисты в области нейролингвистического программирования для повышения эффекта внушения рекомендуют реже использовать в речи частицу «не».

В психологической науке описывается такое понятие, как ригидность мыслительной деятельности. В НЛП данный психический феномен используют с целью внушения. Так, в случае если человек три раза подряд дал утвердительный ответ, то с наибольшей долей вероятности в четвёртый раз он тоже ответит положительно. Данную стратегию, называемую техникой согласия по инерции, М. Эриксон обозначал как одну из самых оптимальных и надежных при достижении транса [4]. Используя данную стратегию, на первом этапе следует говорить не просто о том, с чем собеседник согласиться, а о том, что происходит в настоящий момент времени [6]. Для установления связи наблюдаемого поведения и желаемого опыта рекомендуем использовать конъюнкцию с применением союза «и». Она связывает высказывание, устанавливающего подстройку, с высказыванием ведения, что отражает формулу лингвистической программы «X и Y». Использование дополнительных высказываний подстройки способно усиливать ее эффект и соответствует формуле «X и X и Y». Применение противоположной или отрицательной формы коъюнкции (дизъюнкции) может в некоторых случаях привести к тем же результатам, что отражает лингвистическую формулу «X и X и X, но Y».

Еще одна техника эффективного внушения – «тройная спираль», основанная на положении о том, что человеческая психики обладает способностью собирать в единое целое разрозненные элементы [4]. Содержание данной техники заключается в том, что компонент первого рассказа разрывается и вставляется компонент второго рассказа между частями первого. Этот второй компонент (метафора) уходит из контроля сознания на уровень бессознательного, способствуя работе с ней как с главной командой [6]. Таким образом, данный прием внушения представлен тремя частями рассказа, соединенными в один. Начинается первый рассказ, который не заканчивается, далее следует второй, который тоже не заканчивается, и начинается третий. Затем заканчивается второй, после чего первый. В третий рассказ вставляется нужная команда. Собственно говоря, третий рассказ может быть полностью этой самой командой. При этом сознанием команда забывается, но подсознание ее четко выполняет [5]. Очень хорошо при этом применять так называемую прием закольцевания, когда суггестор, т.е. человек, производящий внушение, производит какое-либо действие в начале внушения и обратное ему в конце внушения. Например, снимает очки в начале тройной спирали и одевает их в конце.

Известный специалист в области нейролингвистического программирования Р. Дилтс доказал, что с психологической точки зрения существует несколько уровней обработки информации [7]: внешнего окружения, поведения, способностей, убеждений и идентичности. В профессиональной деятельности педагогу необходимы знания об уровнях обработки информации, чтобы понимать характер и уровень организации возникающего у школьника затруднения в учебной деятельности: Коренится ли оно во внешнем контексте, или же в поведении, или же в модели мира, или же в способностях, а может быть в убеждениях или идентичности, влияющей на весь процесс переработки информации.

Применение позитивного маркирования. Ранее в педагогике применяли методы условнорефлекторного воздействия. Например, при отучивании детей от «дурных привычек» учителя производили легкий удар по руке, как только ребенок совершал или пытался совершить запретное движение [14]. В наше время педагоги ограничиваются вербальными и невербальными методами без рукоприкладства. Так, для положительного подкрепления успешных и адекватных действий обучающихся можно использовать эмоционально позитивные слова, подкрепляя их невербально (тоном голоса, жестами, выражением лица, прикосновениями и пр.), которые в нейролингвистическом программировании называются аналоговым маркированием [2]. Очень важно осуществлять сравнение успехов ученика с его собственными прошлыми достижениями, но не с успехами других школьников.

Подстройка к будущему как техника НЛП, должна применяться в конце урока. Ее цель – понимание учеником того, где и как он будет применять полученные знания [12].

Выводы. Мы рассмотрели некоторые техники нейролингвистического программирования, представляющие педагогическую инновацию, которые можно эффективно использовать в образовательном процессе. Действительно, преподавание – это очень сложный, многосторонний и поистине творческий процесс. Используя же некоторые техники нейролингвистического программирования (НЛП), не вдаваясь в глубинные основы психологической науки, педагог может сэкономить свои внутренние силы на форме проведения занятия, для того, чтобы перенаправить их на содержательную сторону и наполнить процесс обучения наиболее яркими и запоминающимися для обучающихся моментами.

Литература:

1. Барыбина Е.Б. Полимодальность восприятия как фактор развития перцептивных способностей учителя начальных классов: Автореферат дисс. … 19.00.07 – Педагогическая психология. – Курск, 2005. – 24 с.
2. Боденхамер Б.Г., Холл М. НЛП-практик: полный сертификационный курс. Учебник магии НЛП. – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 272 с.
3. Бубличенко М.М. Гипнотические приёмы в общении. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2005. – 112 с.
4. Гордеев М.Н. Гипноз: Практическое руководство. 3-е изд. — М. Изд-во Института Психотерапии, 2005. — 240 с.
5. Горин С., Котлячков А. Оружие - слово. Оборона и нападение с помощью…. – М.: «Твои книги», 2018. – 352 с.
6. Горин С.А вы пробовали гипноз? Плюс часть II: по письмам читателей. –М.: «Эксмо», 2018. – 416 с.
7. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП. Пер. с англ. В.П. Чурсина. – М.: Независимая фирма «Класс», 1997. – 192 с.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: «Питер», 2011. – 508 с.
9. Клюшникова Р. НЛП в образовании. – Режим доступа: https://psymod.ru/psikhologiya-obshcheniya/nlp/1415-centr-nlp-v-obrazovanii-dlya-chego-on-i-nuzhen-li.html
10. О'Коннор Дж., Сеймор Дж. Введение в нейролингвистическое программирование. Новейшая психология личного мастерства. – М.: Издательство «Гранд-Фаир», 2008. – 288 с. – Режим доступа: https://www.rulit.me/books/vvedenie-v-nejrolingvisticheskoe-programmirovanie-novejshaya-psihologiya-lichnogo-masterstva-read-144019-1.html
11. Олдер Г., Хэзер Б. НЛП. Вводный курс. Полное практическое руководство./ Пер. с англ. К. Семенова – К.: «София», 2000. – 224 с.
12. Павлова М.А. Интенсивный курс повышения грамотности на основе НЛП.– М: «Совершенство», 1997. – 223 с.
13. Сангаджиева З.И. О содержании понятия «Инновационная деятельность» в образовательном процессе // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 1 (17). – С. 123-127.
14. Свядощ А.М. Неврозы и их лечение. – М: Издательство «Т8 Издательские технологии», 2012. – 300 с. – Режим доступа: https://zinref.ru/000_uchebniki/04600_raznie_6/858/012.htm
15. Холл М., Боденхамер Б. Полный курс НЛП. – М: Издательство АСТ, 2018. – 640 с.

Психология

УДК 59

кандидат психологических наук, доцент кафедры
психолого-педагогического образования, директор Гусейнов Руслан Джангирович
Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Дербент);
кандидат исторических наук, доцент кафедры государственного и
муниципального управления и права Гусейнова Ираде Сафаратдиновна
Институт социально-гуманитарного образования,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Дербент);
кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой
психолого-педагогического образования Пирмагомедова Эльмира Абудиновна
Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Дербент)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА

Аннотация. В настоящей статье изучаются ключевые психологические особенности современного российского студенчества. Рассматриваются наиболее значимые возрастные и социально-психологические особенности его представителей, ряд наиболее характерных изменений, происходящих в этот период в сфере мотивации и системы ценностных ориентации индивида. При этом особое внимание уделяется интенсификации процесса формирования специальных способностей в связи с профессионализацией. Внимание, кроме того, уделяется важнейшим проблемам, связанным с особенностями психологического портрета современного студента, и имеющим определённое негативное влияние на формирование его личностных и профессиональных качеств. Исследуются также наиболее эффективные пути их решения.

Ключевые слова: студент, преподаватель, возрастные особенности, профессиональные качества, личностные качества, познавательная деятельность, активизация.

Annotation. This article examines the key psychological features of modern Russian students. We consider its representatives' most significant age and socio-psychological characteristics, a number of the most important changes that occur during this period in the motivation sphere and the system of personal value orientations. At the same time, special attention is paid to the intensification of forming special abilities process in connection with professionalization. In addition, attention is paid to the most important problems related to the features of modern student psychological portrait, which have a certain negative impact on the formation of his personal and professional qualities. The most effective ways to solve them are also studied.

Keywords: student, teacher, age characteristics, professional qualities, personal qualities, cognitive activity, activation.

Введение. Одной из ключевых черт современных психологических исследований является смещение акцента на изучение индивида, в т.ч. студента вуза, как активного субъекта, а также на эффекты разнообразных проявлений субъектности как по отношению к развитию психики в целом, так и отдельным её характеристикам [2; 4; 6-7; 9; 12; 19]. С другой стороны, в отечественной науке психология зрелых возрастов, к каковым относится и студенческий возраст, ─ переходный от юности к зрелости, стала предметом исследований лишь сравнительно недавно [1; 3; 10; 21]. В виду наличия данных тенденций в современной российской психологии проблема психологических особенностей студенчества приобретает особый интерес.

Изложение основного материала статьи. В качестве особой возрастной и социально-психологической категории период студенчества соотносится с этапами развития взрослого человека. Он определяется как своего рода переходная ступень между поздней юностью и ранней взрослостью [3, С. 52]. Понимая студенчество в качестве особой социальной категории, специфической общности людей, объединенных учёбой в организации, осуществляющей образовательную деятельность по программам высшего образования, представляется возможным выделить основные характеристики студенческого возраста. В их числе можно назвать:

- высокий образовательный уровень;
- высокую познавательную мотивацию;
- повышенную социальную активность;
- гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости [10, С. 46].

В смысле влияния на ход общепсихического развития индивида период студенчества характеризуется:

- его интенсивной социализацией;
- развитием высших психических функций;
- становлением интеллектуальной системы и личности в целом [3, С. 53].

С учётом охарактеризованных выше особенностей студент как личность и человек определенного возраста может характеризоваться с трех сторон. Представим их в виде таблицы.

Таблица 1

Стороны, с позиции которых, может осуществляться психологическая характеристика современного студента

Сторона	Краткое описание
Психологическая	Представляет собой единство процессов, состояний и свойств личности студента. Ключевую роль в психологической стороне играют психические свойства, такие, как темперамент, направленность, способности и характер. От них зависит протекание психических процессов, возникновение состояний, проявление образований
Социальная	Воплощает общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к социальной группе
Биологическая	Включает такие характеристики, как тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу или телосложение. Предопределяется преимущественно наследственностью и врожденными задатками. Может претерпевать определённые метаморфозы под влиянием условий жизни

Изучение данных сторон позволяет раскрыть качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности [17, С. 35]. Если рассматривать студента как человека определенного возраста, то для него будут характерны:

- наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы;
- оптимум чувствительности анализаторов, разностной и абсолютной;
- значительная в сравнении с другими возрастами пластичность в образовании сложных психомоторных навыков;
- наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач [3, С. 55].

Как видим, студенческий возраст характеризуется достижением «пиковых» по сравнению с другими стадиями психологического и биологического развития индивида результатов [8, С. 19-20].

В случае же, если мы будем исследовать современного студента как личность, то возраст 18-20 лет характеризуется:

- наиболее активным развитием нравственных и эстетических чувств;
- становлением и стабилизацией характера;
- овладением полным комплексом профессионально-трудовых, гражданских и иных социальных ролей взрослого человека [18, С. 663].

Метаморфозы, происходящие в интересующий нас период в сфере мотивации и системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсификация процесса формирования специальных способностей в связи с профессионализацией ─ с другой, выделяют студенческий возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта [10, С. 55].

Таким образом, студенческий возраст характеризуется достижением оптимумов развития интеллектуальных и физических сил индивида [11, С. 49]. Эта его особенность создаёт иллюзии того, что подобный рост будет продолжаться и в ходе дальнейшей жизни индивида. Во многом отсюда проистекает та сложность становления личностных черт, которую исследователи, как правило, связывают с интересующим нас периодом [6-9; 16-17; 19-20].

Далее, немаловажной чертой нравственного развития, характерной для данного возраста, является усиление сознательных мотивов поведения. Фиксируется укрепление тех качеств, недостаток которых можно наблюдать у старшеклассников:

- целеустремленность;
- решительность;
- настойчивость;
- самостоятельность;
- инициатива;
- умение владеть собой [18, С. 664].

Кроме того, именно в этот период повышается интерес к некоторым моральным проблемам. В их числе можно назвать:

- цель и образ жизни;
- долг;
- любовь и верность [3, С. 54].

При этом ряд специалистов в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17-19 лет развита не в полной мере [1; 5; 10; 15; 18]. В этот период нередки случаи проявления немотивированного риска или неумения предвидеть последствия собственных поступков.

Студенчество объединяет молодых людей, занимающихся одним видом деятельности ─ учебной, направленной на получение профессионального образования. У них, кроме того, фиксируется наличие единых целей и мотивов [16, С. 126]. Возраст членов этой общности примерно одинаков и составляет от 18 до 25 лет. Отметим также наличие у них единого образовательного уровня. Период существования подобных объединений ограничен во времени и составляет в среднем 5 лет [1, С. 97-98]. Для большей наглядности представим отличительные черты студенчества в виде таблицы.

Таблица 2

Отличительные черты студенчества

Черты	Характеристика
Характер труда	Систематическое усвоение и овладение новыми знаниями, действиями и способами учебной деятельности, осуществление самостоятельного поиска знаний
Основные социальные роли	Принадлежит к большой социальной группе ─ молодежи в качестве наиболее передовой и многочисленной части
Специфичность студенчества как социальной группы	Одинаковое отношение ко всем общественным формам собственности, роль в общественной организации труда и частичное участие в производительном и непроизводительном труде. Особые условия жизни, труда и быта, социальное поведение и система ценностных ориентации. Высокий социальный престиж, активное взаимодействие с различными социальными образованиями и поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям

Далее, студенческие годы также представляют собой период интенсивного формирования системы ценностных ориентаций [13, С. 234]. В этом возрасте молодые люди стремятся определить важнейшие цели, идеалы, жизненные смыслы, в соответствии с которыми планируют осуществлять будущую жизнедеятельность. Тогда же происходит выбор средств для реализации этих планов. Немалое влияние на этот процесс имеют проблемы, обусловленные духовно-нравственной обстановкой, в которой находится современная российская, в т.ч. студенческая молодежь [12, С. 13].

На фоне фиксирующейся на протяжении трёх последних десятилетий мировоззренческой неопределенности экспансия массовой коммерческой культуры, а равно агрессивное насаждение психологии потребительства, создают опасность нравственной деградации личности. Таким образом могут стимулироваться асоциальные и противоправные формы самореализации. В подобных условиях в молодёжной среде фиксируется широкое распространение мистических учений, движений и нетрадиционных культов. Последние представляют определённую опасность для нравственного здоровья молодого человека, ослабляя и разрушая механизмы культурной преемственности, угрожая при этом сохранению культурной самобытности [20, С. 13].

Роль негативного фактора в формировании ряда личностных качеств современного студента играют также результаты преобразований, фиксирующихся в сфере отечественного школьного образования на протяжении последних 10-15 лет [14, С. 18]. Выпускники современной средней школы приучены не к конспектированию и чтению учебников, а к поиску информации в сети «Интернет» и выполнению заданий в тестовой форме. Таким образом, метаморфозы в сфере среднего образования привели к низкому уровню готовности большинства современных первокурсников к вузовскому формату обучения [14, С. 20].

В подобных условиях для интенсификации, повышения продуктивности процесса формирования личностной идентичности молодого поколения преподавателю следует возможно более подробно изучить потребности, стремления и смысложизненные ценности современной молодежи. На основе полученной информации необходимо построить образовательный процесс с учетом современных реалий [12, С. 145]. В современных условиях важно направлять учебную деятельность студентов на скорейшую адаптацию к самостоятельной работе. Это, в свою очередь, взаимосвязано с развитием познавательной деятельности. Надо дать понять студенту, что последняя важна, прежде всего, в смысле овладения необходимыми в будущей профессиональной деятельности знаниями, умениями и навыками, а не только для успешного завершения форм промежуточной и итоговой аттестации [9, С. 19-20]. Необходимо также оказание позитивного влияния на процесс формирования у молодежи базовых личностных смыслов во время профессионального обучения по программам высшего профессионального образования [13, С. 148].

Для большинства студентов обучение в вузе выступает как судьбоносное событие, имеющее определяющее влияние на ход предыдущего и последующего психического развития. Такое значительное влияние на личностное развитие молодежи во многом связано с тем, что студенческий возраст имеет весьма специфическое положение:

- студенчество находится под патронажем государства в плане образования;
- способно принимать активное участие в процессах производства и политике [18, С. 664].

Подобной пограничностью детерминируется потенциальная изменчивость ценностных ориентаций современных студентов. Вузовская среда оказывает большое влияние на формирование у них гражданственности, ценностных ориентиров и духовности [20, С. 14]. Высшее образование является тем культурным стержнем, в котором конденсируется вся культурная память социума. В свою очередь, немаловажным его элементом является система идеалов и ценностей народа. Следовательно, студенчество несет в себе историю социального мира в виде совокупности теоретических знаний, а равно перспективы его развития в качестве потенциала их реализации на практике [21, С. 72].

Выводы. На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что в период студенчества, как возрастная категория, стоит на стыке поздней юности и ранней взрослости.

В качестве социальной категории оно представляет собой специфическую общность людей, объединенных учёбой в вузе.

Студенческий возраст характеризуется достижением «пиковых» результатов большинства процессов социального, психологического и биологического развития индивида.

Кроме того, метаморфозы, фиксирующиеся в этот период в сфере мотивации и системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсификация формирования специальных способностей в связи с профессионализацией ─ с другой, выделяют студенческий возраст в качестве центрального в смысле становления характера и интеллекта.

Характерная черта нравственного развития, свойственная этому возрасту, ─ усиление сознательных мотивов поведения. При этом фиксируется укрепление тех качеств, недостаток которых зачастую наблюдается у обучающихся старшей школы.

Кроме того, в рассматриваемый период повышается интерес к некоторым моральным проблемам. При этом, однако, с определённой долей уверенности можно говорить о незавершённости развития способности человека к сознательной регуляции своего поведения в этом возрасте.

Студенческие годы представляют собой период интенсивного формирования системы ценностных ориентаций. При этом значительное негативное влияние на этот процесс имеют проблемы, обусловленные духовно-нравственным хаосом, в котором сегодня находится российская молодежь.

Фактором, негативно влияющим на процесс формирования ряда личностных качеств современного студента являются результаты преобразований, фиксирующихся в сфере отечественного школьного образования на протяжении последних 10-15 лет.

В этих условиях преподавателю следует возможно более подробно изучить потребности, стремления и смысложизненные ценности современной молодежи. На основе полученной информации необходимо построить образовательный процесс с учетом современных реалий Необходимо также направлять учебную деятельность студентов на скорейшую адаптацию к самостоятельной работе.

Литература:

1. Абдулина О.А Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. 1993. № 3. С. 90-98
2. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 3-21
3. Алиева М.Б. К проблеме современного студенчества // Психология и педагогика: методика и проблемы. 2014. № 39. С. 51-55
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005.
6. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. Пермь: Изд-во Пермского гос. пед. Унт-та, 2007.
7. Волочков А.А. Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика (на примере профессиональной активности учителя) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 1. С. 12-45
8. Волочков А.А. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». 2017. № 4. С. 18-26
9. Газалиев А.М., Егоров В.В., Огольцова Е.Г. Психологические особенности студента и активизация его познавательной деятельности // Alma mater (Вестник высшей школы). 2011. № 8. С. 19-23
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 1999.
11. Кобзева Н.И. Социально-психологичекий портрет современного студента. // Современные исследования социальных проблем. 2011. № 4. С. 48-57
12. Кустова Е.И. Индивидуально-личностные свойства студентов как фактор развития профессиональных компетенций // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. Педагогика. 2014. Т. 3. № 1. С. 140-149
13. Кустова Е.И. Психологические особенности личностных жизненных смыслов современного студенчества // Царскосельские чтения. 2016. Т. 2. С. 232-235
14. Лумпиева Т.П., Волков А.Ф. Поколение Z: психологические особенности современных студентов // Проблеми і шляхи вдосконалення науково-методично та навчально-вйховноі' робота в ДонНТУ [Електронний ресурс]: матеріалй V наук.-метод, конф., Донецьк, 20 лют. 2013 р. Донецк: Донецький національнйй технічнйй університет, 2013. С. 15-21
15. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2000. №1. С. 48-55
16. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. Изд. 3. СПб.: Питер, 2003.
17. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. СПб.: Речь, 2003.
18. Сорокоумова Е.С., Катанова В.Г. Особенности личностного развития студентов в высшей школе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17. № 1. С. 662-665
19. Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2009.
20. Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях улучшения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 12-16

21. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М.: Институт психологии РАН, 1994.

Психология

УДК 159.9.072

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Находкин Василий Васильевич
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ РАЗНОГО ПОЛА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросам интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. Раскрываются понятия «готовность» и «интеллектуальная готовность» к обучению в школе. Также вопрос о содержательных составляющих интеллектуальной готовности. Рассматриваются особенности интеллектуальной готовности к обучению в школе детей разного пола у разных исследователей. Описываются результаты исследования А.Н. Веракса, И.А. Криволапчук, С.А. Кесель и др. и на основании результатов исследований различных ученых сформулированы выводы.

Ключевые слова: интеллектуальная готовность, готовность к школьному обучению, познавательная деятельность, гендерные особенности, познавательные процессы.

Annotation. The article is devoted to the issues of intellectual readiness of children of different sexes to study at school. The concepts of "readiness" and "intellectual readiness" to study at school are revealed. Also a question on the content components of intellectual readiness. Features of intellectual readiness are considered to school children of different genders from different researchers. The research results of A.N. Verax, I. A. Krivolapchuk, S.A. Kisel and others are described. conclusions are formulated based on the research results of various scientists.

Keywords: intellectual readiness, school readiness, cognitive activity, gender characteristics, cognitive processes.

Введение. Проблема интеллекта, его функционирования относится к числу исследовательских проблем, интерес к которым не уменьшается вот уже на протяжении нескольких столетий. Знание динамики интеллектуального развития на разных этапах онтогенеза нужно для организации психолого-педагогического сопровождения детей с целью увеличения их способностей, регуляции несформированных или измененных интеллектуальных функций.

Выявленные половые различия в структуре интеллектуальной готовности детей 6 лет к обучению в школе, главным образом, обуславливаются особенностями роста и развития девочек и мальчиков на данном этапе онтогенеза. Так, в исследованиях, непосредственно направленных на исследование воздействия условий развивающего обучения на организм дошкольников, отмечается влияние половой принадлежности на количественные и качественные показатели умственной работоспособности детей шестого года жизни [3].

По исследованиям И.А. Криволапчук, С.А. Кесель показано, что мальчики и девочки этого возраста существенно отличается по вкладу рассматриваемых факторов в обобщенную дисперсию выборки, числу показателей, входящих в их состав и величине факторных коэффициентов. Обнаруженные различия, по-видимому, обусловлены отличительными особенностями функционирования генетических систем, обуславливающих процессы роста и развития мальчиков и девочек на данном этапе развития. Несовпадение факторной структуры интеллектуальной готовности мальчиков и девочек 5-6 лет обуславливает необходимость выборки разработки диагностических инструментариев и организации процесса подготовки к школе с учетом половых особенностей детей данного возраста [3, с. 85].

У девочек на начальных этапах онтогенеза гораздо лучше развит так называемый вербальный интеллект и речь формируется в более раннем возрасте. Более стремительное развитие речи у девочек связывается с ускоренными темпами их физического созревания. Известно, что девочки по темпам биологического развития опережают в среднем мальчиков в течение всего периода роста, начиная с момента рождения и до взрослого состояния. Девочки в начальный период обучения в школе обгоняют мальчиков по степени физиологической зрелости приблизительно на 1-1,5 года. Имеет место гипотеза, о том, что существует связь раннего физического созревания девочек и быстрого развития коры левого полушария, что приводит также к раннему развитию речи у девочек, чем у мальчиков [2].

У мальчиков являются более развитыми математические и зрительно-пространственные способности, уже в дошкольном возрасте они лучше справляются с заданиями, которые требуют понимания пространственных соотношений.

Изложение основного материала статьи. Изучение гендерных эффектов в отношении проявления математических способностей, показывает различия в решении пространственных задач, по итогам, которых мальчики существенно превосходят девочек. Довольно отчетливые различия в решении пространственных задач проявляются у девочек и мальчиков, начиная с 4-летнего возраста. Помимо этого, исследование функционального состояния мозга при решении задач, которые требуют умственного вращения трехмерных объектов, обнаруживает гендерные различия в паттернах корковой активации. Ряд исследователей придерживается точки зрения, что эти различия имеют под собой генетическую основу, в первую очередь связанную, с уровнем мужских половых гормонов. Считается, что пренатальное действие этих гормонов, значительно усиливая работу правого полушария мозга, отражается на развитии пространственных способностей. В поддержку данной гипотезы выступают сведения о том, что правое полушарие мозга у мальчиков развивается быстрее, нежели у девочек. Таким образом, можно полагать, что обнаруженные половые различия, в существенной мере, обусловлены особенностями функционирования генетических систем, которые контролируют процессы развития и роста [3, с. 83].

По исследованиям А.Н. Веракса успешность выполнения заданий на произвольность также тесно связана с созреванием мозговых структур, которое носит индивидуальный вариативный характер. Полученные

результаты соотносятся с данными о том, что созревание мозговых структур, отвечающих за развитие произвольности, у мальчиков происходит несколько позже [1].

В ходе исследования А.Н. Веракса, В.А. Якупова, О.В. Алмазова, М.Н. Мартыненко разработали уровни интеллектуального развития: первый тип характеризуется высоким уровнем развития интеллекта, у детей развита визуальная и вербальная память, но допускают незначительные ошибки в заданиях на торможения и переключения, таким образом демонстрируют высокий уровень произвольности; второй тип характеризуется также высоким уровнем интеллекта, развиты вербальная и визуальная память, но при этом допускают довольно много ошибок в задачах на торможение и переключение, тем самым демонстрируют вариант довольно противоречивого развития; третий тип - дошкольники имеют невысокий уровень интеллектуального развития, у них не очень хорошо развита визуальная память, но при этом они допускают немного ошибок в заданиях на торможение и переключение, то есть обладают высоким уровнем развития произвольности; четвертый тип дошкольников характеризуется невысоким уровнем интеллектуального развития, у них слабо развита память, особенно визуальная, справляются с заданиями на торможение и переключение на среднем уровне [1].

Результаты данного исследования констатируют, что низкий уровень развития произвольности может быть препятствием к успешному обучению в школе, но группа ученых считает, что слаборазвитая произвольность не является препятствием к успешному выполнению заданий, оценивающих уровень интеллектуального развития. Высказанное ранее предположение о том, что у мальчиков наблюдается более позднее созревание мозговых структур, получило подкрепление, так как мальчики чаще демонстрируют второй тип развития, а девочки больше склонны к четвертому типу [1].

Таким образом, по мнению И.А. Криволапчук, половые различия в формировании интеллектуальной готовности детей к обучению в школе обусловлены, главным образом, особенностями развития и роста девочек и мальчиков на данном этапе развития. Половые различия, в существенной мере, обусловлены спецификой функционирования генетических систем, контролирующих процессы развития и роста [3].

Несовпадение факторной структуры интеллектуальной готовности девочек и мальчиков 5-6 лет к обучению в школе указывает на острую необходимость разработки подходов к организации и диагностике процесса школьной подготовки дифференцированно с учетом половых особенностей детей данного возраста.

Исследования показывают, что компоненты регуляторных функций, как сдерживающий контроль и гибкость, являются значимыми предикторами дальнейшего развития интеллекта.

Для проверки данной гипотезы нами проведены три методики: психосоциальный тест, предложенный С.А. Банковым; определение школьной зрелости по тесту Керна – Йирасека; уровень развития произвольного внимания, пространственного восприятия – рисуночный тест «Домик» Н.И. Гуткиной.

Данные сравнительной диагностики свидетельствуют о том, что уровень интеллектуальной готовности девочек выше, чем у мальчиков.

В ходе методики психосоциальной готовности С.А. Банкова было замечено, что девочки быстрее реагируют и отвечают на вопросы взрослого, а мальчикам на раздумье требовалось больше времени. Большинство мальчиков затруднялись в названии своих ФИО, адреса проживания. Также затруднения возникали при сравнении величины чисел, вопросах о времени года. Тем не менее, на вопрос «ты хочешь в школу» мальчики отвечали утвердительно. На вопрос о том, что интересного их ждет в школе, девочки чаще всего отвечают «читать, много знать», а мальчики «цифры», «математика». А в тесте Керна-Йерасика при рисовании мужчины мальчики чаще всего пропускали нос и уши. При написании фразы «Я ем суп» и девочки и мальчики не затруднялись, скопировали предложение разборчиво, иногда «улетали» буквы в самом конце, что не является критичным. Со срисовыванием точек лучше получалось у мальчиков.

Для дальнейшей проверки гипотезы нами будут использованы следующие тесты на оценку регуляторных функций, которая является основным компонентом интеллектуального развития, предложенные группой ученых-исследователей (О.В. Алмазова, Д.А Бухаленкова., Веракса А.Н., В.А Якупова):

1. Оценка сдерживающего контроля (Методика «Торможение»/ «Inhibition»). Тест направлен на оценку способности ребенка сдерживать автоматические реакции взамен произвольным (сдерживающий контроль).
2. Оценка слуховой рабочей памяти (Методика «Повторение предложений»/ «Sentence Repetition»). Тест оценивает слуховую рабочую память.
3. Оценка зрительно-пространственной рабочей памяти (Методика «Память на конструирование»/ «Memory for Designs»).
4. Оценка физического сдерживающего контроля (Методика «Статуя»/ «Statue»). Тест оценивает «горячую» саморегуляцию и физический сдерживающий контроль.
5. Оценка когнитивной гибкости (Методика «Сортировка карт по изменяемому признаку»/ «Dimensional Change Card Sorting»).
6. Тест на оценку невербального интеллекта 1. Цветные прогрессивные матрицы Равена [1].
7. Методика «Понимание эмоций» / «Test of Emotional Comprehension» (Pons & Harris, 2000).

Материалы: протокол, ручка и стимульный материал.

Описание. Тест оценивает понимание эмоций. Стимульный материал методики представляет собой иллюстрированную книгу с историями про эмоциональный опыт детей (2 отдельные книги: для девочек и для мальчиков). Под каждой иллюстрацией о каждой истории находится изображение четырех возможных эмоциональных реакций. Ребенку рассказывают историю, а затем просят выбрать чувство, которое испытывает герой каждой истории. Время выполнения теста: 15-20 минут.

Общие принципы проведения исследовательской диагностики.

Требования к подготовке тестера: к началу диагностики тестер должен знать все инструкции и владеть процедурными навыками проведения методик. Обязательным требованием до начала диагностики детей, входящих в выборку исследования, является тренировка проведения всех методик на детях дошкольного возраста.

Требования к помещению: диагностика ребенка проводится в тихом месте с хорошим освещением. Таким местом может быть кабинет психолога или логопеда в детском саду. Приемлемым считается проведение диагностики в спальне группы при наличии там стола, за которым удобно сидеть ребенку. Также, если в спальне хватает места, то можно принести маленький столик из основного помещения группы по разрешению воспитателя. Важно заранее договориться с воспитателем и помощником воспитателя о том,

чтобы никто не заходил в спальню во время диагностики без крайней надобности.

Требования к процедуре: диагностика проводится в утренние часы в одинаковой последовательности заданий для всех детей. Все инструкции проговариваются детям в точном соответствии формулировкам, данным в рабочей тетради. Ключевым процедурным условием является безоценочность: нельзя давать содержательную обратную связь и оценивать правильность ответов ребенка, важно не выражать эмоции на ответы ребенка, нельзя давать подсказки и каким-либо образом отступать от прописанных инструкций (например, просить ребенка «подумай еще», если он дал неправильный ответ. Однако тестер может поддерживать ребенка в процессе выполнения заданий. Допускаются такие выражения, как «Ты хорошо работаешь», «Я вижу, как здорово ты стараешься». Слова «Молодец/Умница» допускаются, но не должны находиться в связке только с правильными ответами ребенка (если эти слова используются тестером в качестве поощрения, то должны относиться и к неправильным ответам тоже). Универсальной фразой, сопровождающей переход от одной методики к другой, является «Спасибо. Ты здорово справился. Давай поиграем еще в одну игру (или сделаем еще одно задание)». После завершения диагностики нужно благодарить ребенка «Спасибо. Ты здорово справился и сделал все задания».

Выводы. Таким образом, актуальность гендерного подхода к воспитанию обусловлена также важнейшей задачей современного образования - социализацией подрастающего поколения, в процессе которой создаются условия для эффективного развития личности. Целью гендерного подхода в психологии является раскрытию их потенциалов и возможностей в современном обществе, вне зависимости от половой принадлежности.

Литература:

1. Веракса, А.Н. Познавательное и социальное развитие дошкольников в контексте готовности к школе / А.Н. Веракса, В.А. Якупова, О.В. Алмазова, М.Н. Мартыненко // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. - 2016. - Вып. 3. - С. 97-108. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.309
2. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов/ П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 2019. – 332 с.
3. Криволапчук, И.А., Гендерные особенности структуры готовности детей 6 лет к обучению в школе / И. Криволапчук, С.А. Кесель // Новые исследования. – 2012. - №5. – С. 74-89.
4. Прохорова, М.П. Проблема готовности детей к обучению к школе / М.П. Прохорова // Проблемы педагогики. – 2015. - №3. – С. 11-14.
5. Ситак, Л.А. Проблема развития интеллектуальной готовности детей к обучению в школе / Л.А. Ситак, Ю.А. Золотарева // Профессиональная ориентация. – 2017. – №1. – С. 280-281.
6. Чабыев, И.П. Возрастная психология: Учебное пособие / И.П. Чабыев. – Якутск: ЯГУ, 1985. – 105 с.

Психология

УДК 159.922

старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат философских наук, доцент Фирер Наталья Демьяновна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Суслова Дарья Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-МЕХАНИЗМОВ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ЛЮДЕЙ С ОВЗ)

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования взаимосвязи копинг-механизмов и показателей социально-психологической адаптации у людей с ОВЗ. Обнаруженные корреляции доказали, что чем активнее люди с ОВЗ используют социальные контакты для преодоления каких-либо трудностей, тем лучше они адаптируются. Следовательно, можно говорить о социальных отношениях и навыках взаимодействия с социумом как адаптационном ресурсе.

Ключевые слова: лица с ОВЗ, адаптация, копинг-поведение, совладающее поведение, копинг-механизмы.

Annotation. The article presents the results of an experimental study of the relationship of coping mechanisms and indicators of socio-psychological adaptation in people with disabilities. The discovered correlations proved that the more actively people with disabilities use social contacts to overcome any difficulties, the better they adapt. Therefore, we can talk about social relations and skills of interaction with society as an adaptive resource.

Keywords: persons with disabilities, adaptation, coping behavior, coping behavior, coping mechanisms.

Введение. Совладающее поведение, наряду с механизмами психологической защиты, рассматривается в качестве важнейших форм адаптационных процессов и реагирования индивидов на стрессовые ситуации. Отличие защитных механизмов и механизмов совладания проводится по параметрам «активность-конструктивность» и «пассивность-неконструктивность». Психологическая защита пассивна и неконструктивна, в то время как копинг-механизмы активны и конструктивны. Если процессы совладания направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей, то процессы компенсации и, в особенности, психологической защиты направлены на смягчение психического дискомфорта.

Актуальность исследования совладающего поведения людей с ОВЗ обусловлена тем, что наличие каких-либо ограничений сопровождается переживанием различных стрессовых ситуаций, связанных как с

организацией жизни, так и с личными взаимоотношениями. Наиболее трудным является адаптационный период, когда происходит вхождение в новую социальную ситуацию развития. Кризисность данного периода подтверждается объективными показателями, такими, как изменение и часто ухудшение качества жизни, а также субъективными – это переживания людьми сложности либо неспособности перестроиться с учетом новой жизненной ситуации [3].

Совладающее (копинг) поведение является индивидуальным способом взаимодействия человека с трудной жизненной ситуацией, требования которой превышают ресурсы личности. Это совокупность осознанных когнитивных, поведенческих и эмоциональных усилий, направленных на изменение или разрешение критической ситуации либо позволяющих привыкнуть к ней, терпеть ее воздействие либо уклониться от требований, которые она предъявляет.

Изложение основного материала статьи. В целях определения взаимосвязи копинг-механизмов и компонентов социально-психологической адаптации людей с ограниченными возможностями нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие две группы респондентов. В состав экспериментальной группы вошли лица с ОВЗ. Выборка исследования составила 15 человек, в возрасте от 33 до 54 лет. Контрольная группа была сформирована из респондентов, в возрасте от 30 до 60, не имеющих каких-либо отклонений в развитии или ограничений здоровья.

Нами использовался следующий диагностический инструментарий:

1. Методика «Модели преодолевающего поведения» (шкала «SACS») С. Хобфолл.
2. Методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан).
3. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

По результатам первичного диагностического обследования экспериментальной группы, нами был проведён корреляционный анализ и составлена интеркорреляционная матрица. Были сформулированы следующие выводы:

1. Шкала «Вступление в социальный контакт» методики «SACS» имеет положительную взаимосвязь со шкалой методики диагностики социально-психологической адаптации «Эмоциональная комфортность» ($r=0,64$), при уровне значимости $p\leq0,05$. Это указывает на то, что по мере нарастания стремления к развитию социальных контактов и отношений, позволяющих более эффективно разрешить критическую ситуацию, преобладающими становятся позитивные эмоции, например, оптимизм и уравновешенность.

2. Установлена положительная взаимозависимость шкалы «Поиск социальной поддержки методики «SACS» со шкалой «Эмоциональная комфортность» ($r=0,59$) методики диагностики социально-психологической адаптации, при уровне значимости $p\leq0,05$. Это позволяет нам полагать, что активное обращение за помощью и поддержкой к окружающим людям позволяет достигнуть состояния определенности в своем эмоциональном отношении к происходящему, которое, в свою очередь, характеризуется снижением тревожности и беспокойства.

3. Прямо пропорциональная связь шкалы «Избегание» методики «SACS и шкалы методики диагностики социально-психологической адаптации «Эмоциональная комфортность» ($r=0,52$), при уровне значимости $p\leq0,05$, становится признаком того, что стремление к уклонению от принятия решительных мер при разрешении проблем, ответственности за последствия, а также попытки переключиться на другие виды деятельности, позволяют испытуемым добиваться ощущения благополучия и равновесия.

4. Положительная взаимосвязь, характеризующая отношения шкалы «Агрессивные действия» методики «SACS» и шкалы методики диагностики социально-психологической адаптации «Эмоциональная комфортность» ($r=0,53$), при уровне значимости $p\leq0,05$, свидетельствует, что при неудачах и конфликтах, возможность совершения действий, которые могут нанести ущерб или доставить дискомфорт другим людям, способно влиять на достижение состояния уверенности. Подобное поведение может позволить открыто выражать собственные чувства, освободиться от ощущения тревоги.

5. Шкала «Осторожные действия» методики «SACS и шкала методики диагностики социально-психологической адаптации «Адаптация» ($r=-0,54$) имеют отрицательную взаимосвязь, при уровне значимости $p\leq0,05$. Для нас это может означать, что длительное принятие решений в критических ситуациях, проявление недоверия замедляет процесс приспособления к существованию в обществе.

6. Между шкалой «Импульсивные действия» методики «SACS и шкалой «Интернальность» методики диагностики социально-психологической адаптации установлена обратно-пропорциональная связь ($r=-0,53$), при уровне значимости $p\leq0,05$. Данная зависимость говорит о том, что нарастание тенденции в условиях возникающих проблем действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций, без предварительного обдумывания принимаемых решений, ослабляет переживание чувства ответственности за происходящие события. Локус контроля смещается к экстернальности, при которой причины происходящего воспринимаются как влияние внешних обстоятельств или среды.

Корреляционный анализ был использован нами и для определения взаимосвязи составляющих копинг-поведения и социально-психологической адаптации по результатам первичной диагностики контрольной группы. Основываясь на полученных данных, мы можем говорить о следующем:

1. Положительная взаимосвязь между шкалой «Поиск социальной поддержки» методики «SACS» и шкалой методики диагностики социально-психологической адаптации «Самопринятие» ($r=0,57$), при уровне значимости $p\leq0,05$, может быть расценена как свидетельство того, что инициатива в обращении при возникновении стрессовых ситуаций к другим людям за поддержкой, помощью, позитивно отражается на самооценке испытуемых, одобрении собственных личностных характеристик.

2. Шкала «Манипулятивные (непрямые) действия» методики «SACS» прямо-пропорционально связана со шкалой «Интернальность» ($r=0,63$) методики диагностики социально-психологической адаптации, при уровне значимости $p\leq0,05$, т.е. скрыто побуждая других людей к выполнению действий, которые бы позволили достичь необходимых целей, респонденты контрольной группы ощущают большую ответственность за результат деятельности. Подобное избегание прямоты позволяет считать причинами происходящего собственное поведение или способности.

3. Связь между шкалой «Асоциальные действия» методики «SACS» и шкалой «Эмоциональная комфортность» методики диагностики социально-психологической адаптации также является положительной ($r=0,54$), при уровне значимости $p\leq0,05$. На основании данного факта, мы можем сделать вывод: позволяя себе прибегнуть к действиям, выходящим за рамки социально-допустимых, при удовлетворении собственных

желаний, испытуемые, с большей вероятностью, достигают состояния уравновешенности и ощущения благополучия.

4. Зафиксирована прямо-пропорциональная связь шкалы «Асоциальные действия» методики «SACS и шкалы «Интернальность» (r=0,76), методики диагностики социально-психологической адаптации, при уровне значимости p≤0,05. Из этого следует, что усиление влияния эгоцентризма при принятии решений, стремление действовать без учета обстоятельств и интересов других людей, в итоге, создает ощущение внутреннего контроля над ситуацией.

5. По шкале «Агрессивные действия» методики «SACS прослеживается положительная взаимосвязь со шкалой «Избегание» (r=0,54) методики «Индикатор копинг-стратегий», при уровне значимости p≤0,05.На основе этого мы формируем представление о том, что усиление негативных чувств, например, гнев, раздражение, разочарование, большее проявление склонности к обвинению окружающих при неудачах и конфликтах влечет за собой изменения в поведении человека, которые характеризуются склонностью уходить от решения надвигающихся проблем, путем уклонения от контакта с окружающей действительностью.

6. Прямо-пропорционально связана шкала «Разрешение проблем» методики «Индикатор копинг-стратегий» и шкала «Эмоциональная комфортность» (r=0,52), методики диагностики социально-психологической адаптации, при уровне значимости p≤0,05. Выяснение данного обстоятельства дает нам основания полагать, что состояния внутренней удовлетворенности и уравновешенности испытуемым также позволяет достичь активное использование всех имеющихся личностных ресурсов для эффективного разрешения проблемы.

На протяжении 4 месяцев была реализована коррекционно-развивающая программа, направленная на актуализацию поведенческих копинг-стратегий и повышение адаптационных возможностей людей с ОВЗ. Проведение повторной диагностики с использованием тех же методик, что и на первом этапе, позволил получить новые данные. На основании результатов повторного обследования, нами был проведён корреляционный анализ и составлена интеркорреляционная матрица. Анализ представленных в ней результатов позволяет отметить следующее:

1. Положительная взаимосвязь (r=0,94) установлена между шкалой «Вступление в социальный контакт» методики «SACS» и шкалой «Адаптация» методики диагностики социально-психологической адаптации, при уровне значимости p≤0,05, что свидетельствует о том, что вслед за увеличением потребности в межличностных отношениях с другими людьми, сотрудничестве с ними, мы можем наблюдать повышение уровня адаптации.

2. Также шкала «Вступление в социальный контакт» методики «SACS» прямо пропорционально связана со шкалами методики «Индикатор копинг-стратегий»: «Поиск социальной поддержки» (r=0,82) и «Избегание» (r=0,88), при уровне значимости p≤0,05. Следовательно, расширение круга межличностных отношений повышает возможности лиц с ОВЗ найти поддержку в трудной ситуации со стороны других людей. Кроме того, это может повлиять на повышение стремления к отказу от самостоятельного решения проблемы.

3. Шкала «Поиск социальной поддержки» методики «SACS» коррелирует со шкалой «Адаптация» (r=0,93) методики диагностики социально-психологической адаптации, при уровне значимости p≤0,05. Это позволяет нам говорить о положительном влиянии на повышение уровня адаптации стремления испытуемых к обсуждению собственных проблемных ситуаций и переживаний с другими людьми. Развитие сочувствующих и понимающих отношений способствует приспособлению к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами личности.

4. Пошкале «Поиск социальной поддержки» методики «SACS» также выявлена положительная взаимосвязь со шкалами методики «Индикатор копинг-стратегий»: «Разрешение проблем» (r=0,87), «Поиск социальной поддержки» (r=0,90), при уровне значимости p≤0,05. На основании чего, мы можем сделать вывод, что обсуждение проблемных ситуаций и переживаний с другими людьми, получение эмоционального отклика, стимулирует использование имеющихся собственных личностных ресурсов для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы.

5. Выявленная прямо-пропорциональная связь шкалы «Осторожные действия» методики «SACS» со шкалой «Эмоциональная комфортность» (r=0,94) методики диагностики социально-психологической адаптации, при уровне значимости p≤0,05, дает основания полагать, что более частое обращение к продолжительному анализу вариантов решения и возможных последствий, стремление к избеганию риска неудачи помогает достичь состояния удовлетворенности собственным положением и ситуацией, в целом.

6. Наличие взаимосвязи шкалы «Осторожные действия» методики «SACS» со шкалой «Избегание» (r=0,88) методики «Индикатор копинг-стратегий», при уровне значимости p≤0,05, становится свидетельством того, что проявление осмотрительности при появлении проблемной ситуации, учет возможных вариантов и последствий повышает возможность отказа от ее решения в дальнейшем.

7. На основании выявленной отрицательной взаимосвязи между шкалой «Ассертивные действия» методики «SACS» со шкалой «Интернальность» (r=-0,84) методики диагностика социально-психологической адаптации, при уровне значимости p≤0,05, мы можем сделать вывод о том, что повышение активности при отстаивании собственных интересов и стремления к открытому выражению своих целей и намерений, уважая при этом интересы окружающих, снижает необходимость воздействия и поддержки извне.

8. Установлена обратно-пропорциональная связь между шкалой «Агрессивные действия» методики «SACS» со шкалой «Интернальность» (r= -0,92) методики диагностики социально-психологической адаптации, при уровне значимости p≤0,05, т.е. нарастание негативных чувств и агрессивности по отношению к другим людям при неудачах или конфликтах, способно отразиться на восприятии человека себя, как активного объекта собственной деятельности. А именно снизить ощущение личной ответственности и компетентности в решении жизненных задач.

Выводы. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что проявление копинг-механизмов напрямую связано с феноменом адаптации, при развитии эффективного совладающего поведения у людей с ОВЗ повышается адаптивность и наоборот. Это очень важно учитывать при планировании и реализации коррекционно-развивающих мероприятий особенно на начальных этапах, так как

этот процесс сопровождается многими стрессовыми ситуациями, из которых человек еще не умеет выходить. При изменении одной из детерминант в том же направлении и изменяется поведение личности.

Литература:

1. Артюхова, Т.Ю. Адаптационные возможности как показатель психологического здоровья участников образовательного процесса / Т.Ю. Артюхова // Сибирский психологический журнал. – 2005. - №22. – С. 49-53.

Психология

УДК 159.922

старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Лукьянова Дарья Евгеньевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Суслова Дарья Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСТВЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена «жизненные перспективы» и особенностям проявления в студенчестве. Предполагается, что у студентов заочной формы обучения, включенных в определенную профессиональную деятельность, наблюдается большая выраженность жизненных перспектив. Экспериментально доказано, что иерархия ценностей, которыми руководствуются студенты заочной формы обучения в целом уже сложилась; ориентации на духовное удовлетворение, личные достижения доминируют; уровень профессиональной направленности в структуре жизненных перспектив у студентов заочной формы обучения выше по сравнению со студентами очной формы обучения.

Ключевые слова: жизненные перспективы, временная перспектива, профессиональная направленность, студенчество, студенты заочной формы обучения.

Annotation. The article is devoted to the study of the phenomenon of "life prospects" and the features of manifestation in students. It is assumed that part-time students included in certain professional activities have a greater severity of life prospects. It has been experimentally proved that the hierarchy of values that guide the students of correspondence courses as a whole has already developed; orientation to spiritual satisfaction; personal achievements dominate; the level of professional orientation in the structure of life prospects for part-time students is higher compared to full-time students.

Keywords: life prospects, temporary perspective, professional orientation, students, part-time students.

Введение. Антропологическая направленность в развитии современного общества позволяют человеку максимально достигнуть социальной эффективности и успешности. Профессиональное сообщество педагогов и психологов изучает пути совершенствования, углубления индивидуальных жизнетворческих процессов молодых людей, особенно в период личностного и профессионального самоопределения в процессе жизненного самоосуществления. Анализ студенческой молодёжи демонстрирует некоторое ограничение жизненной перспективы возможностями ситуации и условиями образовательной среды во время учёбы в профессиональном учебном заведении. Студент в процессе образовательной социализации осваивает спектр разнообразных умений и способов приспособления, позволяющих адаптироваться к требованиям значимой для него среды (а именно среды вуза). И поэтому, жизненная перспектива может быть несколько разнонаправленной и слабо дифференцированной, поскольку необходимые будущие способы адаптации к конкретным условиям жизнедеятельности (трудовая социализация, семейная жизнь) размыты.

Считаем актуальным разрешение противоречий в контексте изучения жизненных перспектив человека как целостного образования на этапе жизненного «перелома», примером которого вполне может стать период профессионального образования, и, вместе с этим, отсутствие научного подхода, способного обеспечить данное познание. Большое значение приобретают не только сами события, а их развивающий потенциал, мотивирующий студента, будущего профессионала на достижения.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития психологии в ее научном поле, наряду с термином «жизненная перспектива», распространены такие понятия, как «временная перспектива», «перспектива будущего», «психологическая перспектива», «личностная перспектива», «личное будущее», «временной кругозор», «временная перспектива будущего» и др. Какие-то из них являются синонимами, между другими существуют определенные различия. Некоторые авторы считают, что временная перспектива и жизненная перспектива обозначают один и тот же субъективный параметр времени [2].

Теоретический анализ научной литературы показал ведущую роль жизненной перспективы в управлении личностью временем своей жизни, доказали значимость жизненных целей и способы их реализации в конкретном контексте. Жизненная перспектива проявляется как определённые представления, планы, диспозиции, ценности относительно активности в наиболее актуальных и значимых сферах жизнедеятельности в «будущей временной перспективе» [1].

Жизненная перспектива представляет собой цели и планы, ценностные ориентации, которые являются и компонентами жизненного самоопределения. Самоопределение в этом случае необходимо рассматривать как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих базовых отношений, ключевых компетенций (профессионально-трудовых, нравственных, личностных), овладение которыми позволяет

действовать в меняющихся социальных, экономических и культурных условиях, принимать решения, адекватные своим ценностным смыслам.

В период студенчества, когда молодые люди активно «ищут себя», определяют траекторию своей жизни, осваивая не только профессию, но и формируя ценностно-смысловые координаты, важно учесть содержание жизненной перспективы. Думается, что изучение структуры жизненной перспективы и личностно-профессионального самоопределения личности позволит осуществлять корректирующие действия в процессе профориентационной деятельности и работы со студентами.

Жизненную перспективу необходимо рассматривать как континуум реального и желаемого будущего, противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми студент связывает социальную ценность и индивидуальный смысл своей жизни, определяясь и принимая то или иное решение.

Ценностная направленность, жизненное планирование и целеполагание являются центральной частью как жизненной перспективы, так и личностного самоопределения, активно участвуя в жизненном и профессиональном выборе человека. Следовательно, важным источником в исследовании жизненной перспективы студентов и их личностно-профессионального самоопределения должны стать те конкретные цели и планы, с помощью которых он намерен воплотить в действительность свои жизненные ценности, самоопределиться.

В целях определения особенностей жизненных перспектив у студентов заочной формы обучения, нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие студенты Лесосибирского педагогического института - филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет». Выборка исследования представлена двумя группами испытуемых: экспериментальной группой, куда вошли студенты заочной формы обучения – 24, и контрольной группой из числа студентов очной формы обучения - 20. Общее количество респондентов - 44 человека.

Гипотеза нашего исследования заключается в следующем: студенты заочной формы обучения, уже включенные в определенную профессиональную деятельность, обладают более четкими представлениями о собственных жизненных целях и планах, которые, в свою очередь выступают составляющими жизненных перспектив.

Нами использовался следующий диагностический инструментарий:

1. методика неоконченных предложений Дж. Ньюттена для исследования временной перспективы (адаптация Н.Н. Толстых),
2. тест «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной;
3. тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов.

Результаты диагностики студентов по тесту-опроснику для определения уровня профессиональной направленности свидетельствуют о следующем: в экспериментальной группе у 20,8% испытуемых выявлен низкий уровень профессиональной направленности, свидетельствующий о неосознанном выборе данной профессии или учебного заведения, недостаточно сформированными представлениями о профессиональном становлении.

Средний уровень зафиксирован у 45,8% респондентов экспериментальной группы, т.е. студенты мотивированы на получение выбранной профессии, имеют четкие представления о возможностях трудоустройства и применения полученных профессиональных знаний. У 33,4% выявлены высокие показатели профессиональной направленности, что выражается в стремлении к овладению избранной профессией, с которой связано будущее; они ориентированы на карьерное развитие; в околопрофессиональных сферах интересуются делами, имеющими отношение к будущей профессии; имеют круг знакомых - специалистов в области избранной профессии; считают данную профессию делом своей жизни.

Данные контрольной группы показывают некоторые отличия. Так, по сравнению с экспериментальной группой, в контрольной почти в два раза больше респондентов с низкими показателями, т.е. студенты на этапе профессиональной ориентации и выбора профессии оказались под воздействием внешних факторов (либо случайно оказались в числе студентов, либо вынужденно учатся на данном факультете); поступление в учебное заведение обусловлено не интересом к будущей профессии и желанием работать по получаемой специальности, а другими причинами, например подчинением требованиям родителей, близостью к дому и др.; студенты не видят ничего хорошего для себя в своей будущей профессии; приобретаемая профессия им малоинтересна; при возможности хотели бы сменить профессию, получить другую специальность и работать по ней. Испытуемых со средними и высокими показателями профессиональной направленности оказалось поровну – по 30%, что говорит о выраженности желания получать данную профессию и в дальнейшем трудоустроиться в рамках выбранной профессии.

Следующим этапом нашего исследования стала диагностика студентов по «Морфологическому тесту жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной.

Для испытуемых экспериментальной группы равнозначимыми являются ценности «развитие себя» (28%) и «духовное удовлетворение» (28%). Для испытуемых данной группы характерно стремление заниматься саморазвитием и самообразованием, меняя особенности своего характера, своей личности, при этом они проявляют заинтересованность во внешней информации и оценке своих личных особенностей. Данным студентам важны личностные изменения (например, в уровне самооценки, в смене мотивации деятельности, в целеустремленности и т.д.) и именно это является главным смыслом. Минимальной значимостью для данной группы обладает ценность «собственный престиж»: 47% респондентов уступчивы, стараются избегать конфликтов, менее честолюбивы, поэтому не претендуют на статус лидера.

Анализ данных показал, что для респондентов контрольной группы значимыми являются ценности «материальное положение» и «достижения». Так, у 39% респондентов данной группы выявлен высокий уровень стремления иметь профессию, гарантирующую высокую зарплату, а также другие виды материального благополучия. При этом они готовы сменить работу, если она не приносит желаемого уровня материального благополучия. Для 34% студентов важно стремление достигать конкурентных и ощутимых результатов в своей профессиональной деятельности. Для таких людей часто характерно тщательное планирование всей работы и получение удовлетворения не от процесса, а от результата деятельности. Мало выражены ценности «развитие себя» (36%) и «сохранение собственной индивидуальности» (13%), что, возможно, говорит о занятости и сосредоточенности испытуемых на материальных ценностях. Это позволяет нам говорить о доминировании прагматической направленности испытуемых данной группы, к тому же в

ходе исследования респонденты отстаивали свою позицию, утверждая, что карьерный рост и финансовое вознаграждение являются естественными (и даже обязательными!) свидетельствами жизненного самоосуществления.

Таким образом, сопоставляя результаты данного этапа исследования, можем отметить следующее: респонденты контрольной группы обладают прагматической направленностью, что проявляется в ценности «высокое материальное положение» и «достижения»; участники экспериментальной группы погружены в поиск возможных путей личностного развития, тем самым обретая смысл профессиональной деятельности и делясь им с окружающими. Данная особенность, на наш взгляд, вызвана следующим: студенты заочной формы обучения выбирают направленность обучения в рамках уже существующей профессиональной деятельности, либо в связи со своими личными и жизненными интересами, работая на будущую перспективу. Подобное отношение к получаемому образованию детерминирует осознанность, внутренний локус контроля и внутреннюю мотивацию обучения. Кроме того, нужно учитывать и возрастные особенности студентов – заочников: так в нашей выборке это в основном испытуемые в возрасте от 30 до 40 лет, тогда как студенты очной формы обучения относятся к возрастной группе 18-19-летних.

Следующим этапом исследования стала оценка временной перспективы студентов по методике неоконченных предложений Дж. Ньюттена для исследования временной перспективы (адаптация Н.Н. Толстых).

Анализ результатов экспериментальной группы позволяет сделать следующие выводы: по шкале «Прошлое» у большинства испытуемых (46%) зафиксированы высокие показатели, что свидетельствует о значимости прошлого жизненного и профессионального опыта. Подобное восприятие времени дает возможность студентам осознавать жизненные события как основу для всей жизненной трансспективы. Иными словами, имеющийся прошлый опыт выступает источником социальных и профессиональных компетенций, а допущенные ошибки оцениваются как внутренний ресурс.

37,55% испытуемых имеют высокие и 25% средние показатели по шкале «Открытое настоящее», показывающие наличие целей, которые относятся к настоящему моменту времени. В утверждениях данных испытуемых проявляется стремление обладать какими-либо качествами, умениями, однако им не свойственно переживание временной перспективы. 37,5% испытуемых имеют низкие показатели по шкале «Открытое настоящее», это говорит о том, что данные студенты имеют цели, устремленные в будущее или в ближайшее будущее, они устремлены вперед.

По шкалам «Период обучения», «Взрослость» большинство испытуемых имеют высокие (46% и 37,5% соответственно) и средние показатели (21% и 25%), это говорит о том, что данные испытуемые думают в большей мере о планах и намерениях, которые должны осуществиться в настоящий или ближайший момент времени. У данных студентов преобладают желания окончить институт, сдать успешно экзамены, начать взрослую жизнь и осуществить мечту «всей жизни». Временная перспектива данных испытуемых включает отдаленное будущее. Студенты, имеющие низкие показатели по данным шкалам (33% и 37,5%) не ориентированы в своей жизни на события будущего и ближайшего будущего, в их высказываниях преобладают ориентации на прошлое и на события, не имеющие четкого определения во времени.

По шкале «Жизнь» 46% испытуемых имеют средние показатели и 25% - высокие, это говорит о том, что данные студенты ориентированы на события, относящиеся ко всему периоду жизни, преобладают так называемые цели «вообще», существующие «вне времени».

Анализ результатов контрольной группы позволяет сделать следующие выводы: по шкале «Прошлое» у всей выборки (100%) отмечены низкие показатели, что демонстрирует некий отказ от прошлого. Испытуемые дистанцируются от своего «вчера», игнорируя не только свои негативные впечатления, но и устраняясь от своих умений и навыков.

35% испытуемых имеют высокие и 30% средние показатели по шкале «Открытое настоящее», это свидетельствует о том, что данные студенты имеют цели, которые относятся к настоящему моменту времени, в высказываниях данных испытуемых содержатся желания обладать какими-либо качествами, умениями, они обладают неглубокой временной перспективой. 35% испытуемых имеют низкие показатели по шкале «Открытое настоящее», это говорит о том, что данные студенты имеют цели, устремленные в будущее или в ближайшее будущее, они устремлены вперед. В целом, подобное восприятие времени свидетельствует о его дискретности, что затрудняет гармоничное, целостное построение жизненного пути.

По шкалам «Период обучения», «Взрослость» большинство испытуемых имеют высокие (35%) и средние показатели (30%), это говорит о том, что данные испытуемые ориентированы на настоящее или ближайшее будущее. У студентов очной формы обучения преобладают желания, ограниченные временными рамками: окончить институт, сдать успешно экзамены, начать взрослую жизнь и осуществить мечту «всей жизни». Временная перспектива данных испытуемых включает отдаленное будущее, которое неоднозначно и в некоторой степени, неопределенно. Студенты, имеющие низкие показатели по данным шкалам (30%) не ориентированы в своей жизни на события будущего и ближайшего будущего, в их высказываниях преобладают ориентации на прошлое и на события, не имеющие четкого понимания времени.

По шкале «Жизнь» 15% испытуемых имеют средние показатели и 55% - высокие, это говорит о том, что данные студенты ориентированы на события, относящиеся ко всему периоду жизни, преобладают так называемые цели «вообще», существующие «вне времени».

Выводы. Итак, представленные результаты эмпирического исследования позволяют говорить о следующем: иерархия базовых ценностей, которыми руководствуются студенты заочной формы обучения в создании своих жизненных перспектив к моменту поступления в вуз, в целом уже сложилась. В большей мере они ориентированы на духовное удовлетворение, а стремления к личным достижениям (саморазвитие, благосостояние, определенный уровень качества жизни) доминируют. Уровень профессиональной направленности в структуре жизненных перспектив у студентов заочной формы обучения достаточно высокий, что, на наш взгляд, определяется не только длительным включением в профессиональную деятельность, но и осознанным выбором профессионального заведения и получаемой профессии у данных респондентов. Отмечая их временные ориентации, можем говорить о наличии способности здраво оценивать прошлое, использовать имеющийся опыт как фундамент для дальнейших достижений. Кроме того они ориентированы на жизнь в целом, что способствует более планомерному выстраиванию жизненных перспектив.

Литература:

1. Лебедева, Е.В. Временная трансспектива студентов в условиях конфликтующих реальностей / Е.В. Лебедева // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2013. – №11. – С. 4-12.
2. Ральникова, И.А. Жизненные перспективы личности в парадигме психологического знания / И.А. Ральникова // Психологический журнал. – 2009. – Т. 12. – № 3. – С. 15-19.

Психология

УДК 159.922

старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат философских наук, доцент Фирер Наталья Демьяновна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Суслова Дарья Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ У ЛИЦ С ОВЗ

Аннотация. Статья посвящена проблеме адаптации и формирования механизмов копинг-поведения у людей с ОВЗ. По результатам проведенного исследования была выявлена неоднозначность отношения большинства людей с ОВЗ к поведенческим копинг-стратегиям и предпочтительное использование когнитивных копинг-стратегий, которые направлены на индивидуальную переработку проблем. Экспериментально доказано, что люди с ОВЗ обладают некоторой спецификой поведения, которая обусловлена низким уровнем социальной компетентности. Формирующий эксперимент показал, что испытуемые стали более приспособлены к существованию в обществе за счет баланса развития копинг-поведения.

Ключевые слова: лица с ОВЗ, адаптация, копинг-поведение, совладающее поведение, копинг-механизмы.

Annotation. The article is devoted to the problem of adaptation and formation of coping behavior mechanisms in people with disabilities. According to the results of the study, the ambiguity of the attitude of the majority of people with disabilities to behavioral coping strategies and the preferred use of cognitive coping strategies that are aimed at individual processing of problems were revealed. It has been experimentally proved that people with disabilities have some specific behavior, which is due to the low level of social competence. Formative experiment showed that the subjects became more adapted to existence in society due to the balance of development of coping behavior.

Keywords: persons with disabilities, adaptation, coping behavior, coping behavior, coping mechanisms.

Введение. Люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) относятся к одной из социально незащищённых категорий населения. Существует ряд проблем, осложняющих их полноценное существование в обществе. Чаще это трудности с получением образования и трудоустройством, значительно низким уровнем дохода и повышенном уровне потребностей в медицинском и социальном обслуживании. В современных условиях более остро стала ощущаться потребность в социальной и трудовой адаптации и необходимости выявления существующих проблем с целью предотвращения их усугубления и принятия своевременных мер в целях стабилизации социального положения этой категории населения.

Исследования, позволяющие оказывать помощь лицам с ОВЗ, становятся все более востребованы, в свете ориентации государственной политики РФ на создание людям данной категории условий для компенсации или же преодоления ограничений жизнедеятельности, реализации прав на участие в жизни общества. Одним из главных свидетельств станет проведение в сентябре 2017 года в одном из крупнейших российских городов Первого Всемирного Конгресса людей с инвалидностью. Он призван обратить внимание на изменение отношения общества к людям-инвалидам, налаживание коммуникации между ними в условиях городской среды. Кроме этого обсуждению подлежат проблемы потребностей людей с ОВЗ и их потенциальные возможности [3].

Изложение основного материала статьи. Тяжелое хроническое заболевание, способствующее ограничению возможностей в здоровье, является стрессогенным и ставит человека в ситуацию постоянного и неустанного преодоления. Подобные состояния, как и «дистрессовые», и «трудные жизненные» ситуации определяются как воздействия внешней и внутренней среды, к которым вырабатывается (приобретается) устойчивость в процессе адаптации человека [1].

Известно о существовании механизмов и процессов, выступающих в виде единой защитной системы, которая призвана трансформировать внутренние переживания личности и сохранять баланс между личными потребностями и требованиями общества, что способствовало социально-психологической адаптации человека. Изучением данных механизмов психологической защиты и стратегий совладающего поведения занимались А. Фрейд, Р. Лазарус, С. Фолкман.

На данный момент существует относительно малое количество исследований, посвященных изучению копинг-поведения людей с ОВЗ, а также возможностей формирования у лиц данной категории адаптивных стратегий совладания.

Изучив различные подходы к исследованию «совладающего поведения» мы пришли к выводу, что на современном этапе существует три подхода к данному определению. Первый – диспозиционный подход, фокусирующийся на вопросе, существуют ли особые личностные качества, обуславливающие лучшее совладание с трудностями и стили преодоления стресса. Второй подход – ситуативный или динамический рассматривает процесс совладания со стрессом и изучение специфических стратегий в их связи с изменением конкретных ситуаций. Третий подход к совладающему поведению – интегративный.

Понятие «совладание» означает использование воли человека в ситуации, которая предполагает концентрацию и контроль над собой, т.е. над своими мыслями, желаниями, чувствами и т.д. Стили и стратегии совладающего поведения рассматриваются как отдельные элементы сознательного поведения, с помощью которых человек справляется с жизненными трудностями. Копинг-поведение подразумевает индивидуальный способ совладания человека с затруднительной ситуацией, что во-многом определяет процесс его социально-психологической адаптации. Для успешности данного процесса и сохранения психологического здоровья необходимо активное использование когнитивных, эмоциональных и познавательных стратегий совладания.

Ситуация ограничений возможностей здоровья отражается на когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих личности. В условиях ограниченных возможностей здоровья адаптация человека к условиям жизненной среды требует значительного повышения затрат его психологических ресурсов, которых порой оказывается недостаточно для саморазвития. Вместе с тем, анализируя потенциал человека, исследователи, в частности, С.А. Калашникова, отмечает, что большинство людей используют очень малую часть своего возможного сознания и меньшую часть ресурсов головного мозга. Чтобы система оптимально функционировала, необходимо соотношение и взаимное приспособление всех её компонентов. Поэтому принцип интеграции, понимаемый как взаимная адаптация компонентов системы «человек с ОВЗ – жизненная среда», должен стать базовым условием, специфическим социально-психологическим ресурсом саморазвития человека в ситуации ограниченных возможностей здоровья [2].

Инвалиды являются особой социально-демографической группой. Для которой характерны: низкий уровень дохода, трудности с получением образования, участием в производственной деятельности, созданием собственной семьи. Имеет место пониженный интерес к жизни и общественной деятельности.

Некоторые исследователи считают, что принятие обществом идеи равных прав и возможностей для лиц с ОВЗ выступает одним из главных условий достижения целей их социальной адаптации. Обращая внимание, что их взаимоотношения со здоровыми людьми – мощнейший фактор адаптационного процесса.

Люди данной категории, нередко даже имея все потенциальные возможности активно участвовать в жизни общества, не могут их реализовать, в силу устоявшихся негативных стереотипов и неоднозначности отношения других людей. Его можно назвать амбивалентным: с одной стороны инвалиды воспринимаются как отличающиеся в худшую сторону, с другой - как лишённые многих возможностей. Это может порождать у общества, с одной стороны, неприятие сограждан с ОВЗ, и сочувствие по отношению к ним, с другой стороны. В целом, отмечается неготовность многих людей к тесному контакту с инвалидами и к ситуациям, позволяющим им реализовать свои возможности наравне со всеми.

У многих людей с ОВЗ не хватает социальных навыков, умения выразить себя в общении с коллегами, знакомыми, администрацией, работодателями. Далеко не всегда они могут уловить нюансы человеческих отношений, воспринимая других людей несколько обобщенно, оценивая их на основании лишь некоторых моральных качеств (доброты, отзывчивости и т.п.).

Не вполне гармонично складываются и взаимоотношения между инвалидами. Принадлежность к группе людей с ОВЗ вовсе не означает, что другие члены этой группы будут настроены к нему соответствующим образом. Опыт работы общественных организаций инвалидов показывает, что они предпочитают объединяться с людьми, имеющими идентичные заболевания, и негативно относятся к другим [4].

Переживания своих затруднений создает дополнительные расстройства, напрямую не связанные с основным нарушением: тревожность, подавленность, неверие в свои силы, что ухудшит и без того невысокую работоспособность, адаптивные возможности и может привести к серьезным дополнительным расстройствам психики [2].

Поэтому механизмы психологической защиты и стратегии совладания со стрессом выступают как единая защитная система, призванная трансформировать внутренние переживания личности и сохранить баланс между личными потребностями и требованиями общества, тем самым реализуя функции социально-психологической адаптации. Системы защитно-совладающего комплекса лиц с ОВЗ обладает некоторой спецификой, которая обусловлена личностными особенностями, характером воспитания, уровнем ригидности, особенностями нарушений в когнитивной волевой сферах, низким уровнем социальной компетентности и перцептивными искажениями.

В целях определения особенностей копинг-поведения и социально-психологической адаптации людей с ограниченными возможностями нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие две группы респондентов. В состав экспериментальной группы вошли лица с ОВЗ. Выборка исследования составила 15 человек, в возрасте от 33 до 54 лет. Контрольная группа была сформирована из респондентов, в возрасте от 30 до 60, не имеющих каких-либо отклонений в развитии или ограничений здоровья.

Нами использовался следующий диагностический инструментарий:

Методика «Модели преодолевающего поведения» (шкала «SACS») С. Хобфолл

Методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан).

Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Обобщая результаты, полученные в ходе первичного диагностического исследования экспериментальной и контрольной групп, можно выделить некоторые особенности копинг-поведения категории людей с ОВЗ: 1) в условиях возникающих трудностей или стресса респонденты чаще обращаются к «поиску социальной поддержки», обращаясь за помощью и поддержкой для разрешения проблемы к окружающей среде (семье, друзьям, значимым другим). Кроме этого предпочтительным является разрешение проблем, через активацию имеющихся личностных ресурсов, что характеризует когнитивные копинг-стратегии. Возможно обращение к импульсивным действиям, быстрым, необдуманным решениям. 2) Им свойственно использование эмоциональных копинг-стратегий, например, «уход от проблем» и «избегание». Это может быть вызвано наличием некоторых перцептивных искажений, связанных с особенностями заболевания участников данной экспериментальной группы. Не всегда, в силу искаженного восприятия проблемной ситуации, становиться возможным уход от ее разрешения. 3) Необходимо отметить неоднозначность отношения к некоторым копинг-стратегиям, в то время как для людей не имеющих какие-либо ограничения здоровья, не характерно проявление выраженной разности между показателями различных моделей поведения, что свидетельствует о функционировании стратегий совладания в когнитивной, эмоциальной и поведенческой сфере. 4) Лица с ОВЗ имеют меньшую склонность к проявлению агрессивных

действий, которые могут быть направленны на других людей, проявляться в тенденции испытывать негативные чувства при неудачах и конфликтах. Ими, в большей степени, отмечается ориентация на установление социальных контактов и выстраивание отношений, даже при условии, что не всегда имеется установка на получение поддержки или сочувствия.

По результатам проведенного исследования была выявлена неоднозначность отношения большинства людей с ОВЗ к поведенческим копинг-стратегиям и предпочтительное использование когнитивных копинг-стратегий, которые направлены на индивидуальную переработку проблем.

В то время, как поведенческая копинг-стратегия «поиск социальной поддержки» может выступать одним из самых мощных копинг-ресурсов, позволяя смягчить влияние стрессоров на организм, сохраняя здоровье и благополучие человека.

Микросреда, в которую оказывается включен человек в условиях интерната, обладает огромными потенциальными ресурсами для повышения возможностей адаптации в социальной среде. Нахождение клиентов в непосредственной близости позволяет деликатно осуществлять коррекцию поведения и подкрепление достигнутых результатов. Поэтому, средством формирования поведенческих копинг-стратегий нами было выбрано специально организованное обучение – коррекционно-развивающий тренинг.

Основными мишенями воздействия выступают такие категории как социальная поддержка, социальное восприятие, стратегии преодоления негативных эмоциональных состояний, саморегуляция, эффективное общение.

При реализации программы учитываются общие правила и методические принципы групповой психологической работы.

Цель программы – создание условий для формирования поведенческих копинг-стратегий и повышения адаптационных возможностей людей с ОВЗ.

В соответствии с целью она направлена на последовательное решение следующих задач:

- обучать эффективным способам общения и конструктивного межличностного взаимодействия;
- развивать способность принимать взвешенные решения и предпринимать обдуманные действия;
- развивать стремление к вступлению в социальный контакт при решении проблемных ситуаций;
- формировать поведенческие копинг-стратегии.

Адресатами коррекционно-развивающей программы выступают лица с ОВЗ при сохранении социально приемлемого поведения, имеющие желание участвовать в тренинге и готовность сотрудничать с ведущими.

Участниками могут стать лица в неактивной стадии болезни, в том числе с остаточной продуктивной симптоматикой, расстройствами, не препятствующими, упорядоченности социального поведения и возможности трудоустройства. Также важно отсутствие выраженных обострений и глубоких личностных изменений, наличие установки на автономное социальное функционирование.

На первом этапе проводится беседа с предполагаемыми участниками, в ходе которой объясняется важность участия в тренинге для улучшения социальной адаптации, устанавливается позитивный контакт, происходит информирование о целях и задачах работы, ожидаемых результатах, а также мотивирование на участие в работе.

Следующий этап – проведение занятий. Каждое занятие предусматривает выполнение: упражнений, направленных на снятие психоэмоциональной напряженности, повышение групповой сплоченности, развитие вербальных и невербальных коммуникаций, социального восприятия, формирование элементов эффективного межличностного взаимодействия, заявленных копинг-стратегий. Используются упражнения, выполняемые коллективно и содержащие элементы релаксации.

В формирующем эксперименте приняли участие лица с ОВЗ в количестве 6 человек, которые в течение месяца занимались по разработанной системе занятий. Повторная диагностика, фиксирующая результаты формирующего эксперимента, была проведена с использованием следующих методик: «Модели преодолевающего поведения» (шкала «SACS» С. Хобфолл), «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан), методика диагностики социально психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Оценка эффективности психологической программы формирования поведенческих копинг-стратегий и повышения адаптационных возможностей лиц с ОВЗ осуществлялась на основе математико-статистического анализа результатов формирующего эксперимента (оценка различий в уровне выраженности исследуемых признаков). Для этого был использован непараметрический t-критерий Уилкоксона (Вилкоксона).

Выводы. Из результатов следует, что обращение к стратегии «вступление в социальный контакт» стало более значимым для испытуемых. Большую ценность приобретает возможность налаживания отношений, установления социальной связи для взаимодействия с другими людьми при решении проблемных ситуаций. Повышение показателей использования стратегии «поиск социальной поддержки», зафиксированное после участия в эксперименте, указывает на нацеленность испытуемых к кооперации с другими людьми для обсуждения или более эффективного разрешения проблемных ситуаций. Наблюдается большая ориентированность на получение прямой помощи информационной, эмоциональной или в виде конкретных действий.

Положительная динамика показателей «поиск социальной поддержки», выявленная с помощью методики «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан), является признаком повышения ориентированности испытуемых на использование внешних ресурсов при решении проблем. Увеличивается необходимость в получении внимания, эмпатичного отклика, конкретного совета или участия других людей.

Повышение показателей обращения к данным копинг-стратегиям в результате участия в коррекционно-развивающей программе является статистически значимым ($p<0.05$). У 83,3 % испытуемых мы можем наблюдать проявление или стремление к модели поведения, активности, которая позволила бы поделиться собственными переживаниями с другими людьми, рассчитывая на какую-либо поддержку в разрешении критической ситуации. Некоторые из них были проработаны в рамках занятий психологической программы.

Из математико-статистического анализа полученных результатов, представленных в таблице 4, следует, что изменения показателей адаптации статистически значимы при $p<0.05$. Мы получили подтверждение, что уровень адаптации после участия в программе превышают показатели до участия в программе. Это дает нам основания полагать, что участники эксперимента стали более приспособлены к существованию в обществе, при этом достигнуто стремление к балансу между требованиями этого общества и интересами испытуемых.

Литература:

1. Воскресенская, Л.А. Особенности преодолевающего поведения взрослых и молодых людей с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Воскресенская // Психология стресса и совладающего поведения. – 2013. – Т. 1. – С. 89
2. Калашникова, С.А. Человек с ограниченными возможностями здоровья: психосинергетический подход к проблеме развития личности в особых условиях / С.А. Калашникова // Гуманитарный вектор. – 2013. – № 33. – С. 172-179
3. Первый Всемирный Конгресс людей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: официальный сайт Первого Всемирного конгресса людей с ограниченными возможностями здоровья. – Режим доступа: http://kongress2017.ru/главная/
4. Сербина, Л.Ф. Психологические проблемы лиц с ограниченными возможностями здоровья / Л.Ф. Сербина // Олимпийский Сочи: Социум. Культура. Личность. – 2012. – С. 28-32

Психология

УДК 378.15

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в сравнении со сверстниками с нормальным психическим развитием. В статье представлены результаты диагностики, подтверждающие наличие у младших школьников с более низкого уровня с задержкой психического развития активности, полноты, дифференцированности межличностного восприятия, недостаточной его адекватности. По результатам экспериментального исследования была разработана программа формирования эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, межличностное восприятие, ребенок с задержкой психического развития, эмпатия, младший школьный возраст.

Annotation. The article discusses the features of emotional intelligence development in primary school children with mental retardation in comparison with peers with normal mental development. The article presents the results of diagnostics that confirm the presence of activity, completeness, differentiation of interpersonal perception, and its insufficient adequacy in younger students with a lower level of mental development with a delay. Based on the results of an experimental study, a program for the formation of emotional intelligence in primary school children with mental retardation was developed.

Keywords: emotional intelligence, interpersonal perception, child with mental retardation, empathy, primary school age.

Введение. Изучение межличностного общения и восприятия детей младшего школьного возраста представлено в работах Д.Б. Эльконина, И.В.Дубровиной, А.М. Прихожан, В.С. Мухиной и др.

В исследованиях по специальной психологии показано, что социальная дезадаптация школьников с задержкой психического развития во многом обусловлена их неспособностью воспринимать, «читать» человека, несформированностью социальных навыков. Реакции дезадаптации младших школьников с возрастом усугубляются и нарастают с переходом к подростковому.

Субъектный опыт взаимодействия с окружающими школьников с ЗПР рассматривался в исследованиях А.А. Байбородских, Н.В. Карпушкиной, О.К. Агавеляна, О.С. Гольдфарб, Е.В. Хлыстовой, Н.В. Масленников и других [1, 2, 3, 4, 5, 7, 9]. В то же время, возрастные особенности межличностного восприятия и взаимодействия в исследованиях практически не рассматриваются.

Изложение основного материала статьи. В связи с этим, объектом нашего исследования являются психологические особенности межличностного восприятия у младших школьников с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися детьми того же возраста.

Целью нашего исследования стало изучение эмоционального интеллекта у младших школьников с задержкой психического развития.

Для достижения поставленной цели мы использовали методику «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго. Возрастной диапазон данной методики составляет от 3 до 12 лет, что соответствует возрастному диапазону исследуемой группы детей. Данную методику используют в исследованиях развития эмоционально-волевой сферы детей, трудностей в общении в возрастной психологии. В исследованиях по специальной психологии методику «Эмоциональные лица» использовали для изучения эмоционального словаря, межличностного восприятия школьников с ЗПР.

В качестве стимульного материала нами использовались две серии изображений эмоционально- лицевой экспрессии:

1. Контурные схематичные изображения эмоций*:* злость или гнев; печаль или грусть; радость.
2. Фотографии детей обоих полов с изображением эмоций*: я*вная радость; страх; сердитость; приветливость; стыд или вина; обида; удивление.

Наше экспериментальное исследование проводилось в два этапа. В начале испытуемым предъявлялись схематичные изображения эмоций, разложенных в случайном порядке. Инструкция была следующая: «Посмотри на эти картинки, какое у каждого лица настроение». После того, как ребенок ответил на вопрос и назвал изображенное настроение, порядок карточек изменялся, чтобы исключить и минимизировать случайность ответов.

На втором этапе испытуемым предъявлялись реальные изображения детей в соответствии с полом ребенка, в указанной последовательности. Инструкция: «Я покажу тебе другие изображения, фотографии девочек (мальчиков). Посмотри, как ты думаешь какое настроение у этого ребенка?». После ответа испытуемого на вопрос, мы спрашивали: «Почему у девочки (мальчика) на фото такое настроение, что стало причиной?».

Изучения особенностей восприятия эмоционального состояния; полноты, разнообразия, адекватности межличностного восприятия мы начали с группы детей с нормальным психическим развитием с целью определения возрастного эталона. В эксперименте приняли участие 30 детей 8-9 лет.

В ходе эксперимента эмоциональные реакции младших школьников с нормальным психическим развитием были адекватными и насыщенными, дети с радостью и интересом воспринимали задание. В ходе эксперимента дети неосознанно копировали мимикой, пантомимикой увиденную на фото эмоцию.

Все эмоции, изображенные на схемах, не вызвали никаких трудностей. Дети быстро и без труда называли настроение, изображенное на схемах. Дети с НПР быстро и безошибочно определяли эмоциональное состояние, обозначая радостное настроение – радостью, весельем; грустное настроение – грустью, печалью; злое – злостью, ужасным, сердитым настроением.

Ответы, полученные в ходе эксперимента на предъявляемые эмоциональные фото, на наш взгляд требует детального рассмотрения.

Явную радость опознали и описали практически все младшие школьники с НПР.

Эмоцию страха определили безошибочно 30% испытуемых из группы, назвав ее страхом. Остальные дети с нормальным психическим развитием перепутали эмоцию страха с удивлением, и, несмотря на то, что им было предложено сравнить эти две эмоции (были показаны фото с эмоцией страха и эмоцией удивление), они по-прежнему ее не дифференцировали, утверждая, что ребенок на фото удивляется. При этом они предполагали, что на фото с изображением страха детей удивляет что-то плохое, а на фото с удивлением хорошее. Нужно отметить, что за определение страха испытуемые получили самый низкий балл 1,3, что намного ниже нормы. После завершения эксперимента младшим школьникам был озвучен правильный ответ. Более половины сказали, что знакомы с этой эмоцией, и объяснили, почему ее не распознали. Они руководствовались своим опытом, когда дети испытывали страх.

По нашему мнению, недостаточная компетентность в опознании страха младшими школьниками с НПР связана с тем, что в жизни дети не испытывали настоящий страх, и им не приходилось звать на помощь (открытый рот), их лишь пугала картинка в кино, а следовательно, все что нужно, что бы перестать боятся – закрыть глаза.

Сердитость была определена младшими школьниками с НПР как настроение строгое, злое, хмурое, что соответствует возрастной норме. И 1/5 определили настроение как «обиженное», что ниже возрастной нормы. На вопрос, почему вы решили, что человек на фото обижен, дети пояснили, что поняли по сморщенному лбу и нахмуренным бровям. Лишь только в сравнении с фото эмоции обиды, дети распознали сердитое настроение. Это говорит о недостаточном жизненном опыте. Для младших школьников эти две эмоции были тождественны.

Приветливость была определена всеми детьми безошибочно. Дети охарактеризовали приветливое настроение как «радостное, веселое, довольное, хорошее, улыбчивое, отличное», что соответствует возрастной норме.

Эмоциональное состояние стыда и вины определялось младшими школьниками с НПР с трудом. Лишь 30 % от всех испытуемых с НПР, определили это состояние как «виноватый и стыдно». Остальные опознали вину, как «печаль, грусть, скуку, задумчивость». Испытуемые были искренне удивлены, когда исследователь озвучил, что на картинке эмоция стыда и вины.

Дифференциация эмоции обиды вызвала так же большие сложности у младших школьников с НПР. Испытуемые называли грустное настроение, и лишь небольшая часть детей правильно назвала эмоцию, изображенную на фото: «расстроенное настроение, плачет, обида».

Удивление. Испытуемые с нормальным психическим развитием в основном определяли удивление правильно, хотя небольшая часть все же указывала на радостное, весёлое настроение, что является ниже возрастной нормы.

В таблице 1 приведены средние показатели испытуемых с нормальным психическим развитием, полученные в эксперименте по методике «Эмоциональные лица».

Таблица 1

Результаты исследования эмоционального интеллекта младших школьников с НПР по методике «Эмоциональные лица»

	Схемы			Фото							
	ра-дость	грусть	злость	ра-дость	ст-рах	се-рди тос ть	при-вет-ли-вость	стыд\ вина	обида	удив-ление	Ср.ар.
Средний балл дети НПР	**3,0**	**3,0**	**3,0**	**2,9**	**1,3**	**2,8**	**3,0**	**2,0**	**2,2**	**2,6**	**2,6**

Данные таблицы 1 показывают, что наиболее сложной в распознавании является эмоция страха. Младшие школьники без особого труда дифференцировали контр- противоположные эмоции: радость и приветливость, сердитость.

Итак, анализ особенностей восприятия эмоционального состояния «другого» у младших школьников с НПР показал, что испытуемые с НПР достаточно компетентны в формировании эмоционального интеллекта и хорошо владеют эмоциональным словарем. Дети адекватно воспринимают базовые эмоции, настроение

другого человека, они достаточно разнообразны в своих высказываниях, практически отсутствуют простые описания настроения, такие как, хорошее плохое.

Далее представим анализ эмоционального интеллекта и особенностей межличностного восприятия «другого» младшими школьниками с задержкой психического развития.

Эмоциональное состояние младших школьников с ЗПР в ходе эксперимента было более сдержанным. Дети несколько раз переспрашивали задания, пытались подсмотреть и понять правильные ответы, некоторые сидели безучастно и безэмоционально, не реагируя и не повторяя. Дети даже не пытались скопировать мимикой увиденные эмоции на фото.

В исследовании приняло участие 28 человек, учащихся специализированной школы – интерната. Дети 2 класса 9-10 лет.

На первом этапе исследования некоторые учащиеся с ЗПР не смогли определить эмоции по схемам.

Второй этап эксперимента, где показывали фото с изображением различных эмоций, так же проходил с трудом и занял большее количество времени, чем с детьми с НПР.

Рассмотрим результаты исследования по каждому эмоциональному состоянию.

Так, эмоция явной радости практически не вызвала затруднений. Основная часть младших школьников с ЗПР охарактеризовала это настроение как «веселое и радостное», лишь двое высказались как «хорошее», что ниже возрастной нормы.

Очень интересный результат показала дифференциация эмоции страха. Показатель её актуализации у младших школьников с ЗПР выше, чем у детей с НПР. Следовательно, мы можем предположить, что младшие школьники с ЗПР чаще испытывают в жизни страх и лучше могут его определить. 30 % младших школьников с ЗПР, как и дети с НПР спутали страх с удивлением, небольшая часть определила испуг, как грусть.

Сердитость в основном правильно дифференцировали как злость, «рассерженное настроение и сердитость», хотя были и такие, которые определили как «грубое, грустное, что-то задумал, грозное».

Приветливое настроение достаточно легко удалось определить испытуемым с ЗПР, в основном дети определяли его как «веселое, радостное приветливое», но были и простые прилагательные как «хорошее», что ниже возрастной нормы. На уточняющий вопрос экспериментатора, что значит хорошее, дети затруднялись в ответе и молчали.

Самый низкий показатель, а именно 1,2 балла из 3 возможных, был зафиксирован при дифференциации эмоции стыда/вины. Ни один из испытуемых с ЗПР не назвал эту эмоцию, дети путали стыд с «грустью, скукой, задумчивостью, недовольством, обидой», что свойственно детям 4-5 лет. Были так же те, кто не смог ответить, либо назвал настроение «нормальным, не радостным и даже хорошим». Это говорит о недостаточной развитости эмоционального интеллекта ребенка, отсутствии чувства стыда и вины, а значит не способность к рефлексии, самокритики.

Обиду испытуемые с ЗПР напротив определили лучше, чем их сверстники с НПР. Следовательно, мы можем предположить, что с этой эмоцией дети с ЗПР встречаются чаще и распознают ее лучше. Так же хочется отметить, что при показе фото с расстроенным, обиженным ребенком, некоторые дети с ЗПР так же изменялись в лице, гладили и жалели ребенка на фото, проявляли эмпатию и сопереживание.

Опознание состояния удивление вызвало затруднение. Дети называли его как радость, веселье, что соответствует возрастной норме 4-5 лет.

Нужно так же отметить, что с возрастом восприятие другого не изменяется, дети 8 и 10 лет одинаково плохо воспринимают и интерпретируют образ «другого».

Сравнительные данные по опознаванию эмоций младших школьников с нормальным психическим развитием и с задержкой приведены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительная таблица по результатам эксперимента по методике "Эмоциональные лица"

стимульный материал	Эмоции	младшие школьники НПР		младшие школьники ЗПР	
		средний балл	удельный вес (%)	средний балл	удельный вес (%)
схемы	радость	3	100	2,6	86
	грусть	3	100	2,6	88
	злость	3	100	2,7	89
фото	радость	2,9	98	2,8	94
	страх	1,3	43	1,5	5
	сердитость	2,8	94	2,3	76
	приветливость	3	100	2,6	87
	стыд/вина	2	65	1,2	40
	обида	2,2	74	2,3	75
	удивление	2,6	88	2,5	64
Итого:		**26**	**86%**	**23**	**75%**

Из представленной таблицы видно, что младшие школьники с ЗПР характеризуются качественным и количественным своеобразием развития эмоционального интеллекта по сравнению со сверстниками с нормальным психическим развитием. Младшим школьникам с ЗПР необходимо сформировать и усовершенствовать навык восприятии и распознавания простых, схематичных изображений.

Выводы. Анализ результатов исследования эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте показал, что при нормальном психическом развитии наблюдается позитивная возрастная динамика в адекватности и полноте восприятия «другого», дифференцированности восприятия и понимания эмоций воспринимаемого, достаточный эмоциональный словарь.

При задержке психического развития у младших школьников наблюдается фиксация восприятия сверстника, уровня эмоционального интеллекта на более ранней возрастной ступени. Эмоциональный словарь у младших школьников с ЗПР значительно ниже возрастной нормы.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о необходимости проведения специальной коррекционной работы по оптимизации развития эмоционального интеллекта, межличностного восприятия младших школьников с ЗПР.

Литература:

1. Агавелян О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. Г. Челябинск, Издатель Татьяна Лурье, 1999, с. 356

2. Байбородских А.А. Поэтапное формирование межличностных отношений у подростков с ЗПР на материале классов КРО общеобразовательной школы: дис. ... канд. психол. наук / Байбородских Андрей Александрович. - Казань, 2002. - 160 с.

3. Бодалев А.А. «Восприятие человека человеком» // Издательство Московского университета. 1982 г. стр. 200

4. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Новые подходы к аттестации студентов в условиях модернизации высшего образования // Вестник Мининского университета, 2016 - №2.

5. Карпушкина Н.В. Психологические особенности самосознания подростков с задержкой психического развития, склонных к аддиктивному поведению / Н.В. Карпушкина, И.А. Конева. // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 659.

6. Карпушкина Н.В., Минакова К.О. Психологические особенности межличностных отношений со сверстниками подростков с нарушениями зрения // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-6. С. 379-386.

7. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12-8. С. 152-158.

8. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М., 2012. - 192 с.

9. Масленникова Н.В. Особенности восприятия учителя старшими подростками с задержкой психического развития: дис… канд. психол. наук. Н.Новгород, 2004. – 253 с.

10. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии. — Тезисы симпозиума «Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развитие контактов между людьми». Л., 1970, с. 114-116

11. Реан А.А. Психология подростка. СПб.: Питер, 2011 г. 580 с.

12. Чеснокова И.И. Самосознание личности / И.И. Чеснокова. - М., 2011. – 216 с.

13. Щанкина Н.С. Особенности образа другого человека у учащихся с интеллектуальной недостаточностью: дис…. канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2004. – 200 с.

Психология

УДК 378.15

кандидат психологических наук,
доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант Комарова Дарья Павловна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования Образа Я младших школьников с умственной отсталостью. Дается сравнительная характеристика Образа Я по двум группам школьников в возрастной динамике. Младшие школьники с умственной отсталостью часто обнаруживают недостатки формирования самооценки и уровня притязаний, в том числе и специфики структуры Образа Я. Исследование показало, что реализация программы коррекционно-развивающих занятий, разработанных с применением техник мультимодальной арт- терапии, способствует оптимизации самовосприятия младших школьников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: «Я- концепция», младшие школьники, умственная отсталость, самооценка, индивидульно- типологические особенности, уровень притязаний, мультимодальная терапия, арт-терапия, психокоррекция.

Annotation. The article deals with the results of a study of the Self-Image of primary school children with mental retardation. A comparative characteristic of the Self Image for two groups of schoolchildren in age dynamics is given. Younger students with mental retardation often find shortcomings in the formation of self-esteem and the level of claims, including the specifics of the structure of the image of the Self. the Study showed that the implementation of a program of correctional and developmental classes developed using multimodal art therapy techniques helps to optimize the self -perception of younger students with mental retardation.

Keywords: “I- concept”, younger school students, mental retardation, self-esteem, individual typological characteristics, level of claims, multimodal therapy, art therapy, psycho-correction.

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте упоминается, что основной целью образования является- развитие личности ребенка. Проблема формирования и развития «Я- концепции» у младших школьников имеет большое значение со стороны современной психологии и педагогики. Данный вопрос изучается такими современными исследователями, как М.Б. Позина, А.М. Щетинина, А.Г. Абдулин, А.В. Петровский, Б.Г. Ананьев Н.С. Лейтес, П.П. Астрейко, Л.И. Божович, К.Е. Масленкова, П.П.Столярова, Е.Р. Тумбасова и др. В работах исследователей изучены отдельные компоненты, оставляющие «Я- концепцию».

«Я- концепция» является одним из ведущих звеньев в развитии личности. Данный феномен определяет человека, как самоценность, как члена общества, имеющего собственные суждения, оценку и позицию Умственно отсталые школьники нуждаются в создании специальных условий для развития их «Я-концепции», являющейся адекватной возрастным и социальным нормам [5].

Изложение основного материала статьи. Мы не можем не согласиться с тем, что современное общество запрашивает и задает ритм развитию «нового» человека. Родители, заинтересованные в успешном будущем своего ребенка, с рождения уделяют внимание его своевременному развитию, правилам поведения в социуме, умению выстраивать отношения с другими людьми. Но все эти знания не имеют особой ценности, без адекватных представлений о себе [6].

Как известно, по мере взросления, человек попадает в различные социальные группы, где происходит формирование определенных качеств, которые служат основой «Я- концепции». Младший школьный возраст является одним из самых ранних и ответственных периодов, в плане развития и формирования адекватной «Я- концепции». Это обусловлено тем, что для младшего школьника характерна тенденция к развитию и расширению сферы «Я». Было проведено множество исследований в зарубежной и отечественной психологии, по результатам которых можно проследить, как формируются компоненты, заложенные в «Я-концепцию» младших школьников [2, 3, 4, 5]. Исследователи полагают, что у ребенка данного возраста развиваются устойчивые во времени установки по отношению к вещам и людям, в том числе и по отношению к себе. (Р. Кеган, Т.В. Архиева, А.М. Щетинина) [1].

Цель проведенного нами исследования- определить уровень сформированности отдельных компонентов и целостной «Я- концепции» у младших школьников с умственной отсталостью.

В исследовании принимали участие 2 группы детей: экспериментальная группа – умственно отсталые младшие школьники (обучающиеся 4 классов с диагнозом легкая умственная отсталость) – 30 человек; контрольная группа – младшие школьники с нормативным развитием (обучающиеся 4 классов) – 30 человек. Исследование проводилось на базе - МКОУ «Школа № 107» и МБОУ «Школа № 75» города Нижнего Новгорода.

Для комплексной оценки «Я- концепции» у младших школьников с умственной отсталостью был разработан диагностический комплекс, включающий:

1. Комплект методик, направленный на всестороннее изучение компонентов «Я- концепции» у умственно отсталых младших школьников:
   - ✓ Методика «Лесенка» В.Г. Щур.
   - ✓ Методика «Автопортрет».
   - ✓ Оценка уровня притязаний Ф. Хоппе.
   - ✓ «Кто Я?» М. Кун и Т. Макпартленд.
2. Анкета- опросник для педагогов, разработанная на основе анкеты Ж. Лендел.

С целью изучения самооценки, мы использовали методику «Лесенка» (В.Г. Щур). По результатам диагностики можно сказать, что уровень самооценки у учеников экспериментальной и контрольной группы значительно отличается. Так, средний уровень самооценки наиболее присущ ученикам контрольной группы, количество которых составило 73%, что превышает на 46,5% экспериментальной группы. Это свидетельствует о том, что ученики контрольной группы могут наиболее адекватно оценивать себя, свое местоположение в обществе не данный момент, что нельзя сказать об учениках экспериментальной группы. Большинство младших школьников с умственной отсталостью обладают высоким уровнем самооценки, количество которых составило 70%, что свидетельствует о несформированности адекватных представлений о себе, и неспособности оценить себя. Но мы наблюдаем одинаковое количество учеников в обеих группах, а именно 3,5%, которые имеют низкий уровень самооценки.

Большинство учеников экспериментальной группы, ставили себя на самые верхние ступени, обосновывая свой выбор так: «Я хороший», «Мама говорит, что я самый хороший», «У меня много друзей». В то же время, ученики общеобразовательной школы, в основном адекватно себя оценивали, говоря о том, что: «Я не достаточно хорош, чтоб быть на верхней ступени, но со мной всегда весело, я хорошо учусь, у меня много увлечений и друзей, поэтому я могу быть где-то в середине»

Можно сделать вывод о том, что умственно отсталые младшие школьники не могут адекватно себя оценить, ввиду того, что не замечают многих вещей в себе, не могут провести самоанализ и определить себя обществе. Результаты данной методики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Данные методики «Лесенка» В.Г. Щур

Критерии	Количество учеников (%)	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий уровень самооценки	3,5%	3,5%
Средний уровень самооценки	26,5%	73%
Высокий уровень самооценки	70%	23,5%

Для изучения индивидуально-типологических особенностей ребенка, мы использовали методику «Автопортрет» (Р. Бернс). По результатам диагностики можно сказать, что младшие школьники с умственной отсталостью в преимуществе обладают высоким уровнем самооценки, когда большинство учеников общеобразовательной школы имеют средний уровень самооценки. По критерию «самооценка», оценивалось месторасположение рисунка на листе. Большинство младших школьников с умственной отсталостью располагали свой автопортрет в верхней части листа, а ученики общеобразовательной школы в середине.

Так же большинство учеников экспериментальной группы имеют низкий уровень интеллектуальной и социальной адекватности. Средний уровень интеллектуальной и социальной адекватности принадлежит 33,5% учеников экспериментальной группы, когда в контрольной группе средним уровнем обладает 83% учеников, и высоким уровнем интеллектуальной и социальной адекватности обладают преимущественно ученики контрольной группы. Данный критерий на рисунке оценивался по пропорциональности головы и тела. Большинство детей изобразили себя целиком, некоторые предпочли нарисовать только голову, что затруднило оценить пропорциональность относительно тела. 59,5% учеников экспериментальной группы в своих автопортретах нарисовали голову меньше, чем все тело, когда ни один ученик контрольной группы так себя не нарисовал. Нормально развивающиеся младшие школьники в большинстве соблюдали пропорциональность в рисунке, и только 17% учеников нарисовали голову больше чем остальное тело, что говорит о высокой социальной и интеллектуальной адекватности.

По результатам диагностики чувствительность к критике и общественному мнению присуща 30% младшим школьникам с умственной отсталостью и 37% их нормально развивающимся сверстникам. Можно сказать, что меньше половины учеником в обеих группах чувствительны к критике и общественному мнению, скорее всего это связано с поверхностным осознанием себя в обществе и податливости окружению. Тревожность почти одинаково присуща ученикам обеих групп. Страхи почти одинаково присущи как ученикам экспериментальной, так и контрольной группы. Результаты разнятся в 3,5% с преимуществом в сторону нормально развивающихся младших школьников. Можно сделать вывод, что это связано с высокими требованиями к ученикам, как со стороны родителей, так и со стороны школы.

Агрессивность присуща 40% младшим школьникам с умственной отсталостью, это на 13% больше их нормально развивающихся сверстников. На рисунке данный критерий в большинстве, определялся силой нажима. Ученик экспериментальной группы изобразил себя в виде вампира, сделав акцент на дополнительных деталях- острые зубы, сдвинутые брови, выделенные брови. Выраженная защита характеризовалась изображением на лице улыбки и спрятанных рук. Данный критерий наиболее присущ ученикам контрольной группы в количестве 50%. Ученики экспериментальной группы, редко используют на изображении улыбку, поэтому их число составило 43%. Это свидетельствует о том, что многие не испытывают чувства опасности и самозащиты.. По критерию – эгоизм количество учеников в обеих группах имеют разницу в 3,5%. Данным критерием обладает меньше половины учеников обеих групп. Демонстративность, присуща обеим группам учеников, 30% младшим школьникам с умственной отсталостью, 40% их нормативно развивающимся сверстникам. Основную часть по данному критерию составили девочки обеих групп.

С целью определения уровня притязаний, мы использовали методику «Оценка уровня притязаний» (Ф. Хоппе).

По результатам методики можно сказать, что в экспериментальной группе есть ученики, в количестве 9,5%, которые обладают низким уровнем притязаний, когда в общеобразовательной школе таких учеников не наблюдается. Так же мы видим, что в экспериментальной группе преобладают младшие школьники с высоким уровнем притязаний. Средним же уровнем притязаний обладает 43,5% учеников, это на 3,5% меньше, чем количество младших школьников с умственной отсталостью с высоким уровнем притязаний. Мы можем констатировать, что так же заметна разница с нормально развивающимися младшими школьниками. В большинстве, они имеют средний уровень притязаний, их количество на 22,5% больше, чем младших школьников с умственной отсталостью. И совершенно другая картина среди учеников с высоким уровнем притязаний: в экспериментальной группе на 13% учеников больше.

Согласно полученным результатам большинство умственно отсталых младших школьников имеют высокий уровень притязаний, это говорит об их неспособности адекватно оценить уровень своих возможностей. Они берутся за сложные задания и не справляются с ними. Наличие в экспериментальной группе учеников с низким уровнем притязаний, может свидетельствовать о неудачах в решении большинства задач в учебной и повседневной жизни, а так же соприкасаться с уровнем самооценки личности. Но, тем не менее, мы наблюдаем, что имеются ученики со средним уровнем притязаний, в большинстве в контрольной группе. Это говорит о том, что младшие школьники, для достижений более высоких целей могут поставить реальные задачи. Можно взять более легкие задания, но успешно с ними справиться. Что в меньшей степени свойственно младшим школьникам с умственной отсталостью. Результаты методики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Данные методики «Оценка уровня притязаний» Ф. Хоппе

Критерии	Количество учеников (%)	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий уровень притязаний	9,5%	0%
Средний уровень притязаний	43,5%	66%
Высокий уровень притязаний	47%	34%

Для изучения и определения структуры «Я- концепции» младших школьников была использована методика «Кто Я?» М. Кун и Т. Макпартленд.

По результатам методики можно сказать, что у младших школьников с умственной отсталостью и у их нормативно развивающихся сверстников преобладает социальный компонент Я-концепция. Младшие

школьники, в большинстве, на вопрос «Кто Я?»- давали такие ответы, как «мальчик/девочка, сын/дочь, ученик/ученица», что и определило ведущей- социальную Я- концепцию. Так же, среди младших школьников обеих групп на второй позиции рефлексивное Я. Одинаковое количество учеников в специальной (коррекционной) школе – 3,5% имеют коммуникативный и деятельностный компоненты Я-концепции.

Ввиду вышесказанного, можно сделать вывод, что младшие школьники с умственной отсталостью мыслят конкретно, определяя свое «Я» общими словами, обусловленными малой заинтересованностью и развитостью Я- концепции. Результаты данной методики представлены в таблице 3.

Таблица 3

Данные методики «Кто Я?» М. Кун и Т. Макпартленд

Я-концепция	Количество учеников (%)	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Социальное Я	79,5%	32,5%
Коммуникативное Я	3,5%	14%
Материальное Я	0%	3,5%
Физическое Я	0%	3,5%
Деятельное Я	3,5%	20%
Деятельное Я	0%	3,5%
Рефлексивное Я	13,5%	23%

Таким образом, экспериментальное исследование позволило нам изучить отдельные компоненты «Я-концепции» у младших школьников с умственной отсталостью. По результатам экспериментального исследования была разработана и реализована программа формирующего эксперимента.

Цель формирующего эксперимента: разработка и апробация программы психолого- педагогического сопровождения формирования «Я- концепции» у младших школьников с умственной отсталостью.

Для коррекции «Я-концепции» младших школьников с умственной отсталостью нами была выбрана мультимодальная арт- терапия. Мы предполагаем, что реализация программы коррекции «Я-концепции» посредством мультимодальной арт- терапии позволит повысить уровень самосознания умственно отсталых младших школьников. М.С. Вальсе- Одриосола, Л.Д. Лебедева, Е.А. Медведева доказывают эффективность использования арт- терапии в коррекционно- развивающей работе с детьми с нарушением интеллекта [2].

Выводы. Таким образом, в статье представлен анализ особенностей формирования « Я-концепции» у младших школьников с умственной отсталостью, лписаны составляющие «Я-концепции», которые нуждаются в развитии и коррекции, представлено новое направление формирования «Я- концепции» средствами мультимодальной арт- терапии.

Литература:

1. Архиреева, Т.В. Критическое самоотношение младших школьников и факторы его развития: монография / Т.В. Архиреева. – Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2008. – 158 с.
2. Карпушкина Н.В., Бардушкина К.Н. Особенности образа Я подростков с задержкой психического развития // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья- Симферополь, 2019. - С. 217-220.
3. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Новые подходы к аттестации студентов в условиях модернизации высшего образования // Вестник Мининского университета, 2016 - №2.
4. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Оптимизация самосознания подростков с нарушениями зрения средствами формирующего эксперимента // Международный журнал экспериментального образования. – 2016 - № 1. - С. 82-85.
5. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Особенности личностных новообразований подростков с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования – 2018 - № 59 (2). - С. 418-422.
6. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. — СПб.: Речь, 2002. — 694 с: ил.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. - 2-е изд. - Москва: Просвещение, 2018. - 76 с.
8. Щетинина, А.М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учебное пособие / А.М. Щетинина. - Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2004. - 132 с.
9. Щур В.Г. Методика изучения представления ребенка об отношениях к нему других людей. / Психология личности. Теория и эксперимент. - М., 1982.

УДК 378.15

кандидат психологических наук,
доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант Гусева Арина Михайловна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты экспериментального исследования по выявлению особенностей стрессоустойчивости старших подростков с задержкой психического развития в сравнении с результатами старших подростков с нормой психического развития. Разработаны рекомендации по коррекции уровня стресса, формирования эффективных копинг- стратегий у подростков с ЗПР.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, копинг-стратегии, старшие подростки, подростки с ЗПР.

Annotation. The article discusses the results of an experimental study to identify the features of stress resistance of older adolescents with mental retardation in comparison with the results of older adolescents with normal mental development. Recommendations for correcting stress levels and forming effective coping strategies in adolescents with PO have been developed.

Keywords. stress, stress tolerance, coping strategies, older adolescents, adolescents with mental retardation.

Введение. Стратегии совладания со стрессом отражают психологическое состояние подростка и оказывают существенное влияние на его психическое здоровье. Дезадаптивные стратегии совладания, предпочтение избегающего и дефицитарность проблемно-сфокусированного поведения встречаются у подростков довольно часто, о чем свидетельствуют исследования Ковалевской А.А. [1].

В исследовании Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского было установлено, что базисные совладающие стратегии развиваются в подростковом возрасте, а так же в этот период формируются и ситуационно-специфические копинг-стратегии, которые по мере развития становятся основными и характеризуют стиль совладающих стратегий личности [2, 3].

Федунина Н.Ю., Банников Г.С., отмечают, что при активном стиле совладания человек может модулировать негативные эмоции, что помогает снизить стресс и изменить негативные эмоциональные проявления и девиантное поведение [3]. При пассивном стиле человек демонстрирует уход от реальности, не способен проверить свои поведенческие гипотезы, приобрести новый опыт, продуктивно разрешить эмоциональное напряжение, что, скорее, приведет к девиантному поведению. Пассивные стратегии копинга, поведенческое отстранение, невовлеченность и самообвинение связаны с высоким уровнем депрессивных состояний [5].

Теоретический анализ научной литературы по вопросу стрессоустойчивости старших подростков с задержкой психического развития показал, что данные исследования являются немногочисленными. В данной статье мы рассматриваем особенности совладания со стрессом у подростков с задержкой психического развития.

Изложение основного материала статьи. Цель нашего исследования: изучить особенности стрессоустойчивости подростков с ЗПР.

Экспериментальную группу составили 30 старших подростков с задержкой психического развития (ЗПР) и 30 старших подростков с нормой психического развития (НПР).

Для реализации поставленной цели мы использовали методики:

1. «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант Т.А. Крюковой).
2. Методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма.
3. Методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга.

Рассмотрим данные, полученные в результате эксперимента [4].

По методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант Т.А. Крюковой) мы определили доминирующие копинг - стрессовые поведенческие стратегии подростков. Были получены следующие результаты в группе подростков с НПР:

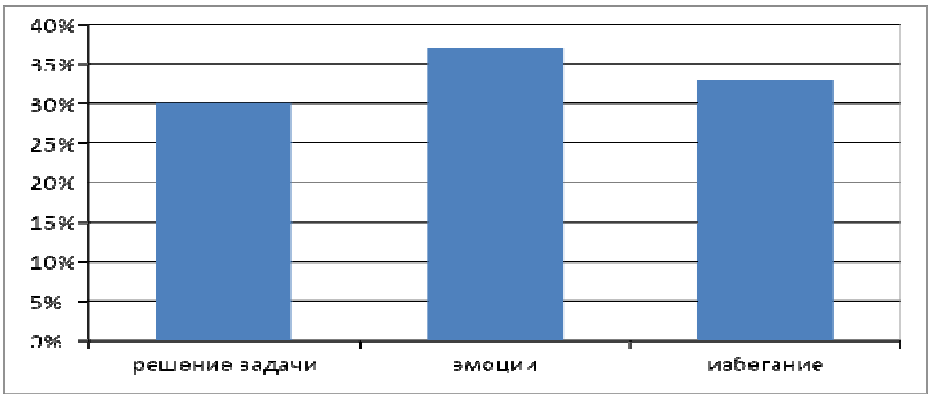


Рисунок 1. Доминирующие копинг - стрессовые поведенческие стратегии подростков с НПР по результатам методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант Т.А. Крюковой)

У подростков с НПР ведущей является копинг - стратегия, ориентированная на эмоции, здесь большинство респондентов набрали высокое количество баллов - 35%. Например, подростки отмечали, что винят себя за нерешительность, за то, что оказались в данной неприятной ситуации, переживают за то, что не смогут с ней справиться. Вторая по количеству набранных баллов является стратегия поведения, ориентированная на избегание – 31%. Здесь подростки указывали, что в сложных ситуациях они думают о хороших ситуациях, которые происходили в их жизни, делают то, что считают подходящим в данный момент, стараются больше спать, балуют себя любимой едой. Копинг – стратегию, ориентированную на решение задачи выбрала меньшая часть –26%. Некоторые подростки отмечали, что стараются тщательно распределять свое время, сосредотачиваться на проблеме и искать пути ее решения или вспоминают, как бы решили эту проблему раньше, стараются вникнуть в ситуацию. Полученный результат и выбор копинг-стратегии, ориентированной на эмоции у большинства подростков соответствует особенностям подросткового возраста, когда ведущее место занимают эмоциональные переживания. Рассмотрим результаты, полученные в группе подростков с ЗПР.

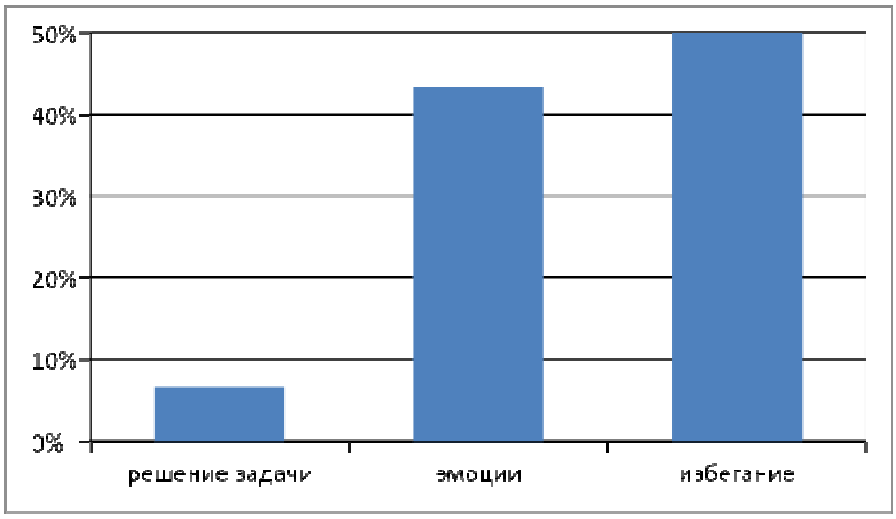


Рисунок 2. Доминирующие копинг - стрессовые поведенческие стратегии подростков с ЗПР по результатам «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант Т.А. Крюковой)

В группе подростков с ЗПР большая часть респондентов выбрала копинг-стратегию, ориентированную на избегание -50%. Так, подростки отмечали, что в сложных ситуациях стараются больше спать, балуют себя любимой едой, идут перекусить, покупают себе какую-либо вещь или идут на вечеринку. Следующей по количеству набранных баллов является стратегия, ориентированная на эмоции- 46%. Подростки обвиняют себя за случившееся, не знают, как поступить, «замораживаются» в ситуации, беспокоятся о том, что будут делать, говорят себе, что такого не случится вновь. Копинг – стратегию, ориентированную на решение задачи выбрало только 2%. Подростки указали, что старается вникнуть в ситуацию, предпринимает действия, чтобы ее исправить, обдумывает случившееся и анализирует проблему. Полученные результаты показывают так же, как и в группе подростков с НПР своеобразие подросткового возраста с преобладающими чертами замкнутости, скрытности, отсутствия желания и неготовность делиться своими переживаниями с окружающими людьми.

По методике определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма результаты распределяются в соответствии с тремя основными сферами психической деятельности: когнитивной, эмоциональной и поведенческой. Рассмотрим данные у подростков с НПР.

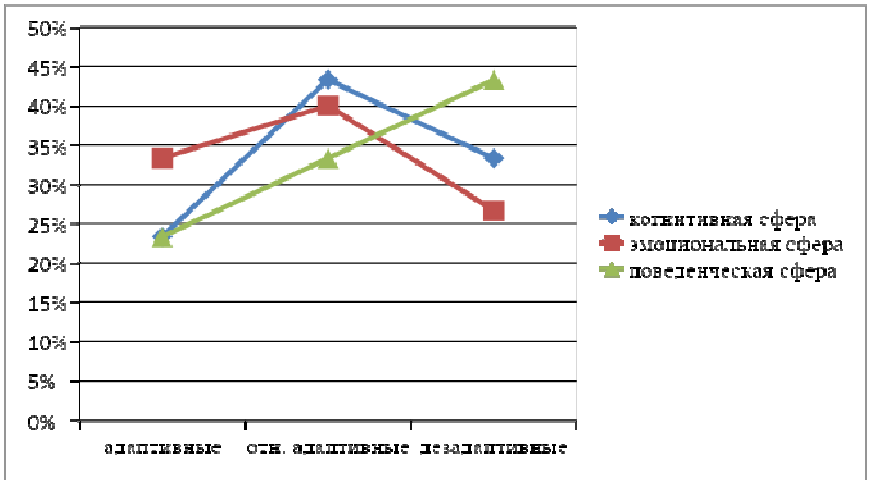


Рисунок 3. Индивидуальные копинг-стратегии подростков с НПР по результатам методики определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма

Мы видим, что в когнитивной сфере подростки выбирают относительно адаптивные копинг-стратегии чаще всего - в 44%. Например, встречались ответы, в которых подростки использовали изоляцицю, диссимиляцию, связывали возникающие проблемы с религией: «Говорю себе: в данный момент есть что-то важнее, чем трудности», «Это несущественные трудности, не все так плохо, в основном все хорошо», «Я не теряю самообладания и контроля над собой в тяжелые минуты и стараюсь никому не показывать своего состояния». Дезадаптивные копинг-стратегии также встречались в 34% ответов: смирение с ситуацией, растерянность: «Говорю себе: это судьба, нужно с этим смириться», «Я не знаю, что делать и мне временами кажется, что мне не выпутаться из этих трудностей». Адаптивные копинг-стратегии выбирались реже, в 23%. Это анализ ситуаций, их логическое объяснение: «Я стараюсь проанализировать, все взвесить и объяснить себе, что же случилось».

В эмоциональной сфере так же преобладают относительно адаптивные копинг-стратегии - 40%: протест, доверие проблем другим людям: «Я всегда глубоко возмущен несправедливостью судьбы ко мне и протестую», «Я доверяю преодоление своих трудностей другим людям, которые готовы помочь мне». Адаптивные стратегии так же встречались в ответах подростков в 33% - оптимизм, уверенность в возможности выхода из неприятных ситуаций: «Я всегда уверен, что есть выход из трудной ситуации». Дезадаптивные копинг-стратегии встречались реже, в 26% - подростки прибегают к эмоциональной разрядке, подавляют эмоции в себе, впадают в агрессивные состояния: «Я впадаю в отчаяние, я рыдаю и плачу», «Я подавляю эмоции в себе», «Я впадаю в состояние безнадежности», «Я считаю себя виноватым и получаю по заслугам», «Я впадаю в бешенство, становлюсь агрессивным».

В поведенческой сфере преобладают дезадаптивные копинг-стратегии - 44%. Это активное избегание проблем, отступление и изоляция: «Стараюсь не думать, всячески избегаю сосредоточиваться на своих неприятностях», «Я изолируюсь, стараюсь остаться наедине с собой». Относительно адаптивные стратегии используются чуть реже, в 33%. Это альтруизм, отвлечение от проблем, компенсация, обращение за помощью к другим людям: «Я стараюсь помочь людям, и в заботах о них забываю о своих горестях», «Я погружаюсь в любимое дело, стараясь забыть о трудностях», «Я обычно ищу людей, способных помочь мне советом». Адаптивные стратегии встречались реже, в 23% - сотрудничество со значимыми людьми: «Я использую сотрудничество со значимыми мне людьми для преодоления трудностей».

У подростков с ЗПР получились следующие результаты.

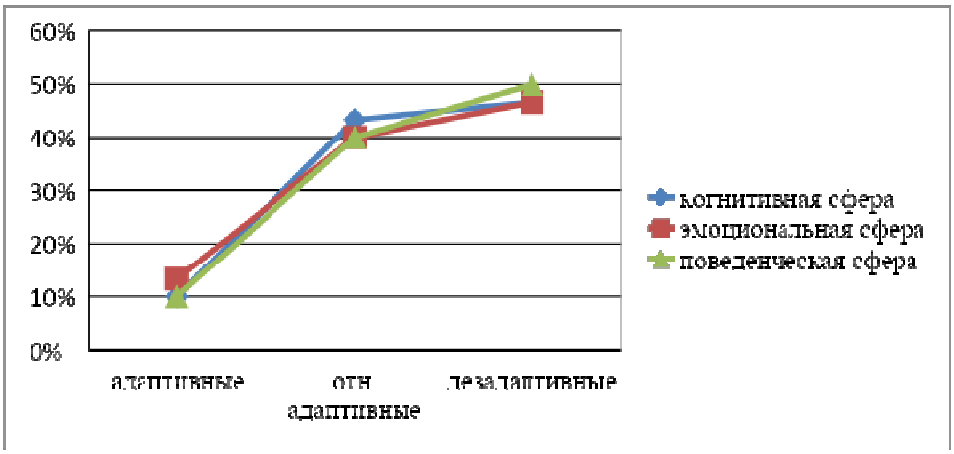


Рисунок 4. Индивидуальные копинг-стратегий подростков с ЗПР по результатам методики определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма

В когнитивной сфере подростки выбирают дезадаптивные копинг-стратегии 46% (смирение с ситуацией, растерянность). Относительно адаптивные копинг-стратегии занимают второе место по количеству выбранных ответов и составляют 44% (изоляция, диссимиляция, религия). Адаптивные копинг-стратегии выбирались несколькими респондентами и составили 10% - анализ ситуаций, их логическое объяснение.

В эмоциональной сфере так же преобладают дезадаптивные копинг-стратегии 46% - подростки прибегают к эмоциональной разрядке, подавляют эмоции в себе, впадают в агрессивные состояния. Относительно адаптивные копинг- стратегии так же встречаются в 40% - протест, доверие своих проблем другим людям. Адаптивные стратегии выбирались не часто, лишь в 12% - оптимизм, уверенность в возможности выхода из неприятных ситуаций.

В поведенческой сфере преобладают дезадаптивные копинг- стратегии 50%. Это активное избегание проблем, отступление и изоляция. Относительно адаптивные стратегии используются реже, в 40% - альтруизм, отвлечение от проблем, компенсация, обращение за помощью к другим людям. Адаптивные стратегии в виде сотрудничества со значимыми людьми встречаются редко, в 10% ответах.

Таким образом, выбор копинг стратегий у подростков с НПР и ЗПР имеет свои особенности. В когнитивной и эмоциональной сфере у подростков с НПР преобладают относительно адаптивные копинг-стратегии, у подростков с ЗПР – дезадаптивные. В поведенческой сфере все группы выбирают дезадаптивные копинг-стратегии, что является подтверждением активно протекающего кризиса подросткового возраста у подростков обеих групп.

Перейдем к анализу методики рисуночной фрустрации С. Розенцвейга. Рассмотрим результаты, которые получились в обеих группах:

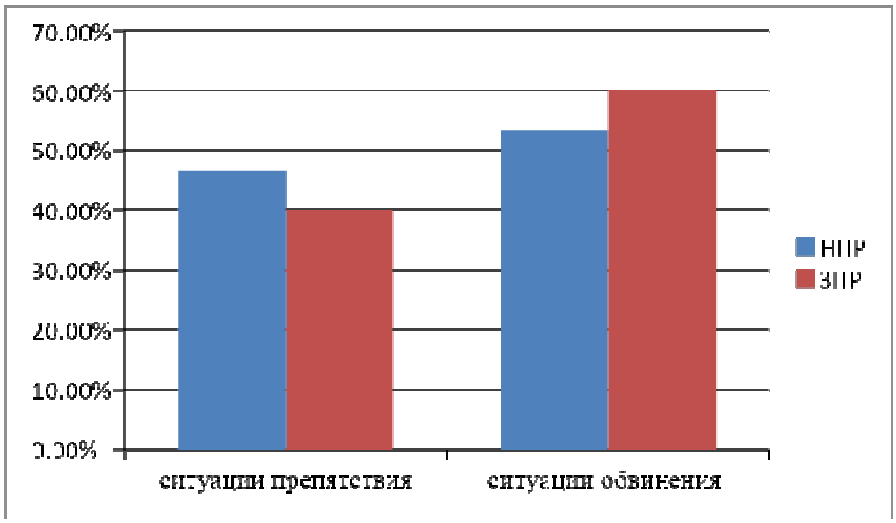


Рисунок 5. Результаты методики рисуночной фрустрации С. Розенцвейга в группе подростков с НПР

Мы видим, что в двух группах подростков ситуации обвинения встречались чаще, чем ситуации препятствия. Ответы ситуаций обвинения в группе подростков с НПР составили 50%, в группе подростков с ЗПР – 56%. Перейдем к анализу направления реакций.

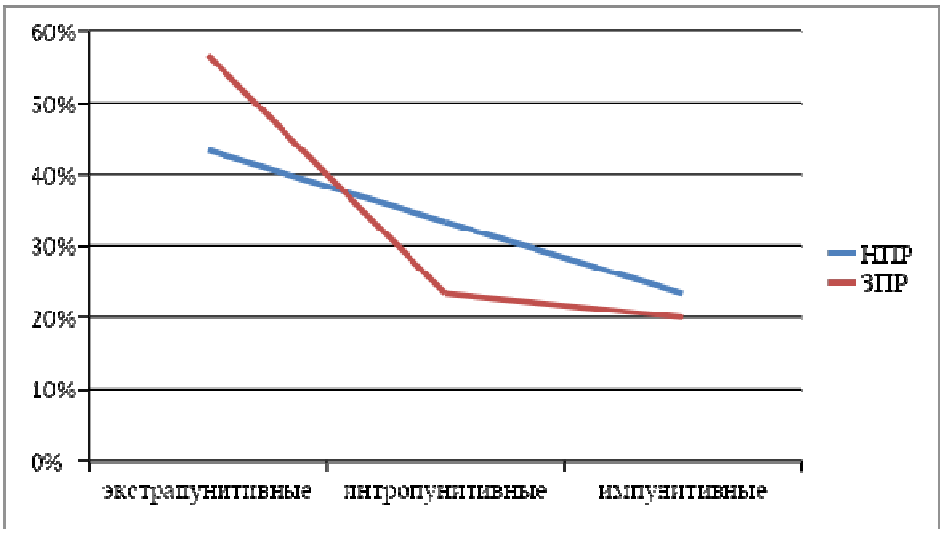


Рисунок 6. Результаты методики рисуночной фрустрации С. Розенцвейга в группе подростков с НПР по направлению реакций

Из рисунка мы видим, что в группе старших подростков с НПР экстрапунитивные реакции встречались чаще, составили 42%, фрустрирующая ситация подчеркивалась, осуждались внешние причины проблем. Интропунитивные реакции встречались реже, в 33%, поскольку здесь необходимо было понять, что ответственность лежит только на себе самом. Импунитивные реакции встречались реже всего, в 23% - ситуация может быть исправлена сама с течением времени. В группе подростков с ЗПР экстрапунитивные реакции встречались чаще, в 58%, фрустрирующая ситуация подчеркивалась, осуждались внешние причины проблем. Интропунитивные и импунитивные реакции встречались реже, в 23% и 20%, поскольку необходимо было подумать, найти способ выхода из сложившейся неприятной ситуации.

Рассмотрим показатель GCR, групповой конформности, который определяет индивидуальную адаптацию подростков к своему социальному окружению. В таблице представлены результаты в группах подростков с НПР и ЗПР.

Таблица 1

Показатель GCR, в группах подростков с НПР и ЗПР

Группа подростков	ЗПР	НПР
Критерий GCR	46,5%	53,5%

Из таблицы 1 мы видим, что коэффициент групповой конформности - показатель GCR имеет низкий процент как в группе подростков с ЗПР – 46,5%, так и в группе подростков с НПР – 53,5%. Это свидетельствует о сниженной социальной адаптации обеих групп. Однако в группе подростков с ЗПР данный

показатель ниже и не превышает 50%. В связи с этим, для детального анализа показателей необходимо рассмотреть полученные в результате эксперимента типы реакций подростков в обеих группах.

Таблица 2

Типы реакций в группах подростков с НПР и ЗПР

Направление реакции	Тип реакции,%							
	НПР	ЗПР	НПР	ЗПР	НПР	ЗПР	НПР	ЗПР
	O-D	O-D	E-D	E-D	N-P	N-P	**Сумма**	**Сумма**
E	40,6	45,6	35,4	37,5	37,5	39,6	37,5	39,5
I	35,2	30,4	35,1	29,3	31,2	30,3	33,1	28,3
M	27	38,5	30	33,1	29,5	28,1	29,1	33,2
Сумма	36,5	40,1	33,2	31,3	30,3	29,6		

Из таблицы 2 мы видим, что в обеих группах (НПР и ЗПР) преобладающими являются экстрапунитивные реакции, где агрессия направлена вовне (E),что составляет 37,5% и 39,5%. В группе подростков с НПР интрпунитивных реакций чуть больше (I) – 33,1%, чем импунитивных (M) - 29,1% .В группе подростков с ЗПР импунитивных реакций чуть больше (M) - 33,2%, чем интрапунитивных (I) - 28,3%.

Оценка OD (тип реакции «с фиксацией на препятствии») у обеих групп является почти одинаковым, составляет 36,5% в группе подростков с НПР и 40,1% в группе подростков с ЗПР. У всех старших подростков преобладающей является идея препятствия в стрессовых ситуациях.

Оценка ED (тип реакции «с фиксацией на самозащите»), означает слабость «Я» личности является второй по частоте встречаемости в ответах, составляет 33,2% в группе подростков с НПР и 31,3% в группе подростков с ЗПР.

Оценка NP – признак адекватного реагирования, показатель той степени, в которой подростки могут разрешать фрустрационные ситуации является последним по частоте встречаемости и составляет 30,3% в группе подростков с НПР и 29,6% в группе подростков с ЗПР.

Полученные данные подтверждают значение показателей GCR в обеих группах, которые свидетельствуют о сниженной социальной адаптации в подростковом возрасте.

Выводы. Таким образом, мы видим, что старшие подростки обеих групп испытывают трудности в социальной адаптации. Выбор копинг стратегий у подростков с НПР и ЗПР имеет свои особенности. В когнитивной и эмоциональной сфере у подростков с НПР преобладают относительно адаптивные копинг-стратегии, у подростков с ЗПР – дезадаптивные. В поведенческой сфере все группы выбирают дезадаптивные копинг-стратегии. Результаты методики Розенцвейга подтверждают полученные данные: наиболее частым является показатель OD, с фиксацией на самом препятствии. Экстрапунитивные (E), внешне-обвинительные реакции: гнев, злость, раздражение те эмоции встречаются в 37,5% в группе подростков с НПР и в 39,5% в группе подростков с ЗПР. Такие данные являются подтверждением активно протекающего кризиса подросткового возраста у подростков обеих групп.

Литература:

1. Ковалевская А.А. Особенности саморегуляции и стрессоустойчивость подростков / А.А. Ковалевская // Проблемы психологического здоровья личности: коллективная монография. – Уфа: АЭТЕРНА, 2018. – 244 с.
2. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Новые подходы к аттестации студентов в условиях модернизации высшего образования // Вестник Мининского университета, 2016 - №2.
3. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения, ООО Центр полиграфических услуг «Радуга», 2004 г., 192 с.
4. Федунина Н.Ю., Банников Г.С., Павлова Т.С., Вихристюк О.В., Баженова М.Д. Особенности совладания со стрессом у подростков с самоповреждающим и суицидальным поведением // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 2. С. 33-52.
5. Фрустрация: Понятие и диагностика: Учеб.-метод. пособие: Для студентов специальности 020400 «Психология» / Сост. Л.И. Дементий. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. – 68 с.
6. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.

Психология

УДК 159.9.075

кандидат психологических наук,
доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант Ляпина Анна Михайловна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье описаны гендерные особенности девиантного поведения подростков с задержкой психического развития. Проведенное исследование позволило определить различия у мальчиков и девочек с задержкой психического развития в склонности к отклоняющемуся поведению, социально-психологической адаптированности подростков, принадлежности их к группе риска и выраженности форм агрессии и враждебности. Статья будет полезна психологам и педагогам, работающим с этой категорией детей.

Ключевые слова: подростки, задержка психического развития, особенности, девиантное поведение, гендерные различия.

Annotation. The article describes the main gender features of deviant behavior identified in adolescents with mental retardation. The study allowed us to determine the differences in boys and girls with a mental retardation in a tendency to deviant behavior, socio-psychological adaptation of adolescents, their belonging to the risk group and the severity of forms of aggression and hostility. The article will be useful to psychologists and educators working with this category of children.

Keywords: adolescents, mental retardation, features, deviant behavior, gender differences.

Введение. Девиантное поведение подростков, причины, вызывающее его, способы профилактики и коррекции изучали Макаренко А.С., Шацкий Т.С., Блонский П.П., Змановская Е.В. На данный момент проблема девиантного поведения подростков так же является широко обсуждаемой и социально-значимой [7].

Подростки с задержкой психического развития склонны к демонстрации разного вида отклоняющегося поведения – этому способствуют различные факторы [4]. Сюда относят школьную дезадаптацию, неполноценность нервной системы, особенности волевой и аффективной сфер [2]. Не имея возможности стать успешным и получить авторитет в кругу сверстников, подросток с задержкой психического развития начинает искать возможность удовлетворить свои потребности в другом месте.

Несмотря на то, что повышенная склонность к девиантному поведению наблюдается практически у всех подростков с ЗПР [6] в исследованиях недостаточно раскрыты их индивидуальные особенности [5]. Выявление гендерных особенностей подростков с ЗПР и стало основной целью нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с поставленной целью нашего исследования был определен пакет диагностических методик. В наш пакет диагностических методик были включены: методика СОП (А.Н. Орел), опросник СПА (К. Роджерс, Р. Даймонд), шкала враждебности (В. Кук, Д. Медлей), первичная диагностика и выявление детей группы риска (Рожков, Ковальчук), методика диагностики показателей и форм агрессии (А. Басс, А. Дарки) [1, 3].

В эксперименте приняли участие 60 подростков, из них 30 подростков с диагностированной задержкой психического развития (20 мальчиков и 10 девочек) и 30 подростков с нормальным психическим развитием (15 мальчиков и 15 девочек). Эксперимент проходил на базе специальных (коррекционных) школ, консультативного центра и средних общеобразовательных школ г. Н. Новгорода

Результаты анализа данных, полученных из методики СОП, представлены на рисунках 1, 2 и 3.

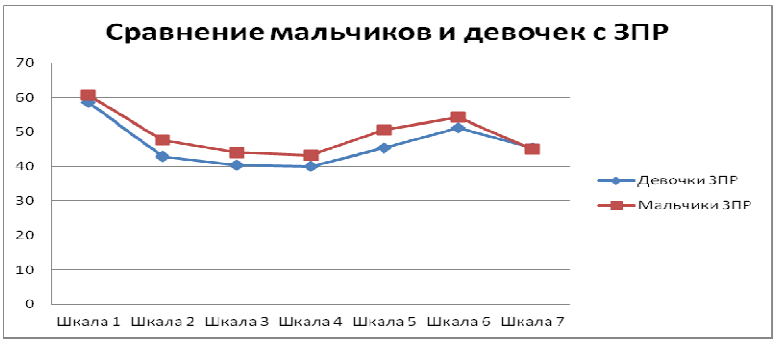


Рисунок 1. Сравнение средних показателей мальчиков и девочек с задержкой психического развития

В целом можно отметить, что у девочек с ЗПР показатели практически всегда существенно ниже (разница составляет от 6 до 11%) за исключением шкал 1 (установка на социально-желательные ответы – разница 3,6%) и 7 (склонность к деликвентному поведению, разница менее 1%).

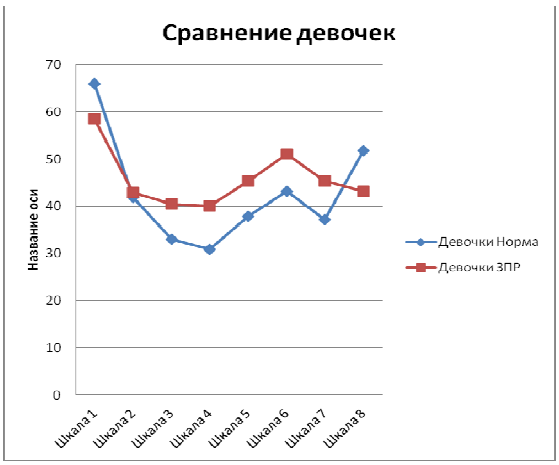


Рисунок 2. Сравнение средних показателей девочек с задержкой психического развития и с нормальным психическим развитием

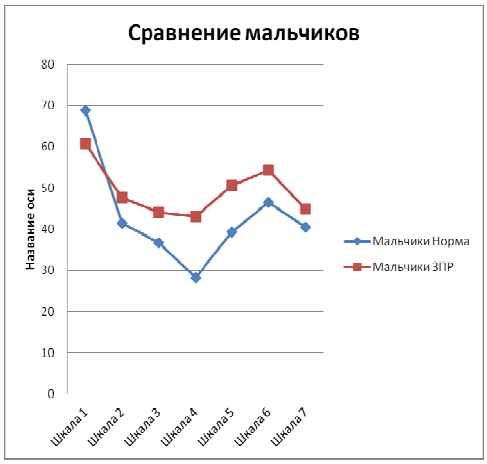


Рисунок 3. Сравнение средних показателей мальчиков с задержкой психического развития и с нормальным психическим развитием

Сравнивая показатели подростков с задержкой психического развития и подростков с нормальным психическим развитием, можно отметить, что и у мальчиков, и у девочек наблюдается примерно одинаковая картина. Показатели по шкале установки на социально-желательные ответы у подростков с НПР выше, что объясняется отсутствием у подростков с ЗПР возможности продолжительное время следовать заданной установке, что связано с особенностями их личностного развития. По всем остальным шкалам показатели мальчиков с НПР существенно ниже показателей мальчиков с ЗПР, разница составляет от 10% (шкала склонности к деликвентному поведению) до 34,49% (шкала склонности к саморазрушающему и самоповреждающему поведению.

У девочек в целом наблюдается похожая картина, но разрыв в показателях менее существенен и составляет от 15,59% (шкала волевого контроля эмоциональных реакций) до 23% (шкала склонности к саморазрушающему и самоповреждающему поведению). При этом показатели по шкале склонности к преодолению норм и правил различаются всего на 2,25% (у девочек с НПР он выше) и существенные различия наблюдаются по шкале принятия женской социальной роли – у девочек с ЗПР он ниже на 19%.

Результаты по данным, полученным по методике социально-психологической адаптированности, представлены на рисунках 4, 5 и 6.

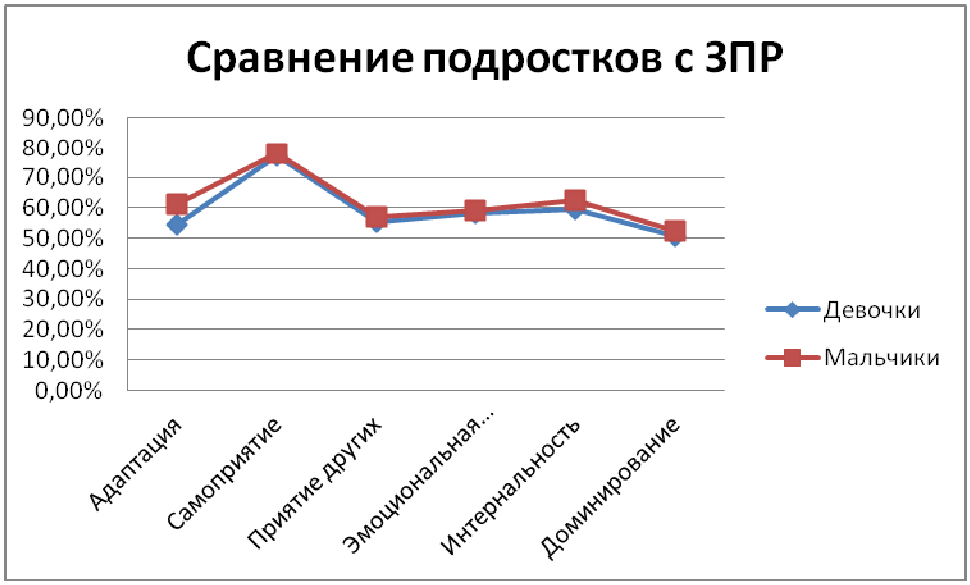


Рисунок 4. Сравнение средних показателей мальчиков и девочек с задержкой психического развития

Из графика видно, что показатели мальчиков и девочек с задержкой психического развития по всем шкалам практически не различаются. Средние показатели по группам варьируются – в основном данные различаются в пределах 3%. Исключение составляют шкалы интернальность (разница 4,7%, у мальчиков показатель выше) и адаптация (разница 10,6%, у мальчиков показатель выше).

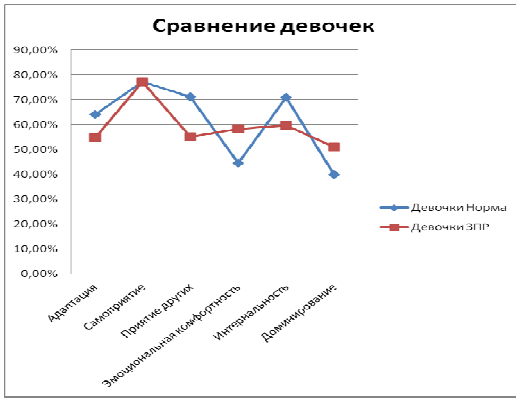


Рисунок 5. Сравнение средних показателей девочек с задержкой психического развития и с нормальным психическим развитием

Рисунок 6. Сравнение средних показателей мальчиков с задержкой психического развития и с нормальным психическим развитием

В целом графики мальчиков и девочек похожи, но у девочек график имеет более резко выраженную динамику.

Результаты, полученные из опроса подростков по шкале враждебности представлены на рисунках 7, 8 и 9.

Рисунок 7. Сравнение средних показателей мальчиков и девочек с задержкой психического развития

В целом по данной методике не выявлено значительных различий между мальчиками и девочками с ЗПР (по шкалам враждебности и цинизма разница в показателях составляет 1,1%). Чуть большая разница заметна по шкале агрессивности – показатели мальчиков выше показателей девочек на 4,23%, что соответствует основным гендерным различиям – мальчики всегда были агрессивнее.

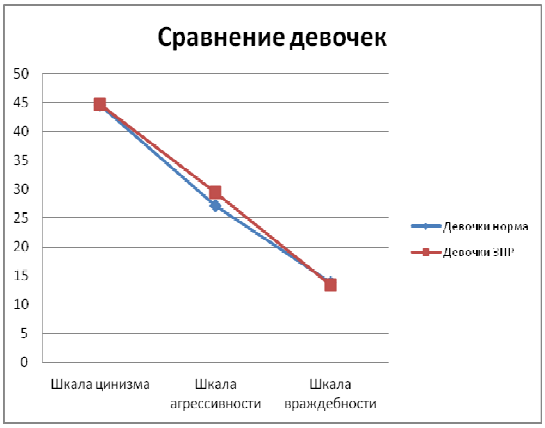


Рисунок 8. Сравнение средних показателей девочек с задержкой психического развития и с нормальным психическим развитием

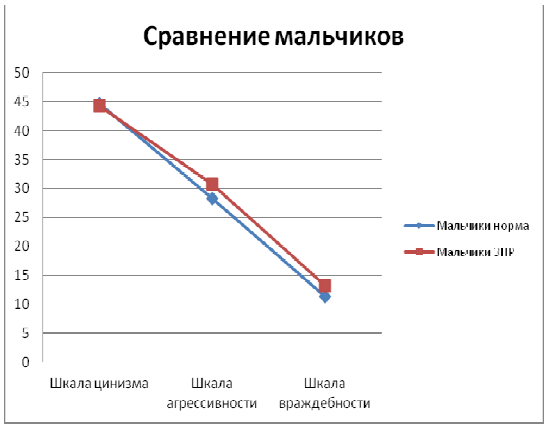


Рисунок 9. Сравнение средних показателей мальчиков с задержкой психического развития и с нормальным психическим развитием

По сравнению показателей подростков с ЗПР и НПР удалось выявить следующие данные. По шкале циничности показатели обеих гендерных групп практически не различаются (разница 0,22% у девочек и 1,1% у мальчиков). Подростки с ЗПР в целом агрессивнее – их показатели выше на 8,46% у девочек и 8,53%у мальчиков. А вот показатели по шкале враждебности оказались разными – девочки с ЗПР имею показатель ниже на 3,3%, а мальчики с ЗПР – выше на 16,23% по сравнению с показателями гендерных групп с нормальным психическим развитием.

Результаты по данным полученным по первичной диагностике и выявлению детей из группы риска представлены на рисунках 10, 11 и 12.

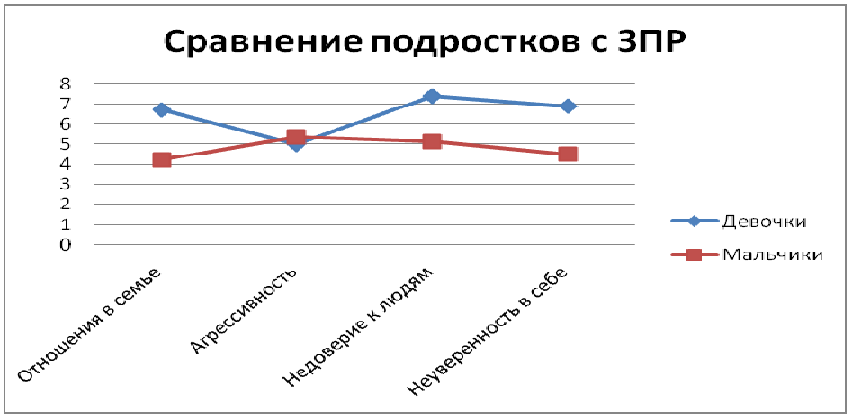


Рисунок 10. Сравнение средних показателей мальчиков и девочек с задержкой психического развития

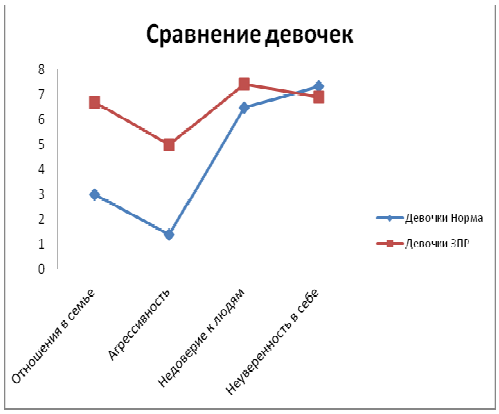


Рисунок 11. Сравнение средних показателей девочек с задержкой психического развития и с нормальным психическим развитием

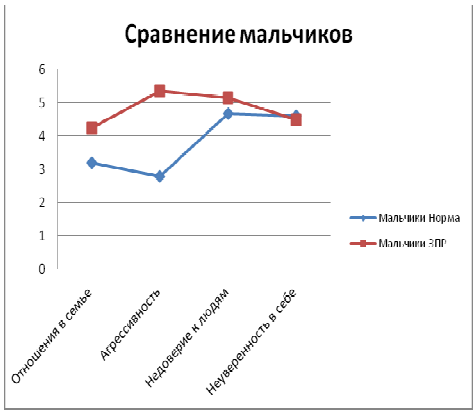


Рисунок 12. Сравнение средних показателей мальчиков с задержкой психического развития и с нормальным психическим развитием

Из полученных данных следует, что девочки с ЗПР могут чаще оказаться в группе риска по 3 параметрам из 4, исключение составляет шкала агрессивность. По остальным шкалам средние показатели девочек выше на 30,40-36,56%. По шкале агрессивность средний показатель мальчиков выше на 7%.

Что касается сравнения гендерных групп с ЗПР и НПР, то можно определить, что подростки с ЗПР чуть более уверенны в себе – показатели подростков с НПР по этой шкале выше – на 6% у девочек и на 2,2% у мальчиков. Небольшое различие отмечено и по шкале недоверие к людям, показатели подростков с ЗПР выше – на 14,43% у девочек и 10,36% у мальчиков. Существенные различия выявлены по шкалам отношение в семье (показатели мальчиков с ЗПР выше на 32,81%, девочек – на 123%) и агрессивность (показатели мальчиков с ЗПР выше на 91%, девочек – на 257%).

Результаты, полученные по акцентуации характера из методики выявления и первичной диагностики детей группы риска представлены на рисунках 13, 14 и 15.

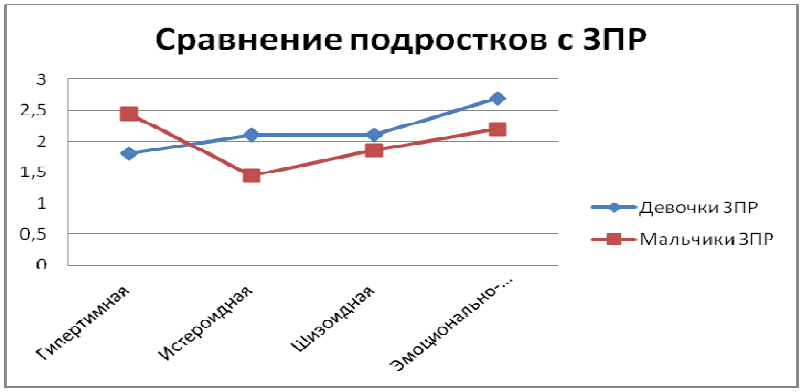


Рисунок 13. Сравнение средних показателей мальчиков и девочек с задержкой психического развития

Из полученных данных следует, что у мальчиков чаще выявляется гипертимная акцентуация (их средний показатель выше на 26,53%), а у девочек чаще могут быть выявлены остальные три акцентуации – их показатели выше на 44,83% по истероидной акцентуации, на 13,51% по шизоидной и на 22,73% по эмоционально-лабильной.

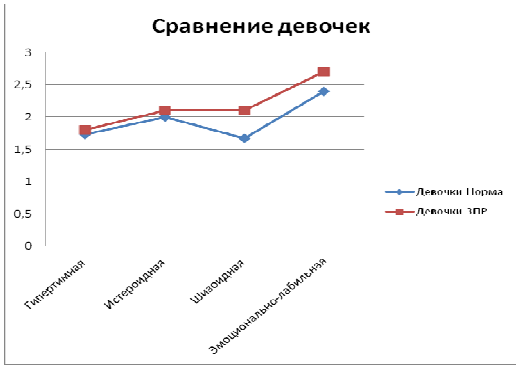


Рисунок 14. Сравнение средних показателей девочек с задержкой психического развития и с нормальным психическим развитием

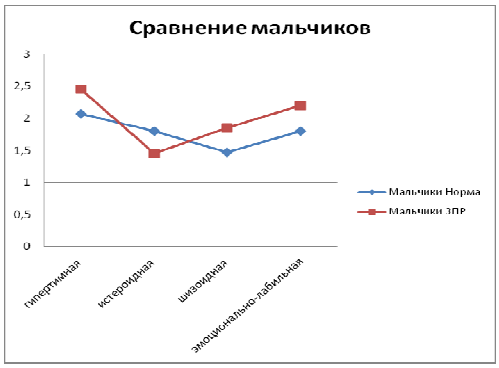


Рисунок 15. Сравнение средних показателей мальчиков с задержкой психического развития и с нормальным психическим развитием

Из данных следует, что у девочек с ЗПР средние показатели по всем 4 типам акцентуаций выше, чем у девочек с НПР. При этом разница в значениях по гипертимной и истероидной акцентуации несущественна (3,85% и 5% соответственно). Разница в показателях по эмоционально-лабильной актентуации достигает 12,5%, а по шизоидной – 26%. У мальчиков разница в показателях несколько иная – в частности у мальчиков с НПР чаще наблюдается истероидная акцентуация (разница в показателях 19,5%). По остальным типам акцентуаций средние показатели мальчиков с ЗПР выше – по гипертимной на 18,55%, по шизоидной – на 26,14%, по эмоционально-лабильной – на 22,22%.

Результаты, подученные из обработки данных по методике показателей и форм агрессии представлены на рисунках 16 (сравнение мальчиков и девочек с ЗПР), 17 (сравнение показателей мальчиков с ЗПР и НПР) и 18 (сравнение показателей девочек с ЗПР и НПР) (рис. 16-18).

Рисунок 16. Сравнение средних показателей мальчиков и девочек с задержкой психического развития

Рисунок 17. Сравнение средних показателей девочек с задержкой психического развития и с нормальным психическим развитием

Рисунок 18. Сравнение средних показателей мальчиков с задержкой психического развития и с нормальным психическим развитием

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что показатели физической и вербальной агрессии у мальчиков и девочек с ЗПР примерно одинаковы, однако у девочек намного выше показатель косвенной агрессии (на 33,33%). По шкалам «Негативизм» и «Обида» гендерных различий не выявлено. Единственная шкала, по которой показатель мальчиков с ЗПР выше – это чувство вины (аутоагрессия). По остальным шкалам показатели девочек с ЗПР выше. По индексам враждебности и агрессивности показатели девочек с ЗПР выше (на 13,92% и 5,1% соответственно).

Если рассмотреть средние показатели мальчиков с ЗПР и НПР, то увидим, что показатели мальчиков с ЗПР всегда выше, и разница составляет от 13,08% (шкала «Чувство вины (аутоагрессия)») до 92% (шкала «Негативизм»). Показатели индекса враждебности и агрессивности у мальчиков с ЗПР так же выше (на 35,64% и 43,18% соответственно). У девочек в целом наблюдается похожая картина, однако, показатели девочек с НПР выше на 28,7% по шкале «Чувство вины (аутоагрессия)». По остальным шкалам показатели девочек с ЗПР выше, но по шкалам «Подозрительность» и «Обида» разница достигает всего 7-8%. По шкалам негативизм, вербальная и косвенная агрессия разница составляет 45,45%, 41,18% и 49,99% соответственно. Наибольшая разница наблюдается по шкале «Физическая агрессия» - показатель девочек с ЗПР выше на 89,13%. Показатели индекса враждебности и агрессивности у девочек с ЗПР так же выше (на 8,23% и 57,91% соответственно).

Выводы. Таким образом, в ходе нашего исследования были выявлены основные гендерные особенности девиантного поведения подростков с задержкой психического развития. У мальчиков с ЗПР склонность к различным видам отклоняющегося поведения выше, чем у девочек за исключением склонности к деликвентному поведению – здесь гендерных различий не выявлено.При этом и показатели девочек с ЗПР, и показатели мальчиков с ЗПР выше показателей гендреных групп подростков с нормальным психическим развитием.

Литература:
1. Буторин Г.Г., Бенько Л.А. Комплексная диагностика девиантного поведения у подростков // Академический журнал западной сибири. - 2016. - №1. - С. 52.
2. Вовк В.Н., Журавлёв А.Д. Поведенческие проявления школьной дезадаптации у подростков с ЗПР // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - №62-2. - С. 273-276.
3. Здоровцева Е.В. Диагностика девиантного поведения подростков в учреждении дополнительного образования // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2017. - №1. - С. 35-38.
4. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Особенности аддиктивного поведения у подростков с задержкой психического развития // Карельский научный журнал. - 2019. - № 2 (27). - С. 35-37.
5. Кириллова Е.Б. Гендерные различия черт личности подростков с девиантным поведением // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 53-10. - С. 238-248.
6. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Особенности личностных новообразований подростков с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-2. С. 418-422.
7. Романова А.В. Проблема девиантного поведения подростков // Научный электронный журнал меридиан. - 2020. - № 5 (39). - С. 282-284.

Психология

УДК 378.147
кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Общая психология» Ледовских Ирина Александровна
Пензенский государственный университет (г. Пенза)

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЯХ С СУПРУЖЕСКИМИ КОНФЛИКТАМИ

Аннотация. В статье рассматриваются личностные особенности старших дошкольников, воспитывающихся в семьях с супружескими конфликтами, а также особенности старшего дошкольного возраста, которые развиваются под влиянием многих факторов, среди которых одним из важнейших является семья. Семья – это ближайшее окружение человека, постоянная социальная ситуация, влияющая на еще несформировавшуюся личность ребенка.
Ключевые слова: личностные особенности; агрессивность; тревожность; неадекватная самооценка; семья; старшие дошкольники; конфликты.
Annotation. The article examines the personal characteristics of older preschoolers who are brought up in families with marital conflicts, as well as the characteristics of older preschool children who develop under the influence of many factors, among which the family is one of the most important. A family is a person's immediate environment, a constant social situation that affects the child's still unformed personality.
Keywords: personal characteristics; aggressiveness; anxiety; inadequate self-assessment; family; older preschoolers; conflicts.

Введение. Детские годы оказывают огромное влияние на всю жизнь каждого человека. От того, в каких условиях находится с самого раннего возраста ребенок, во многом зависит его будущее.

Исследования психологов, педагогов, физиологов, врачей свидетельствуют о том, что детство, особенно первые годы жизни человека, является периодом наиболее интенсивного физического и нравственного развития. В это время ребенка в основном окружают родители и самые близкие родственники. Это они, в первую очередь мать и отец, слышат первые слова малыша, видят его первые шаги, вводят ребенка в окружающий его мир, направляют на большую дорогу жизни.

Развитие человека, формирование его личности зависят от благотворного влияния семьи, от стремления родителей познать особенности развития детей в каждом возрастном периоде, от желания изучить своего ребенка, от умения направить процесс формирования его личности.

К концу дошкольного возраста, с появлением осознания переживаний, начинают формироваться постоянные (надситуативные) мотивы.

Закладывается фундамент будущей структуры жизненного пространства и направленности личности взрослого человека.

Человек как личность начинает формироваться в семье. Поэтому проблема конфликтов в семье является одной из важнейших в психологии.

Каждый из супругов вступая в брак, имеет сложившуюся систему ценностей, т.е. систему индивидуальных представлений о том, что важно и значимо в жизни. В данной сфере супругов могут быть существенные различия и даже противоположные мнения, суждения, оценки. Конфликты чаще всего возникают из-за неудовлетворения потребностей супругов. Это создает дисгармонию в супружеских отношениях и ведет к дестабилизации семьи, а именно к супружеским конфликтам. А дистабилизация семьи в свою очередь влияет на личностные особенности детей, растущих в данной семье [5].

Поэтому проблема исследования видится нам в изучении вопроса влияния супружеских конфликтов на личность детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Современная семья включена во множество сфер жизнедеятельности общества. Поэтому на климат внутри семьи влияет множество факторов: и политические, и социально-экономические, и психологические. Сокращение свободного времени родителей из-за необходимости поиска дополнительных источников дохода, психологические перегрузки, стрессы и наличие множества других патогенных факторов стимулируют развитие у родителей раздражительности, агрессивности, синдрома хронической усталости.

Цель исследования – изучение личностных особенностей старших дошкольников, воспитывающихся в семьях с супружескими конфликтами для последующей разработки рекомендаций супружеским парам по преодолению конфликтов в семье и оптимизации гармоничного развития детей.

Гипотеза исследования – на формирование агрессивности, тревожности и неадекватной самооценки старших дошкольников влияют супружеские конфликты.

Объект исследования - личностные особенности старших дошкольников, межличностные отношения супругов.

Предмет исследования – супружеские конфликты, как фактор, определяющий личностные особенности детей старшего дошкольного возраста.

Методологической базой исследования явились работы: Н.Я Соловьева, В.К. Мягер, Т.М. Мишиной, А.И. Захарова, Сысенко В.А, Чуйко, Штайнметца, Ф. Райса, Ю.Е Алешиной, В. Сатир, А. Я. Варга, Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса, С. Минухина, К. Витакера, Ч.К. Тойча, А.В. Черникова, Ч. Фишман, П. Пэпп, М. Боуэнна.

Методы и методики исследования: наблюдение, опрос, беседа, анкета, Методика «PARI» (Е.С. Шефер, Р.К. Белл); проективные методики для детей дошкольного возраста «Лесенка» (В.Г. Щур), «Рисунок семьи» (Кормана), «Свободный рисунок».

Эмпирическая база исследования - МДОУ № 130 г. Пензы.

Эмпирическая выборка исследования: всего было исследовано 50 человек взрослых и 25 детей из 25 семей. Из них 10 семей с низким уровнем конфликтности и 15 семей с высоким уровнем конфликтности. Всего в исследовании приняло участие 75 человек, из них 50 испытуемых - родители детей дошкольного возраста (10- из семей с низким уровнем конфликтности и 15 - с высоким уровнем конфликтности).

Вовремя проведение беседы с супружескими парами мы выяснили, что не все родители (65% опрошенных) ясно представляют себе, как их супружеские отношения сказываются на развитии ребенка. Этот факт можно объяснить недостаточной психологической грамотностью в вопросах роли психологического климата семьи в воспитании и развитии ребенка. Однако большинство респондентов все же признают наличие влияния супружеских отношений на личностные особенности.

У 30% опрошенных, отмечены высокие показатели по шкале «Семейные конфликты», что свидетельствует о конфликтности этих пар. Также высокие показатели характерны для шкалы «Безучастность мужа» - 18%, что говорит о плохой интегрированности семьи. 12% отдают предпочтение шкале «Воспитание детей», что также подтверждает наши предположения о важности этой сферы для данных семей.

У 30% опрошенных, отмечены высокие показатели по шкале «Семейные конфликты», что свидетельствует о конфликтности этих пар. Также высокие показатели характерны для шкалы «Безучастность мужа» - 18%, что говорит о плохой интегрированности семьи. 12% отдают предпочтение шкале «Воспитание детей», что также подтверждает наши предположения о важности этой сферы для данных семей.

Таким образом, подведя итоги по этой части исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Больше половины супружеских пар, участвующих в нашем исследовании, оценивают свои отношения как неблагополучные или переходные. Что, по нашему предположению связано с особенностями стадии развития данных семей.
2. Наиболее важными в жизнедеятельности семьи, а следовательно, наиболее конфликтогенными, являются хозяйственно-бытовая и воспитательная сферы семейных отношений.
3. Наименее важными является область супружеских отношений, связанная с удовлетворением эмоциональных потребностей членов семьи и структурой ролей семьи, а именно, проявление ревности, стремление к автономии, ролевые ожидания, что говорит о сложившейся ролевой и коммуникативной структурах семьи [8].

После проведения психодиагностики супружеских пар и определения степени конфликтности в семьях мы проводили психодиагностические процедуры с детьми данных супружеских пар, старших дошкольников от 5 до 7 лет. По результатам исследования супружеских пар участники исследования были разделены на 2 группы. В 1 группу вошли семьи с неблагополучными или переходными отношениями. Во 2 группу, вошли те семьи, где были отмечены благоприятные отношения.

Мы исследовали в этих группах личностные особенности дошкольников и затем сравнили их между собой. Первую группу, с неблагополучными или переходными семейными отношениями, составило 15 человек, а вторую группу, с благоприятными отношениями, составило 10 человек.

Проективные методики позволяют выявить отношение ребенка к членам своей семьи, как он воспринимает каждого из них и свою роль в семье, а также те взаимоотношения, которые вызывают в нём тревогу. Ситуация в семье, которую родители оценивают положительно, может быть воспринята ребенком совершенно противоположно. Анализа продуктов деятельности, построен на теории психомоторной связи. Где для регистрации состояния психики используется исследование моторики (в частности, моторики рисующей доминантной правой рукой – зафиксированной в виде графического следа движения, рисунка). По И.М. Сеченову всякое представление, возникающее в психике, любая тенденция, связанная с этим представлением, заканчивается движением. (Ахмеджанов Э.Р.). Если реальное движение по какой-то причине не осуществляется, то в соответствующих группах мышц суммируется определенное напряжение энергии, необходимой для осуществления ответного движения (на представление – мысль) [2].

По полученным данным мы можем сделать вывод, что детям дошкольного возраста свойственна высокая степень тревожности, конфликтность, враждебность и агрессивность в поведении, для них характерно наличие страхов и чувства неполноценности в семье. Также мы обратили внимание на то, что выборку экспериментальной группы составили дети, у которых ярко выражены следующие симптомокомплексы: тревожность (100%), конфликтность (87%), чувство неполноценности (87%), агрессивность (78%), страхи и враждебность (76%), тогда как выборку в контрольной группе составили дети, у которых нет четко выраженных симптомокомплексов в выбранных нами направлениях. Стоит, однако, отметить, что и в контрольной группе наблюдается высокий уровень тревожности (75%). Под тревожностью в дошкольном возрасте мы подразумеваем общую тревожность, состоящую из субъективноличностных особенностей и обусловленную объективными причинами взаимодействия детей с окружающей социальной средой. Это объясняется тем, что мы в качестве сбора данных использовали материалы творческой деятельности детей дошкольного возраста, созданных в течение двух месяцев.

Поведение родителей оказывает влияние на формирование модели поведения ребенка, а, следовательно, его личностные особенности. То есть мы получили данные, что супружеские конфликты с проявлением агрессии способствуют формированию агрессивности у детей, что подтверждает нашу гипотезу.

В целом проявление тревожности влекут за собой нарушения в сфере межличностных отношений. Тревожность является следствием того, что психологический климат семьи представляет угрозу личности ребенка [1].

Поскольку конфликт является длительным, тревожность, испытываемая хронически, становится личностным качеством. Это подтверждает нашу гипотезу, что на формирование агрессивности, тревожности и неадекватной самооценки старших дошкольников влияют супружеские конфликты.

Во 2 группе дошкольников в 100% случаев показатели тревожности находятся в пределах нормы. Это объясняется благоприятной окружающей и семейной обстановкой и временем проведения исследования.

В результате исследования самооценки по методике «Лесенка» В.Г. Щур мы получили следующие данные:

В 1 группе старших дошкольников, находящихся под влиянием супружеских конфликтов, лишь у 40% показатели самооценки соответствуют адекватным. У 10% - завышена, у 50% занижена, причем у 20% - чрезмерно занижена.

Во 2 группе детей, где в семьях отсутствуют явные супружеские конфликты, – адекватная самооценка зафиксирована в 80% случаев. У 20 % респондентов самооценка понижена. Мы считаем, что это может быть связано с особенностями старшего дошкольного возраста.

Методики дополняют друг друга мы получили следующие данные. В нашем исследовании сочетаются у 60% детей высокие показатели агрессивности, тревожности и низкой самооценки. По нашему мнению, этот факт можно считать следствием того, что старший дошкольник пытается создать обманчивый образ, для того, чтобы более успешно адаптироваться в среде сверстников. Здесь срабатывает компенсаторный механизм, который помогает убедить других в своей значимости. Дошкольник с низкой самооценкой испытывает трудности в межличностных отношениях, что сопровождается повышением тревожности. Для самоутверждения он использует механизм, который усвоил в семье – мальчик проявляет агрессивность, также как его отец, а девочка, как мать, испытывает напряжение и стремиться к незаметности в общении.

Это еще раз подтверждает нашу гипотезу о том, что супружеские конфликты оказывают значительное влияние на старшего дошкольника.

В 1 группе старших дошкольников, находящихся под влиянием супружеских конфликтов, лишь у 40% ($\varphi^*= 3,34$; $p<0,01$) показатели самооценки соответствуют адекватным. У 10% - завышена, у 50% занижена ($\varphi^*= 3,36$; $p<0,01$), причем у 20% ($\varphi^*= 1,45$; $p<0,01$) - чрезмерно занижена.

По всей видимости, старшие дошкольники из конфликтных семей, отличаются более низкой самооценкой, чем старшие дошкольники из неконфликтных семей. Мы предполагаем, что объяснением этому может служить особое отношение к дошкольнику со стороны членов семьи. Часто родители не принимают его всерьез, считая, что он не может решить проблем, связанные с супружескими отношениями, так как обладает слишком малым жизненным опытом. Дошкольник легко уязвим и озабочен тем, что является причиной конфликта в семье. У детей с адекватной самооценкой, самовосприятие и отношения с другими приводят к самоуважению и гармоничной структуре личности. Такое развитие характерно для старшего дошкольника из гармоничной семьи. В конфликтной семье формирование личности проходит иначе.

Самооценка растет в процесс взаимодействия с людьми, когда Я оказывается для кого-то значимым. Это происходит за счет мелких похвал, достижений. Однако, родители, конфликтуя, забывают о ребенке, который чувствует себя ненужным. Они не оказывают ему необходимую поддержку, иногда это усугубляется тем, что старшему дошкольнику постоянно напоминают о том, что он еще ребенок. Как результат, он получает низкую самооценку. Этот аспект личности тесно связан с тревожностью, агрессивностью, поскольку личность развивается не по отдельным направлениям, а комплексно [2].

Во 2 группе детей, где в семьях отсутствуют явные супружеские конфликты, – адекватная самооценка зафиксирована в 80% случаев. ($\varphi^*= 3,34$; $p<0,01$). У 20 % респондентов самооценка понижена. Мы считаем, что это может быть связано с особенностями старшего дошкольного возраста.

Выводы. Полученные данные в результате нашего эмпирического исследования подтверждают гипотезу о том, что супружеские конфликты оказывают значительное влияние на старшего дошкольника. На формирование агрессивности, тревожности и неадекватной самооценки старших дошкольников влияют супружеские конфликты в семье.

Старшие дошкольники из конфликтных семей обладают целым комплексом проблем, который кроме развития личности, сказывается на социальной адаптации. Это становится причиной постоянно испытываемого напряжения. Поэтому очень важно помочь таким семьям, не только в преодолении конфликтных ситуаций, но и дошкольникам в гармоничном развитии в такой семье.

Полученные результаты могут быть применимы в практической деятельности психолога в психологической службе детского сада, а так же в семейном консультировании.

Литература:

1. Авдулова, Т.П. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Т.Д. Марцинковская, Т.П. Авдулова. - М.: ИЦ Академия, 2011. - 336 с.
2. Ахмеджанов Э.Р. Психологические тесты. Составление, подготовка текста, библиография / Э.Р. Ахмеджанов. – М., 1996. – 320 с.
3. Батюта, М.Б. Возрастная психология: Учебное пособие / М.Б. Батюта, Т.Н. Князева. - М.: Логос, 2013. - 306 с.
4. Аккерман А.Н. Семейный подход к супружеским расстройствам // Журнал практической психологии и психоанализа. - 2014. - № 1. - С. 1-16.
5. Гозман Л.Я., Шлягина Е.И. Психологические проблемы семьи // Вопросы психологии. - 2010. - № 2. - С. 180-187.
6. Гозман Л.Я., Алешина Ю.Е. Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы / Психологический журнал. - 2012. - №4.
7. Прокофьев В.В. Как проводят свободное время сплоченные и конфликтные семьи // Соц. исслед. - 1998. - № 2. - С. 76-79.
8. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. - М: Владос-Пресс, 2003. – С. 272

УДК 614.253

кандидат психологических наук Малютина Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Омский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск);
кандидат медицинских наук Цыганкова Ольга Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Омский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск)

МОДЕЛИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ «ВРАЧ-ПАЦИЕНТ» В ПРАКТИКЕ АКУШЕРА-ГИНЕКОЛОГА

Аннотация. В статье рассматривается проблема важности формирования коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности врача акушера - гинеколога. Раскрываются принципы и механизмы коммуникации, проанализированы модели взаимоотношений «врач-пациент».

Ключевые слова: врач, пациент, медицинская коммуникация, модель поведения.

Annotation. The article studies the problem of the importance of the formation of the communicative competence of an obstetrician-gynecologist in a professional activity. The principles and mechanisms of communication are revealed, the models of relationship “doctor – patient” have been analyzed.

Keywords: doctor, patient, medical communication, model of behaviour.

Какими бы ни были изыски современной медицины,
ее технические возможности,
человек всегда будет ждать и верить врачу,
который сумеет выслушать, одобрить,
проявить сострадание.
А. Экзюпери

Введение. Профессиональная деятельность врача, как известно, отличается своими особенностями, особое место среди которых принадлежит межличностным контактам с пациентами и их родственниками. Эффективность профессионального общения врача обеспечивает развитие его навыков коммуникации, то есть его коммуникативная компетентность.

Изложение основного материала статьи. Современное общество, на сегодняшний день, предъявляет повышенные требования к результатам и качеству медицинского обслуживания, к содержанию самого процесса оказания медицинской помощи, что требует особого внимание, не только к работе врачей, но и их подготовке, в частности к развитию их коммуникативной грамотности, на всех этапах профессионального становления [1].

Коммуникативная компетентность является одним из базовых критериев профессиональной подготовки специалистов деятельностей субъект – субъектного типа «человек – человек», к которым принадлежит профессия врача.

Выделяются три основные группы коммуникативных навыков, которыми должен овладевать врач:

Первая группа – базисные умения, которые направленны на способность распределения и поддержки активного внимания, а также его распределения. Умение правильно интерпретировать полученную информацию, от пациента, умения постановки вопросов и правильно их задавать, относится к пациенту как к личности, быть понятным пациенту в процессе взаимодействия.

Вторая группа коммуникативных навыков носит относительно узкий, достаточно специализированный характер и относится к взаимодействию только с некоторыми категориями пациентов, к ним можно отнести: недоверчивых или агрессивных пациентов. Когда взаимодействие происходит в стрессовых ситуациях, взаимодействие с родственниками пациентов, ведение пациентов с психическими расстройствами.

Третья категория коммуникативных навыков имеет общий характер и формируется на основе интеграции базисных и некоторых специальных навыков.

Значимые для медицинской деятельности психологические навыки, которыми должны владеть врачи - это помощь в принятии сложных решений в ситуации выбора, уметь сообщить неприятную информацию, помогать преодолеть возникшую конфликтную ситуацию, побудить пациента придерживаться врачебных рекомендаций.

Основой развития коммуникативной компетентности является такая личностная психологическая характеристика, как стремление человека находиться вместе с другими людьми. Иметь принадлежность к определенной социальной группе, уметь устанавливать эмоциональные контакты с окружающими людьми и быть участником межличностных взаимоотношений. Стремление и потребность к взаимодействию, присоединению, быть в окружении с другими людьми обозначается психологическим термином *«аффилиация».*

Следующая психологическая черта, которая обеспечивает развитие коммуникативной компетентности врача - *эмоциональная стабильность*. Быть уравновешенным, сохранять контроль над реакцией и эмоциональным поведение в процессе взаимодействия. Умение владеть своими эмоциями помогает врачу во взаимодействии с пациентами избежать конфликтных ситуаций и психологических срывов.

Эмпатия, также является психологической характеристикой, которая обеспечивает адекватную коммуникацию в процессе взаимодействий врач - пациент. Умение сочувствовать, сопереживать - это определенная психологическая включенность врача в переживания пациента, в процесс лечения.

Одной из психологических характеристик, участвующей в развитии коммуникативной компетентности врача, является и *сенситивность к отвержению* - это способность адекватно воспринимать негативное отношение пациентов, которое чаще всего возникает на разных этапах лечебного процесса. Она предоставляет врачу определенную обратную связь, которая позволяет ему корректировать свое поведение во взаимодействии с пациентами и их родственниками.

Сохранение репродуктивного здоровья женщины, одна из значимых проблем в настоящее время, это указано в концепции демографической политики РФ на период 2025, утвержденная Указом Президента РФ №1351 от 09.10.2007.

Уровень гинекологических заболеваний, в последние годы, непрерывно увеличивается как во всем мире, так и в нашей стране. Так, по результатам статистических данных, за последнее время увеличилась заболеваемость эндометриозом - на 26%, воспалительные заболевания - на 10%, нарушения менструального цикла выросло в 1,6 раза [2, 3].

Отмечается, что современная профилактика и диагностика гинекологических заболеваний может позволить избежать риска для здоровья, но к сожалению, профилактическое направление в этой области, наименее развито в настоящее время.

Профилактика гинекологических заболеваний делится на первичную и вторичную. Первичная профилактика направлена на предупреждение возникновения и воздействия факторов риска развития заболеваний и может состоять из следующих мероприятий: ведение здорового образа жизни, отказ от вредных привычек, исключение беспорядочных половых связей, ограничение половых партнёров, использование барьерных методов контрацепции, проведение санитарно-просветительной работы среди женщин репродуктивного возраста. Вторичная профилактика осуществляется проведением регулярных профилактических осмотров женщин. Цель вторичных профилактических осмотров заключается в предупреждение заболеваний у женщин и их раннее выявление, а также своевременное лечение и профилактика обострений.

Особое значение занимает устранение факторов, которые неблагоприятно влияют на репродуктивное здоровье женщины. Регулирование рождаемости, работа по предупреждению абортов, за счет активного включения современных методов контрацепции, развитие систематического гигиенического обучения и формирование здорового образа жизни – основные задачи вторичной профилактики.

Профилактические действия в сфере охраны гинекологического здоровья женщин обеспечиваются не только усилиями медицинских работников, но и усилиями пациенток. Взаимоотношения между гинекологом и его пациенткой, в этом вопросе, играют важную роль. Эффективность их взаимоотношений, в профилактике гинекологических заболеваний зависит не только от качества выполнения профессиональной роли врача, но и от адекватности понимания роли пациентки и в целом насколько представления врачей о них соответствуют действительности.

Совершенствование профилактической работы возможно на основе ее дальнейшей институализации, что предполагает передачу функций социальных субъектов, ответственных за профилактику, от индивидов (в настоящее время - врачей акушеров – гинекологов и, как это предусмотрено их должностными инструкциями) к организациям (женским консультациям).

Предлагаемые мероприятия принесут ожидаемый результат только тогда, когда будут правильно и рационально использоваться врачами и их пациентками. Активная интеракция в системе врач - пациент в сфере профилактической работы зависит от их позиции по отношению к здоровью в целом, к репродуктивному здоровью и друг к другу [4, 5].

Не маловажным аспектам в лечебном процессе является модель взаимоотношений между врачом и пациентом. Проблема взаимоотношений врача и пациента является наиболее актуальной в последние двадцать лет как в медицинской, так и в психологической литературе. Предлагаются различные модели, их характеристики варьируются от патерналистических до потребительских.

Достаточно интересной представляются теория взаимодействий врача и пациента, предложенная в 1992 г. врачами Э. и Л. Эмануэл [6]. В данной теории отражены различные варианты влияния врача на пациента и описана роль которую выполняет врач в лечебном процессе.

Первая модель – *патерналистическая,* согласно этой модели, врач должен самостоятельно принимать решение относительно процесса лечения пациента, в соответствии с собственными знаниями и пониманием блага и пользы для пациента. В описании данной модели взаимоотношений, пациент рассматривается как ребенок, которому необходимо строго выполнять предписания врача. Долг врача - суметь предотвратить вред и действовать во благо выздоровления пациента. На второй план уходит анатомия пациента. Упор делается на единоличном принятии решения врачом, даже если они противоречат желанию пациента.

Модель *информирования* - представляет собой противоположный взгляд на процесс взаимодействия врача и пациента. Основная роль переходит к пациенту, роль врача ограничена информационной функцией. Врач предоставляет необходимую информацию пациенту, тот в свою очередь формулирует свои цели и самостоятельно принимает решение и делает выбор. Такой тип отношений, на наш взгляд, в действительности мало соответствует, так как существует разница между знаниями и опыте врача и пациента. Врач должен не только информировать пациента, но и консультировать, и обучать.

Модель *интерпретации* представлена как история заболевания, которую необходимо интерпретировать и получить необходимые сведения для последующего лечения. В этой модели врач выступает как консультант для пациента, помогая пациенту достичь лучшего самопонимания и принять решение.

В *совещательной* модели роль врача шире, он действует как наставник, учитель, цель которого обсудить и объяснить дальнейшие действия пациента не только с медицинской позиции, но и с морально-этической, помогает пациенту выбрать наиболее лучший вариант действий, то или иное медицинское вмешательство, подробно обсуждая все необходимые вопросы в плане лечения.

Обобщая многообразие моделей, взаимодействие врача и пациента, в каждом конкретном случае складывается индивидуально, на них влияют возрастные и половые различия, социальный статус пациента, уровень его образованности, тяжесть заболевания и т.д.

В практике врача акушера - гинеколога эффективное медицинское взаимодействие представляет собой сотрудничество двух субъектов, врача и пациента. Такая модель взаимодействия предполагает, что не только врач сделает все возможное для лечения, но и должен рассчитывать на сознательное и активное участие пациента в лечебном процессе, то есть пациент будет придерживаться назначения врача и сообща с ним решать возникшую проблему собственного здоровья.

К сожалению, в реальных условиях, врач акушер - гинеколог на всегда может доверять пациенту, сотрудничество между врачом и пациентом проблематезировано. С чем это связано?

Во-первых, на сегодняшний день, гинекологи сталкиваются с «новыми», достаточно требовательными пациентами, которые не только усугубляют процесс лечения своими не согласованными действиями с

лечащим врачом, но и озадачены проверкой счетов за оказанные медицинские услуги. Пациенты такого типа склонны не только к сотрудничеству, но и к подозрительности в отношении компетентности врача, а также эффективности его назначений и экономической целесообразности его рекомендаций и дальнейшего лечения.

Во-вторых, все ситуация усугубляется продолжающимися реформами в здравоохранении и формированием новых моделей взаимодействия, например, *контрактная* модель взаимодействия.

В условиях платной медицины сложилась *контрактная (договорная)* модель взаимоотношений врач - пациент, врач и пациент начинают лечение на основе соглашения (договора), это определяется при их первой встрече. Врач, с учетом задач терапии, а также потребностей и возможности пациента определяет свой уровень ответственности и уровень ответственности пациента за результат и ход лечения. В данном контексте пациент становится потребителем медицинских услуг.

Пациент информирован о своих правах, о возможности выбора и замене врача и чаще возникает эффект пациентской предпочтительности и при этом он остается недостаточно компетентным в проблеме своего здоровья.

На наш взгляд, сложившаяся ситуация в отношении модели взаимодействия врач - пациент на сегодняшний день достаточно спорная и требует определенных дополнительных исследований и наблюдения. Но уверены мы в том, что эффективное медицинское взаимодействие невозможно без доверительного сотрудничества между врачом и пациентом.

Конечно по-разному будет выстраиваться доверительное сотрудничество и это будет завесить от категории пациенток с которыми работает врач гинеколог. Если это послушные, исполнительные пациентки врач может опираться на модель интерпретации, совещательную модель. Взаимодействие с «новыми», информированными пациентками, в идеале, можно рассматривать взаимное участие в лечебном процессе, партнерство.

При работе с агрессивными, требовательными пациентками, необходимо мобилизовать усилие врача на своем авторитете и компетентности, которые сложно оспорить пациенткам. Взаимодействуя с так называемыми пациентками не выполняющих предписания врача речь о доверии и сотрудничестве не идет.

Выводы. Таким образом, определяя модель взаимодействия между врачом и пациентом определяется совокупностью факторов и можно отметить, что с изменениями в системе здравоохранения характеристика взаимодействий врач - пациент претерпевает значительные изменения.

Литература:

1. Сулейманова С.Ю. Определение уровня сформированности коммуникативной компетентности у врачей ПМСП // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 4-2. – С. 372-37
2. Сметник, В.П. Неоперативная гинекология. Руководство для врачей / В.П. Сметник, Л.Г. Тумилович. – М.: МедИнформ.агентство, 2015. – 302 с.
3. Риск беременности после стерилизации маточных труб: результаты совместного обзора стерилизации в США. / Н.В. Петерсон [и др.] // Американский журнал акушерства и гинекологии. - 2002. - Вып. 174. - С. 1161-1170.
4. Двойников С.И., Тарасова Ю.А., Фомушкина И.А., Костюкова Э.О. Проведение профилактических мероприятий. – И.: ГЭОТАР-Медиа, 2017. – 15-19 с.
5. Ковалева М.Д., Бондаренко А.С., Шестаков А.С. Социальные проблемы профилактики в акушерстве и гинекологии // Социология медицины. – 2015. - №14 (1). – С. 54-57.
6. Эмануэль Э. Дж., Эмануэль Л.Л. Четыре модели взаимоотношений врача и пациента // Журнал Американской медицинской ассоциации. - 2016. - Том. 267 (16). - С. 2221-2226.

Психология

УДК 316.6

кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАНЫХ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ЗНАНИЙ О ПОВЕДЕНИИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ И ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ

Аннотация. В статье автор представляет результаты эмпирического исследования по выявлению особенностей формирования элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях детей 4-5 лет. Предполагается, что между знаниями детей о безопасности собственной жизнедеятельности и представлениями родителей о знаниях своих детей существует взаимосвязь.

Ключевые слова: безопасное поведение экстремальные и чрезвычайные ситуации, дети 4-5 лет, родители, знания, методы изучения.

Annotation. In the article, the author presents the results of an empirical study to identify the features of the formation of basic knowledge about the behavior in extreme and emergency situations of children 4-5 years old. It is assumed that there is a relationship between children's knowledge about the safety of their own life and parents ' ideas about their children's knowledge.

Keywords: safe behavior extreme and emergency situations, children 4-5 years old, parents, knowledge, methods of study.

Введение. Актуальность исследования позволила выявить противоречие между необходимостью формирования элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях детей 4-5 лет и отдельными недостатками в методическом обеспечении данного процесса в дошкольной образовательной организации.

Проблема исследования заключается в поиске продуктивных методов формирования элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4-5 лет.

Использование экспериментальных методов дает возможность повысить точность оценки сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4-5 лет.

Методика 1. Анкета «Безопасное детство».

Цель: определить осведомленность родителей об уровне сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4-5 лет.

Порядок проведения: Каждому испытуемому выдаются листы с тестом. Время упражнения – не ограниченно.

Инструкция к выполнению: «Уважаемые родители! Мы исследуем уровень сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4-5 лет. Будем признательны, если Вы поможете нам, ответив на следующие вопросы».

Описание методики: анкета состоит из 12 вопросов, разделенных по блокам.

Блок 1. Знание элементарных данных, который включает следующие вопросы: «Знает ли Ваш ребёнок своё имя, фамилию, домашний адрес?»; «Знает ли ваш ребенок телефоны служб спасения?».

Блок 2. Безопасность собственной жизнедеятельности включает следующие вопросы: «Знакомите ли вы своего ребёнка с правилами дорожного движения?»; «Показывали ли вы своему ребёнку безопасную дорогу из дома в д/сад и обратно?»; «Ходите ли вы с ним, так как показывали?»; «Можете ли вы считать себя образцом для подражания в соблюдении правил дорожного движения?»; «Бывает ли так, что ваш ребёнок преподаёт вам урок безопасного поведения на дороге?».

Блок 3. Безопасное поведение на природе включает следующие вопросы: «Знает ли ваш ребенок правила поведения на природе?»; «Знает, как взаимодействовать с животными и растениями?»; «Знает опасных насекомых и ядовитых растений?».

Также в анкету включенные вопросы о формах и источников, с помощью которых родители знакомят своих детей с правилами безопасного поведения.

Методика 2. Беседа «Безопасное поведение».

Цель: исследовать уровень сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4-5 лет.

Порядок проведения: беседа проводится индивидуально. Вопросы задаются так, чтобы они будили мысль ребенка, заставляли задуматься, как ответить на поставленный вопрос.

Описание методики: Беседа включает 19 вопросов разделенных по блокам.

Блок 1. Знание элементарных данных, который включает следующие вопросы: «Как тебя зовут, твоя фамилия, домашний адрес?»; «назови номера телефонов служб спасения?».

Блок 2. Безопасность собственной жизнедеятельности включает следующие вопросы: «Знаешь ли ты правила дорожного движения?»; «Показывает ли тебе мама безопасную дорогу из дома в д/сад и обратно?»; «Ходите ли вы с мамой, так как показывали?»; «Бывает ли так, что ты преподаёт урок безопасного поведения на дороге маме?».

Блок 3. Безопасное поведение на природе включает следующие вопросы: «Как нужно вести себя на природе?»; «Как нужно обращаться с животными и растениями?»; «Назови опасных насекомых и ядовитых растений».

Выбранные методики позволят исследовать уровень сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4-5 лет.

База исследования: Эмпирическое исследование по изучению уровня сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4-5 лет было проведено на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детском саду компенсирующего типа № 138 г. Нижний Тагил.

Характеристика выборки: В исследовании приняли участие родители детей, средней группы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада компенсирующего типа № 138 г. Нижний Тагил, в количестве 10 человек, 60% (6 человек) респондентов женского пола и 40% (4 человека) — мужского (анкетирование «Безопасное детство») и дети средней группы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада компенсирующего типа № 138 г. Нижний Тагил, в количестве 10 человек, 60% (6 человек) респондентов мужского пола и 40% (4 человека) — женского пола (беседа «Безопасное поведение»).

Изложение основного материала статьи. Результаты исследования осведомленности родителей об уровне сформированных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях их детей по авторской анкете «Безопасное детство» по блоку №1 «знание элементарных данных» представлены на диаграмме (рис. 1).

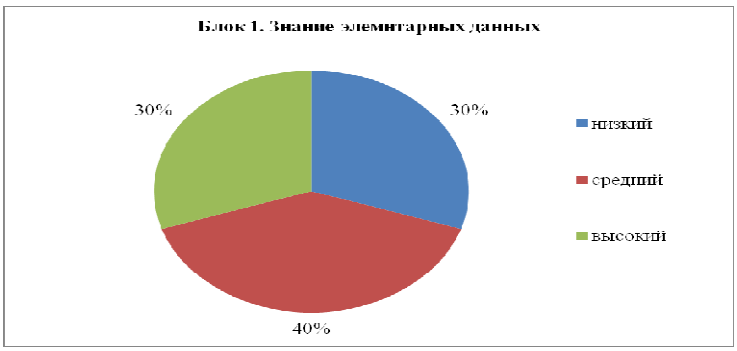


Рисунок 1. Результаты исследования осведомленности родителей об уровне сформированных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях их детей по авторской анкете «Безопасное детство» по блоку №1 «знание элементарных данных»

Полученные результаты позволяют сделать выводы, что у 30% испытуемых высокий коэффициент осведомленности, у 40% среднего уровня, у 30% низкого уровня.

Можно сказать, что 70% испытуемых имеют высокий уровень осведомленности об уровне сформированных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у своих детей.

Результаты исследования осведомленности по авторской анкете «Безопасное поведение» по блоку №2 «безопасность собственной жизнедеятельности» представлены на диаграмме (рис. 2).

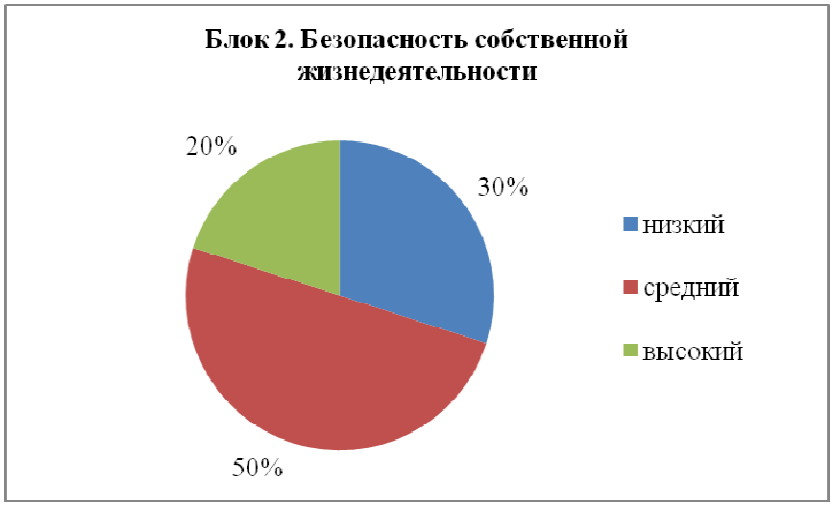


Рисунок 2. Результаты исследования осведомленности родителей об уровне сформированных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях их детей по авторской анкете «Безопасное детство» по блоку №2 «безопасность собственной жизнедеятельности»

Полученные результаты позволяют сделать выводы, что у 20% испытуемых высокий коэффициент осведомленности, у 50% средний уровень, у 30% низкий уровень осведомленности. Можно сказать, что у 70% родителей уровень осведомленности по блоку №2 «безопасность собственной жизнедеятельности» высокий.

Результаты исследования осведомленности родителей об уровне сформированных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях их детей по авторской анкете «Безопасное поведение» по блоку №3 «Знание элементарных данных» представлены на диаграмме (рис. 3).

Рисунок 3. Результаты исследования осведомленности родителей об уровне сформированных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях своих детей по авторской анкете «Безопасное детство» по блоку №3 «безопасное поведение на природе»

Полученные результаты позволяют сделать выводы, что у 40% испытуемых средний коэффициент осведомленности, у 60% низкий уровень, Можно сказать, что в блоке №3 «безопасное поведение на природе» высокого коэфицента осведомленности не выявлено, большинство родителей считают знания своих детей средними.

Результаты исследования уровня сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4-5 лет по авторской беседе «Безопасное детство» по блоку №1 «знание элементарных данных» представлены на диаграмме (рис. 4).

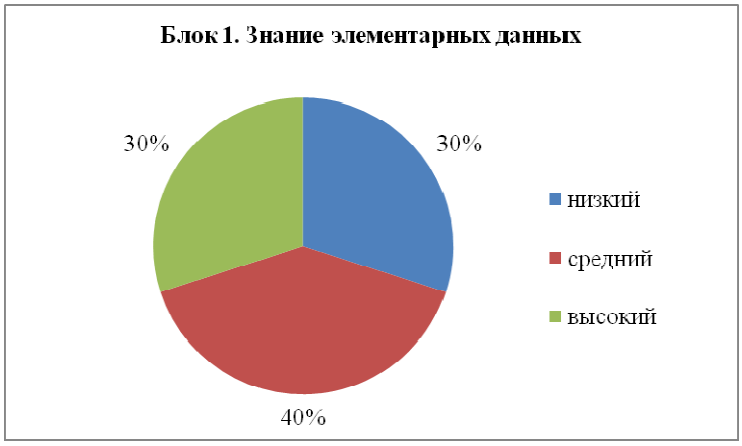


Рисунок 4. Результаты исследования уровня сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4-5 лет по авторской беседе «Безопасное детство» по блоку №1 «знание элементарных данных»

Полученные результаты позволяют сделать выводы, что у 40% испытуемых средний уровень знаний, у 30% низкий уровень и у 30% высокий уровень знаний. Можно сказать, что в блоке №1 «знание элементарных данных» преобладает средний уровень элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях.

Результаты исследования уровня сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4-5 лет по авторской беседе «Безопасное детство» по блоку №2 «безопасность собственной жизнедеятельности» представлены на диаграмме (рис. 5).

Рисунок 5. Результаты исследования уровня сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4-5 лет по авторской беседе «Безопасное детство» по блоку №2 «безопасность собственной жизнедеятельности»

Полученные результаты позволяют сделать выводы, что у 90% испытуемых высокий уровень знаний, у 10% средний уровень. Можно сказать, что в блоке №2 «безопасность собственной жизнедеятельности» преобладает высокий уровень элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях.

Результаты исследования уровня сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4–5 лет по авторской беседе «Безопасное детство» по блоку №3 «безопасное поведение на природе» представлены на диаграмме (рис. 6).

Рисунок 6. Результаты исследования уровня сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4-5 лет по авторской беседе «Безопасное детство» по блоку №3 «безопасное поведение на природе»

Полученные результаты позволяют сделать выводы, что у 90% испытуемых низкий уровень знаний, у 10% средний уровень. Можно сказать, что в блоке №3 «безопасное поведение на природе» преобладает низкий уровень элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях.

Сравнительный анализ результатов исследования осведомленности родителей об уровне сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях своих детей и уровня сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4–5 лет с помощью таблиц сопряженности.

Таблица сопряженности между переменными «уровень знаний детей (блок 1 "знания элементарных данных")» и «уровень осведомленности родителей о знаниях детей (блок 1 "элементарные данные")». Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Таблица сопряженности уровень знаний детей (блок 1 «знания элементарных данных») * уровень осведомленности родителей о знаниях детей (блок 1 «элементарные данные»)

		Уровень осведомленности родителей о знаниях детей (блок 1 "элементарные данные")			Всего
		низкий	средний	высокий	
уровень знаний детей (блок 1 "знания элементарных данных")	низкий	3	0	0	3
	средний	0	4	0	4
	высокий	0	0	3	3
Всего		3	3	4	3

По данной таблице, можно сделать вывод, что в ходе исследования все полученные результаты по блоку №1 «знание элементарных данных» достоверны, а уровень осведомленности родителей о знаниях своих детей является высоким.

Таблицы сопряженности между переменными «уровень знаний детей (блок 2 «знания безопасность собственной жизнедеятельности»)» и «уровень осведомленности родителей о знаниях детей (блок 2 «безопасность собственной жизнедеятельности»)». Данные представлены в таблице 2.

По данной таблице, можно сделать вывод, что в ходе исследования полученные результаты по блоку №2 «безопасность собственной жизнедеятельности», имеют различия. Большинство родителей завышают уровень знания своих детей. Следовательно, уровень осведомленности родителей о знаниях своих детей является низким.

Таблица 2

Таблица сопряженности уровень знаний детей (блок 2 "безопасность собственной жизнедеятельности") * уровень осведомленности родителей о знания детей

		Уровень осведомленности родителей о знания детей (блок 2 "безопасность собственной жизнедеятельности")		Всего
		низкий	высокий	
Уровень знаний детей (блок 2 "безопасность собственной жизнедеятельности")	низкий	1	2	3
	средний	0	5	5
	высокий	0	2	2
Всего		1	9	10

Таблицы сопряженности между переменными «уровень знаний детей (блок 3 «безопасное поведение на природе»)» и «уровень осведомленности родителей о знаниях детей (блок 3 «безопасное поведение на дороге»)». Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Таблица сопряженности уровень знаний детей (блок 3 «безопасное поведение на природе») * уровень осведомленности родителей о знаниях детей (блок 3 «безопасного поведения на природе»)

		Уровень осведомленности родителей о знаниях детей (блок 3 "безопасного поведения на природе")		Всего
		низкий	средний	
Уровень знаний детей (блок 3 "безопасное поведение на природе")	низкий	6	0	6
	средний	3	1	4
Всего		9	1	10

По данной таблице, можно сделать вывод, что в ходе исследования полученные результаты по блоку №3 «безопасное поведение на природе», имеют незначительные различия. 30% родителей считают, что уровень знания их детей – низкий. Следовательно, уровень осведомленности родителей о знаниях своих детей является средним.

Выводы. Для выявления уровня сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4-5 лет используются различные методы исследования.

Выбор данных тестовых методик обусловлен их валидностью и надежностью, соответствием возрастным нормам детей среднего дошкольного возраста:

1. Методика 1. Анкета «Безопасное детство».
2. Методика 2. Беседа «Безопасное поведение».

Для обработки результатов были использованы методы математической статистики: р - Спирмена, использовался для нахождения взаимосвязи между переменными.

Формирование элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4-5 лет, вероятно, может осуществляться продуктивно, если использовать следующие методы: чтение специально подобранных произведений художественной литературы об экстремальных и чрезвычайных ситуациях; демонстрировать видеофильмы об экстремальных и чрезвычайных ситуациях; организовывать сюжетно-ролевые игры, сюжеты которых будут отражать поведение в экстремальных и чрезвычайных ситуациях.

Литература:

1. В.В. Абрамов Безопасность жизнедеятельности. СПб, 2013. 365 с.

Психология

УДК 159.99

студентка Маринина Алина Евгеньевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
старший преподаватель кафедры психологии
развития личности Мартынова Марина Александровна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студентка Васичева Анастасия Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

МАНИПУЛЯЦИЯ: СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ И ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ В СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Аннотация. В статье рассматривается манипулирование мужчин и женщин как вид влияния на партнера противоположного пола в супружеских отношениях. Показаны существенные расхождение в трактовке проблемы манипулирования в научных источниках. Манипулирование может выступать как фактором, разрушающим брак, так и фактором, который устанавливает партнерство. В роли манипулятора могут выступать оба партнера, находящиеся в браке, однако мужчины и женщины используют разные приемы манипулирования, а также их манипуляции имеют разные источники возникновения.

Ключевые слова: манипуляция; причины манипуляции; супружеские отношения.

Annotation. The article discusses the manipulation of men and women as a form of influence on a partner of the opposite sex in marital relations. Significant differences in the interpretation of the problem of manipulation in scientific sources are shown. Manipulation can be both a factor that destroys marriage and a factor that establishes partnerships.

Keywords: manipulation; reasons for manipulation; marital relations.

Введение. Для человека одним из основных социальных институтов является семья. Благодаря ей в обществе выполняются функции воспроизводства населения, социализации детей и др. Поэтому вполне естественно, что для представителей различных отраслей знания: философии, социологии, демографии, психологии, культурологии, истории, семья является объектом пристального внимания.

Проблемы современной семьи относятся к числу наиболее важных и актуальных, не исключением в настоящее время выступают манипуляции в супружеских парах, осуществляемые сознательно или неосознанно.

Манипуляции в супружеских отношениях направлены на то, чтобы удовлетворить личные потребности за счет другого человека, при этом обходя прямое и открытое взаимодействие с ним. Другими словами, в таких отношениях один из партнеров стремится к удовлетворению своих потребностей искаженным путем и может даже не задумываться о нуждах другого.

Изложение основного материала статьи. Обратимся к рассмотрению разных точек зрения на содержание понятия «манипуляция».

Доктор философских наук Б.Н. Бессонов определяет манипуляцию как «форму духовного воздействия, скрытого господства, осуществляемого насильственным путем» [2, с. 34].

Для Д.А. Волкогонова – это «господство над духовным состоянием, управление и изменение внутреннего мира» [2, с. 35].

О.Т. Йокояма приводит следующее определение данного понятия: «манипуляция – это обманное косвенное воздействие в интересах манипулятора» [2, с. 35].

Манипуляция для У. Рикера - это «такое структурирование мира, которое позволяет выигрывать» [3, с. 48].

Э. Шостром в своей работе «Человек – манипулятор» определяет ее как «управление и контроль, эксплуатацию другого, использование в качестве объектов, вещей» [9, с. 253].

Приведем определение понятия «манипуляция, предложенное Е. Л. Доценко в работе «Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита» как обобщение ее основных признаков: «Манипуляция - это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [2, с. 38].

В рассмотренных нами источниках авторы, такие как Е.Л. Доценко и Э. Шостром говорят о «манипулировании» в негативном смысле, наделяя его отрицательными качествами. Мы также нашли другую точку зрения на манипуляцию, ее придерживаются такие авторы как Д. Карнеги, В.П. Шейнов, В.В. Зеленин. Она состоит в том, что в ней нет ничего плохого, это просто один из способов воздействия на собеседника, целью которого является удовлетворение обеих сторон. С этой точки зрения, манипуляция - уместный и вполне этичный способ воздействия на партнера.

Обратимся к работе Э. Шострома «Человек – манипулятор», в которой автор рассматривает причины манипуляции. Ф. Перлз утверждает: «В основе манипуляции лежит внутриличностный конфликт человека. Человек никогда не доверяет себе полностью. Сознательно или подсознательно он всегда верит, что его спасение в других. Однако и другим он полностью не доверяет. Поэтому он прибегает к манипулированию, стремясь, чтобы «другие» всегда были у него в доступности, никогда не терять возможность контролировать их и при таком условии доверять им больше» [9, с. 121].

Немецкий социолог Эрих Фромм утверждает, что манипуляция – это в первую очередб чувство неуверенности в людях, в их надежности, а вследствие этого к отвращению и неспособности любить своего партнера.

Э. Шостром пишет о том, что способность к манипулированию развивается у человека с раннего возраста, когда ребенок учится ходить, начинает разговаривать, плачет или демонстрирует свое раздражение и с помощью этого добивается желаемого. Окружение поощряет его в этом способе взаимодействия с миром, и к подростковому возрасту человек в совершенстве овладевает манипулятивными приемами.

Манипулирование, по мнению Э. Шострома, - это универсальный общечеловеческий феномен. Человек не рождается манипулятором. В процессе познания мира он узнает, что с помощью манипуляции можно добиться желаемого и избежать неприятностей, при этом способность манипулировать развивается у него бессознательно [9, с. 354].

Таким образом, манипулирование проникает вовсе сферы жизни человека, и супружеские взаимоотношения – не исключение. Кроме того, склонность к использованию такого способа воздействия сказывается на удовлетворенности браком.

Рассмотрим некоторые приемы манипулирования, характерные для супругов, описанные В.П. Шейновым в книге «Скрытое управление человеком»:

1. Манипуляция «Муж – Дитя».

Манипулятором в этой ситуации выступает муж. Он исполняет роль «беспомощного ребенка»: все поручения жены он выполняет отвратительно, и это побуждает жену к тому, что все дела нужно будет выполнить ей самой. При этом вся домашняя работа оказывается взваленной на нее. Женщины в таких ситуациях называют своего мужа «ребенком».

Причины, по которым подобная ситуация возникает, следующие: некоторые мужчины воспитаны по принципу «домашние обязанности – не мужское дело», другие воспринимают поручения жены как фактор, отвлекающий от действительно важных дел. Эта манипуляция опасна для существования семьи. Перегруженность женщин домашними делами отрицательно сказывается на их удовлетворенности браком.

Для профилактики возникновения подобных ситуаций В.П. Шейнов предлагает женщине еще до вступления в брак обсудить с будущим партнером вопросы предстоящей семейной жизни: где жить, сколько детей заводить, кто выполняет те или иные обязанности по дому. В предбрачный период женщине проще настроить мужчину на семейный быт, так как ей не представляет никакого труда управлять мужчиной, который влюблен в нее. Вся сложность заключается в том, чтобы сделать это незаметно. Мысль об обязанностях по дому следует внедрять постепенно. Предварительно получив согласие, жена заручается поддержкой сильного союзника в будущем. В.П. Шейнов подчеркивает, что при этом она прибегает к скрытому управлению с целью предотвращения возможных манипуляций.

Тем, кто состоит в браке давольно долго, автор советует следующее: «Просите помочь или сделать что-то, не взирая на качество исполнения. Выполняют плохо иногда лишь потому, что редко это делают. Будут

делать чаще - научатся. За малейший успех хвалите. Что-то недоделал – приласкайтесь и... попросите доделать. Доделал – похвалите» [10, с. 124].

Анализируя способ защиты от манипуляции мужа, предложенный В.П. Шейновым, следует отметить, что жена еще до совершения манипулятивных действий со стороны мужа сама прибегает к манипуляции в качестве профилактики. Для женщин со значительным брачным стажем в качестве защиты автор тоже предлагает манипулятивные действия в адрес мужа.

2. Манипуляция «Чувство вины».

Муж провоцирует супругу на грубость в свой адрес или на повышенный тон, когда она просит его сделать то, что ему делать совсем не хочется. Тем самым он создает для себя полное право обидеться на нее и заставить жену испытывать чувство вины.

3. Манипуляция «Обиделась».

Противоположный вариант предыдущего манипулятивного приема заключается в том, что инициатива идет со стороны жены. Она с легкостью может создать конфликт или «завестись» с любой мелочи.

4. Манипуляция «Если бы не было тебя».

Может использоваться как женщиной, так и мужчиной. Жена или муж ссылаются на супруга, обвиняя его в своих неудачах. Например, муж обвиняет жену, что она не создает для его работы комфортных условий, отвлекает разговорами, и подчеркивает, что, если бы не она, он бы давно добился успеха в своем деле. В качестве защиты автор предлагает действовать подобно собеседнику, используя его же приемы, что представляет из себя ответную манипуляцию.

5. Манипуляция «Просьбы».

Один из супругов просит другого о чем-либо, затем, не предоставляя времени на выполнение задания, высказывает вторую, а затем третью просьбу. Поскольку выполнять эти действия одновременно невозможно, манипулятор добивается своей цели: если супруг продолжает первое дело, его упрекают в невнимательности ко второму и третьему. Если это вызывает гнев, манипулятор коротко и грустно отмечает, что в последнее время супруг стал особенно раздражительным.

6. Манипуляция «Почему они, а не ты?».

Жена мотивирует мужа к активным действиям на своей работе. Чтобы он смог получить более высокую должность, большую зарплату. При этом она за его счет удовлетворяет собственную потребность в самореализации.

7. Манипуляция «Мнимый больной».

Один из супругов жалуется на плохое самочувствие, недомогание. При этом другой вынужден выполнять все обязанности по дому, уделяя первому повышенное внимание и заботу.

8. Манипулятивные проявления любви.

Некоторые манипуляторы разыгрывают из себя «жертв любви». Они, подчеркивая свою заботу о супруге, описывают жертвы и лишения, на которые пошли во имя его блага. Причем супруг может узнать это не только от партнера, но и от постороннего человека.

9. Молчаливые манипуляции.

Когда муж или жена чувствуют себя несчастными, они могут вызвать в партнере чувство вины, окинув его холодным взглядом, демонстративно хлопнув дверью, ледяным тоном в разговоре или красноречивым молчанием.

Таким образом, в большинстве случаев в качестве защиты от манипулятивного воздействия ученые предлагают обращаться к контрманипуляциям. Однако это создает противоречие по поводу позиции о деструктивности подобного способа воздействия [2, с. 38].

Э. Шостром, рассматривая проблему манипулирования в браке, говорит о том, что в большинстве случаев этот способ воздействия на человека приносит несомненный вред взаимоотношениям, маскируя, но не решая, существующие проблемы, и может даже привести к распаду семьи.

Конфликтные ситуации – неизбежный спутник супружеской жизни. Уровень доверия между женой и мужем можно определить тем, в какой мере каждый из них способен принимать проявления чувств другого.

Манипулирование же – наоборот, индикатор неспособности принять переживания собеседника.

Э. Шостром противопоставляет манипуляционной любви (любви манипулятора) актуализационную (любовь актуализатора). Таким образом, он считает, что манипулирование отрицательно влияет на удовлетворенность браком [9, с. 314]. Однако при этом Э. Шостром определяет актуализационное поведение как творчески выраженное манипулятивное. Из этого можно сделать вывод о том, что значение «манипуляция» неоднозначно и его окраска зависит от целей, преследуемых человеком, и формы, в которой он осуществляет данное воздействие.

Неоднозначную позицию в отношении манипуляции высказывает и В.П. Шейнов [10, с. 89]. Рассматривая супружеские взаимоотношения, он говорит о том, что манипуляция – это форма эксплуатации чувства любви.

Любящий супруг оказывается под властью партнера. Любовные отношения делают людей зависимыми друг от друга, что часто используется кем-либо из супругов. Поэтому манипулирование становится опасным видом взаимоотношений. Автор подводит итог: манипуляция способна разрушить любые отношения и охладить чувства друг к другу. Стоит отметить, что наделяя термин «манипуляция» негативными характеристиками, В.П. Шейнов говорит о ее деструктивном проявлении. Рассуждая о приемах защиты от манипулирования, он приводит примеры контрманипуляций. В.П. Шейнов высказывает противоречивые мнения о манипулировании, разграничивая манипуляцию, несущую одностороннюю выгоду и скрытое управление во благо обоих супругов. Таким образом, манипуляция может сказываться на браке, а вследствие этого на удовлетворенности супругов как негативно, так и позитивно [10, с. 49].

В.В. Зеленин, говоря о манипулировании в семейной жизни, разделяет манипуляции, ведущие к патологической зависимости от партнера и манипуляции, формирующие партнерство в семейных отношениях. Первые приводят ко лжи и страданиям, т.е. деструктивно сказываются на удовлетворенности браком. Вторые же, наоборот, помогают наладить отношения, удовлетворяющие обоих супругов.

По мнению В.В. Зеленина, любовь от манипуляции неотделима: на начальном этапе отношений люди стремятся понравиться объекту своего обожания: наряжаются и меняют имидж; совершают безумные, но вдохновенные поступки; клянутся в вечной преданности и готовы на все ради счастья другого человека. Здесь и скрывается тонкая граница между манипуляцией деструктивной и конструктивной [4, с. 40].

Г.Г. Танасов и О.А. Сысоева в работе: «Манипулятивное поведение в отношениях женщин и мужчин с партнером противоположного пола» описали взаимосвязь между удовлетворенностью браком у супругой (супругом) и склонностью использовать манипулятивные приемы в общении между ними [4, с. 34]. Ими были выявлены различия в приемах манипулирования, преобладающих у мужчин и женщин с разной степенью удовлетворенности браком. Например, в отношениях мужа и жены существует неудовлетворенность. Свое недовольство мужчина выражает с помощью шантажа и грубости, в котором прослеживается его желание таким способом показать свою силу и акцентировать внимание на зависимости женщины. В ответ на такое воздействие она может упрекать или заплакать. В другом случае, когда мужчина доволен супругой и их браком, он прибегает к манипуляции в форме просьбы, однако может использовать и требование. Женщины же используют в качестве манипуляции свою слабость и уязвимость, примеряют роль «жертвы».

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что склонность к манипулированию влияет на удовлетворенность браком, но характер этой связи (улучшение или разрушение взаимоотношений) определяется целями манипулятора.

На основе анализа теоретического материала можно заключить, что манипулирование – это компонент межличностного взаимодействия, обусловленный спецификой ситуации и культурными факторами.

В ходе работы с теоретическими источниками нами обнаружено противоречие: многие авторы считают, что манипулятивное поведение – это нежелательный, деструктивный, а также негативный способ поведения в отношениях между мужем и женой. Однако, предлагая альтернативу, они говорят о тех же манипуляциях, только теперь воздействие выражено в более мягкой форме. Несмотря на это, другие авторы считаю, что манипулятивное поведение вполне уместно в наше жизне и этически обусловлена. Они считают, что данный вид поведения, один из способов воздействовать на собеседника.

По мнению большинства современных авторов, этичность такого способа воздействия как манипуляция определяется целями манипулятора, а также приемами, с помощью которых это воздействие осуществляется.

Литература:

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений / Э. Берн. – Санкт-Петербург, 1998. – 231 с.
2. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – Москва, 1997. – 344 с.
3. Ермаков, Ю.А. Манипуляция личностью: смысл, приемы, последствия / Ю.А. Ермаков. – Екатеринбург, 1995.
4. Зеленин, В.В. Пара слов о манипуляции жизнью / В.В. Зеленин // Колесо жизни. – Екатеринбург, 2010. - № 5. – 184 с.
5. Кара-Мурза, С. Манипуляция сознанием / С. Кара-Мурза. – Москва, 2005. - 512 с.
6. Карнеги, Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнеги. – Москва, 1989. – 156 с.
7. Руслина, А.О. Возрастные, половые и профессиональные различия в понимании манипуляции: автореф. дис. канд. психол. Наук / А.О. Руслина. – Москва, 2008. – 321 с.
8. Танасов, Г.Г. Манипулятивное поведение в отношениях женщин и мужчин с партнером противоположного пола / Г.Г. Танасов, О.А. Сысоева // Науч. журн. КубГау. – Краснодар, 2011. – 57 с.
9. Шостром, Э. Человек-манипулятор / Э. Шостром. - Минск, 1992. - 356 с.
10. Шейнов, В.П. Скрытое управление человеком / В.П. Шейнов. – Москва, 2002. - 848 с.

Психология

УДК 159.99

аспирант кафедры социальной, специальной педагогики и психологии Никитенко Светлана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);
доктор психологических наук, профессор Недбаева Светлана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);
кандидат педагогических наук, доцент Алдакимова Ольга Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Авторами в данной статье представлен анализ содержания проявления зависимого поведения (аддикций) на примере подросткового возраста, также выполнен анализ причин такого поведения у обучающихся в условиях школы. Авторы исследуют феномен интернет-аддикции, анализируют факторы, становления данной проблемы, а также рассматривают вариативность применяемых психолого-педагогических мероприятий, которые положительным образом повлияли на снижение интернет-аддикции подростков в условиях школьного обучения.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, подростковый возраст, аддикция, аддиктивное поведение, интернет зависимость, коррекционная работа.

Annotation. The authors in this article provide an analysis of the content of manifestations of addictive behavior (addictions) on the example of adolescence, and also analyze the causes of such behavior among students in school conditions. The authors investigate the phenomenon of Internet addiction, analyze the factors, the formation of this problem, and also consider the variability of the applied psychological and pedagogical measures, which positively influenced the reduction of Internet addiction of adolescents in school.

Keywords: psychological and pedagogical conditions, adolescence, addiction, addictive behavior, Internet addiction, correctional work.

Введение. В настоящее время, современные педагоги, психологи озабочены серьезным вопросом на уровне государственного масштаба, когда оно приобретает, практически, характер эпидемии. Сегодня мы уже не удивляемся, как стремительно увеличивается число дошкольников и школьников умеющих работать с различными гаджетами, компьютером, планшетом. Данный процесс естественен в изменяющихся цифровых трансформациях. Но, вот, негативным последствием этого процесса выступает виртуальная зависимость (компьютерная зависимость, интернет-аддикция, нетаголизм, киберадикция). Менно такие формы приобретают серьезную угрозу для физического и психического здоровья не только самих аддиктов, но и лиц, его окружающих.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности психолого-педагогических мероприятий по преодолению и коррекции аддиктивного поведения у подростков в среде Интернет.

Источниковой базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых по проблеме виртуальной адиикции. Так, по мнению Ц.П.Короленко, отвлечение от сомнений и переживаний в подростковом возрасте, при переживании трудных ситуаций, периодически необходимо всем, но в случае аддиктивного поведения оно становится стилем жизни, когда человек оказывается в ловушке из-за постоянного ухода от реальной действительности [4].

Для решения исследовательских задач использованы методы анализа и сравнения концепций, теорий, подходов к изучению интернет-аддикции, которое представлено как форма деструктивного поведения, выражающаяся в стремлении и уходу от фрустрирующей реальности посредством изменения своего психического состояния фиксацией внимания на Интернет-ресурсах.

Изложение основного материала статьи. Сегодня в эпоху глобализации и трансформации все шире доступ к ряду искусственных реальностей, что не требует больших усилий от потребителя. Современное общество предоставляет школьнику большой спектр выбора виртуальных миров, а родители, сверстники и ближайшее окружение ребенка, не могут помочь ему ориентироваться в окружающем виртуальном мире. Вместо этого они часто сами подталкивают ученика к уходу из реальной действительности, в виртуальную реальность.

Наше общество поражено многими социальными болезнями, поэтому выполняя анализ современных научных источников, мы определяем наметившуюся тенденцию к широкому распространению виртуальной зависимости в школьной среде, что доказывает необходимость поиска путей его профилактики и коррекции в условиях учреждений системы образования.

Именно феномен зависимого (аддиктивного) поведения нам необходимо рассматривать как междисциплинарную проблему. Чтобы изучить и решить ее в должной мере, необходимы совместные усилия многих специалистов: юристов, биологов, философов, медиков, психологов, педагогов, социологов. Поведение человека полидетерминированно, а значит и природа аддикций не всегда открыта специалистам и исследователям, данный факт порождает дискуссии, споры, неоднозначные оценки поведенческих реакций, все, что, провоцирует зависимость. Для эффективности предпринимаемых практических мер, по преодолению данного феномена, необходимо теоретическое понимание антропологических, культурно-средовых предпосылок аддиктивного поведения подростков в целом.

Обозначим некоторые многофакторные причины, в связи с которыми у подростков диагностируется аддиктивное поведение. При характеристике ряда причин, необходимо учитывать социально-экономические аспекты жизнедеятельности: низкий прожиточный уровень и материальную необеспеченность семей, временную или постоянную безработицу родителей, нестабильность в экономической составляющей семьи и граждан, социальные риски и другое; социально-культурные причины: деиделогизация, пагубное влияние средств массовой информации и коммуникации, гедонистически-потребительскую направленность рекламы, влияние интернет ресурсов; культурно-воспитательные причины: семьи группы риска (неполные семьи, отчужденность ребенка в семье, отсутствие мотивации к учению, несформированность профориентационной направленности и т.д.)

Проведем небольшой теоретический анализ проблемы аддиктивного поведения, которое мы рассматриваем как разновидность девиантного (отклоняющегося) поведения. Обращаясь к учебному пособию Гоголева А.В. «к девиантному поведению относятся такие поступки индивида, которые не соответствуют привычным или официально установленным в определенном обществе ожиданиям, правилам и нормам» [2].

Понятие «аддикция», происходит от латинского addiction, которое буквально означает «присуждение». В словаре Брокгауз Ф.А. и Ефрон И.А. трактуют данный термин как склонность, неистребимую привычку [1].

Обращаясь к историческому прошлому, мы видим, что еще римляне аддиктами изначально называли тех, кто не платил налоги, то есть должников (addictus), которые после суда становились буквально рабами кредиторов. Позже аддиктами стали называть людей, которые слепо были преданы какому-либо делу, зависимых и увлеченных, которые пристрастились к пагубным привычкам, а также обреченных людей.

Изначально, понятие аддикция, происходящее от английского addiction - пагубная привычка, склонность, зависимость, использовался только для описания поведения человека, который был, зависим от каких-либо химических веществ, например, алкоголь, никотин, наркотики [2].

Позже, в научной литературе можно увидеть более емкую трактовку термина адиктивное поведение. Зарубежные ученые, например, Mariait G.A. со своими единомышленниками, представляют его как «повторяющуюся привычку, которая повышает риск заболевания и(или) связана с личными и социальными проблемами». Если судить субъективно, то, аддиктивное поведение зачастую демонстрируется именной «потерей контроля», и даже тщетные попытки аддикта воздерживаться, контролировать себя и свое поведение, демонстрируют как поведенческие паттерны. Данное понятие происходит от английского pattern, переводится буквально как «модель, образец», повторяются снова и снова. Такие паттерны, мы характеризуем через получение быстрого удовольствия («кратковременной награды»), и именно это и часто сопровождается негативными последствиями, перерастающими в «долговременные издержки». Все попытки изменения, преодоления аддиктивного поведения с помощью излечения, психологической терапии или волевых усилий самого человека, сопряжены с большим процентом рецидива (повторения) [4].

В основе причин, которые вызывают интернет-аддикцию положено нарушение, дисбаланс «равновесия», которые наблюдаются между подростками и социальной средой, именно данный факт создает сложности, вплоть до полной невозможности адаптироваться к требованиям этой среды. Типичными причинами,

которые вызывают Интернет-аддикцию у детей и подростков, мы можем обозначить как: социально-психологическую дезадаптированность (чувство скованности в коллективе, сложности в установлении коммуникации со сверстниками); отрицательная «Я-концепция» (значительная степень дисбаланса между идеальным и реальным «Я»); сложности в установлении коммуникативного взаимодействия с ближайшим окружением, включая педагогов; недостаточно сформированные навыки организатора своей жизнедеятельности (подросток не может рационально распределять собственное время использования Интернет-ресурсов).

Рассмотрим концепцию аддикции в истории педагогики, которая тесно связана с традицией гуманистической педагогики, и берет свое начало от воспитательных аспектов работы с «проблемными» детьми, с «детьми группы риска». Так, с развитием педагогики гуманизма в XVIII веке, когда исследования, которые касались работы с трудными, «порочными» детьми сводилось к тому, чтобы направить воздействие на привитие моральных качеств и восстановление адекватных связей ребенка с обществом. Позже в XIX веке, в Германии, появляется новое направление – профилактическое (предупреждающее) педагогическое воздействие в коррекционной работе с детьми, которые имеют проблемы поведенческого характера [5].

В начале XX века, в России, активно развивается специально-педагогическое направление, изучающее дефективность ребенка и пути ее коррекции. У истоков рассмотрения данной проблемы стояли Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, В.П. Кащенко. Интересен для нашего исследования и опыт коррекционно-воспитательной работы С.Т. Шацкого, который неоднократно подчеркивающего важную роль учреждений дополнительного образования, именно они до сих пор являются ориентиром для современных педагогов и психологов. Важен для нашего исследования и уникальный педагогический опыт по перевоспитанию малолетних преступников А.С. Макаренко, который считал, что положение сирот намного лучше по сравнению с детьми, лишенными родительского и педагогического внимания. В качестве одной из основных задач он выделял восстановление нормального отношения между личностью «трудного» ребенка и обществом.

В этот же период, к середине XX века, в США появляется термин «дети группы риска», который характеризует детей, находящихся в состоянии социальной и школьной дезадаптации. Опыт работы с такими детьми зарубежных коллег педагогов, врачей-психологов, консультантов-воспитателей также заслуживает внимания.

Исходя из теоретического анализа проблемы аддиктивного поведения в среде подростков, в условиях школьного обучения, на базе двух образовательных учреждений города Тихорецка, Краснодарского края (МБОУ гимназии № 8 и МБОУ СОШ № 18) в качестве психолого-педагогических условий коррекции и преодоления Интернет-аддикции подростков мы определили:

- Необходимость диагностики школьной среды и определение уровня ее влияния на преодоление у детей подросткового возраста отрицательного влияния Интернет ресурсов.
- Создание авторской программы и ее апробация по коррекции Интернет-аддикции подростков во внеурочной деятельности.
- Используя психолого-педагогические методы коррекции, тренингов, организовать учебно-воспитательный процесс в направлении коррекции Интернет-аддикций школьников.
- Вовлечь в совместную деятельность родителей, педагогов образовательного учреждения, определив комплексное просвещение всех участников эксперимента по организации преодоления у подростков Интернет-аддикций и формированию у них информационной культуры.
- Осуществить реализацию индивидуальных программ саморазвития школьников в направлении личностного самосовершенствования.

Когда мы раскрыли важную составляющую о факторах развития личности подростка, подчеркивая главную роль процесса воспитания в этом направлении, мы не можем рассматривать ребенка в качестве пассивного объекта средовых влияний и воспитательных воздействий на него. Очень большое внимание при реализации программы коррекции, мы старались уделить активности самой личности ребенка, его творческо-преобразующей деятельности. Именно исходя из уровня этой активности, а также внутренней позиции личности школьника в направлении средовых и воспитательных (внешних) воздействий, мы можем констатировать, что она может формироваться в самых различных направлениях: от свободной, творческой личности до аддиктивной, зависимой.

Программа психолого-педагогической коррекции и преодоления Интернет-аддикции у школьников экспериментальных классов включала такие направления: психолого-педагогическая профилактика; коррекция поведения подростков, причем, работа осуществлялась как с уже сформировавшимися аддиктами, после проведения диагностических мероприятий, так и со школьниками группы социального риска; с которыми также проведена теоретическая, методическая работа. Еще немаловажный факт - подготовка педагогического коллектива образовательного учреждения, который работает как с самими подростками, так и с их семьями. Интеграционная деятельность самих школьников, учителей и родителей в направлении коррекционной деятельности нацелена, прежде всего, на профилактику поведенческих аддикций, на развитие у подростков конструктивных форм поведения, а именно, стрессоустойчивости, навыков решения проблем, самоорганизации и другое.

При реализации программы нами, использовались такие технологии и формы работы с подростками, имеющими зависимое поведение как: психолого-педагогический тренинг, сюжетно-ролевые игры, мозговой штурм, эвристические беседы, исследовательские проекты, практические занятия с применением арт-терапевтических методов (цветотерапия, видео и библио методы и другие). На наш взгляд, такие формы коррекционной деятельности способствовали успешной компенсации и адаптации детей подросткового возраста к требованиям социальной среды, созданию благоприятной атмосферы и условий для восстановления личностных качеств и получения желаемых результатов.

В ходе такой работы нами были выработаны у испытуемых навыки критического мышления, способность подростков к рациональному использованию ресурсов сети Интернет, что позволило нам подготовить, сознание учеников к противодействию негативной информации, поступающей из сети Интернет.

Также по завершению нашей экспериментальной работы, мы смогли определить результативность коррекционной программы по уровню сформированности информационной культуры родителей учеников. К сожалению, мы констатировали, что пробелы в знаниях у родителей при использования компьютера,

планшета, телефона и других современных гаджетов, зачастую являются причиной отсутствия контроля за пребыванием их ребенка в сети Интернет, неспособностью им предложить конструктивную альтернативу. Поэтому, при подборе форм взаимодействия с подростками, их родителями и педагогами, необходимо было формирование у них определенных компетенций, направленных на информационное просвещение и информационную культуру.

Выводы. Сегодня мы вынуждены констатировать тот факт, что современные педагоги уже стоят перед необходимостью освоения новейших технологий обучения, таких, как телеконференции, видеоблоги в социальных сетях, электронные пособия и учебники для портативных компьютеров, электронные доски и другие мультимедиа системы. Также и для родителей современных подростков, провести время в сети Интернет, пользуясь интересными и качественными сайтами вместе со своими детьми - это одна из наилучших возможностей, как научиться самим работать с данными программами, так и приучить ребенка к самоответственности, просоциальному поведению и отбору истинных ценностей, которые действительно имеют значение в современном обществе.

Не будем подвергать тот факт сомнению, что Интернет - это всемирная информационная сеть, сверхскоростная информационная дорога, киберпространство, все это и есть новейшее, наиболее прогрессивное и волнующее средство познания окружающей действительности для наших детей, которое появилось в нашей действительности. Но, мы всегда должны помнить, что дело не в самой технологии, а в том, как ее использовать.

Проведя наше теоретико-эмпирическое исследование, получив определенные результаты работы, мы можем утверждать: чем больше наступает компенсация в различных областях психики и поведения ребенка, тем шире спектр возможностей обезопасить его от наступления декомпенсации. Именно на формирующем этапе коррекционной работы, целью которого стало восстановление адекватного поведения школьников, устранения проявлений зависимости (аддикций), с одной стороны - подросток выводится из той социальной среды, в которой у него появились нежелательные формы поведения, с другой - различными формами (средствами арт-терапии, психолого-педагогическими тренингами, через воспитание его нравственности и духовности) происходила коррекция Я-концепции. Вследствие проведенной работы, изменились формы социального поведения. И мы говорим о том, что даже самые незначительные успехи в просоциальном поведении школьника поощряются, что позволяет нам активизировать его резервные возможности, которые были заблокированы.

Разумеется, наше исследование не исчерпало всех проблем, связанных с профилактикой и преодолением Интернет-аддикцией у подростков. Так, нами не рассматривалось пагубное воздействие конкретных ресурсов сети Интернет (блогов, чатов, online игр и т.д.), а также, за рамками нашего исследования остались и гендерные аспекты Интернет зависимости. Эти вопросы и станут предметом нашего дальнейшего исследования.

Литература:

1. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика [Текст] / А.В. Гоголева.— М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2002. – с. 24-30.
2. Гордеева А.В. Персонификация компьютера у детей старшего школьного возраста [Электронный ресурс] / А.В. Гордеева. – http://cyberpsy.ru/2011/05/gordeevaav per sonifikaciya kompyutera u detejjstarshego doshkolnogovozrasta
3. Егоров А.Ю. Нехимические (поведенческие) аддикции (обзор) [Текст] / А.Ю. Егоров // Аддиктология. - 2005. - № 1. С. 65-77.
4. Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста [Текст]: автореф. дисс. ...канд. псих, наук: 19.00.05 / Жичкина Анастасия Евгеньевна. - М.: МГУ, 2001.
5. Ковшарова Т.В. Формирование медиаобразованности старшеклассников в эколого-информационном педагогическом пространстве урока. [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 27.12.06. - Чита, 2006.
6. Янг К.С. Диагноз – интернет зависимость / К.С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24-29.

Психология

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Ольхина Елена Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студент Мурзина Дарья Алексеевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТ

Аннотация. В статье рассматриваются современные концепции к изучению феномена социально-психологической адаптации личности. Указывается на особенности протекания адаптационного процесса в период возрастных кризисов. Дается трактовка понятия, и детализируются подходы к его изучению. Отмечаются трудности социально-психологической адаптации ребенка на этапе поступления в школу. Доказывается, что дети с нарушениями зрения испытывают сложности школьной адаптации, обусловленные аномальными и социальными факторами, к числу которых относится: резкая смена образа жизни, строго структурированная школьная среда, ограниченность личного пространства и времени, ставят перед ребенком с нарушениями зрения сложные социально-психологические задачи. Подчеркивается недостаточная научная разработка проблемы социально-психологической адаптации слепых и слабовидящих обучающихся к условиям школы-интернат. В статье представлены обобщенные результаты экспериментального исследования по выделенным критериям социально-психологической адаптации. По результатам

выделенных особенностей определяются типологические группы по уровню социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, младшие школьники, обучающиеся, дети с нарушениями зрения, специальная (коррекционная) школа, школа-интернат, социальная ситуация развития.

Annotation. The article deals with modern concepts for the study of the phenomenon of socio-psychological adaptation of the individual. The author points out the peculiarities of the adaptation process during age-related crises. The concept is interpreted and approaches to its study are detailed. The difficulties of socio-psychological adaptation of a child at the stage of entering school are noted. It is proved that children with visual impairments experience difficulties in school adaptation due to abnormal and social factors, which include: a sharp change in lifestyle, a strictly structured school environment, limited personal space and time, and set difficult socio-psychological tasks for a child with visual impairments. Insufficient scientific development of the problem of socio-psychological adaptation of blind and visually impaired students to the conditions of boarding schools is emphasized. The article presents the generalized results of an experimental study on the selected criteria of socio-psychological adaptation. Based on the results of the selected features, typological groups are determined by the level of socio-psychological adaptation.

Keywords: social and psychological adaptation, primary school children, students, children with visual impairments, special (correctional) school, boarding school, social situation of development.

Введение. Вопросы социально-психологической адаптации в начальной школе традиционно являются предметом детального научного анализа психолого-педагогических исследований ряда отечественных и зарубежных исследователей: И.В. Дубровиной [6], П.М. Грановской [3], Э.М. Александровской [1] и др. Адаптация рассматривается как сложный многоуровневый процесс, содержащий несколько компонентов. Психологический аспект адаптации заключается в приспособлении человека как личности к существованию в обществе в соответствии с общественными требованиями и личностными потребностями, и интересами. В работах Б.Г. Ананьева [2] интегративным показателем возможностей данного вида адаптации является способность человека выполнять определённые функции: адекватно познавать окружающую действительность, устанавливать адекватную систему межличностных отношений, изменять своё поведение в соответствии с ролевыми ожиданиями окружающих и т.д.

Полноценная реализация этих функций и одновременно проверка их дееспособности происходит в переходные периоды развития личности, в частности при поступлении в начальную школу, как нового и значимого этапа в жизни ребенка. Успешное включение обучающегося в образовательный процесс и овладение программным материалом во многом зависит от сформированных и устойчивых механизмов социально-психологической адаптации (СПА).

Т.В. Дорожевец [5] рассматривает адаптацию детей к новым видам деятельности в связи с возрастными кризисами. Исследователь подчеркивает, что именно в эти периоды происходят внутриличностные изменения, снижается устойчивость ребенка к воздействию негативных факторов и затрудняется адаптационный процесс. В этой связи в работах актуализируется вопрос о факторах, обеспечивающих результативность социально-психологической адаптации.

Значительный исследовательский интерес вызывает кризис 7 лет и специфика протекания процесса адаптации в период начала школьного обучения. Достаточно подробно проанализирована структура и факторы СПА, поведенческие индикаторы и уровни социально-психологических трудностей, которые могут сопровождать школьную адаптацию обучающихся в работе Гудкиной Н.М. [4] было установлено, что адаптация младших школьников к школе – это социально-психологическое явление, имеющее свою специфику, поведенческие индикаторы и детерминанты, вызывающее трудности у детей, также подчёркивается, что психика школьника испытывает серьезную нагрузку, связанную с резким изменением образа жизни, значительным увеличением и качественным усложнением требований, которым ребёнок должен соответствовать.

В условиях нарушенного зрения процесс социально-психологической адаптации детей к школе будет обусловлен рядом факторов, нетипичных для нормативно развивающихся обучающихся. К ним следует отнести степень и время наступления зрительной патологии, наличие дошкольной подготовки, особые образовательные потребности и уровень владения специальными навыками пространственной и социально-бытовой ориентировки и пр.

К изучению проблемы социально-психологической адаптации лиц, имеющих нарушения зрения, в тифлопсихологии обращались многие исследователи среди которых: А.Г. Литвак [7], Л.И. Солнцева [10], Л.И. Плаксина [9] и др. Однако вопросы социально-психологической адаптации младших школьников с нарушениями зрения не раскрыты в полном объеме. Крайне редки исследования, касающиеся проблемы адаптации детей со зрительными нарушениями к условиям школы-интернат. Эти сведения дополнили бы копилку научно-методических разработок в области социально-психологического сопровождения интернированных обучающихся.

Как свидетельствуют исследования Солнцевой Л.И., Стерниной Э.М., Литвака А.Г. и опыт практической работы, большинство первоклассников с нарушениями зрения испытывают серьёзные адаптационные трудности, обусловленные отсутствием дошкольной подготовки и спецификой интернатного проживания. Резкая смена образа жизни, строго структурированная школьная среда, ограниченность личного пространства и времени, необходимость ежедневно подчинятся правилам интерната, ставит перед ребенком с нарушениями зрения сложные социально-психологические задачи. В условиях школы-интернат особое значение приобретает сплоченность детского коллектива и комфортная психологическая обстановка, что требует от обучающихся наличия достаточных коммуникативных навыков, умения решать конфликты и договариваться. Неблагополучие в сфере межличностных отношений также будет затруднять социально-психологическую адаптацию младших школьников с нарушениями зрения.

Также следует отметить, что одним из факторов затрудняющим процесс социально-психологической адаптации данной категории детей является уровень самооценки. Обобщая результаты исследований Солнцевой Л.И., Плаксиной Л.И., Литвака А.Г. и др. можно отметить, что уровень самооценки и уровень притязаний у слепых и слабовидящих обучающихся характеризуется низкими показателями. В эмоционально значимых ситуациях преобладают поведенческие реакции, несовпадающие с импульсивно возникающими

намерениями, что указывает на более частое проявление психологических защит, затрудняющих полноценную реализацию адаптационных механизмов.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил выявить степень изученности и актуальность вопроса, определить сущностные характеристики процесса социально-психологической адаптации к школе. Позволил проанализировать особенности и факторы, определяющие адаптационные возможности слепых и слабовидящих детей. Литературный обзор дал возможность констатировать, что вопросы адаптации обучающихся с нарушениями зрения к условиям школы-интернат недостаточно изучен и требует дальнейшего экспериментального анализа.

Изложение основного материала статьи. Цель настоящего экспериментального исследования состоит в изучении особенностей процесса социально-психологической адаптации слепых и слабовидящих младших школьников, проживающих в условиях школы- интернат. Исследование проводилось на базе специальной (коррекционной) школы – интернат г. Н. Новгорода. В эксперименте приняли участие 16 первоклассников и 20 второклассников с нарушениями зрения. Возраст испытуемых от 7 до 9 лет. Также в эксперименте приняли участие 6 педагогов. В исследовании был использован следующий психодиагностический комплекс с учётом выделенных критериев социально-психологической адаптации: методика «Социометрия» Дж. Морено; тест самооценки Дембо-Рубинштейн; «Шкала явной тревожности для детей CMAS» в адаптации А.М. Прихожан; схема экспертной оценки социально-психологической адаптации детей (для педагогов) Э.М. Александровской.

По данным методики «Схема экспертной оценки социально-психологической адаптации» Э.М. Александровской были получены и проанализированы следующие экспериментальные данные по критериям: эффективность учебной и внеучебной деятельности, усвоения норм и правил поведения и эмоциональное благополучие. По первому критерию мы наблюдаем следующие показатели: 40% обучающихся с разной степенью нарушения зрения демонстрируют заинтересованность в учебной и во внеучебной деятельности, но проявляют активность только тогда, когда их контролируют и активизируют педагоги. Они добровольно принимают участие в жизнедеятельности школы, но никогда не просят о помощи в организации мероприятий. В процессе совместной деятельности со сверстниками проявляют заинтересованность, взаимопомощь и коммуникабельность. Они комфортно чувствуют себя в школе-интернат, их эмоциональное состояние благополучно.

Было выявлено, что 55% обучающихся, проявляют явную незаинтересованность и пассивность в процессе учебной деятельности. Их учебная активность носит кратковременных характер. Они испытывают серьезные трудности в усвоение школьной программы. В процессе урока они часто отвлекаются, не слышат вопроса учителя, проявляют безразличие к активной работе в урочное время. Эти дети добровольно не проявляют участие в школьных мероприятиях, контакты со взрослыми и сверстниками поддерживают редко. Для них характерно конфликтное поведение, которое проявляется в непродуктивной совместной деятельности в виде несоблюдения правил игры и пр. У этой группы испытуемых, зачастую проявляется скрытность и недоверчивость к окружающим, наблюдаются явные признаки психологического и эмоционального неблагополучия.

По критерию «Усвоение норм и правил поведения в школе - интернат» были получены следующие результаты: 77 % обучающихся демонстрируют крайне низкую степень усвоения норм и правил поведения в школе – интернат. Для них типичными нарушениями дисциплины являются в виде повышенной гипервозбудимости, непродуктивной активности, неумении концентрировать внимание на учебной задаче, регулярно нарушают режим школьной жизни, непунктуальны, забывчивы, могут терять школьные принадлежности и другие предметы. В отношении к требованиям взрослого часто проявляют пассивность. К оценкам и замечаниям учителей и воспитателей относятся равнодушно. Лишь 23% испытуемых на учебных занятиях и внеучебное время ведут себя спокойно и сдержанно. Они могут концентрировать внимание на работе необходимое время, но только при активизирующей помощи и постоянного контроля со стороны взрослого. Школьный режим в целом соблюдается, но наблюдаются несистематические нарушения дисциплины в классе. Основной тип реакции на оценки, замечания и требования со стороны педагога - соглашение и исправление.

По критерию «Эмоциональное благополучие» у 54% испытуемых наблюдается преобладание неустойчивого эмоционального фона и агрессии. Они проявляют наличие резкой смены настроения в виде перехода от немотивированного плача к вспыльчивости и раздражительности. Отмечается перепады активности и пассивности в деятельности. У 46% обучающихся отмечается достаточно стабильное настроение, на фоне повышенной активности и тревожности. Они стремятся постоянно находиться в центре внимания окружающих. Проявляют ярко выраженное демонстративное поведение, стремятся заслушать всеобщее одобрение и всем понравится. Дети охотно выполняют поручения взрослых, но ежеминутно нуждаются в помощи с их стороны.

Подводя итоги выше сказанного можно отметить, что у большинства слепых и слабовидящих младших школьников по данным опроса педагогов и воспитателей, обнаружены трудности СПА в условиях интерната у некоторой части испытуемых. Среди наиболее типичных сложностей следует подчеркнуть нарушения школьной дисциплины и режима дня, наличие признаков эмоционального неблагополучия и проблемы в контактах со сверстниками и педагогами. Часть детей, по мнению педагогов, испытывают трудности СПА адаптации, связанные с налаживание общения с одноклассниками. Значительная часть младших школьников с нарушениями зрения серьезных сложностей с адаптацией в детском коллективе и интернатом проживании не испытывают.

Результаты методики Дембо-Рубинштейн свидетельствуют, что большинство 55,6% младших школьников с разной степенью нарушения зрения оценивают себя по выделенным параметрам (здоровье, ум, счастье, характер) завышено. Мы предполагаем, что такие показатели могут быть связанны с тем, что у детей с нарушением зрения переоценка своей личности выполняет компенсаторную функцию. Среди испытуемых наименьшее количество детей 24%, обладают неадекватно заниженной самооценкой. Для них характерна неуверенность в себе, в своих возможностях, повышенная тревожность, возбудимость. Особенно ярко это может проявляться в ситуациях учебной деятельности, в общении со сверстниками. Эти дети особенно остро нуждаются в одобрительных оценках со стороны педагогов и одноклассников. 20,4% слабовидящих и слепых младших школьников обладают адекватным уровнем самооценки по всем выше перечисленным критериям. В целом можно отметить, что неадекватно завышенная/заниженная самооценка негативно влияет на процесс

СПА в условиях школы – интернат, создаёт коммуникативные барьеры, наблюдается неадекватность в оценки своих способностей и возможностей, трудности в восприятие своего «Я».

Для получения более полной информации об особенностях межличностных и внутригрупповых отношений среди слабовидящих и слепых младших школьников нами была использована методика «Социометрия» Джекоба Морено. По результатам исследования мы наблюдаем, что для большинства младших школьников с нарушениями зрения характерен положительный социометрический статус «принятые» и «предпочитаемые», 44,4% обучающихся продемонстрировали высокий уровень коммуникации. В контакт со сверстниками дети вступают легко, их поведение в группе соответствует социально принятым нормам. Среди сверстников дети не испытывают чувства тревоги и беспокойства, находясь в центре внимания. Они обладают организаторскими способностями, часто придумывая и организовывая совместные игры. Также было отмечено, что дети иногда проявляют высокомерие и самоуверенность, оказывая существенное влияние на сверстников. Также мы наблюдаем социометрического статуса «пренебрегаемые», а именно 45,6%. У данной группы испытуемых обнаружен низкий уровень развития межличностных отношений. Дети замкнуты и зачастую занимают позицию подчинённых. Общаются с ограниченным кругом лиц и легко поддаются влиянию сверстников. Среди обучающихся вторых классов со слабовидением был выявлен «отвергаемый» социометрический статус в 10% случаев. Выделения социального статуса «звёзды» и «изолированные» среди данной выборки испытуемых не наблюдается.

В целом можно отметить, что чем меньше группа по численности, тем лучше развиты межличностные отношения между членами этой группы, дети чувствуют себя в группе комфортно, не испытывая тревоги и чувства беспокойства. Наблюдается благоприятный психологический климат в классе, что в свою очередь положительно влияет на процесс СПА к новым условиям обучения и проживания в интернате.

Для выявления уровня тревожности, учитывая особые образовательные потребности обучающихся, нами была использована методика «Шкала явной тревожности для детей CMAS» в адаптации А.М. Прихожан. По результатам исследования было выявлено, что у 25% слепых и слабовидящих обучающихся наблюдаемся низкий уровень тревожности, не оказывающий деструктивного влияния на процессе СПА, 53% обучающихся имеют несколько повышенный уровень тревожности, связанной с ограниченным кругом ситуаций неприятных для ребенка. Явно повышенная тревожность выявлена у 20% обучающихся, носящая «разлитой», генерализованный характер, т.е. тревога может быть постоянной и направлена на множество жизненных ситуаций. Чрезмерное беспокойство и напряженность могут сопровождаться и физическими недомоганиями, что может явиться причиной развития психосоматических расстройств. Не свойственно состояние тревожности 2 %, но здесь можно говорить о двойственности ситуации. С одной стороны, ребенок действительно может почти не испытывать тревоги в силу своих индивидуальных особенностей и жизненных обстоятельств, а с другой, такое «чрезмерное спокойствие» может иметь защитный характер.

В целом можно отметить, что неадекватно высокий/низкий уровень тревожности негативно влияет на процесс СПА в условиях школы – интернат. Включение в новые социальные отношения, совместную деятельность с другими взрослыми и сверстниками, полученный ранее опыт может негативно повлиять на уровень его адаптации. Неблагоприятные обстоятельства, отрицательный эмоциональный опыт в жизненных ситуациях может привести к различным нежелательным последствиям, одно из которых выражается в формировании высокой тревожности и появлению страхов у детей.

Выводы. Литературный обзор дал возможность констатировать, что вопрос адаптации обучающихся с нарушениями зрения к условиям школы-интернат недостаточно изучен, в связи с этим нами был подобран комплексный диагностический инструментарий и проведено экспериментальное исследование.

По результатам констатирующего эксперимента были определены две типологические группы испытуемых. К первой группе относятся 38% детей с нарушениями зрения, которые проявляют высокую заинтересованность в учебной деятельности, поведение детей соответствует общепринятым нормам, школьный режим в целом соблюдается. В классе дети пользуются уважением и симпатией большинства сверстников, им легко удаётся вступать с ними в контакт. Наблюдается высокий интерес к коллективным играм, в которых часто выступают лидерами. Также было отмечено, что у данной группы испытуемых наблюдается несколько завышенная самооценка, что проявляется в высокомерии и самоуверенности в себе и своих возможностях. Данную группу обучающихся мы можем отнести к высоко адаптированной типологической группе.

Ко второй группе отнесены 62% испытуемых. Данная группа во внеучебной деятельности неактивна, характерен узкий круг общения, зачастую проявляется скрытность, и недоверчивость к окружающим. Могут проявлять открытую враждебность и недоброжелательность по отношению к сверстникам, достаточно часто они выступают нарушителями школьной дисциплины, с трудом выполняют требования учителя и контролируют свое поведение. Гиперактивность и низкая концентрация внимания не позволяет им в полном объеме и своевременно выполнять учебные задания и инструкции, непунктуальны, забывчивы, могут терять школьные принадлежности, что затрудняет соблюдение школьных правил, распорядка дня и режимных моментов. У детей фиксируется пониженный фон настроения и проявления агрессии, они замкнуты, зачастую занимают позицию подчинённых в коллективе и легко поддаются влиянию сверстников, для них характерна низкая самооценка, неуверенность в себе, в своих возможностях. Данную группу обучающихся по типологии мы можем отнести к дезадаптивной группе, которая нуждается в проведении комплексной коррекционно-развивающей работы направленной на изменение отрицательных поведенческих и личностных проявлений.

Литература:

1. Александровская Э.М. Критерии социально-психологической адаптации детей к школе: учебное пособие для вузов / Э.М. Александровская, Н.И. Кокурина, Н.В. Куренкова. – М.: Академия 2005. - 208 с.

2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды, - М.: Педагогика, 2003. т. 2

3. Грановская П.М., Никольская И.М. Психологическая защита у детей. - Спб.: Речь, 2003. - 156 с.

4. Гудкина Н.М. Психологическая готовность к школе, - М., 2008. - 51 с.

5. Дорожевец Т.В. Психологические особенности школьной адаптации.:дис. канд. психол. наук. - М., 2006, - 182 с.

6. Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е., Кравцова Е.М., Москвина О.А., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Младший школьник: развитие познавательных способностей: / под редакцией И.В. Дубровиной. – Москва: Просвещение, 2007. – 148 с.

7. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Литвак. – СПб.: КАРО, 2006. – 336 с.
8. Ольхина Е.А., Шитикова А.А. Образовательные запросы семьи ребёнка с ОВЗ: экспериментальный анализ // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 221-225.
9. Плаксина Л.И. Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах. — Калуга: издательство “Адэль”, 2008 — 140 с.
10. Солнцева Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения / под ред. Л.И. Солнцевой и В.З. Денискиной. – М.: Полиграф сервис, 2006 – 316 с.

Психология

УДК 159.92
кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного образования факультета психологии Пастухова Дарья Александровна
Московский государственный областной университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук, декан факультета психологии Мельников Тимур Николаевич
Московский государственный областной университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Виттенбек Виктор Константинович
Московский государственный областной университет (г. Москва)

ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Целью исследования является обоснование направлений психолого-педагогической деятельности работников вузов по развитию лидерских качеств студентов. Для достижения данной цели в работе решались следующие задачи: выявление степени выраженности лидерских качеств студентов; определение направлений развития лидерских качеств студентов средствами психолого-педагогической практики. Исследование показало, что лидерские качества студентов находятся преимущественно на среднем уровне и нуждаются в развитии. В качестве возможных направлений решения задачи развития лидерских качеств студентов предлагается внедрение в учебный процесс специальных дисциплин, использование технологий и методов организации учебно-воспитательной деятельности, ориентированных на активизацию лидерского потенциала студентов.
Ключевые слова: лидерство, лидерские качества, харизма, харизматическое влияние, студенты, развитие, психолого-педагогическая практика, ценности самоактуализирующейся личности.
Annotation. The aim of the study is to substantiate the directions of psychological and pedagogical activity of university employees in developing leadership qualities of students. To achieve this goal, the following tasks were solved in the work: identification of the degree of expression of leadership qualities of students; determining the directions of development of leadership qualities of students by means of psychological and pedagogical practice. The study showed that the leadership qualities of students are mainly at an average level and need development. As possible directions for solving the problem of developing leadership qualities of students, the introduction of special disciplines into the educational process, the use of technologies and methods for organizing educational activities aimed at activating the leadership potential of students is proposed**.**
Keywords: leadership, leadership qualities, charisma, charismatic influence, students, development, psychological and pedagogical practice, values of a self-actualizing personality.

Введение. Проблема лидерства всегда волновала человечество. Попытки ответить на вопрос, что делает человека успешным лидером, предпринимались еще философами древности. Первые философские воззрения на природу лидерства связывали феномен лидерства с особыми врожденными качествами личности, дающими возможность «выделиться из толпы людей» и обозначить свое превосходство над ними.

Предположение о возможности целенаправленного развития лидерских качеств вдохновило исследователей на поиск тех универсальных черт личности, которые устойчиво связаны с лидерством. Уже в первой половине XX в. было проведено более сотни исследований, результаты которых легли в основу теории личностных черт. Данная теория неоднократно подвергалась критике преимущественно по следующим основаниям. Во-первых, полученные различными исследователями списки лидерских черт не обнаруживали совпадения по многим позициям. Во-вторых, реальная жизненная практика весьма изобилует примерами того, что люди, обладающие необходимыми с позиции этой теории чертами, не проявляют себя в качестве успешных лидеров и, наоборот, отсутствие признанных лидерских качеств не мешает другим людям занимать устойчивые лидерские позиции. И все же, несмотря на обширную критику и появление многочисленных новых концепций лидерства (поведенческая и ситуационная концепции, концепции трансформирующего и связующего лидерства и др.) теория личностных черт и сегодня находит все новых и новых сторонников и последователей. Очевидно, это объясняется большим прикладным значением этой теории. Подход к рассмотрению лидерства с точки зрения личностных черт дает каждому, кто хотел бы развить свои лидерские качества, массу информации для размышлений и самосовершенствования.

Изложение основного материала статьи. Всплеск интереса к теории личностных черт в последние годы связан также с новым прочтением концепции харизматического лидерства, в соответствии с которой лидер обладает уникальным свойством, называемым харизмой. Первым, кто описал феномен харизмы применительно к проблеме лидерства, был М. Вебер. Термин «харизма», взятый им из церковных писаний, он использовал для обозначения особых качеств, даруемых Богом, благодаря которым личность оценивается как одаренная сверхъестественными, сверхчеловеческими или, по меньшей мере, специфически особыми силами и свойствами, не доступными другим людям (Weber, 1978). К числу таких свойств и качеств М. Вебер относил способность увлекать за собой людей благодаря природному магнетизму, развитую интуицию, проницательность, способность к предвидению и все то, что сегодня принято называть эмоциональным интеллектом.

Харизматическое влияние является глубоко личностным. Оно реализует на подсознательном уровне установку: «делай, как я, и ты достигнешь успеха и уважения». Харизматическое влияние имеет ту особенность, что в результате субъект, который оказывается под его воздействием, не только воспринимает получаемую информацию, но и активно воспроизводит предлагаемые образцы поведения. Условием такого влияния, несомненно, должна быть привлекательность личных качеств и желание подражать им. Поэтому не удивительно, что и сторонники харизматической концепции лидерства уделяют значительное влияние поиску черт личности, обуславливающих лидерство. Так, например, известный исследователь и один из авторов популярной ситуационной теории лидерства «путь – цель» Р. Хаус включает в перечень черт личности лидера потребность во власти, стойкость убеждений и высокую уверенность в себе и собственных возможностях (House, 1976).

Потребность во власти, которую психологи часто называют потребностью в доминировании, несомненно, имеет отношение к лидерству. Ведь для того, чтобы лидер состоялся, недостаточно обладать определенными чертами, надо иметь желание влиять на людей и вести их за собой. И хотя доминирование с позиций современных исследователей лидерства рассматривается как некая рудиментарная составляющая (см., например Bjugstad et al., 2006; Baker, 2007; Зимулин А.Л., 2009; Келлерман, 2009 и др.), и сегодня находится немало психологов, отдающих дань развитой потребности в доминировании как одной из ведущих детерминант лидерства. Действительно, с позиций науки психологии потребность в доминировании присуща всему живому и, конечно, человеку, однако мера ее выраженности у людей может быть очень разной. Люди с развитой потребностью в доминировании стараются изменить среду обитания под свои ожидания. Слабо выраженная потребность в доминировании приводит к тому, что человек, преимущественно, «подстраивается» под условия внешнего окружения. Вопрос, остающийся открытым при этом: может ли человек, у которого потребность в доминировании является неразвитой, состояться в качестве успешного лидера при наличии, конечно, стремления к этому? С позиций концепции харизматического лидерства этот вопрос звучит так: можно ли развить в себе харизму? И если сторонники классической концепции харизматического лидерства по преимуществу считали, что харизма имеет врожденный характер, то сегодня появляется все больше исследователей, утверждающих, что харизму можно развивать (Ломова, 2014). Надо сказать, что существуют убедительные свидетельства, подтверждающие данную точку зрения. Достаточно сравнить ранние и более поздние выступления Стива Джобса, чтобы увидеть, как развивалась его харизма. Это вселяет надежду в тех, кто хотел бы уметь оказывать харизматическое влияние на других людей. Несомненно, что значительная часть этой аудитории представлена студенческой молодежью. Это определяется как возрастными особенностями, так и тем, что поступление в высшие учебные заведения обычно имеет под собой высокие амбиции и честолюбивые замыслы.

Современная российская высшая школа, отвечая на запросы и вызовы времени, ставит своей задачей не просто формирование знаний, умений и навыков в сфере будущей профессиональной деятельности, но и развитие личностных качеств студентов (Патрусова, Слинкова, 2013). В числе таких качеств не последнее место занимают лидерские качества. Акмеология, как один из разделов психологической науки чутко реагирует на эту тенденцию. Исследование психологических аспектов лидерства сегодня становится одним из популярных направлений научных изысканий российских психологов (Белов, Белова, 2014:118). При этом, особенностью психологического подхода к рассмотрению проблемы лидерства, как справедливо отмечает А.В. Моров, является смещение акцентов с механизмов влияния (что, по сути, является управленческим подходом) на социально-психологические и личностные факторы лидерства (Моров, 2014:118). Поскольку акмеология рассматривает личность с позиций гетеростаза как саморазвивающуюся систему, такие исследования позволяют каждому, кто заинтересован в саморазвитии, помочь реализовать свой лидерский потенциал (Слинкова, Слинков, Пастухова, 2017). С другой стороны, данные исследования создают основу для определения ключевых направлений психолого-педагогических воздействий, направленных на развитие лидерских качеств студентов, и создания соответствующих образовательных практик.

Целью настоящего исследования было выявление лидерских качеств у российских студентов и обоснование направлений психолого-педагогической деятельности работников вузов по их развитию. В исследовании приняли участие 65 студентов, обучающихся на программах бакалавриата и магистратуры факультета психологии Московского государственного областного университета. Исследование включало:

1) на подготовительном этапе – теоретический анализ источников по проблеме лидерских качеств и подбор методик для их оценки;

2) на констатирующем этапе – выявление степени выраженности лидерских качеств студентов на основе самооценки;

3) на заключительном этапе – анализ результатов исследования и определение направлений развития лидерских качеств студентов средствами психолого-педагогической практики.

Методы исследования. Анализ теоретических источников по проблеме лидерских качеств показал большое разнообразие черт личности, приписываемых успешным лидерам. Поэтому выбор теоретической базы исследования основывался на следующих критериях:

1) анализируемое качество должно быть референтным, т.е. устойчиво связанным с проявлением лидерских позиций;

2) анализируемое качество должно быть хорошо структурированным для обеспечения возможностей четкого представления о способах его развития.

Как показал анализ, для оценки различных аспектов лидерства используются разнообразные методические инструменты, при этом диагностика лидерских качеств осуществляется преимущественно с использованием тестовых методик (Андриянченко, 2012). Последние также отличаются большим разнообразием, поэтому при подборе методики помимо общих требований (валидность, надежность) мы учитывали соответствие обозначенным выше критериям. В качестве такой методики мы использовали тест «Я – лидер» А.Н. Лутошкина, адаптированный под цели настоящего исследования.

Результаты исследования. Результаты тестирования студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты самооценки студентами лидерских качеств в целом по выборке

Лидерские качества	Уровень оценки качества в целом по выборке, баллы	Структурные показатели выборки, %		
		низкий уровень оценки	средний уровень оценки	высокий уровень оценки
Умение управлять собой	13,7	16,7	65,0	18,3
Осознание цели	14,8	8,3	68,3	23,4
Умение решать проблемы	15,0	8,3	65,0	26,7
Наличие творческого подхода	14,9	3,3	71,7	25,0
Влияние на окружающих	13,1	21,7	61,7	16,6
Организаторские способности	14,9	5,0	76,7	18,3

Прежде чем анализировать полученные результаты, отметим, что используемая нами методика предусматривает следующую градацию уровней оценки лидерских качеств: низкий уровень оценки – менее 10 баллов; средний уровень оценки – от 10 до 17 баллов; высокий уровень оценки – 18 и выше баллов. Соответственно, в целом по выборке все тестируемые лидерские качества находятся в диапазоне средней оценки. При этом наиболее высокий уровень самооценки зафиксирован по качествам «умение решать проблемы» и «наличие творческого подхода» (15,0 и 14,9 балла соответственно). Наименьший уровень самооценки присущ таким качествам, как «влияние на окружающих» и «умение управлять собой» (13,1 и 13,7 баллов соответственно).

Уровень дифференциации результатов самооценки можно проследить, обращаясь к структурным показателям результатов тестирования. Из общего числа участников исследования минимальное значение доли студентов, имеющих низкий уровень самооценки, выявлено по качествам «наличие творческого подхода» (3,3%) и «организаторские способности» (5,0%). Максимальное значение доли студентов, имеющих низкую самооценку, зафиксировано по качествам «влияние на окружающих» (21,7%) и умение управлять собой (16, 7%).

Дальнейшая дифференциация результатов самооценки студентами лидерских качеств осуществлялась по параметру «возраст». Результаты такой оценки приведены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты самооценки студентами лидерских качеств по возрастным группам

Лидерские качества	Уровень оценки качества по возрастным группам, баллы			
	18-20 лет	21-25 лет	26-35 лет	36 и выше лет
Умение управлять собой	13,3	12,9	15,5	14,8
Осознание цели	14,3	14,5	14,8	16,0
Умение решать проблемы	14,6	13,7	17,1	17,0
Наличие творческого подхода	15,1	12,8	16,4	15,7
Влияние на окружающих	12,4	13,5	15,0	13,7
Организаторские способности	14,3	15,4	16,0	16,0
Средняя оценка	14,0	13,8	15,8	15,5

В ходе исследования была выявлена прямая связь между уровнем оценки лидерских качеств и возрастом студентов. Данная связь не является устойчивой и проявляется наиболее очевидно в отношении таких лидерских качеств, как «осознание цели» и «организаторские способности. Данная ситуация представляется вполне логичной.

Во всех возрастных группах студентов все тестируемые лидерские качества опять же оказались в диапазоне средней оценки. В группе студентов от 18 до 20 лет минимальный уровень самооценки зафиксирован по параметру «влияние на окружающих» (12,4 балла), а максимальный – по параметру «умение решать проблемы» (14,6 баллов). В группе студентов от 21 до 25 лет минимальный уровень самооценки соответствует качеству «наличие творческого подхода» (12,8 баллов), а максимальный – «организаторские способности» (15,4 балла). В возрастной группе от 26 до 35 лет наименьшие оценки соответствуют качеству «осознание цели» (14,8 балла), а в группе от 36 лет и выше – «влияние на окружающих» (13,7 баллов). В возрастных группах от 26 до 35 лет и 36 и больше лет максимальные оценки зафиксированы по параметру «умение решать проблемы» (17,1 и 17,0 баллов соответственно).

Подводя итоги нашему исследованию, отметим наличие определенного лидерского потенциала у студентов, который, впрочем, нуждается в актуализации и развитии. В наибольшей степени это относится к таким лидерским качествам, как «влияние на окружающих» и «умение управлять собой». Отметим, что способность влиять на поведение других людей является ключевым аспектом лидерства, отражающим непосредственно его суть. Что же касается навыков управления собой, то совершенно очевидно, что человек, не способный управлять своим поведением, имеет мало шансов на успешное управление другими людьми. Соответственно, на развитие этих ключевых навыков и должны быть направлены основные психолого-педагогические усилия работников высшей школы. Отметим, что такая постановка вопроса полностью соответствует принятой на современном этапе концепции высшего образования. Новые федеральные стандарты (ФГОС 3++) в качестве универсальных выделяют две группы компетенций, соответствующих этим навыкам: «командная работа и лидерство» и «самоорганизация и саморазвитие».

По нашему мнению, решение данной задачи в вузах может осуществляться по трем взаимосвязанным направлениям. Во-первых, это может быть включение в учебные планы специальных дисциплин, непосредственно направленных на формирование соответственных знаний и навыков. К таким дисциплинам

можно отнести, например, следующие: Основы лидерства, Психология влияния, Персональный менеджмент, Проблемы личностного роста, Педагогика и психология непрерывного образования и др.

Во-вторых, сама технология и методы организации учебного процесса и внеучебной деятельности студентов должны способствовать развитию их лидерских качеств. Сюда можно отнести индивидуализацию учебного процесса, использование интерактивных технологий обучения, привлечение студентов к научно-исследовательской работе и разработке творческих проектов, создание системы психолого-педагогической поддержки и др.

Наконец, решение данной задачи требует создания в вузах особой культурно-образовательной среды. Это может достигаться за счет формирования соответствующей организационной культуры. Поскольку стержнем организационной культуры являются ценности (Грудистова, 2009), речь идет о культивировании ценностей самоактуализирующейся личности: свобода и ответственность, инициатива, гражданская активность, творчество, достижения и др. (Виттенбек, 2016).

Выводы. Проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам:

1) проблемы лидерства как особого социально-психологического феномена привлекают значительное внимание современных исследователей. Наука психология и, особенно, ее составляющая – акмеология не остаются за пределами этой тенденции;

1) особенностью психологических исследований проблемы лидерства является акцент на личностных факторах лидерства;

2) исследование лидерского потенциала студентов, проведенное на основе самооценки, выявило необходимость его актуализации и развития средствами психолого-педагогической практики;

3) решение задачи развития лидерских качеств может достигаться путем введения в учебный процесс специальных дисциплин, использования технологий и методов организации учебно-воспитательной деятельности, ориентированных на активизацию лидерского потенциала студентов, формирования организационной культуры, основанной на ценностях самоактуализирующейся личности.

Литература:

1. Weber, M. Economy and society. Berkeley etc., 1978, 985 p.
2. House, Robert J. “A Theory of Charismatic Leadership”, in Hunt and Larson (eds.), Leadership: The Cutting Edge, 1976, pp. 189-207.
3. Baker, S.D. Followership: The Theoretical Foundation of a Contemporary Construct // Journal of Leadership & Organizational Studies. 2007. Vol. 14. August. N 1. P. 50-60.
4. Bjugstad, K., Thach, E., Thompson, K., Morris, A. A Fresh Look at Followership: A Model for Matching Followership and Leadership Styles // Journal of Behavioral and Applied Management. 2006. Vol. 7. N 3. P. 304-319.
5. Замулин А.Л. Новый взгляд на последователей лидера: теория и управленческая практика // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. 2009. №3. С. 75-96.
6. Келлерман Б. Идущие за лидером. Как подчиненные создают изменения и меняют своих лидеров / Пер. с англ. М.: Аквамариновая Книга, 2009.
7. Патрусова А.М., Слинкова О.К. Применение принципов менеджмента качества в образовательных учреждениях высшего профессионального образования // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2013. № 3 (13). С. 21-27.
8. Моров А.В. Лидерство и экзистенциальная рефлексия в системе социально-психологической адаптации личности // КПЖ. 2014. №5 (106). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/liderstvo-i-ekzistentsialnaya-refleksiya-v-sisteme-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-lichnosti (дата обращения: 04.11.2019).
9. Белов В.В., Белова Е.В. Проблема управленческого лидерства: психологический подход // Управленческое консультирование. 2014. №7 (67). С. 116-125. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-upravlencheskogo-liderstva-psihologicheskiy-podhod (дата обращения: 05.11.2019).
10. Ломова Н.В. Теоретический конструкт харизмы как социально-психологический феномен: исследовательские концепты // Вестник МГУКИ. 2014. №6 (62). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-konstrukt-harizmy-kak-sotsialnopsihologicheskiy-fenomen-issledovatelskie-kontsepty (дата обращения: 05.11.2019).
11. Андриянченко Е.Г. Анализ методов изучения неформального лидерства в отечественной социальной психологии // Вестник ГУУ. 2012. №10-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-metodov-izucheniya-neformalnogo-liderstva-v-otechestvennoy-sotsialnoy-psihologii (дата обращения: 07.11.2019).
12. Слинкова О.К., Слинков А.М., Пастухова Д.А. Исследование мотивации личностного роста студентов в процессе вузовского обучения // Экономика и предпринимательство. 2017. № 3-1 (80). С. 774-779.
13. Грудистова Е.Г. Развитие методов исследования организационной культуры и их использование в кадровом менеджменте. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Байкальский государственный университет экономики и права. Иркутск, 2009.
14. Виттенбек В.К. Развитие личности студентов МГОУ средствами социально-культурной среды вуза // Проблема личности в контексте современной социальной ситуации развития детей, подростков и молодежи: сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф. «X Левитовские чтения в МГОУ». – Москва, 2016. – С. 37-41.

УДК 159.947.5; 343.97

доктор юридических наук, профессор Пучков Олег Александрович
Уральский государственный юридический университет (г. Екатеринбург)

МОТИВАЦИЯ ДЕЙСТВИЙ ХАКЕРОВ В СОВРЕМЕННОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД1

*Аннотация***.** В статье исследуются проблемные вопросы мотивации действий хакеров в современной цифровой среде, их связи с менталитетом личности. Делается вывод о том, что цифровой менталитет лежит в основе формирования мотивов деятельности хакеров. Исследуется понятие «мотив», оно рассматривается в широком значении, как содержащее элементы эмоций, установок, влечений. Рассматривается иерархия мотивов современных хакеров. Делается вывод о том, что в условиях нарастающего усложнения цифрового мира необходимо изменить привычные подходы к определению мотивов действий хакеров.

Ключевые слова: хакер, цифровая среда, цифровой мир, психологический портрет личности, мотив, менталитет, право, интернет-преступность.

Annotation. The article explores the problematic issues of motivating hackers in a modern digital environment, their connection with the personality mentality. The conclusion is made that the digital mentality lies at the basis of the formation of motives for the activities of hackers. The concept of “motive” is studied, it is considered in a broad sense, as containing elements of emotions, attitudes, impulses. The hierarchy of motives of modern hackers is considered. The conclusion is drawn that in the context of the increasing complexity of the digital world, it is necessary to change the usual approaches to determining the motives for the actions of hackers.

Keywords: hacker, digital environment, psychological portrait of a person, motive, mentality, law, Internet crime.

Введение. Проблема изучения мотивации совершения преступлений в цифровой коммуникационной среде, всегда представляла достаточную сложность. Причин трудностей много – методологических, теоретических, научно-отраслевых. К основным препятствиям познавательного процесса следует отнести латентность совершаемых правонарушений, трудности выявления правонарушителей – киберпреступников (хакеров), психологическая «закрытость» жертв киберпреступников, недостаточная эффективность средств криминалистических исследований объектов криминологического и психологического познания. Все сказанное делает попытку исследования мотивов интернет-преступников (хакеров) достаточно актуальной проблемой, требующей усилий как со стороны представителей ряда наук – философии, психологии, криминологии, криминалистики, уголовного права, так и представителей правоохранительных органов. Только междисциплинарные усилия исследователей и юристов-практиков могут способствовать (в конечном счете) решению актуальной проблем современного цифрового мира, какой является киберпреступность вообще и хакерство в особенности.

Цель настоящей работы заключается в демонстрации имеющихся подходов в современной психологической науке и правоведении к изучению столь сложного объекта познания, каким является мотивация действий правонарушителя (хакера) в цифровой среде. На основе научного анализа основных понятий и парадигм, раскрывающих научную трактовку психологического облика хакера ставятся следующие цели: 1) сформулировать понятия «цифровая среда», «цифровой мир», «цифровой менталитет хакера»; 2) раскрыть сложность мотивационного строя личности современных правонарушителей-хакеров; 3) показать иерархию мотивов в структуре психологического портрета современного киберпреступника.

Изложение основного материала статьи. Мотив – это, как известно, императивное побуждение к деятельности. Как научный объект, мотив в действиях хакеров плодотворно исследован в трудах ученых - психологов, правоведов (особенно криминалистов). В то же время современная цифровая среда, стремительно разрастающаяся и изменяющаяся, требует переосмысления некоторых устоявшихся понятий, лежащих в основе мотивации деятельности хакеров - лиц, осуществляющих любую незаконную деятельность в цифровой среде. Пока же следует констатировать, что наблюдается недостаточность правового регулирования в этой сфере, что приводит к деформациям в цифровом правопорядке. Так, к примеру, в законодательстве России нет четких понятий «цифровая среда», «цифровой мир», цифровой менталитет». В большей части идет заимствование иностранного законодательства. Так, С.В. Баринов полагает, что в отсутствие в законодательстве РФ понятия «цифровая среда» (киберпространство) большинством исследователей принимается во внимание трактовка этого понятия, данное Верховным Судом США, определивший его как «уникальную среду, не расположенную в географическом пространстве, но доступную каждому в любой точке мира посредством доступа в Интернет» [1, с. 113].

Цифровой мир - это сложное системное явление, состоящее из множества элементов, которые в отличие от предметного мира, не имеют трехмерности, не структурирован, не обладает метрическими свойствами; не замкнут. Цифровой мир присутствует одновременно (тотально) в каждом своем элементе, непрерывно перетекающем друг друга. Попытки структурировать цифровую среду всегда приводят к тому, что исследователи пытаются сделать это с точки зрения знаний о предметном мире.

Структурными элементами цифрового мира, как утверждает, к примеру, В.С. Овчинский являются “цифровая среда (пространство), цифровые технологии, цифровое общество, цифровая экономика, цифровое государство, граждане цифрового мира” [2, с. 9]. К этому перечню, на наш взгляд, можно прибавить цифровую биологию, цифровую медицину, цифровую психологию и т.д. Но это, тем не менее, не отражает сущность цифрового мира, который существует вне границ, вне общества, вне государства, вне конкретной экономики, в котором присутствует искусственный интеллект, способный выполнять творческие функции, мыслить и осознавать себя, децентрализованный и плохо поддающийся правовому регулированию. Этот виртуальный мир является виртуальным менталитетом, поскольку не вызывает сомнения тот факт, что менталитет человека принципиально схож с цифровым пространством: он способен преодолевать границы

[1] Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 18-29-16148 «Трансформация права в условиях развития цифровых технологий».

пространства и времени; он не ограничен в способах постижения виртуального мира и его преобразования. Более того, менталитет в цифровом пространстве как бы “снимает” с себя границы привычной картины мира - синтеза знаний людей о природе и социальной реальности. Виртуальная реальность не меняет, как утверждается большинством ученых, мировосприятие, миросозерцание и мироощущение - она и есть их и сущностное выражение. Иное дело, что до определенного времени мировосприятие было объективно ограничено трехмерностью, временем и всеми привычными рамками предметного мира, но оно всегда стремилось в то же время выйти за их пределы.

Менталитет - это самый глубокий уровень индивидуального и коллективного сознания, включающий также и бессознательное. Великий русский ученый В.И. Вернадский утверждал, что становление ноосферы, понимаемой сейчас как цифровое пространство,- это естественно-исторический, неизбежный эволюционный процесс. По мнению ученого, ноосфера появляется стихийно, как и все предшествующие этапы эволюции человечества [3, с. 319]. Как утверждают Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров, ментальность, с одной стороны, не может не являться результатом культуры, а с другой - сама по себе является источником развития культуры, понимаемой в самом широком смысле. Авторы полагают, что разрушение ментальности приводит к психологическим кризисам, отклонениям в поведении [4, с. 135].

Происходит оцифровка всего физического мира, которая, с одной стороны, делает его более комфортным, а с другой - более опасным и непредсказуемым. Это связано с тем, что любая унификация, в том числе существующая в цифровой среде, порождает ответную реакцию - взрыв индивидуализма. Он проявляется как борьба хакеров против политических систем, экономического расслоения, устоявшийся социальной стратификации, цифрового неравенства, правовых предписаний и т.д.

Но главная опасность цифровой среды - это прорастание ее в ментальное пространство личности. Мы солидарны с научной позицией И.П. Малиновой, полагающей, что с возникновением в социуме киберпространства, технологизированной информационной инфраструктуры, формируется информационное пространство, которое “прорастает в ментальное и не только синергирует, но и конкурирует с ним” [5, с. 13].

Обратим внимание на то, что в данной статье мы абстрагируемся от деления хакеров на “белых” и “черных”, исходя из того, что все группы связаны между собой и основной их инструмент деятельности тоже один - вирус в цифровой среде. Несмотря на существующее подразделение хакеров на группы открытого и скрытого действия, мы полагаем, что мотивы деятельности компьютерных преступников с психологической, социологической и иных точек зрения имеют одинаковое происхождение: менталитет личности, представляющий универсум цифровой субстанции (среды) и личности одновременно. Невозможно в принципе отделить личность компьютерного преступника от цифровой среды в которой он пребывает, так как сама эта личность не только существует в этой среде, но и формирует её, постигает и эволюционирует вместе с этой средой. Но как раз этот синергетический аспект личности и цифровой среды наименее всего рассматриваются при исследовании мотивов деятельности личности киберпреступников. Он проявляется, на наш взгляд, в отсутствии границ, в возможности избежать идентификации, в возможности выйти из-под правового контроля государства, в предоставлении новой гаммы ощущений, в возможности манипулирования индивидами, сообществами, государственными и бизнес-институтами. Так, В.С. Овчинский справедливо отмечает, что вовремя драматического отставания юридической и политической системы государства от технологического уровня стал очевидным факт для киберпространства, где “частные коммерческие акторы и преступные структуры играют де-факто б***о***льшую роль в формировании тенденций развития, чем государство” [2, с. 54].

Следует признать, что с момента возникновения хакерского движения, мотив их действий в цифровой среде был однороден - борьба за неограниченную свободу в киберпространстве. О.Б. Скородумова, исследуя этапы становления хакерского движения, установила, что только к концу семидесятых годов XX века оно приобрело агрессивные черты, выражающиеся в несанкционированном вторжении в компьютерные системы, удалении или изменении данных, во внедрении вирусов. На первоначальном этапе хакеры позиционировали себя как новаторы-экспериментаторы, действующие в рамках своего этического кодекса. Более того, хакерское движение объявило себя создателями нового цифрового общества, основанного на новых ценностях [6]. Также обратим внимание на то, что мотивационная сфера является ядром менталитета личности, так как она базируется на потребностях человека, его интересах. К мотивам также следует относить инстинкты, влечения, эмоции, установки и идеалы [7, с. 390]. При этом надо отличать мотивы как побудительные причины поведения личности от мотивов совершения преступлений как непосредственной побудительной причины преступления. “В целом, мотивы преступления не имеют значения для его классификации. Однако они позволяют объяснить совершение деяния и тем самым, индивидуализировать ответственность” [8, с. 119]. Вместе с тем следует отличать мотив и мотивировку в деятельности хакеров. Мотивировка - это высказывания, определяющие то или иное действие, указывающие на объективные и субъективные причины, побудившие лицо к этим действиям. При этом “мотивировки могут не совпадать с действительными мотивами поступка или даже сознательно маскировать их” [7, с. 390]. Большинство отечественных исследователей рассматривают мотивы преступной деятельности хакеров согласно общепринятой классификации мотивов: корыстные, политические, религиозные, исследовательские, игровые (озорство), месть, биологические (непривлекательная внешность), ограниченные физические возможности (заболевание), психологические, социальные (например, сложность трудоустройства, низкая заработная плата, отсутствие перспектив профессионального роста и т.д.).

По мнению О.Ю. Введенской, чётко определилась иерархия мотивов современных хакеров. На первом месте совершения ими преступлений стоит корысть (65%). Автор приводит данные, что 8% интернет - преступников удовлетворены своим доходом, 69% - не удовлетворены, а 23% - это нуждающиеся лица. На втором месте, по мнению названного автора, находятся хулиганские побуждения (при этом О.Ю. Введенская не раскрывает их содержание) - 12%, и на последнем месте иерархии мотивов преступного поведения - месть (2%) [9].

Следует согласиться с мнением Ю.М. Антонян, В.Е. Эминова, которые все вышеперечисленные мотивы рассматривают как с житейской, так и с психологической точки зрения. В этом плане, в основе любого мотива лежат, по мнению авторов, самоутверждение и защита. Названные учёные, подробно исследуя мотив корысти, приходят к выводу, что корысть (корыстолюбие) является мотивом многих имущественных преступлений. В то же время, лица совершившие преступления по мотивам корысти, нередко руководствуются психологическими мотивами - в частности, мотивом утверждения себя в жизни [10, с. 210].

Нередко психологические мотивы переплетаются в сознании киберпреступника с мотивами мести, мотивами, связанными с хулиганскими побуждениями. При этом в основе последних лежат эгоизм, озлобленность и т.д. Авторы отмечают: “Мы полагаем, что в этих случаях мотивы носят глубинный бессознательный характер и связаны с психотравмирующими переживаниями неуверенности, страха, болезни, беспокойства за своё существование, место в жизни. Причём тревожность столь велика, а переживания достигают столь высокого уровня, что человек, чтобы защитить себя начинает пренебрегать всеми людскими законами“ [10, с. 218].

При этом важно, что приобретая преступным путем материальные блага, хакер выигрывает психологически: обретает уверенность и значимость в собственных глазах. Заметим, также, что по мнению О.В. Введенской, 8% преступлений в цифровой среде по мотивам корысти совершают лица материально обеспеченные. Следовательно, психологическое удовлетворение от совершенного правонарушения в сознании киберпреступника - хакера играет доминантную роль, - по сравнению с мотивом материальным.

Как известно, в России криминалисты используют понятие "криминалистический портрет" преступника. В США при расследовании преступлений в цифровой среде используют другое понятие - "психологический профиль", либо "почерк”. Анализируя представленную выше концепцию мотивов киберпреступлений можно заключить, что "психологический портрет" - это более выдержанное в методологическом плане понятие, поскольку "психологический портрет" в связи со своей многовариантностью и в тоже время способностью к унификации мотивов и признаков. Это "криминалистическая мысленная модель, представляющая собой систему сведений о психологических и иных признаках разыскиваемого преступника” [11, с. 23-24]. "Почерк” - это то, что никак не сопрягается с реальным образом жизни компьютерного преступника - это индивидуальная, неповторимая мания, которая всегда остается неизменной” [11, с. 24].

Выводы. В нарастающей неопределённости цифрового мира первой четверти XXI века привычный подход к исследованию мотивов действия хакеров должен меняться с учетом изменения его основы, а именно - важно исследовать психологическое состояние личности преступника. Следует полагать, что наблюдаемое изменение этой психологические основы связано, прежде всего, с изменениями в менталитете пользователей в цифровой среде. Именно эта среда оказывает сильнейшее влияние на формирование alter ego хакера. “Цифровой менталитет личности” основан на неисчерпаемости возможностей добиваться своих целей (при этом они далеко не всегда бывают осознанными), на возможности действовать в цифровой среде анонимно, возможности избежать наказания, возможности применения новых технологий, которыми овладела личность в цифровой среде. Исследование проблемы цифрового менталитета личности должно оказаться в поле зрения отечественных исследователей - юристов, педагогов, психологов. Только благодаря междисциплинарным усилиям ученых можно рассчитывать на повышение эффективности правовых средств в борьбе с преступлениями в цифровой информационно-коммуникативной среде, минимизацию деформаций существующего правового порядка.

Литература:

1. Цит. по: Баринов С.В. Криминалистическая характеристика личности преступника, совершающего преступные нарушения неприкосновенности частной жизни в киберпространстве // Сибирские уголовно-процессуальные и криминалистические чтения. 2015. № 2. (8). С. 117-117.
2. Овчинский В.С. Криминология цифрового мира: учебник для магистратуры. М.: Норма - М. 2018.
3. См.: Урсул А.Д., Урсул Т.А. В.И. Вернадский и глобально-ноосферные исследования // Социодинамика. 2013. № 3. С. 318-365.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Издательский центр “Академия”. 2000.
5. Синергетика и герменевтика в правоведении и социально-правовом регулировании: монография / Под ред. А.Н. Кокотова, И.П. Малиновой. М.: ИНФРА - М. 2020.
6. См.: Скородумова О.Б. Хакеры // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 4. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/hakery (дата обращения: 01.04.2020).
7. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия. 1983. С. 390.
8. Криминология / Под ред. П.Ф. Кузнецовой, В.В. Лунеева. М., 2005.
9. Введенская О.Ю. Характеристика личности интернет-преступников // Вестник КРУ МВД России. 2015. №4 (30). Электронный ресурс. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ harakteristika-lichnosti- internet-prestupnikov (дата обращения: 01.04.2020).
10. Антонян Ю.М., Эминов В.Е. Преступление и наказание. Криминолого-психологический анализ: монография. М.: Норма: ИНФРА - М. 2014. 304 с.
11. Степанов В.В., Бабакова М.А. Поисково-познавательная деятельность при расследовании преступлений, совершенных с использованием высоких технологий: монография. М.: Юрлитинформ. 2014. 174 с.

УДК 37.015.32

кандидат педагогических наук, доцент Пушкина Тамара Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж);
студентка очной формы обучения 2 курса физико-математического факультета, направления Педагогическое образование, профиля «Математика. Информатика» Кучерова Светлана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

СПЕЦИФИКА СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности оптимизации воспитания школьников в современных условиях с помощью своевременного анализа специфики системы их ценностей. Приводятся результаты эмпирического исследования, раскрывающего особенности иерархии ценностей и содержательные аспекты системы ценностей личности подросткового возраста.

Ключевые слова: подросток, система ценностей, иерархия ценностей.

Annotation. The article deals with the possibilities of optimizing the education of schoolchildren in modern conditions by means of timely analysis of the specifics of their values system. The article presents the results of an empirical study that reveals the features of the hierarchy of values and the content aspects of the value system of the adolescent personality.

Keywords: teenager, value system, hierarchy of values.

Введение. Психологическая зрелость личности, позволяющая регулировать ей свое поведение в соответствии с социально значимыми правилами и нормами, связана с ее системой ценностных критериев и ориентаций. Однако формирование ценностей современного подростка происходит в условиях стремительных перемен в разных сферах жизнедеятельности человека, что затрудняет отбор и осознание значимых для личностного становления ценностей. Мы считаем, что своевременный анализ особенностей системы ценностей подростка дает возможность оптимизации воспитания в современных условиях.

Цель: выявить особенности системы ценностей современных подростков.

Изложение основного материала статьи. Отечественные исследователи, опираясь на мнение Дубровиной И.В. (1989), считают, что наиболее продуктивны в анализе системы ценностей человека два показателя. Во-первых, это иерархия ценностей личности, которая показывает уровень личностной зрелости школьника. Во-вторых, интересен содержательный аспект, связанный с выбором им конкретных ценностей. Считается, что «именно в подростковом возрасте ребенок достигает того уровня когнитивного развития, который позволяет ему сформировать свои ценностные представления о действительности» [8, с. 91]. Опираясь на теоретические исследования, мы попытались выявить, каким образом специфика возраста влияет на формирование системы ценностей подростка.

Подростковый период характеризуется переходом от детства к взрослости. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. считают, что в этом возрасте ведущей деятельностью является интимно-личностное общение со сверстниками. Такое общение дает огромные возможности для развития: «Построенное на основе полного доверия и общности внутренней жизни, личное общение становится той деятельностью, внутри которой оформляются свойственные участникам взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее, – одним словом, формируются личные смыслы жизни» [12, с. 73-74].

Фельдштейн Д.И. обратил наше внимание на то, что подросток «должен в обязательном порядке заниматься просоциальным трудом в различных формах» [9, с. 65]. Такая деятельность помогает ему отстоять свою взрослость в социально-ценных и личностно-значимых образцах поведения, делает его особо чувствительным к социальным ценностям и стимулирует их усвоение, ведь «от того, как закладываются на этом этапе основы социальной ориентации, зависит очень многое в становлении социальных установок человека» [там же, с. 308].

Выготский Л.С. подчеркнул значимость для каждого возраста социальной ситуации развития, поскольку именно она «определяет те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности… социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие» [3, с. 258-259]. Для современного подростка важны и общение со сверстниками, и семья, и школа. Однако он «видит перспективу своей полезности для общества в обогащении собственной индивидуальности» [8, с. 129].

Смысл личностного становления, по Божович Л.И., заключен в том, что человек «… из существа, усваивающего накопленный человечеством социальный опыт, превращается в творца этого опыта, создающего те материальные и духовные ценности, которые кристаллизуют в себе и новые богатства человеческой психики» [1, с. 437-438].

Кушникова И.В., обобщив работы отечественных исследователей, обратила наше внимание на то, что все нормы и ценности черпаются из социокультурного пространства: «Система ценностей формируется поэтапно и приобретается посредством процессов идентификации, интернализации и подкрепления» [6, с. 99]. Подросток, усваивая ценности окружающей среды, формирует собственную систему ценностей, которая помогает ему реализовывать достойно свою взрослость, адаптироваться к системе общественных требований. Ряд работ посвящен факторам формирования ценностей личности подростка. Так Воронковой Л.В. были изучены три основных фактора, оказывающих влияние на формирование у подростков ценностных ориентаций: семья, группа сверстников, современная социокультурная ситуация [2, с. 92-93]. Шорникова О.В., изучая влияние семейного воспитания на формирование ценностных ориентаций подростка, пришла к выводу, что именно в семье складываются жизненные планы и идеалы человека, нравственные ценности, ориентиры и убеждения каждой личности [11].

В работе Деречи Н.Н. исследовалась иерархия нравственных ценностей подростков и проводилась оценка сформированности ценностных ориентаций по таким критериям, как когнитивный, мотивационный и ценностный. Было выявлено, что у 85% подростков доминируют терминальные ценности, и только 15%

отметили важную роль средств достижения значимых целей, инструментальных ценностей. Автор отметила, что «… иерархия нравственных ценностей осмыслена подростками недостаточно. Требуется серьезная работа, направленная на осмысление нравственных ценностей и мотивов выбора поступков» [4, с. 84]. Принятие подростками здорового образа жизни как ценности изучала Панкова Ю.О. Она выявила, что 63% школьников считают занятия спортом неотъемлемым компонентом общего развития личности, но «для того, чтобы образовательная деятельность являлась эффективным орудием воспитания у учащихся эмоционально ценностного отношения к здоровью, она должна быть педагогически контролируемой и специально организованной процедурой» [7, с. 32]. Зеленкова Т.В. занималась проблемой готовности подростков к альтруистическому поступку. Она выявила, как опосредованный контекст деятельности учащихся влияет на формирование моральных и нравственных ценностей подростков: «Контекст, преобразованный в системе коммуникативного взаимодействия между значимым взрослым и подростком, оказывает влияние на формирование моральных и нравственных ценностей последнего» [5, с. 45].

Как видим, тема формирования ценностного горизонта личности подростка хорошо изучена в отечественной науке. Однако, на наш взгляд, в современных условиях актуален социальный заказ общества на личность, адаптирующуюся к социально-экономическим переменам, преодолевающую жизненные испытания с сохранением в себе чувства собственного достоинства, способностью мобилизовать свой внутренний потенциал и социальную активность. В эмпирической части нашего исследовании мы попытались выявить не только иерархию ценностей современных подростков, но и содержательные аспекты их системы ценностей, как важные составляющие оптимизации процесса воспитания личности. Базой нашего исследования явилось муниципальное бюджетное образовательное учреждение районного центра Воронежской области. Выборку составили школьники-подростки одного классного коллектива, в котором равное количество девочек и мальчиков 14-15 лет. Для реализации заявленных целей нами была применена методика «Определение жизненных ценностей личности» (Must-тест) П.Н. Иванова, Е.Ф. Колобовой. Она позволила определить жизненные цели-ценности у испытуемых. Согласно инструкции, подростки должны были продолжить напечатанные предложения, начинающиеся со слов: «Я непременно должен…», «Ужасно, если…», «Я не могу терпеть…». Для обработки данных, полученных с помощью этого теста, нет стандартизированной процедуры, поэтому основные группы ценностей были взяты из методики «Жизненные цели» Э. Диси, Р. Райана в адаптации Н.В. Клюевой и В.И. Чиркова [10, с. 31-33]. Методика позволяет для выборки в целом и для каждого испытуемого в отдельности выделить индивидуально-уникальный набор долженствований.

В результате обработки полученных данных нами были выявлены наиболее часто встречающиеся утверждения в рамках конкретных ценностей-целей, что позволило установить значимость той или иной ценности в целом по выборке, сравнить ценности-цели подростков в зависимости от пола. Приведем эти ценности в порядке убывания значимости: 1) личностный рост – 18,57%; 2) безопасность и защищенность; межличностные контакты и общение – 16,88%; 3) богатство духовной жизни – 15,19%; 4) здоровье – 6,75%; 5) чувство удовольствия – 6,34%; 6) автономность – 5,06%; 7) свобода, открытость и демократия в обществе – 3,38%; 8) служение людям; материальный успех; привязанность и любовь – 2,95%; 9) привлекательность – 1,26%; 10) власть и влияние – 0,42%; известность – 0,42%; 11) богатая духовно-религиозная жизнь – 0%.

С личностным ростом мы связывали утверждения, касающиеся требований к себе, стремления к развитию себя как личности и профессионала. В нашем примере это высказывания: «Я непременно должен получить образование»; «Я непременно должна достойно подготовиться к ОГЭ»; «Я непременно должна научиться рисовать» и др. В списке жизненных целей-ценностей личностный рост подростки отметили, как важный, он в иерархии оказался на первом месте.

Второе место разделили две цели ценности: «безопасность и защищенность» и «межличностные контакты и общение». Безопасность и защищенность как ценность содержится в высказываниях, касающихся обеспокоенности непредсказуемыми событиями в обществе и страхов за свою жизнь и жизнь своих близких. Анализ данных показал наличие у подростков страхов относительно предстоящих экзаменов, обеспокоенность моральным состоянием общества. Межличностные контакты и общение как ценность определялись как утверждения, касающиеся потребности чувствовать себя частью какой-либо группы, иметь свой круг общения: «Ужасно, если я уеду и не найду друзей»; «Ужасно, если меня перестанут понимать окружающие».

Богатство духовной жизни оказалось на третьем месте. Жизненные цели-ценности по этому показателю диагностировались по высказываниям, касающимся стремления к духовному совершенствованию, желанию приобщиться к достижениям культуры, искусства и т.п. Испытуемые отмечали: «Я непременно должен помогать родителям»; «Я непременно должна быть добрее» и пр.

Здоровье как жизненная цель-ценность связано с утверждениями, выражающими стремление иметь хорошее здоровье, как можно меньше болеть, вести здоровый образ жизни, заниматься спортом. В нашем примере это отмечено как: «Ужасно, если люди заболеют коронавирусом»; «Я не могу терпеть людей, которые не думают о своем здоровье»; «Ужасно, если ты алкоголик» и др.

Чувство удовольствия у испытуемых вызывает вкусная еда, просмотр любимого сериала, чтение фантастики, хорошая погода.

Автономность связана с потребностью делать то, что сам подросток считает важным, не зависеть от мнения окружающих. Подростков волнует отсутствие самостоятельности, чрезмерная опека со стороны родителей, зависимость от оценок одноклассников и учителей.

Свобода, открытость и демократия в обществе определялась мнениями, в которых содержится отношение к духовному состоянию общества. В ответах школьников проявились проблемы ближайшего окружения: непонимание диктата учителя-предметника, давление родителей, травля одноклассников.

Восьмое место в общей иерархии ценностей разделили: «служение людям», «материальный успех» и «привязанность и любовь». Служение людям касалось таких жизненных целей, как помощь и содействие другим людям: «Я непременно должна помогать другим людям»; «Я непременно должен уважать старших»; «Я не могу терпеть бездействия» и пр. Но в нашем примере выяснилось, что подростки, сосредоточившись полностью на предстоящей аттестации, словно забыли о том, что в их окружении есть те, кто требует постоянной заботы: одноклассники с ограниченными возможностями здоровья, бабушки и дедушки, соседи. Они не выделяют объекты заботы, может, поэтому ценности «проколоть себе уши в пяти местах», «покрасить волосы в белый цвет» становятся ценнее «уважения к людям», которое, в нашем примере, замыкало

иерархию ценностей. Материальный успех связан со стремлением к материальному благополучию, к тому, чтобы иметь гарантированный заработок, хорошие условия для проживания. Эту жизненную цель подростки понимают своеобразно. Для них актуальны достаточно инфантильные цели: шуточное желание обклеить стену страницами популярного у подростков произведения, купить очередной том популярной фантастики, «купить все тома манги про Ванпачмена» и пр. Привязанность и любовь свидетельствуют о потребности человека иметь близких людей, выражают озабоченность по поводу отношений со значимыми людьми. В нашем исследовании эта жизненная цель-ценность подростков открывала в рейтинге последнюю пятерку обсуждаемых нами ценностей. Характеризовали ее испытуемые так: «Ужасно, если я буду совсем одна, останусь на новом месте без друзей»; «Ужасно, если ты никому не нужен»; «Я непременно должна любить семью»; «Я непременно должна выйти замуж» и пр. Основные темы связаны с дружескими связями, с семьей. При этом, мы обратили внимание на отрицательную окрашенность эмоций по поводу общения с одноклассниками.

Привлекательность связана со стремлением следовать моде, быть довольным своим внешним видом. Вопреки нашим предположениям, эта цель-ценность оказалась для школьников не очень привлекательной, они ограничились высказываниями относительно изменения внешности, чтобы выглядеть взрослее.

Последними в иерархии системы ценностей испытуемых оказались «власть и влияние» и «известность». Богатая духовно-религиозная жизнь, связанная с утверждениями, касающимися веры в Бога, стремления жить в соответствии с религиозными убеждениями, не проявилась в ответах испытуемых.

Мы обратили внимание на различия и приоритеты в целях-ценностях подростков в зависимости от пола. У мальчиков важными оказались безопасность и защищенность, а у девочек – личностный рост, достижение цели. Это можно считать проявлением маскулинности у девочек, феминности – у мальчиков.

Наше исследование выявило специфику системы ценностей современных подростков. Они не всегда осознанно оперируют ценностями. Это и понятно, ведь «осознанная интериоризация ценностей происходит лишь при условии наличия у человека способности выделять из множества явлений те, которые представляют для него некоторую ценность, а затем превратить их в определенную структуру в зависимости от условий существования, ближних и дальних целей своей жизни, возможностей их реализации…» [9, с. 91]. Большинство отмечает негативное отношение к учебе или отдельным учебным предметам, выражая агрессию и страх. Можно было встретить явную противоречивость в суждениях, когда подростки оценивали себя как умных и глупых одновременно; утверждали, что не любят чересчур умных, при этом ставили жизненную цель учиться и получить много знаний. Приоритетом для них являются дружба, боязнь одиночества и нетерпимость к предательству. Приверженность здоровому образу жизни и занятиям спортивной деятельностью представляют собой одну из ценностей опрошенных. Семейные ценности, привязанность и любовь отличаются особым смыслом и значимостью для подрастающего поколения, но они пока осознаются ими недостаточно полно. Похвальны рейтинги испытуемых в стремлении к самосовершенствованию, достижению целей и поиску смысла жизни. Такая ценность, как личностный рост представляет для них особую значимость. Важно и то, что в целом по выборке доминируют положительные ценности, но при этом такая социально значимая ценность, как уважение к людям, замыкала иерархию ценностей подростков. Обращает на себя внимание равнодушное отношение подростков к религиозным ценностям и убеждениям. Заметим, что искреннее и преданное обращение к религии требует от нас и определенного уровня интеллектуального развития, рефлексии, внутренней культуры. На наш взгляд, как семья, так и школа, уделяют недостаточно внимания педагогическому потенциалу православной культуры.

Выводы. Наше исследование показало необходимость своевременного анализа системы ценностей современного подростка. В силу возраста эти ценности порой не систематичны, не осознанны должным образом, не всегда выстроены логично. Для того, чтобы они стали ценностными ориентациями, важно организовать процесс их формирования таким образом, чтобы каждый мог осознать не только их социальную, но и личностную значимость. Мало понимать содержание ценности, примеры ее проявления, актуальность для социума. Необходимо получить опыт поведения, который убеждает подростка в преимуществе следовать этой ценности, закрепляет как значимую в своем мировоззрении. Жизненные цели-ценности в системе ценностных ориентаций личности актуальны в выполнении себя, программы своего личностного роста, в формировании гражданской активности взрослеющего человека. Результаты данного исследования важны для семейного воспитания и организации учебно-воспитательного процесса в данном школьном коллективе.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте : монография, цикл статей / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 400 с.

2. Воронкова Л.В. Факторы формирования ценностных ориентаций подростков [Электронный ресурс] / Л.В. Воронкова // Проблемы личности в современном мире: сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции. – Орел, 2017. – С. 90-96. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_29293168_75623757.pdf. Дата обращения 30.03.2020.

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т.: Т.4. Детская психология / Л.С. Выготский; под редакцией Д.Б. Эльконина. – Москва: Педагогика, 1984. – 432 с.

4. Дереча Н.Н. Формирование ценностных ориентаций подростков во внеурочной деятельности [Электронный ресурс] / Н.Н. Дереча // II рождественские образовательные чтения «Традиции и новации: культура, общество, личность»: межвузовский сборник научно-методических статей; под редакцией Е.В. Ракитиной / Издательство Ишимского педагогического института им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета. – Ишим, 2016. – С. 80-85. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_25746811_45935952.pdf. Дата обращения 07.04.2020.

5. Зеленкова Т.В. Особенности формирования ценностных ориентаций современных подростков [Электронный ресурс] / Т.В. Зеленкова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы студенческого научно-практического семинара; под редакцией Г.Ю. Лизуновой / Горно-Алтайский государственный университет. – Горно-Алтайск, 2016. – С. 42-45. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_32423740_10855233.pdf. Дата обращения 07.04.2020.

6. Кушникова И.В. Значение роли педагога в формировании системы ценностных ориентаций в подростковом и юношеском возрасте [Электронный ресурс] / И.В. Кушникова, И.А. Курочкина // Прикладная психология. Психолог в системе образования: материалы II Региональной научно-практической конференции

для практикующих психологов, молодых ученых и студентов / Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург, 2008. – С. 96-101. – Режим доступа: http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/24801. Дата обращения 30.03.2020.

7. Панкова Ю.О. Организационно-педагогические условия успешного формирования ценностной ориентации старших подростков на здоровый образ жизни [Электронный ресурс] / Ю.О. Панкова // Научное отражение. – 2016. - №1. – С.31-33. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_26727464_75134866.pdf. Дата обращения 07.04.2020.

8. Психология подростка. Полное руководство / под общей редакцией А.А. Реана. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 504 с.

9. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – 2-е изд. – Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 672 с.

10. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

11. Шорникова О.В. Влияние семейного воспитания на формирование ценностных ориентаций подростка [Электронный ресурс] / О.В. Шорникова // Научные исследования. – 2016. – №4(5). – С. 76-78. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_26146022_46606118.pdf. Дата обращения 30.03.2020.

12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: детская и педагогическая психология / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.

Психология

УДК 37.015.32

кандидат педагогических наук, доцент Пушкина Тамара Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж);
студентка очной формы обучения 2 курса физико-математического факультета, направления Педагогическое образование, профиля «Математика. Информатика» Потапова Екатерина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ, УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ И ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Аннотация. Авторы раскрывают особенности взаимосвязи феноменов самооценки, уровня притязаний и тревожности личности подростка в современных условиях образования. Сочетание завышенных притязаний, сниженной самооценки и повышенной тревожности индивида вызывает опасность психосоматических осложнений. В статье дан анализ эмпирического исследования по данной проблеме, на основании которого разработаны рекомендации родителям и педагогам по условиям позитивного развития личности подростка.

Ключевые слова: самооценка, уровень притязаний, тревожность, условия позитивного развития.

Annotation. The authors reveal the features of the relationship of the phenomena of self-esteem, the level of claims and anxiety of the personality of a teenager in modern conditions of education. The combination of high claims, reduced self-esteem and increased anxiety of the individual causes a danger of psychosomatic complications. The article analyzes the empirical research on this problem, based on which recommendations to parents and teachers on the conditions of positive development of the adolescent's personality are developed.

Keywords: self-esteem, level of claims, anxiety, conditions of positive development.

Введение. В современных условиях постоянно увеличивающегося потока информации и, как следствие, стремительного обновления знаний, меняющихся требований к оценке их качества возрастает значимость индивидуализации обучения на основе учета личностных особенностей школьника. Ученые обращают наше внимание на так называемую «триаду риска» – сочетание завышенных притязаний, сниженной самооценки и повышенной тревожности индивида [4]. В зоне риска, как правило, оказываются школьники подросткового возраста, так как именно их отличает личностная нестабильность, связанная с бурным ростом самосознания. Важно, формулируя благородные задачи повышения качества обучения, избежать опасности психосоматических осложнений у обучающихся.

Цель: изучить особенности самооценки современных подростков, установить взаимосвязь их самооценки с уровнем притязаний, проследить, в этих условиях, проявление фактора тревожности личности.

Изложение основного материала статьи. В начале исследования мы попытались осуществить теоретический анализ источников, характеризующих значимость для личностного развития подростка такого важного компонента самосознания личности как самооценка, влияние ее соположенности с уровнем притязаний на личностное развитие подростка. Как известно, познавая себя, личность продуцирует эмоционально-ценностное самоотношение, которое выражается в самооценке. Психологический словарь дает нам следующее определение этого феномена: «Самооценка – компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком самого себя, своих возможностей, способностей, нравственных качеств и места среди других людей. Объектом самооценки могут выступать любые проявления психической сферы человека (процессы, состояния, свойства), совершаемые им поступки и выполняемые действия» [7, с. 20]. Молчанова О.Н. сделала обзор теоретических и эмпирических исследований самооценки личности. Она сформулировала восемь проблем в данной области, обратив наше внимание на то, что: «…усиливается тенденция к осмыслению самой сути самооценки, ее концептуальной природы, механизмов действия, значения в развитии и жизнедеятельности человека» [12, с. 63]. Ешмуратова А.Э. отметила, что «для младшего подростка характерна ярко выраженная потребность в самоутверждении, и впервые, осознавая свои достоинства и недостатки он стремится занять определенную позицию в классном коллективе» [9, с. 350-351].

Ряд ученых обращает наше внимание на значимость семьи в формировании адекватной самооценки индивида. Так, Лисина М.И., раскрывая особенности формирования личности ребенка в общении, выявила закономерности влияния оценок семьи на адекватность самооценки подростка [11]. Егорова В.Н., изучая взаимосвязи самооценки подростков из материнских семей и типов детско-родительских отношений, обнаружила, что самооценка в значительной степени зависит от преобладающего типа детско-родительских отношений [8]. Рахимбердин Р.И. отмечал, что «ощущение самоценности может сформироваться в атмосфере такой семьи, где принимаются любые индивидуальные различия, где общение доверительно и откровенно, а правила поведения не превращаются в застывшие догмы, где личная ответственность и честность каждого – неотъемлемая часть взаимоотношений» [14, с. 15]. Психологические условия развития адекватной самооценки подростков в своих исследованиях отразила Батталова Г.Ф. Она отмечает, что так как в подростковом возрасте велико влияние межличностных отношений на состояние самооценки, то необходимо разрешить противоречия, возникающие внутри взаимоотношений со сверстниками: «… чем менее дифференцированы оценки, даваемые подросткам взаимодействующими с ними сверстниками, тем более адекватная самооценка развивается у них» [1, с. 31-32].

Анализ источников показал, что самооценка является важным компонентом индивидуализации обучения. Она влияет на учебную мотивацию обучающегося, ведь именно с помощью оценки самого себя, своих возможностей, школьник выбирает цели деятельности и средства их осуществления. Считается, что школьники-подростки, у которых наблюдается тенденция к сильному завышению самооценки проявляют ограниченность в видах деятельности и большую направленность на общение, зачастую, малосодержательное [12, с. 133-134]. Низкий уровень самооценки «может привести к развитию комплекса неполноценности, отказа от инициативы, малообщительности и, следовательно, одиночеству» [1, с. 30-31].

Взаимосвязь самооценки личности с уровнем ее притязаний в зарубежной психологии впервые была рассмотрена школой К. Левина [12]. Исследования уровня притязаний представлены в работах Ф. Хоппе, который трактовал его как «совокупность сдвигающихся с каждым достижением, то неопределенных, то более точных ожиданий, целей и притязаний к будущим собственным достижениям» субъекта [5, с. 84]. В отечественной психологии одной из первых, кто установил взаимосвязь между самооценкой и уровнем притязаний была Зейгарник Б.В. Она отмечала, что изменение уровня притязаний связано именно с конфликтом между стремлением к идеальной цели и страхом перед неудачами [12, с. 40-41]. Бороздина Л.В., изучая индекс тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний, обратила наше внимание на то, что соотношение параметров самооценки и притязаний представляется очень важной ввиду значимости не только для общей психологии, но и для клинической. В частности, ее исследования подтвердили, что несовпадение самооценки и притязаний по высоте служит одним из факторов риска возникновения психосоматических заболеваний [5, 6]. Зинько Е.В. в своем диссертационном исследовании осуществила анализ эмоционально-мотивационных особенностей (тревожности, фрустрированности, агрессивности, типа межличностных отношений), определяемых тем или иным соположением самооценки и уровня притязаний по параметрам устойчивости и адекватности. Она отметила то, что нестабильность самооценки и уровня притязаний или одного из этих образований влечет за собой рост индекса личностной тревожности и другие последствия, затрудняющие личностное развитие [10]. Интересно мнение Беличевой С.А., которая считает, что соотношение уровня самооценки и уровня притязаний во многом обуславливает специфику психологических переживаний личности. Значительное расхождение показателей данных феноменов влечет за собой невротизацию личности: «… когда уровень притязаний оказывается выше самооценки, то неизбежны психологический дискомфорт, чувство зависти к более успешным людям, обвинение других людей и обстоятельств в своих неудачах» [3, с. 153-154].

Мы попытались изучить особенности самооценки современных подростков, установить взаимосвязь их самооценки с уровнем притязаний, проследить, в этих условиях, проявление фактора тревожности личности. Выборку составили пятнадцать подростков, они обучаются в одном классе, среди них четыре девочки и одиннадцать мальчиков. Объектом исследования стали личностные особенности обучающихся, предметом – влияние соотношения самооценки и уровня притязаний личности на уровень ее тревожности. Нас интересовало, насколько сильно несоответствие в показателях уровня притязаний и самооценки влияет на формирование тревожности у подростков. Для реализации поставленной цели использовались следующие методики: Методика исследования самооценки личности по Будасси С.А. [15, с. 21-26]; «Моторная проба Шварцландера», направленная на выявление уровня притязаний [15, с. 47-50]; Методика выявления уровня тревожности у подростков Прихожан А.М. [13, с. 242-251]. Программа исследования была дополнена наблюдениями за учащимися и беседами с классным руководителем.

В результате обработки и интерпретации данных по методике Будасси С.А. выявлено следующее. Адекватную самооценку имеют 53,3% испытуемых. Завышенная самооценка выявлена у 40% обследованных. У 6,7% испытуемых самооценка оказалась заниженной. В результате интерпретации данных по методике «Моторная проба Шварцландера» умеренный уровень притязаний выявлен у 46,6% учеников; такой же процент составляет низкий уровень притязаний у обследованных обучающихся; у 6,8% испытуемых уровень притязаний оказался нереалистично низким. Нас интересовало и соотношение уровня самооценки и уровня притязаний подростков: 40 % испытуемых имеют адекватную самооценку и умеренный уровень притязаний, они реалистично оценивают свои силы и возможности; 33,3% школьников имеют завышенную самооценку при заниженном уровне притязаний, возможно они пытаются избегать ответственных дел, когда может пострадать их самооценка; 6,7% опрошенных демонстрируют завышенную самооценку и умеренный уровень притязаний; 13,3% подростков имеют адекватную самооценку и низкий уровень притязаний, занижение уровня притязаний может быть характерно для «перестраховщиков», отличающихся меньшей эмоциональной устойчивостью; 6,7% обучающихся имеют заниженную самооценку и нереалистично низкий уровень притязаний, что может стать результатом «комплекса неполноценности» личности школьника.

Опасное сочетание завышенных притязаний и сниженной самооценки личности подростка, оснований для последующей диагностики факторов «триады риска» нами выявлено не было, но интересными оказались данные по уровню тревожности. Нормальный уровень общей тревожности был выявлен у 60% испытуемых, несколько повышенный уровень продемонстрировали 20% опрошенных. Однако у 20% школьников выявлено «чрезмерное спокойствие», которое может быть скрытой тревожностью. Прихожан А.М. советует обратить внимание именно на этих учащихся, так как «подобная нечувствительность к неблагополучию

носит, как правило, компенсаторный, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности» [13, с. 251].

Подростковый возраст – один из самых трудных периодов становления человека в онтогенезе. В данном возрасте тревожность способна вызвать у школьника состояние уныния, сомнения в своих познавательных способностях, что в дальнейшем может привести не только к проблемам в учебной деятельности, но и к разрушению всех его личностных структур [2]. Одной из важных составляющих в формировании адекватной самооценки является вовлечение подростка в какую-либо деятельность. Ведь в процессе увлеченности любимым занятием у школьника будет все чаще возникать ощущение успешности. Возникает реальная возможность продемонстрировать лучшее в себе, какие-либо свои способности и добиться успеха, соответственно, и одобрения, и высокой оценки окружающих. В процессе овладения данной деятельностью возможно он найдет новую, референтную для него, группу сверстников, которые будут отделены от школы, но будут разделять его увлечение.

Наиболее значима, наряду с отношениями со сверстниками референтной группы, родительская поддержка. Егорова В.Н. считает, что «отношение родителей является основным условием формирования и дальнейшего подкрепления положительной самооценки подростков» [8, с. 261]. Родителям важно находить время, чтобы поговорить со своим ребенком, поинтересоваться его проблемами и переживаниями, оказать помощь в решении сложных жизненных и конфликтных ситуаций. В общении с подростком необходимо относиться к нему, как к равноправному партнеру, уважать его мнение. В ситуации приятия решений, взрослеющему человеку надо предоставлять самостоятельность, чтобы он научился сам делать выбор, принимать и брать на себя ответственность за последствия. Родителям важно дать подростку понять, что они гордятся им, замечать сильные стороны его характера. Завершая разговор, «родителям нужно выразить искреннюю надежду, что подросток понял критику и постарается все исправить или же не повторять подобного проступка» [14, с. 16]. В общении с подростком важно ориентироваться на условия позитивного развития личности: безусловная любовь, принятие его таким, каков он есть; общение должно быть положительно эмоционально: успехам радуются, небольшие продвижения в развитии замечают; подросток принимается не как продолжение ожиданий родителей, а как самостоятельная ценность; исключение из общения психотравмирующих моментов; вера в подростка; эмпатия; демонстрация оптимизма. Психологическая поддержка основана на том, чтобы помочь подростку почувствовать свою нужность. Когда близкие, значимые люди выражают удовольствие от того, что делает школьник, это поддерживает его, настраивая продолжать дело или делать новые попытки достичь успеха.

Выводы. Потребность в уважении и самоуважении является одной из фундаментальных психологических потребностей человека. Она стимулирует чувство уверенности в себе, осознание собственной значимости, силы, полезности и необходимости в этом мире. Мы смогли показать актуальность для личностного развития подростка своевременного выявления адекватности его самооценки. Так называемая «триада риска», связанная с наличием заниженной самооценки, завышенного уровня притязаний на фоне повышенной тревожности, нами не выявлена. Однако обратил на себя внимание факт «чрезмерного спокойствия» в сочетании с заниженной самооценкой и завышенным уровнем притязаний личности обучающегося. Не стоит забывать, что расхождение уровней самооценки и притязаний по высоте стимулирует фактор тревожности, губительный для личностного становления, тормозящий и саморазвитие школьника. Формулируя задачи повышения качества знаний, педагог должен приоритетом иметь психологическое здоровье школьника-подростка – важный тезис индивидуализации обучения.

Литература:

1. Батталова, Г.Ф. Психологические условия развития адекватной самооценки подростков [Электронный ресурс] / Г.Ф. Батталова // Психологические чтения. Человек в условиях социальных изменений : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Башкирский государственный педагогический университет. – Уфа, 2007. – Вып. IV. Часть 3 – С. 30-32. – Режим доступа: https://e.lanbook.com/book/43383. Дата обращения 05.02.2020.

2. Бахтина, С.В. Взаимосвязь уровня тревожности и успеваемости младших подростков [Электронный ресурс] / С.В. Бахтина, М.В. Литвиненко // Психологическое сопровождение образования: теория и практика. Сборник статей материалы VII международной научно-практической конференции / Марийский государственный университет. – Йошкар-Ола, 2017. – С. 29-34. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32151594_56370217.pdf. Дата обращения 10.04.2020.

3. Беличева, С.А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних: учебное пособие [Текст] / С.А. Беличева, А. Б. Белинская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. – 383 с.

4. Бороздина, Л.В. «Триады риска» в онтогенезе [Текст] / Л.В. Бороздина, О.В. Пукинская // Вопросы психологии. - 2010. - №6. – С. 24-32.

5. Бороздина, Л.В. Исследование уровня притязаний: учебное пособие [Текст] / Л.В. Бороздина. – Москва: Психология, 2000. – 184 с.

6. Бороздина, Л.В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний [Электронный ресурс] / Л.В. Бороздина, Е.А. Залученова // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 104-113. – Режим доступа: http://www.voppsy.ru/issues/1993/931/931104.htm. Дата обращения 04.04.2020.

7. Глуханюк, Н.С. Практикум по общей психологии: Учеб. пособие [Текст] / Н.С. Глуханюк, Е.В. Дьяченко, С.Л. Семенова. — 3-е изд. — Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2006. — 224 с.

8. Егорова, В.Н. Взаимосвязь самооценки подростков и типов детско-родительских отношений в структуре индивидуальности подростков из материнской семьи [Электронный ресурс] / В.Н. Егорова // Казанская наука. – 2014. - №4. – С. 261-263. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_21595510_63239419.pdf. Дата обращения 04.04.2020.

9. Ешмуратова, А.Э. Развитие самооценки младшего подростка при переходе в среднее звено [Электронный ресурс] / А.Э. Ешмуратова // Современные научные исследования: теория и практика: материалы Международной (заочной научно-практической конференции / Научно-издательский центр «Мир науки» - Нефтекамск, 2019. – С. 348-352. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_41308203_35295693.pdf. Дата обращения 15.03.2020.

10. Зинько, Е.В. Соотношение самооценки и уровня притязаний по параметрам устойчивости и адекватности: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук [Текст] / Зинько Елена Владимировна; Московский Государственный Университет. – Москва, 2007. - 22 с.
11. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. - Санкт-Петербург: Питер, 2009. - 318 с.
12. Молчанова, О.Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования [Текст] / О.Н. Молчанова. – Москва: Флинта, 2016. – 393 с.
13. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. — 304 с.
14. Рахимбердин Р.И. Влияние семьи на становление самооценки подростка [Электронный ресурс] / Р.И. Рахимбердин // Правовестник. – 2019. – Т. 17, № 6. – С. 14-17. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_38557064_58450753.pdf. Дата обращения 23.03.2020.
15. Семенова, С.Л. Практикум по общей психологии : учебное пособие для вузов [Текст] / С.Л. Семенова, Е.В. Дьяченко; под редакцией Н.С. Глуханюк. - Екатеринбург: Издательство УГППУ, 2000. - 179 с.

Психология

УДК 159.99
студентка 3 курса Сафиянова Айгуль Фаридовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студентка 3 курса Маринина Алина Евгеньевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студентка 3 курса Васичева Анастасия Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОТЕКАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ

Аннотация. В данной статье представлены теоретические исследования психологов по проблеме психологического сопровождения беременных женщин, также изучаются содержательные параметры и индивидуальные стороны психологического сопровождения.
Ключевые слова: беременность, психологическое сопровождение, психолог, развитие, будущая мама.
Annotation. This article presents theoretical studies of psychologists on the problem of psychological support for pregnant women, and also explores the substantive parameters and individual aspects of psychological support.
Keywords: pregnancy, psychological support, psychologist, development, expectant mother.

Введение. Профессиональная деятельность психолога включает в себя психологическое сопровождение и имеет немалый практический смысл. Проанализировав литературу по заявленной теме, мы можем утверждать, что данное понятие имеет множество значений. Кроме того, следует отметить, что при проведении психологического сопровождения специалисты часто сталкиваются с методологическими трудностями, которые связаны с неточным осознанием того, как должна строиться работа. У психологов должно быть ясное представление, с помощью каких методов и принципов будет осуществляться психологическая помощь беременным женщинам. Для этого должны быть раскрыты и уточнены содержательные характеристики психологического сопровождения и исследованы его свойства во всех возможных областях практики.

Изложение основного материала статьи. Психологическое сопровождение является основным в ряду различных видов профессиональной деятельности практических психологов. Изучение научных трудов таких авторов как М. Битянова, Т. Череднякова, Г. Барднер и др. показало, что в нынешней науке понятие «психологическое сопровождение» имеет множество толкований. Нет какого-либо одного утвержденного мнения, которое будет включать в себя цель, задачи, содержание данного вида деятельности. Психологическая поддержка - понятие, наиболее часто используемое в семейной, а также в педагогической психологии. Как правило, авторы исследований выделяют характерные свойства и особенности психологической поддержки подростков и детей, акцентируя внимание на общей проблематике развития и соответствии психики норме. Основываясь на результатах проведенного исследования в школе, М.Р. Битянова предполагает, что психологическое сопровождение - весьма деликатная система деятельности психолога, которая может быть основана как на психологических, так и на социальных условиях. Должное внимание к этим условиям и способствует верному психологическому воздействию на ребёнка, мотивируя и направляя его на успешное обучение в школе. Автор считает основной целью психологического сопровождения необходимость создания среды, в которой ребёнок будет развиваться в максимально верном направлении. При этом необходимо и общение со школьным психологом, влияние которого позволяет добиваться задач, приведённых выше.

Система психологического сопровождения объединяет в себе усилия педагогов, учеников, психологов, родителей. Основным объектом может выступать как определенный родитель, так и определенная семья [3]. И.И. Мамайчук уверена, что практическая составляющая психологического сопровождения играет одну из первых ролей в сопровождении школьников, которые не имеют никаких отклонений по здоровью. Но здесь также присутствуют отличия в цели и содержании предстоящей работы по психологическому сопровождению здоровых школьников или тех, у кого наблюдаются отклонения в развитии, даже если они не очень серьезные.

Психологическая поддержка детей с нарушениями развития содержит работу психолога, которая направлена на создание комплексной системы клинико-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме [7].

Исследователи данной проблемы утверждают, что психологическое сопровождение включает в себя образовательные мероприятия, которые будут направлены на всех участников обучения. Они позволяют создать наиболее благоприятную среду для реализации успешного обучения, в котором каждый ученик будет иметь возможность не просто проявить свои личностные качества, а реализовать себя как личность. Психолог Р.В. Овчарова склоняется к точке зрения, что в семейной психологии понятие психологического сопровождения заключается в необходимой помощи ребёнку со стороны родителей, окажись он в трудной жизненной ситуации. Более того, подобное психологическое сопровождение зачастую идёт на пользу и самим родителям. Психологическое сопровождение – это набор находящихся в неразрывной взаимосвязи мер, содержащих самые разнообразные формы, методы, принципы. Данные меры применяются с ясной целью - создать наилучшие условия для психологического здоровья всей семьи. Другие же изменяют условия, в том случае, если психологическое здоровье семейства уже подорвано влиянием сторонних факторов.

Психическое развитие считается основным предметом психологического сопровождения. Сюда относятся следующие компоненты: постоянное наблюдение за психологией людей, формирование как психологических, так и социальных условий для успешного саморазвития, а также для оказания психологической помощи.

Следует отметить, что в России и зарубежных странах на протяжении нескольких лет активно развивается особое направление в психологическом сопровождении – психологическое сопровождение протекания беременности.

Будущая мама во время беременности переживает разные психические состояния, например, тревожность, непонятные страхи и т.д. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что беременность – это время, когда женщина чувствует происходящие внутри личности разногласия. Также она привыкает к своей новой роли будущей мамы, а для этого очень важен не только медицинский контроль, но и ее психологическое сопровождение.

В психологическом сопровождении беременной женщине помогает перинатальный психолог. Данный специалист обладает всеми необходимыми знаниями, чтобы понять беременную женщину, а также оказать ей необходимую помощь. Физиология является не менее важным знанием, которым необходимо обладать перинатальным психологам, чтобы уметь оказать надежную помощь в период беременности и родов. Самой главной целью перинатального психолога является организация комфортного протекания беременности и сохранении спокойствия будущей мамы.

Перинатальная психология – это раздел клинической психологии, который включает в себя психологию беременности, родов и послеродового периода. На сегодняшний день перинатальная психология является малоосвоенной областью в теоретическом плане, а практическая составляющая, наоборот, становится все более популярной. Коррекционные программы для будущих матерей разрабатываются довольно быстро. Вдобавок к этому, наблюдается рост медицинских центров, которые могут оказать помощь в предродовом и родовом сопровождении [2].

В работе перинатального психолога можно выделить следующие направления:

- Психологическое сопровождение, которое включает в себя присмотр за будущей мамой в период всей беременности.
- Психологическое сопровождение, которое осуществляется исключительно до роддома.
- Психологическое сопровождение непосредственно в самом роддоме.
- Психологическое сопровождение самих родов.

Рассмотрим содержание каждого направления более подробно.

1. Психологическое сопровождение включает в себя присмотр за будущей мамой в период всей беременности. Данное направление подразумевает сотрудничество психолога с будущей мамой в период всей беременности, начиная от зачатия ребенка и заканчивая родами. В этот период психолог имеет немалое количество работы. Для беременной женщины важно постоянное взаимодействие с психологом, потому что ее психическое состояние часто подвергается переменам. В этот прекрасный период женщина испытывает огромное количество особенных, положительных чувств. Но также она испытывает и негативные ощущения, такие как тревожность, боязнь, будущая мама волнуется по поводу изменений, происходящих с ней. Вышеперечисленные волнения вызывают у беременной женщины нестабильное психоэмоциональное состояние, что, в свою очередь, вызывает повышенную обеспокоенность.

Чтобы не допустить данных симптомов, перинатальный психолог рассказывает будущей маме о психологических и физиологических особенностях беременности и о том, как протекают сами роды. Также чаще всего перинатальный психолог проводит обследование эмоционального состояния будущей мамы. Нередко он создает коррекционную программу, которая может включать в себя теорию, чтобы объяснить будущей маме изменения, которые с ней происходят, а также действия для благоприятного протекания беременности. Эти действия могут включать в себя разнообразный комплекс занятий, которые помогут беременной женщине снять психоэмоциональное напряжение. Занятия могут проводиться как в группе, так и индивидуально, в виде различных тренингов или консультаций. Широкое распространение получила сказкотерапия.

2. Психологическое сопровождение, которое осуществляется исключительно до роддома. Данное направление пользуется популярностью у беременных женщин, у которых присутствует боязнь пропустить начало схваток. Взаимодействие беременной женщины и психолога начинается за две недели до родов. За такой небольшой срок перинатальному психологу необходимо узнать, как протекала беременность, и разъяснить все интересующие вопросы беременной женщине. В этом направлении основной задачей перинатального психолога является установление момента, когда у роженицы начинаются схватки, и обеспечить ей в этот момент комфорт. В момент схваток психологу не следует оставлять роженицу, а попытаться провести их наиболее результативно. Далее он доставляет беременную женщину в роддом и оповещает акушера – гинеколога о начале родов.

3. Психологическое сопровождение непосредственно в самом роддоме. Взаимодействие беременной женщины и перинатального психолога может начинаться непосредственно в роддоме. В таком случае главная задача заключается в том, чтобы в момент родов женщина чувствовала себя комфортно, ощущала поддержку и была уверена в том, что она не одна. Психологу необходимо ощущать точное состояние роженицы. В случае, если будущая мама испытывает дискомфорт, психологу необходимо успокоить ее и облегчить неприятные чувства. В арсенале психолога имеются следующие фразы: «У тебя обязательно все получится», «Нужно немного постараться» и т.д. После окончания родов психолог обеспечивает женщине комфорт в палате, учит, как правильно кормить ребенка. Как правило, после родов психолог в течение нескольких часов проводит с мамой, чтобы быть уверенным, что малыш и мама в безопасности.

4. Психологическое сопровождение самих родов. Данное направление объединяет работу, указанную для двух предыдущих. Психолог сопровождает женщину от самого начала схваток и до их окончания. В большинстве случаев многие роженицы обращаются к такому направлению взаимодействия [1].

Почему именно психолог должен находиться рядом с беременной женщиной, а не близкие люди.

До того момента, как перинатальная психология начала развиваться, на родах присутствовали близкие люди беременной женщины. Большинство женщин предполагает, что работа перинатального психолога - это лишь модное течение, которое не несет никакой пользы. Но давайте разберемся, так ли это на самом деле.

- Муж. Не все женщинs готовы к тому, что на родах будет присутствовать их муж, так как это отнюдь не самое приятное для него зрелище. Мужчины испытывают большой стресс, если присутствуют на родах.
- Мама. Конечно же, мама считается самой лучшей поддержкой для любой дочки, к тому же она уже имеет опыт и знает? какие слова нужно сказать и что сделать, чтобы беременная женщина чувствовала комфорт и безопасность. Но как мы знаем, мама часто испытывает волнение за свое чадо и может растеряться в любой момент, что приведет ее дочь в обеспокоенное состояние.
- Акушер – гинеколог. Зачастую будущая мама думает, что психологическую поддержку в любой момент ей сможет оказать акушер – гинеколог. Но главной целью акушер - гинеколога является установление стратегии родов и проведении их.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что перинатальный психолог является наилучшим вариантом для оказания психологической поддержки беременной женщине.

Выводы. Подводя итог, мы можем сказать, что понятие «психологическое сопровождение» имеет множество значений. Психологическое сопровождение – это работа психолога, которая включает в себя создание социально-психологических условий для успешной адаптации и развития индивидуума в различных ситуациях. В настоящее время проблема психологического сопровождения беременных женщин является актуальной, но пока малоизученной. Для определения содержания и формы психологического сопровождения следует учитывать психологические, психофизиологические и соматические особенности беременной женщины. Рассмотрев специфику работы перинатального психолога, мы определили, что его работа направлена на организацию комфортных условий протекания беременности и родов, а также психолог оказывает психологическую поддержку, нуждающимся беременным женщинам.

Литература:

1. Абрамченко, В.В. Перинатальная психология: Теория, методология, опыт / В.В. Абрамченко. – Петрозаводск: Издательство «ИнтелТек», 2004. – 350 с.
2. Белогай, К.Н. Введение в перинатальную психологию / К.Н. Белогай. – Томск: Издательство «ТПГУ», 2008. – 328 с.
3. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – Москва: Издательство «Совершенство», 1997. – 180 с.
4. Добряков, И.В. Перинатальная семейная психотерапия / И.В. Добряков. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2002. – С. 265-285.
5. Качалина, Т.С. Психологическая и физическая подготовка беременных к родам / Т.С. Качалина, Е.В. Третьякова, О.М. Стельникова. – Нижний Новгород: Издательство «НГМА», 2003. – 100 с.
6. Коваленко, Н.П. Психопрофилактика и психокоррекция женщин в период беременности: Перинатальная психология, медико-социальные проблемы / Н.П. Коваленко. – Санкт-Петербург: Издательство «СпбГУ», 2001. – 318 с.
7. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Издательство «Речь», 2005. – 220 с.
8. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – Москва: Издательство «Института Психотерапии», 2003. – 319 с.
9. Скрипицкая, Т.В. Психологическое сопровождение беременных женщин в рамках программ по подготовке к родам / Т.В. Скрипицкая. – Москва: Издательство «Аналог», 2009. – 84 с.
10. Филиппова, Г.Г. Психология материнства / Г.Г. Филиппова. – Москва: Издательство «Института Психотерапии», 2002. – 240 с.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Сычева Инна Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ

Аннотация. В статье представлены психологические механизмы, которые действуют на различных этапах программы реализации художественного потенциала в процессе личностно-профессионального становления специалиста в художественно-образовательной среде педагогического вуза. Рассматриваются факторы и условия, обеспечивающие процесс развития различных компонентов художественного потенциала и целостной их структуры, их перехода на более высокие уровни развития. Описаны наблюдения практической творческой работы со студентами в вузе.

Ключевые слова: художественный потенциал, психологические механизмы, профессиональная подготовка, педагоги-художники, художественно-образовательная среда, личностно-профессиональное становление.

Annotation. The article presents the psychological mechanisms that operate at various stages of the program for the implementing artistic potential in the process of personal and professional formation of a specialist in the artistic and educational environment of a pedagogical university. There are considered factors and conditions that ensure the development of various components of the artistic potential and the integrity of it's structure, it's transition to higher levels of development. Observations of practical creative work with students at the university are described.

Keywords: artistic potential, psychological mechanisms, professional training, artists-teachers, artistic and educational environment, personal and professional development.

Введение. Современное переосмысление профессиональной подготовки будущих педагогов-художников обусловлено социальными и экономическими преобразования в жизни общества, потребностью человека в изменении, совершенствовании своей среды обитания и жизнедеятельности, а также возрастанием роли культуры в образовании. Установление гармоничных отношений человека с миром и эстетическое осмысление его среды, пространства при помощи средств искусства обусловлено определенным уровнем развития творческих способностей индивида – художественного потенциала личности. Их наличие требует постоянной творческой самореализации человека, его активизации для воплощения в жизнь заложенных природой потенций. В связи с этим существует необходимость изучения психологических механизмов, обеспечивающих развитие художественного потенциала студентов будущих педагогов-художников.

Изложение основного материала статьи. Современная психологическая наука противоречиво трактует изучаемый нами феномен. Ввиду этого говорить о его достаточной изученности не приходится. Художественный потенциал остается на сегодняшний день объектом пристального внимания со стороны ученых вследствие своей многоплановости и поликомпонентности. В научной литературе существуют различные подходы к пониманию данного понятия. Теоретический анализ многочисленных точек зрения ученых (Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, А.А. Мелик-Пашаев, О.И. Никифорова, П.М. Якобсон и др.) позволил нам рассматривать художественный потенциал личности как интегральную характеристику личностных, духовных, интеллектуальных, волевых и творческих возможностей индивида в процессе художественного преобразования окружающей действительности. В нашей программе реализации художественного потенциала мы рассматриваем художественный потенциал личности как понятие, предполагающее преобразование личностных смыслов человека-творца, его жизненных установок, морально-нравственных качеств в конечный творческий продукт, который становится результатом переосмысления воспринимаемой действительности в процессе художественной деятельности творческой личностью [7].

В качестве ведущих подходов в программе мы используем идеи личностно-деятельностного, аксиологического, акмеологического, гуманистического и культурологического подходов, а также основные положения модели личностного становления студентов в художественно-образовательной среде педвуза [8]. Программа «Реализации художественного потенциала в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-художников» состоит из четырех этапов: мотивационно-побудительного, эмоционально-осознанного, ценностно-смыслового и созидательно-преобразовательного [7].

В качестве цели нашего исследования мы хотели бы назвать изучение закономерностей психологической работы индивида над собой, проявление которых в ходе реализации нашей программы определяет предметное воплощение художественного потенциала педагогов-художников в процессе их профессиональной подготовки.

Исследование психологических механизмов развития художественного потенциала личности предполагает раскрытие сущности понятия «механизм». В общенаучных исследованиях термин «механизм» обозначает раскрытие сущности явления, которое понимается как погружение в его суть, осознание иерархии взаимодействия его компонентов, структурности уровней работы, определение условий его функционирования.

Анализ подходов к пониманию понятия «психологический механизм» свидетельствует о неоднозначном понимании данного понятия. Психологические механизмы изучались Л.М. Аболиным, В.С. Агеевым, Л.И. Анцыферовой, В.К. Вилюнас, Е.А. Доценко, В.А. Иванниковым, В.Г. Леонтьевым, И.С. Морозовой, Г.С. Никифоровым, Е.В. Рогулиной, А.С. Шаровым и др. Так, например, В.Г. Леонтьев особенности работы психологического механизма видел в реализации процесса трансформации наличествующих мотивов в деятельностное самовыражение индивида [4]. Ученый отмечал, что суть этого процесса состоит в превращении статичных состояний человека, определяемых его психическими характеристиками, в активные, что становится возможным при соответствующих условиях. С точки зрения Л.И. Анцыферовой, под психологическими механизмами следует понимать «закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, в результате которых появляются различные психологические новообразования, повышается или понижается уровень организованности личностной системы, меняется режим ее функционирования» [1, с. 8]. Исследователь подчеркивает, что рассматриваемое понятие является средством реализации внутренних стремлений личности, так как отражает мыслительные операции человека, являющиеся следствием его взаимодействия с социумом и окружающей средой на разных уровнях.

Рассмотрев разные точки зрения на психологические механизмы, можно констатировать, что данное психологическое явление возможно при совокупном действии ряда факторов, среди которых обязательными являются определенные условия, учет внутренних структурных связей, использование средств воздействия, определение закономерностей взаимодействия и других психических явлений, обеспечивающих активность поведения, деятельности индивида и развитие личности.

Основываясь на проведенном анализе, в рамках нашего исследования под психологическим механизмом реализации художественного потенциала педагогов-художников мы будем понимать систему факторов и условий, обеспечивающих процесс развития различных компонентов художественного потенциала и целостной их структуры, их перехода на более высокие уровни развития.

В нашей программе реализации художественного потенциала студентов будущих педагогов-художников были выделены следующие психологические механизмы: механизм самопознания художественно-

эстетического опыта; механизм эмоционального переживания; механизм открытости к внутреннему опыту переживаний; механизм осознания ценностно-смысловых ориентаций; механизм рефлексивной волевой саморегуляции; механизм активизации творческого самовыражения. Рассмотрим подробнее психологические механизмы, каждый из которых способствует формированию компонентов художественного потенциала личности на определенном этапе нашей программы.

На первом этапе учебно-профессиональной деятельности важную роль в подготовке будущих педагогов-художников играет самопознание личностью художественно-эстетического опыта. Основываясь на материалах исследования художественно-эстетического опыта А.А. Леонтьева [4], А.А. Мелик-Пашаева [5], С.Х. Раппопорт [6] и др., мы рассматриваем механизм самопознания художественно-эстетического опыта личностью как процесс нахождения в себе, а затем дальнейшее приобретение и накопление элементарных художественных знаний, технической наработанности художественных образов, навыков эмоциональной переработки впечатлений от восприятия окружающего мира. Причем большинство их приобретенных знаний, умений и навыков становятся доступны юным творцам в процессе получения художественного образования.

Предварительное анкетирование обучающихся первого года факультета искусств и художественного образования ВГПУ выявило различный объем художественно-эстетического опыта и разный уровень развития художественного потенциала у студентов. Причиной такого положения дел являются индивидуальные различия испытуемых: каждый студент обладает набором собственных психологических характеристик и определенным запасом творческих потенций. Кроме того, все поступившие на первый курс имели опыт довузовского художественного обучения, но его уровень и качество, естественно, различны. В связи с этим необходимо в обучении использовать индивидуальный подход к развитию личности каждого студента, по возможности ориентируя его на понимание своих собственных впечатлений, ассоциаций, представлений, стимулирующих личность к самопознанию, к поиску внутренних ресурсов.

Получение опыта в работе с художественно-эстетическими категориями включает в себя обязательное самопознание собственных творческих возможностей, оценку индивидуальных способностей и прогноз перспектив развития в ходе активного творческого самовыражения. При этом нельзя обойтись без задействования специальных средств, способствующих самопознанию в ходе субъективного переживания окружающей действительности. По Л.С. Выготскому, это переживание признано базовым для совершенствования личности, так как позволяет разобраться в особенностях собственного мировосприятия. В связи со сказанным целесообразно направлять деятельность студентов, создавая условия для возникновения масштабных эмоциональных переживаний с целью их осмысления и осознания.

В нашей программе механизм самопознания осуществляется на всех этапах, но включение этого механизма происходит на самом начальном этапе (мотивационно-побудительном) – при обсуждении результатов диагностики, при проведении учебно-творческих упражнений, направленных на развитие художественных способностей студентов. Познание себя включает выбор своей темы в творчестве, нахождение и выработку своих методов, приемов и форм работы, которые в наибольшей степени будут соответствовать проявлению творческого «Я». Дифференцированность студенческих творческих работ достигается разным уровнем сформированности их творческих способностей, умением трансформировать переживание в художественный образ, а также уровнем развития их художественного потенциала. При этом движущей силой служит внутреннее противоречие между растущими потребностями и реальными возможностями их удовлетворения.

Второй эмоционально-осознанный этап предполагает включение в процесс реализации художественного потенциала механизмов эмоционального переживания и открытости личности к внутреннему опыту своих переживаний (психологизация). В рамках его реализации учащиеся должны научиться осознавать собственные переживания, трансформировать их в готовые художественные образы, вкладывая в них собственные лично-значимые смыслы. С этой целью педагог должен акцентировать внимание студентов на значимости простых, доступных вещей, на том, что все в мире имеет ценность и является важным для чего-то. Обычное техническое воспроизведение творческих элементов не станет искусством без особого эмоционального наполнения, которое можно обеспечить осознавая и эмоционально переживая окружающую действительность.

Процесс переживания является не только интеллектуальным процессом, он влечет за собой определенные изменения в организме человека, который в результате ощущает внутреннюю ответную реакцию на содержание пережитого образа. Итогом такого творческого процесса становятся устойчивые творческие механизмы самовыражения на основе внутренних убеждений, сформированных под влиянием эмоционального переживания действительности.

Чтобы достичь выраженной способности к эмоциональному отреагированию результатов восприятия, студентам необходимо научиться не только сопереживать отдельным людям, но и ощущать настроение целых эпох, понимать «душу» объектов изображения. Помочь в этом может организация модельных ситуаций с прогнозируемым эмоциональным содержанием, в ходе участия в которых обучающиеся будут иметь возможность применить имеющийся у них реальный опыт сопереживания и перенесения полученных эмоциональных всплесков на предмет творчества.

Механизм эмоционального переживания в нашей программе мы использовали, опираясь на исследования В.С. Кузина, который в эмоциональном состоянии личности во время художественной деятельности выделяет три наиболее существенных компонента: эмоциональное переживание от объекта изображения; эмоциональное переживание от самого процесса изображения; общее эмоциональное состояние художника, выражающееся в силе и глубине проявления эмоционального возбуждения.

Важным новообразованием на эмоционально-осознанном этапе является открытость личности для участия в диалоге с окружающим миром, для определения адресата сопереживания, для трансформирования результатов эмоционального восприятия на творческий материал. Это позволяет студентам сосредоточиться на своем внутреннем мире, понять свои чувства и эмоциональные переживания. Имеет смысл выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы студенты имели возможность использовать окружающий мир как источник для личных переживаний, а затем преобразовывать их в ценностно-значимые категории, выражающиеся в продукте творческого поиска. Данное обстоятельство позволит обучающимся проникнуть в сокровенный смысл собственной творческой деятельности и попытаться освоить сложный процесс

трансформации личных смыслов и переживаний в общечеловеческие. Кроме того, такой подход к творческой деятельности обусловливает рост студенческой активности в художественном самовыражении.

Ценностно-смысловой этап нашей программы характеризуется включением в творческий процесс реализации художественного потенциала будущих педагогов-художников механизма осознания ценностно-смысловых ориентаций и механизма рефлексивной волевой саморегуляции.

Механизм осознания ценностно-смысловых ориентаций основан на понимании личностью смысла педагогической и художественной деятельности, в которой средством формирования ценностных ориентаций личности являются средства искусства. На данном этапе формированию ценностно-смысловых ориентаций личности и ценностно-смыслового отношения к педагогической и творческой деятельности способствует эстетическая направленность восприятия студентов [3], которая проявляется во внутренней потребности в красоте.

Для более ясного понимания важности эмоциональной направленности педагогов-художников следует рассмотреть теорию проявления эмоций личности Б.И. Додонова. По мнению исследователя, данное психологическое явление следует понимать как значимые для индивида эмоции, включенные в процесс его переживания [3]. Согласно Б.И. Додонову, те или иные эмоции побуждают личность к действиям для удовлетворения ее потребности в создании прекрасного, которая в свою очередь оказывает непосредственное воздействие на нравственные приоритеты обучающихся. Духовно-нравственные ценности служат важным фактором ценностного самоопределения студентов в профессиональном и творческом развитии, они формируют картину мира и умение видеть себя в нем.

Данный уровень предполагает наличие у студентов следующих характеристик: способности к накоплению интеллектуально-художественных и изобразительно-технических умений и навыков, эмоционально-эстетических переживаний; осознания и понимания эстетических и художественных качеств искусства и действительности, проявления способности оценивать, переживать художественно-эстетические ценности воспринимаемой действительности.

Таким образом, механизм осознания ценностно-смысловых ориентаций способствует формированию основной позиции личности в художественной деятельности. Для этого необходимо, чтобы субъект направлял свою деятельность на овладение определенной ценностью, поскольку именно они катализируют психологическое самосовершенствование в области воли, контроля эмоций и стремления к познанию нового. Подобные процессы играют ведущую роль в «программе жизненной деятельности человека» и «программе потребностей» [3]. Ценности также составляют основу отношений личности к своему окружению, определяют ее мироощущение, комплекс мотивационных характеристик и уровень жизненной активности.

Включенность студентов в осознанный учебно-творческий процесс требует повышенного внимания, контроля, высокоорганизованной саморегуляции и рефлексии. Опираясь на опыт исследования психофизиологии индивидуальных различий (Э.А. Голубева, В.Д. Небылицын, Б.М. Теплов и др.), индивидуальной активированности функциональных состояний и волевой саморегуляции деятельности (Л.Г. Дикая, Е.П. Ильин, В.К. Калин, В.И. Моросанова, В.И. Селиванов, Е.А. Уваров и др.), процессов принятия решения (В.Д. Шадриков), создания художественного образа (В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, И.В. Лопаткова) мы использовали в нашем исследовании механизм рефлексивной волевой саморегуляции.

В процессе реализации художественных возможностей личности данный механизм способствует возникновению инсайта «внутреннего озарения». Человек входит в особое состояние творения, позволяющее ему расширить свое личное пространство, соприкоснуться с иным уровнем самосознания, самоощущения, с реальностью своего высшего, творческого «Я» (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин), что дает возможность реализовывать человеку потенциальные возможности своего внутреннего мира. Рефлексивные процессы в творческой деятельности дают возможность личности выражать эмоциональные переживания в художественных образах, в продуктах деятельности.

Следует учитывать, что художественное творчество является результатом работы бессознательного. Однако его продукт подлежит анализу, поэтому студенты должны быть ориентированы на рефлексию созданных художественных образов. Более того, нужно пытаться прогнозировать развитие творческого процесса, направлять его, задавая ключевые точки, что будет способствовать повышению качества и креативности итоговых работ. Переживания, связанные с восприятием окружающего мира, людей или самого себя могут и должны лежать в основе творческой активности обучающихся, но при этом сама идея творчества является продуктом сознания. Все художественные образы, которые создаются в творческой деятельности должны быть не только пережиты, прочувствованы и воплощены в действии и взаимодействии, но и осознаны на уровне планирования перспектив и оценивания результатов.

Финальный этап включал в себя работу с результатами исследования и их обобщением. В его основе лежит задействование всех использованных ранее в работе психологических механизмов. Основным из них применительно к реализации художественного потенциала педагогов-художников является активизация творческого самовыражения личности. Данный механизм проявляется у студентов как возникновение потребности в самоизменении, демонстрации личностных возможностей и творческих умений (А. Адлер, К. Гольдштейн, Г. Олпорт, А. Маслоу, Э. Фромм, К. Юнг). При этом творческую самоактуализацию следует рассматривать как стремление индивида воплотить в себе качества и таланты, присущие, по его мнению, идеальному образцу (А. Маслоу). Не следует забывать и о совершенствовании, проявлении в творчестве художественного потенциала. В связи со сказанным творческая самоактуализация предполагает художественное самовыражение через реализацию художественных образов, сформированных в результате переживания эмоциональных чувств.

Эффективному задействованию художественного потенциала студентов в ходе обучения должна способствовать индивидуально-ориентированная педагогическая деятельность преподавателя. Так, необходимо производить постоянный анализ психологического состояния обучающихся во время занятия с целью направленности на максимальные показатели развития по его итогам. Кроме того, развитость психических функций студентов накладывает отпечаток на их творческие способности, а эмоциональная увлеченность художественно-творческим процессом позволяет планировать дифференцированность сложности творческих заданий.

Выводы. Таким образом, на каждой стадии программы реализации художественного потенциала в процессе профессиональной подготовки педагогов-художников актуализируются определенные психологические механизмы. Выделенные нами психологические механизмы реализации художественного

потенциала личности позволяют подобрать педагогам и психологам наиболее эффективные психолого-педагогические методы, условия, которые способствуют личностно-профессиональному становлению педагогов-художников, обеспечивают процесс вхождения личности в художественную деятельность и актуализацию ее художественного потенциала. Использование рассмотренных психологических механизмов реализации художественного потенциала педагогов-художников позволит также совершенствовать процесс личностного становления студентов в художественно-образовательной среде, направленного на внутренний мир субъективных переживаний личности, самопознание учащимися индивидуальных художественно-творческих возможностей.

Совокупность взаимодействия всех рассмотренных психологических механизмов способствует формированию важных компонентов художественного потенциала личности: эмоционально-волевой, ценностно-смысловой, регулятивно-деятельностный, нравственный, самоактуализационный.

Литература:

1. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М., 1981. С. 8.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. СПб., 2000. 416 с.
3. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М., 1978. 139 с.
4. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск, 2002. 264 с.
5. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. М., 2000. 271 с.
6. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю: как построено и как функционирует произведение искусства. М., 1978. 237 с.
7. Сычева И.В. Личностное становление студентов в художественно-образовательной среде педвуза // Преподаватель XXI век. Часть 1. 2013. № 4. С. 56-60.
8. Чернышова И.В. Концептуальная модель личностного становления студентов в художественно-образовательной среде вуза // Наука и современность – 2014: сборник материалов XXXII Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Ч. 2 / под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск, 2014. С. 21-25.
9. Чернышова И.В. Эмоциональная направленность студентов художественных специальностей в процессе их личностного становления // Акмеология. 2014. Специальный выпуск №.1-2 (по материалам IX Международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека»). С. 238-239.

Психология

УДК 372.881.1: 81`271.1

кандидат психологических наук, доцент Уланова Ольга Борисовна
Российский государственный аграрный университет - МСХА имени К.А. Тимирязева (г. Москва)

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОВЛАДЕНИИ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЬЮ

Аннотация. Статья посвящена развитию логического мышления студентов в ходе комплексного овладения лексикой и грамматикой английского языка при построении устных монологических высказываний. В работе делается обзор литературы, посвящённой теоретическим основам научных понятий-язык, логическое мышление, устная и монологическая речь. Большое внимание уделяется принципам организации обучения по экспериментальной методике. В статье представлены критерии определения уровня развития логического мышления студентов в ходе речевой деятельности на иностранном языке. Исследование показало, что обучение иностранному языку, организованное с учётом особенностей функционирования мыслительной деятельности студентов, вносит вклад в развитие их логического мышления и языковых умений.

Ключевые слова: логическое мышление, устная монологическая речь, английский язык, грамматика, лексика.

Annotation. The article is dedicated to developing students' logical thinking in the process of mastering English grammar and lexis in the complex way when making up oral monological utterances. The paper overviews the literature dedicated to theoretical foundations of some scientific phenomena- a language, logical thinking, oral monological speech. A great attention is paid to the principals of organizing the experimental teaching process. The article also presents the criteria of determining logical thinking level during the oral activity in English. The research shows that teaching English with taking the students` mental activity operation into account contributes to developing their logical thinking and mental skills.

Keywords: logical thinking, oral monological speech, English language, grammar, lexis.

Введение Являясь учебной дисциплиной, иностранный язык предполагает развитие речевых умений и навыков студентов. Актуальность темы нашего исследования детерминируется взаимосвязью между понятиями «язык» и «мышление». С точки зрения лингвиста Фердинанда де Соссюра, язык представляет собой знаковую систему, с помощью которой люди выражают собственные идеи и мысли [5].

Понятие мышления широко изучалось в научной литературе. Базовым для российской науки можно считать дефиницию этого понятия, сформулированную психологом Л.С. Выготским, согласно которой мышление понимается как «культурный» процесс, опосредованный языком, что, в свою очередь, позволило ввести термин «речевого мышления» [1, с. 177]. Дефиниции языка и мышления характеризуются взаимопроникновением друг в друга (то есть, терминология мыслительной деятельности используется для описания понятия «язык» и наоборот).

Проблема логического мышления исследовалась многими психологами. По мнению Р.С. Немова, логическое мышление — это развёрнутое, строго последовательное мышление, ход которого может прослеживаться от начала и до конца с целью проверки его правильности соответственно известных законов логики [4, с. 278-280].

Устная речь представляет собой важную форму речевой деятельности, включающую понимание звучащей речи и осуществление речевых высказываний в звуковой форме. Лингвист Б.М. Гаспаров утверждал, что её можно рассматривать как необратимый феномен, характеризуемый неполным структурированием синтаксических и семантических связей. Установление взаимосвязей между речевой и мыслительной деятельностью при овладении иностранным языком приводит к тому, что последний упомянутый вид деятельности позволяет решить проблемы, связанные с трудностями вербализации той или иной информации [2, с. 469-538].

Монологическая речь представляет собой активную речевую деятельность, рассчитанную на донесение информации до слушателей одним лицом. Как полагает К.В. Фокина, этот вид речи характеризуется репродуктивностью (то есть способностью к речевому воспроизводству мыслительных процессов) [3, с. 125]. Поэтому рассмотрение устной монологической речи в нашей статье вызвано тем, что ввиду невозможности быстрой смены ролей коммуникатора и реципиента, именно эта речевая деятельность позволяет создать наиболее благоприятные условия для активизации мыслительной деятельности первого упомянутого участника. Мы полагаем, что для студентов, являющихся потенциальными практическими или научными работниками в разных отраслях экономики, обучение составлению монологических высказываний актуально по причине необходимости составления отчётов, научных докладов (в том числе, на иностранном языке) в будущем.

Цель статьи: проанализировать особенности развития логического мышления студентов в ходе комплексного овладения лексикой и грамматикой английского языка при построении устных монологических высказываний. Для достижения цели были определены следующие задачи: 1) уточнить термин «логическое мышление» путём опоры на его некоторые виды (словесно- логическое и абстрактно-логическое) и операции (анализ-синтез, обобщение- конкретизация, классификация), способные активизироваться в речевой деятельности; 2) отобрать материал английского языка, содержащий предложения с разной структурой и сходным содержанием для студентов аграрного вуза при овладении дисциплиной «Иностранный язык для общих целей»; 3) выделить способы установления логических взаимосвязей между семантикой усваиваемых конструкций и их грамматическим оформлением; 4) разработать критерии оценки уровня развития логического мышления студентов средствами иностранного языка; 5) определить уровни развития логического мышления студентов в ходе выполнения речевых заданий на английском языке.

Изложение основного материала статьи. Данное исследование проводилось на базе двух групп студентов РГАУ - МСХА им. К.А. Тимирязева, обучающихся на первом курсе факультета агрохимии, экологии и почвоведения и изучающих дисциплину «Иностранный язык для общих целей». Первая группа с общей численностью -18 студентов- являлась контрольной. Вторая группа- ДХ № 103- выполняла роль экспериментальной группы. Общее количество студентов в ней составляет 12 человек.

Для проведения эксперимента от нас требовалось построение особой системы упражнений. Перед членами обеих групп ставилась одна и та же дидактическая задача- развитие умения составлять монологи по указанной теме. Студенты контрольных групп выполняли следующие виды подготовительных заданий: произвольное запоминание лексического материала по предложенным темам и выписывание его в словарь, перевод предложений с английского языка на русский язык и с русского языка на английский язык, чтение и перевод текстов на указанную тему, замена информации из текстов о другом человеке на сведения о самом себе при составлении ряда монологов- сообщений. В экспериментальной группе применялись задания, направленные на обучение студентов выполнению ряда логических операций в языковой деятельности (анализа- синтеза, обобщения- конкретизации), активизации некоторых видов логического мышления (словесно- логического и абстрактно- логического) при учёте четырёх условно выделенных нами факторов.

Первый фактор состоит в знании преподавателем законов логики, которые должны ложиться в основу обучения студентов. Важнейшими взаимосвязанными операциями логического мышления являются обобщение и конкретизация. Сам преподаватель выделяет темы монологов для студентов первого курса и их отдельные аспекты, в рамках которых возможно проследить и активизировать взаимосвязь этих двух логических операций. Студентам предлагается использовать следующую структуру построения предложения: на первом месте- общая идея, по середине- оборот для формулировки примеров из неё: such as (такие как), for example (for instance) (например). Затем следуют частные примеры, выведенные из общей идеи. В рамках изучения темы «My university and me as a student» от студентов требуется сгруппировать учебные дисциплины своей программы по видам и привести пример для каждой разновидности: I study general subjects, such as mathematics and the Russian language.

Второй фактор активизации мыслительной деятельности студентов — это отбор языкового материала для выполнения студентами заданий преподавателя на составление предложений по темам монологов. Внутри второго фактора можно выделить несколько критериев такого отбора языкового материала для овладения дисциплиной «Иностранный язык для общих целей». Первым критерием является отбор лексических единиц с учётом возможности их использования в предложениях разной грамматической структуры. В качестве примера приведём конструкции, применяемые для составления предложений на тему «My family and me». При описании характера- своего или члена семьи- можно строить предложения, в которых прилагательное является или частью составного именного сказуемого (I am responsible), или определением (My sister is a hard-working girl). Ознакомление студентов с большим количеством оценочных прилагательных позволяет активизировать мыслительную операцию анализа в работе со студентами.

Второй критерий заключается в отборе грамматического материла, обладающего определённой семантической направленностью. Ряд конструкций может быть применим для выражения одного и того же содержания с помощью предложений идентичного смысла, построенных по-разному. В рамках монолога «My family and me» студенты, описывая внешность человека, применяют конструкции, обозначающие принадлежность, к которым относится глагол to have (My mother has big blue eyes) и притяжательный падеж существительного (My father`s hair is short, wiry and blond). Мы предполагаем, что чем больше разнообразных конструкций используется для выполнения той или иной задачи, тем активнее стимулируется мыслительная деятельность студентов.

Третий фактор, усиливающий мыслительную деятельность студентов, заключается в формулировке задания в проблемной форме. На разных этапах освоения языкового материала преподаватель формулирует эти задания студентам по-разному. В качестве примера приведём задания, направленные на обучение

построению предложений для монолога- сообщения на тему «About my family and me». Данные задания предлагаются на этапе вторичного закрепления усваиваемого языкового материала, так как на более ранних стадиях обучения особая формулировка требований часто вызывает сложности их понимания. Осознание того, что задание может быть выполнено корректно с точки зрения соблюдения правил грамматики, но не соответствовать условиям формулировки задания, предполагает наличие у студента достаточного языкового опыта. Приведём пример формулировки заданий в проблемной форме для составления предложений, направленных на описание внешности: «Употребите: 1) в роли подлежащего- существительное, обозначающего владельца части облика (глаз, волос), а слово в значении части облика с его характеристикой поставьте на последнее место в предложении; 2) в функции подлежащего- существительное, обозначающее часть облика, а его характеристику поместите на последнее место, при этом слово в значении владельца части облика поставьте перед подлежащим.

Проблемный характер формулировки задания заключается в том, что преподаватель, избегая построения фраз на русском языке, ограничивается только формулировкой условий выполнения работы. В результате накопления языкового опыта при выполнении таких заданий студенты переходят от активизации более простых видов логического мышления к более сложным видам. В начале работы, чтобы облегчить себе её выполнение, студент строит предложение на русском языке сам- в соответствии с инструкциями преподавателя (см. пункты 1) и 2): 1) У моей мамы большие голубые глаза, 2) Волосы моей сестры длинные, мягкие, густые и светлые. По описанию условий выполнения задачи студент проверяет логику и информационность поисковых факторов. По просьбе преподавателя студент поговаривает вслух факт выбора нужного глагола в составе сказуемого, устанавливая взаимосвязи условий выполнения задачи и самостоятельно сделанного вывода. В первом случае это - нужная форма глагол to have, а во втором - to be. Оказывая студенту помощь в достижении результата языковой деятельности, преподаватель задаёт наводящие вопросы: «В какой форме следует употребить владельца части облика при постановке перед подлежащим?», «Чья сестра имеется ввиду в предложении?». В данном случае активизируется словесно-логическое мышление. Приобретя достаточный опыт выполнения речевых действий по инструкции такого типа, студенты начинают употреблять нужные конструкции правильно без дополнительных вопросов преподавателя и предварительного построения соответствующего предложения на русском языке. С нашей точки зрения, это активизирует абстрактно- логическое мышление, при котором студенты восстанавливают недостающие звенья логической цепочки в уме. Приведём примеры английских эквивалентов построенных предложений: 1) My mother has big blue eyes, 2) My sister`s hair is long, soft, thick and blonde.

На этапе контроля полученных знаний и умений преподаватель даёт задания в сжатой форме, что активизирует разные логические операции, включая анализ- синтез, обобщение- конкретизация, классификация. Приведём примеры таких инструкций: опишите характер Вашей мамы; составьте предпочитаемое вами меню на обед в рамках рабочего дня; выразите и аргументируйте Вашего отношение к изучаемым в университете дисциплинам; классифицируйте изучаемые вами предметы и конкретизируйте общие виды примерами. Инструкции такого типа стимулируют самостоятельный поиск студентами языковых средств- оценочных прилагательных (kind), конструкций эмоционального отношения (to like, to enjoy, to prefer, to adore), причинно-следственных союзов (because, as, for, since, therefore, that is why). Сравним эти формулировки с заданиями (преимущественно тестового характера) для студентов контрольной группы: выберите правильный вариант ответа, раскройте скобки, составьте все возможные типы вопросов к утвердительному предложению. Использование союзов типа «потому что» и «следовательно» позволяет активизировать причинно-следственное мышление.

Четвёртый фактор активизации логического мышления в языковой деятельности состоит в ознакомлении студентов с необходимостью построения чёткой структуры повествования. Монолог на тему «My hobby and free time», помимо основной части должен включать в себя структурные части, составляемые по вопросам: вступление (How much leisure time do you have and why?) и заключение (Are people with hobbies interesting for others and why do you think so?).

Для удобства интерпретации информации нами разработаны критерии определения уровня логического мышления студентов в ходе речевой деятельности на иностранном языке.

Высокий уровень развития логического мышления предполагает умение студентов строить высказывания на иностранном языке, основанные на трёх видах взаимосвязанных логических операций, рассмотренных в нашем исследовании: анализа- синтеза, обобщения- конкретизации и классификации. При этом речь студентов характеризуется проявлением лексического разнообразия, предполагающего чередование в речи 8-9 причинно-следственных союзов, разнообразных конструкций эмоционального отношения, сопровождаемых инфинитивом (4) и герундием (2). Выполняя проблемные задания, студенты способны строить предложения без опоры на родной язык. Они самостоятельно «домысливают» требуемые условия выполнения заданий, специально не оговорённые преподавателем.

Находясь на хорошем уровне развития логического мышления, студенты правильно строят высказывания, основывающиеся только на каких-нибудь двух видах операций логического мышления, активизируемых в нашем исследовании см. упоминание выше). Речь таких студентов характеризуется меньшей степенью разнообразия, чем речь студентов с высоким уровнем логического мышления. Они способны использовать только по одному варианту союзов, употребляемых в значении «потому что» и «следовательно», хотя в их высказываниях присутствуют оба союза со свойственным их употреблению порядком построения предложений. Эти студенты применяют меньшее количество глаголов эмоционального отношения- 2-3- и только сопровождаемых инфинитивом. Студенты, находящиеся на хорошем уровне развития логического мышления, также умеют выполнять проблемные задания, при этом ни преподаватель, ни они сами предварительно не строят предложения на русском языке. Однако инструкции преподавателя для этих студентов должны быть более подробными, чем инструкции для студентов, находящихся на высоком уровне развития логического мышления.

Средний уровень логического мышления предполагает успешное применение не более одного вида операций логического мышления в речевой деятельности на иностранном языке. Построение ими причинно-следственных высказываний чаще всего предполагает использование союза в значении «потому что», а не «следовательно». Выполнение проблемных заданий вызывает трудности: студенты используют ранее заученные шаблоны предложений правильно, но не задумываются о степени их совпадения с инструкцией

преподавателя (то есть передавая содержание высказывания, студенты не задумываются о форме его построения).

Низкий уровень развития логического мышления характеризуется отсутствием у студента развитых умений построения предложений по известным логическим шаблонам. Вместо этого преобладает ситуативный перевод соответствующих предложений преподавателя с английского языка на русский язык и наоборот. При этом студенты часто ошибаются в выборе нужных союзов и оборотов соответственно выполняемой логической операции (обобщения- конкретизации, анализа- синтеза, классификации).

Первичные результаты исследования, полученные в контрольной и экспериментальной группе, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количество студентов на разных уровнях развития логического мышления в языковой деятельности на иностранном языке

Группа	**Общее количество студентов по группе**	**Уровень (количество студентов)**			
		Отличный	Хороший	Средний	Низкий
ДХ № 107	18	-	5	6	7
ДХ № 103	12	8	3	1	-

Поскольку общее количество студентов в контрольной и экспериментальной группе различно, мы вычисляли процентные соотношения разных подгрупп по уровню развития логического мышления в (см. таблицу 2).

Таблица 2

Процентные соотношения студентов на разных уровнях развития логического мышления в языковой деятельности на иностранном языке

Группа	**Уровень (%)**			
	Отличный	**Хороший**	**Средний**	**Низкий**
ДХ № 107	-	27, 7	33, 3	38, 8
ДХ № 103	66, 6	25	8, 3	-

В целом, погрешность составила 0, 2 % по группе ДХ № 107 и 0, 1%- по группе ДХ № 103. Как показывает таблица 2, в контрольной группе ДХ № 107 количество студентов с хорошим уровнем развития логического мышления в языковой деятельности ниже, чем численность студентов со средним и низким уровнем. При этом в этой же группе полностью отсутствует подгруппа студентов с отличным уровнем развития логического мышления в языковой деятельности. Выявлено, что в экспериментальной группе ДХ № 103 наибольшее количество студентов находятся на отличном уровне развития логического мышления в языковой деятельности. В этой же группе количество студентов, находящихся на хорошем уровне развития логического мышления в языковой деятельности, превышает число студентов на среднем уровне. В свою очередь, здесь полностью отсутствует категория студентов с низким уровнем развития логического мышления.

Выводы В экспериментальной группе продемонстрирован более высокий уровень развития логического мышления в речевой деятельности, чем в контрольных группах. Это позволит организовывать занятия по иностранному языку с учётом общих и индивидуальных особенностей психического развития обучаемых. Разработка данной проблематики вызвана необходимостью использования содержания учебных дисциплин в целях создания благоприятных условий для общего психологического развития личности обучаемого-будущего профессионала в той или иной области. Синтез речевой и мыслительной деятельности при овладении иностранным языком способен внести вклад в формирование самостоятельно мыслящей личности студента- будущего профессионала.

Литература:

1. Артюшенкова Е.В. Теоретические основы исследования вопросов мышления и чтения в контексте социогуманитарного знания // Гуманитарный вектор. - 2010. - № 1, с. 172-178.

2. Гаспаров, Б.М. Устная речь как семиотический объект / Б.М. Гаспаров // Слово устное и слово книжное: [сборник статей]. - Москва: РГГУ, 2009. - с. 469-538.

3. Мыльцева М.В. Виды монологической речи и аспекты её понимания в современной педагогической науке [текст] // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы IVМеждународной научной конференции (г. Краснодар, февраль 2018 г.). - Краснодар: Новация, 2018. - с. 124-126.

4. Немов, Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учеб. заведений: в 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.

5. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике, М: Издательская группа «Прогресс», 2001. - 280 с.

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Фёдоров Александр Фёдорович
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Москва),
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Владимирский государственный университет имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (г. Владимир)

АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Аннотация. В статье говорится, что высокий уровень акмеологического сознания определяется глубиной этических знаний, богатством нравственных чувств сотрудника правоохранительных органов. Были выяснены причины девиантного поведения, которые находят выражение в грубых нарушениях служебной дисциплины. Перед психологами стоит задача профилактики профессиональной деформации работников правоохранительных органов.

Ключевые слова: исправительное учреждение, трудовая деятельность, акмеологическое сознание, психологические особенности личности, сотрудник.

Annotation. The article indicates that a high level of acmeological consciousness is determined by the depth of ethical knowledge, the wealth of moral feelings of a law enforcement officer. The causes of deviant behavior were found, which are expressed in gross violations of official discipline. Psychologists are faced with the task of preventing the professional deformation of law enforcement officials.

Keywords: correctional institution, labor activity, acmeological consciousness, psychological characteristics of an individual, employee.

Введение. В сложный для России период кризиса всех сфер общественной жизни к сотрудникам правоохранительных органов предъявляются особые требования, имеющие в своей основе и сущностном содержании нравственное измерение. Сотрудник правоохранительных органов должен обладать высоким уровнем морального сознания в виде определенной системы нравственных взглядов, этических идей и отношений [2]. Акмеологическое сознание является внутренним регулятором нравственного поведения людей, обусловливает этические нормы, которыми руководствуются люди в своих взаимоотношениях друг с другом. В рамках морального сознания формируются само моральное знание, система ценностей, моральные побуждения. Требование высокой нравственной культуры, зрелости акмеологического сознания является одним из важных требований служебной деятельности правоохранительных органов.

Акмеологическое сознание непосредственным образом выявляет сущность успешной деятельности сотрудника правоохранительных органов, выступает как наиболее широкая по своим содержательно-ценностным ориентациям форма сознания. Определенный уровень акмеологического сознания сотрудника правоохранительных органов позволяет так или иначе в рамках своих профессиональных обязанностей и полномочий соблюдать законность и служебную дисциплину. В значительной степени высокий уровень акмеологического сознания определяется глубиной этических знаний, богатством нравственных чувств сотрудника правоохранительных органов, четкостью представлений о добре и зле, гуманности, справедливости, общественном благе. Акмеологическое сознание сотрудника правоохранительных органов и общественное моральное сознание соотносятся как часть и целое, особенное и общее, оказывают существенное влияние друг на друга. В деятельности сотрудников пенитенциарной системы происходит сложный процесс.

В результате реформирования уголовно-исполнительной системы на иной уровень перешли отношения и взаимопонимание. Для общественности пенитенциарная система становится «прозрачной». Актуальность связана с развитием акмеологического изучения сотрудника в процессе выбора своего профессионального пути, адаптации его в стадии нахождения на начальном этапе службы, развития его как личности, так и субъекта профессиональной деятельности. С целью управления воспитанием, исправления поведения осужденных, изменений личности в процессе ресоциализации становится необходимым внедрение новых технологий в практику.

Необходимость внедрения психолого-акмеологической концепции актуальна в том, что анализ объективных организационно-функциональных, социально-личностных условий деятельности сотрудников показал, что служба в уголовно-исполнительной системе является одним из психотравмирующих личность видов профессиональной деятельности. Таким образом, перед психологической службой встают две глобальные и разноплановые задачи в поиске личностных механизмов формирования сложных форм человеческого поведения, чтобы привести личности к социально ответственному поведению.

Проблема оценки успешной деятельности возникла с тех пор, когда человечество разделилось на руководителей и подчиненных.

Проводимое реформирование пенитенциарной системы является следствием перемен, которые происходят в нашем обществе. Инновационный характер является важной особенностью происходящей реформы.

Под успешной профессиональной деятельностью сотрудников можно подразумевать инновационную деятельность, которая основана на реализации потенциальных способностей. В ходе осуществления профессиональной деятельности надо решать следующие задачи: разрабатывать новые содержания деятельности, которые ведут к новым технологиям, средствам самоопределения, адаптации, самосознания и саморегуляции; осуществлять самокоррекцию способностей и саморазвитие для достижения «акме»; разрабатывать компетентностную модель, которая способствует новому результату. Взаимопонимание и взаимопомощь повышают успешной работы сотрудников [4].

Успешная деятельность поддерживает атмосферу творчества, формирует новую культурную среду и нравственные нормы. В правоохранительных органах в современном обществе эффективность работы немыслима без юридических знаний и навыков [3]. Знания и навыки - это средства достижения цели, инструменты разрешения проблем [3].

Специалист с высоким уровнем результативности деятельности обеспечивается субъективными, объективными и субъективно-объективными факторами. Что такое «акме» сотрудников уголовно – исполнительной системы, занимающихся воспитанием осужденных в области самовыражения и в сфере самоутверждения. В современном обществе меняется отношение сотрудников исполнительной системы к работе, оно подвержено изменениям.

Постоянные стрессовые ситуации, в которые попадает сотрудник исполнительной системы в процессе сложного социального взаимодействия с коллегами, осужденными, руководством, влияют на успешность деятельности. Если сотрудник не успешен, его трудности накапливаются и начинают восприниматься как не преодолимые. Практика психологического сопровождения и консультирования показывает, что успешными считаются сотрудники, которые не испытывают трудности в своей деятельности. Понятие «трудность» не один раз рассматривалось при изучении преодоления типичных трудностей. Успешность на начальном этапе службы в правоохранительных органах позволяет сотруднику почувствовать себя способным к успешной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Психологические детерминанты занимают главное место в изучении успешности деятельности сотрудника уголовно-исполнительной системы. Сотрудники по-разному справляются с успешностью, все зависит от их акмеологического сознания. Успешность в деятельности зависит также от психологических предикатов (мотивов, способности, профессионально-важных качеств). Профессиональные факторы успешности в деятельности отражают психологические предикаты. При рассмотрении способностей с точки зрения интеллектуальной составляющей психики и мотивов – с акцентом на потребности, предпологающей проявление особенности эмоциональной и волевой сферах в чертах характера. Выделили несколько параметров, которые были включены в исследование для оценки успешности в деятельности сотрудников пенитенциарной системы. Рассматривали следующие параметры: социальные параметры: уровень образования (высшее, неполное высшее, среднее специальное); род занятий до службы; семейное положение; наличие жилья.

Личностные параметры готовности сотрудника к успешной деятельности в пенитенциарной системе: эмоциональное благополучие; Акмепсихологические параметры: навыки, профессиональное развитие; самореализация, самоорганизация.

Для полного раскрытия сущности самоорганизации надо ответить на вопрос как действует длительность и монотонность работы на успешность деятельности сотрудников.

Экономическая нестабильность, противоречивость и неустойчивость социальной жизни страны на современном этапе, многообразие ценностных ориентаций и установок, правовой беспредел ведут сегодня к снижению нравственной культуры населения, к диспропорциям и противоречиям общественной морали, вступившей в конфликт с действительностью.

В узком смысле девиантность относится к отклонениям от неформальных норм [1]. Любой девиантности как негативной форме поведения, проявлению нравственных пороков, отклонению от норм морали, права предшествует нравственная деформация личности, образование у нее на мировоззренческом уровне аморальных нравственных установок.

Основными целями работы психолога с данной категорией персонала являются: разработка психологического портрета; определение способов эмоционального реагирования в экстремальной ситуации, стрессоустойчивости; определение гибкости мыслительных процессов, способности к обобщению и анализу информации; определение уровня концентрации, объема и избирательности внимания в общении.

Стратегия формирования позиции сотрудника должна соответствовать принципу ориентации на личностную и профессиональную индивидуальность.

Для получения информации был проведен анкетный опрос и тестирование с использованием стандартизированной методики (методика «Изучение монотонноустойчивости личности» - ИМУЛ) сотрудников в колониях Владимирской области. В исследовании участвовало 75 человек. Возраст испытуемых – в диапазоне от 28 лет до 44. Средний возраст составил 36 лет. Образование высшее (55 человек -73,3%) и неполное высшее (18 человек – 24%, среднее специальное (2 человека - 2,7%). Ответы распределились следующим образом.

Могут долго выполнять одну работу – 15% (Шкала сензитивности к монотонному фактору). Шкала деятельностного целеполагания - Ищут повод уклониться от длительной однообразной деятельности – 5% Шкала деятельностного предпочтения - отдают предпочтение хорошо известной работе – 35%. Шкала эмоциональных состояний – при выполнении однотипной работы, имеет хорошее настроение – 3%. Шкала потребности в деятельностном разнообразии – переход к новым условиям труда кажется затруднительным - 7%. Шкала личностной мотивации – работа привлекает так как позволяет показать свои достинства – 10%. Шкала деятельностной эффективности – в ходе работы появляется желание разрядится, избавиться от тревожности – 25%.

Речь идет о новом направлении в исследовании психологии сотрудников уголовно – исполнительной системы, занимающихся воспитанием осужденных [1]. Выдающийся российский психолог Б.Г. Ананьев выдвинул идею о необходимости дополнить исследованиями психики зрелого человека. Можно, опираясь на его идеи, проводить изучение закономерностей (путей) достижения профессиональной пригодности сотрудников уголовно – исполнительной системы, занимающихся воспитанием осужденных максимального совершенства в индивидуальной профессиональной деятельности. Самоподготовка сотрудников уголовно – исполнительной системы, занимающихся воспитанием осужденных поможет пройти профессиональный отбор на профпригодность. Но акмеология не ограничивается исследованием путей и методов достижения индивидуального «акме» (успешности в деятельности).

Выводы. По результатам психологического тестирования рекомендуется проведение профилактических мероприятий, направленных на повышение стрессоустойчивости, уменьшение тревожности, предотвращения профдеформации, в том числе помощь сотрудникам в общении. Анализ практики позволяет также утверждать о слабой психологической подготовленности сотрудников правоохранительных органов к работе. Современному специалисту правоохранительных органов для успешной профессиональной деятельности необходимо научиться слушать и слышать, видеть гуманный и демократический стиль общения.

Основными задачами работы психологов в этом направлении можно считать повышение уровня акмеолого - психологической грамотности, психологической и межличностной компетентности сотрудников, обучение их приемам саморегуляции, выявление сотрудников, имеющих черты профессиональной

деформации, и оказание им психологической помощи, профилактика профессионального стресса и профессионального «выгорания». Избавиться от профессионального «выгорания» можно изменив порядок жизни [2]. Ведущим мотивом становления субъективной позиции сотрудника является мотив самоутверждения в деятельности. Необходимым условием становления успешной деятельности является стратегия личностно-профессионального поведения сотрудника. Способность сотрудника к самоуправлению своего психического мира и поведения отражает регулятивно-деятельностный компонент. Такая способность сотрудника концентрирует регулятивные возможности, а также демонстрирует его активность. Педагогическая деятельность сотрудников относится к одной из стрессогенных. Деятельность в экстремальных условиях, в которую включен сотрудник, должна быть для него значимой. Только педагогическая деятельность, которая притягивает человека, в которой лежит предмет потребности, может оказать определенное воздействие на формирование личности осужденного. Осознавая это воздействие, осужденный проявляет активность, начинает строить жизненные планы, а это и есть ориентация сотрудников на результат педагогической деятельности. Подготовка кадров для работы с осужденными является основной проблемой формирования личности. Актуальным является изучение изменений, происходящих в личности на разных этапах профессиональной подготовки с точки зрения системно-стилевого подхода.

Чтобы обеспечить устойчивость к профессиональной деформации, необходим непрерывный процесс формирования, развития и поддержания социально-психологической культуры сотрудников исполнительной системы, начиная с этапа их подготовки, повышение их интереса к человеку как к личности, развитие навыков самоанализа. С точки зрения эффективности профессиональной деятельности работника исполнительной системы, эти качества не менее важны, чем собственно профессиональные навыки и умения.

Однако основная работа по профилактике профдеформации лежит на самом сотруднике - это постоянная работа над собой с целью совершенствования своих морально-волевых качеств, укрепления сознания исключительной важности и ответственности выполняемой им профессиональной деятельности. Особо важна роль коллектива [3]. Акмеологическая профпригодность характеризуется важными качествами сотрудников исполнительной системы, которые помогут справиться с возникшими трудностями при воспитании осужденных.

Проблема исследования заключалась в необходимости повышения успешности в деятельности и психолого - акмеологического развития сотрудника с помощью акмеологического сознания. Проведенное исследование повысило степень подготовки к продуктивной работе, способствующей повышению профессионализма. От сотрудников уголовно-исполнительной системы требуется мобилизация профессиональных качеств.

Профилактические мероприятия были разработаны на основе акмеологических технологий, после того, как проблема распознана и изучена. На это требуется не только время, но и понимание руководством колонии необходимости подобных мер.

Все сказанное свидетельствует о том, что необходимо правильно и разумно строить свои отношения с учетом тех изменений, которые происходят в сознании сотрудника.

Литература:

1. Курганов С.И., Кравченко А.И. Социология для юристов: Учеб. пособие для вузов. М., 2000.
2. Профессиональная этика сотрудника правоохранительных органов: Учеб. пособие / Под ред. Г.В. Дубова и Л.В. Опалена. М . 2008.
3. Профессиональные навыки юриста: Опыт практического обучения. – М.: Дело, 2001. – 416 с.
4. Тебекин А.В. Управление персоналом: учебник / А.В. Тебекин. – М.: КНОРУС, 2009. – 624 с.

Психология

УДК 159.923

кандидат психологических наук, доцент Шурухина Галина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат психологических наук Нухова Марина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы»(г. Уфа);
кандидат философских, доцент Митина Галина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы»(г. Уфа)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОТЦОВ, ВЫПЛАЧИВАЮЩИХ И УКЛОНЯЮЩИХСЯ ОТ УПЛАТЫ АЛИМЕНТОВ

Аннотация. Цель исследования – изучение психологической структуры ответственности отцов, выплачивающих и не выплачивающих алименты на содержание своих несовершеннолетних детей. Предмет исследования – психологическая структура ответственности алиментообязанных отцов. Выборка исследования – 80 алиментообязанных отцов, средний возраст 30 лет, из них 40 отцов, выплачивающих алименты и 40 отцов, уклоняющихся от выплаты алиментов. По итогам эмпирического исследования выявлены особенности психологической структуры ответственности алиментообязанных отцов. В процессе исследования использовался «Бланковый тест-ответственность» А.И. Крупнова, позволивший системно изучить ответственность с позиции восьми компонентов: установочно-целевого, мотивационного, когнитивного, продуктивного, динамического, эмоционального, регуляторного, рефлексивно-оценочного. Для обработки полученных данных использовались непараметрический критерий U –Манна –Уитни и факторный анализ. Основные выводы исследования:

1. Ответственность отцов, выплачивающих алименты, характеризуется общественной и личностной направленностью, глубоким пониманием ответственности, внутренним и внешним локусом контроля.2. Отцы, уклоняющиеся от выплаты алиментов, поверхностно понимают значение ответственности, направляют реализацию ответственности на личное благополучие, испытывают большое количество трудностей при проявлении ответственности. 3 Факторная структура ответственности отцов, выплачивающих алименты,

проявляется в факторе «агармонических трудностей» и «гармоническом факторе», у отцов, уклоняющихся от выплаты алиментов, – в факторах «поверхностной личностной направленности» и «факторе трудностей». Результаты исследования позволяют изучить особенности ответственности алиментообязанных отцов, а также использовать при составлении коррекционно-профилактических программ по развитию ответственности как свойства личности.

Ключевые слова: ответственность, системно-функциональный подход, алиментообязанныые отцы, отцы, выплачивающие алименты, уклонение от выплаты алиментов, факторная структура.

Annotation. The aim of the research is to study the psychological structure of the responsibility of fathers who pay and do not pay child support for the maintenance of their minor children. The subject of the study is psychological structure of the responsibility of fathers liable to pay child support. The sample of the study consists of 80 fathers; 40 of them pay and 40 avoid paying child support. The average age of the fathers is 30. The characteristics of psychological structure of responsibility of fathers liable to pay child support are revealed on the basis of the results of empirical study. In the process of the study, "Test Blank – Responsibility" developed by A.I. Krupnov was used, which made it possible to systematically study responsibility from the perspective of eight components: attitude-aiming, motivational, cognitive, productive, dynamic, emotional, regulatory, reflective-evaluative. To process the obtained data, the non-parametric Mann-Whitney U test and factor analysis were used. The main findings of the study are the following:

1. The responsibility of fathers paying child support is characterized by social and personal orientation, by deep understanding of responsibility, and by internal and external locus of control. 2. Fathers who avoid paying child support understand the importance of responsibility superficially, direct the implementation of responsibility to personal well-being, and experience a large number of difficulties in manifestation of responsibility. 3. The factor structure of the responsibility of fathers paying child support is manifested in the factor of "inharmonic difficulties" and "harmonic factor". For fathers who avoid paying child support, it is manifested in the factors of "superficial personality orientation" and "factor of difficulties". The results of the study allow studying the characteristics of the responsibility of fathers liable to pay child support; they can also be used in preparation of corrective and preventive programs for development of responsibility as a personality trait.

Keywords: responsibility, system-functional approach, fathers liable to pay child support, fathers paying child support, child maintenance avoidance, factor structure.

Введение. Увеличение количества разводов – одна из актуальных проблем современного общества. После фактического расторжения брака большая часть детей получает алименты только после принятия в отношении алиментообязанных отцов крайних мер. На данном этапе развития государство не может в полной мере обеспечить материальной поддержкой детей и одиноких матерей, обязанность платить алименты установлена законодательством и должна неукоснительно соблюдаться родителями. Родителей, обязанных платить алименты, можно разделить на три группы:

1) лица, своевременно выплачивающие алименты;

2) лица, имеющие определенное материальное состояние, но заявляющие себя безработными или скрывающие свой доход;

3) лица, не имеющие никаких материальных благ, действительно безработные, относящиеся к маргинальным слоям общества.

Уклонение от выплаты алиментов – проблема общества, в основе которой низкий уровень воспитания, духовности и нравственных качеств родителя, обязанного платить алименты, отсутствие сознания ответственности перед собственным ребенком, с одной стороны. С другой – отсутствие четкой правовой регламентации при решении вопросов взыскания и получения денежных средств на содержание детей. Ответственность является одним из базовых свойств личности родителей, в данном исследовании отцов, которая наиболее ярко проявляется или не проявляется в постразводный период.

Изложение основного материала статьи. Исследование психологической структуры ответственности проводилось в русле системно-функционального подхода к изучению свойств личности А.И. Крупнова, в основе которого положения теории о неразрывности динамического, содержательного и результативного аспектов психической деятельности, единстве личностных и индивидных образований субъекта, системной природе отношений личности [4]. Системно-функциональный подход объединил в себе все аспекты изучения свойств личности и позволил более тщательно исследовать психологическую структуру каждой черты, стал логическим продолжением теории «общих и частных свойств», позволил рассматривать свойства личности как системные образования с позиции восьми компонентов [5].

Согласно восьмикомпонентной модели анализа свойств личности, любая черта личности включает в себя целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, эмоциональный, динамический, регуляторный и рефлексивно-оценочный компоненты. Компоненты образуют две подсистемы (блока): мотивационно-смысловую (включающую установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный компоненты) и регуляторно-динамическую (включающую динамический, эмоциональный, регуляторный, рефлексивно-оценочный компоненты), каждый компонент включает по две переменные – гармонические и агармонические.

Установочно-целевой компонент фиксирует конкретные цели, установки по реализации ответственности с учетом их направленности (общественно- значимые и личностно-значимые цели). Мотивационный компонент характеризует социально-общественную (социоцентричность) и личностную (эгоцентричность) направленность мотивации. Когнитивный компонент определяет глубину изучаемого свойства(осмысленность) и масштабность, т.е. поверхностность суждения(осведомленность) об изучаемом свойстве личности. Продуктивный компонент указывает на сферу приложения изучаемого свойства, в данном случае ответственности (предметность и субъективность).

Динамический компонент включает в себя энергичность – силу проявления (выплачивающие алименты) и аэнергичность – пассивность и бездействие(уклоняющиеся от уплаты). В эмоциональный компонент входят переменные стеничность – положительные эмоции, которые сопровождают изучаемое свойство, и астеничность – комплекс отрицательных эмоций. Регуляторный компонент определяется по активности (интернальность) – внутренний локус контроля или пассивности саморегуляции (экстернальность) – внешний локус контроля. Рефлексивно-оценочный компонент, определяющий намерения ответственности, реального результата и трудностей (операциональны х– внешних и личностных – внутренних) в ходе их реализации.

Ответственность в русле системно-функциональной организации свойств личности понимается как достижение результата мотивационно-смысловых и результативно-стилевых компонентов [8].

Проблема ответственности изучалась в разных контекстах: А.Г. Алейкиным выявлены особенности ответственности управленцев [1], Т.М. Беспаловой, Н.А. Фоминой – курсантов военного вуза в речевой деятельности [2, 11]. Исследование А.Г. Перлина ответственности начинающих и опытных юристов подтвердило влияние профессионально-личностного становления на специфику саморегуляции и качественные особенности ответственности [6]. О.В. Теняевой изучены особенности ответственности девиантных подростков, гендерная специфика реализации изучаемого свойства личности [7], В.П. Прядеиным выявлены особенности волевых процессов в структуре ответственности [8], В.А. Тимофейчевой проведено сравнительное исследование этнических особенностей ответственности африканских и латиноамериканских студентов [9], Э.И. Карамовой изучены особенности ответственности студентов с разным локусом контроля [3], Н.А. Фоминой, М.В. Пастуховой доказано соотношение ответственности с феноменом отцовства [10].

Несмотря на перечисленные исследования, изучение особенностей алиментоообязанных отцов не проводилось, научная новизна обусловлена выявлением различий психологической структуры ответственности алиментообязанных отцов, выплачивающих и не выплачивающих алименты.

Цель исследования – изучение психологической структуры ответственности отцов, несовершеннолетних детей. Предмет исследования – психологическая структура ответственности алиментообязанных отцов.

Методы и методики исследования. Для проведения эмпирического исследования использовались «Бланковый тест- ответственность» (А.И. Крупнова), а также методы математической статистики: непараметрический критерий значимости различий U-Манна-Уитни, факторный анализ с использованием пакета «Statisticafor Windows 6.0. В исследовании приняли участие 80 разведенных алиментообязанных мужчин первой и второй групп (средний возраст 30 лет), из которых 40 отцов регулярно выплачивают алименты на содержание своих несовершеннолетних детей, 40 мужчин уклоняются от уплаты алиментов.

Результаты исследования. На первом этапе исследования были рассмотрены различия показателей переменных ответственности алиментообязанных отцов (табл. 1).

Таблица 1

Результаты статистической оценки различий показателей ответственности алиментообязанных отцов, выплачивающих (N=40) и не выплачивающих алименты (N=40)

Блоки	**Переменные ответственности**	**Средние значения**		**U-критерий Манна-Уитни**	**Уровень значимости *(p)***
		1 группа	**2 группа**		
Мотивационно-смысловой блок	Общ-но знач. цели	41.31	35.22	**109.02**	**0.00**
	Личн-но знач. цели	42.13	37.91	**325.04**	**0.00**
	Социоцентричность	42.90	40.80	**374.10**	**0.00**
	Эгоцентричность	44.42	39.31	**225.01**	**0.00**
	Осмысленность	43.71	39.44	**269.02**	**0.00**
	Осведомленность	22.60	36.03	**231.03**	**0.00**
	Предметность	38.11	38.91	677.00	0.24
	Субъектность	17.32	28.72	**385.10**	**0.00**
Регуляторно-стилевой блок	Энергичность	38.33	36.04	522.40	0.06
	Аэнергичность	37.01	38.72	662.00	0.21
	Стеничность	39.31	33.91	605.45	0.06
	Астеничность	4.20	18.60	754.10	0.66
	Интернальность	42.90	40.80	**374.20**	**0.00**
	Экстернальность	44.41	39.31	**225.42**	**0.00**
	Операциональ. труд.	3.22	32.92	**116.30**	**0.00**
	Личностные трудности	2.00	28.60	**124.51**	**0.00**

Примечание. Достоверные различия выделены жирным шрифтом:
1. группа-отцы, выплачивающие алименты;
2. группа -отцы, не выплачивающие алименты.

При сравнении переменных ответственности получены статистически значимые различия по одиннадцати из шестнадцати переменных: мотивационно-смыслового блока(подсистема) ответственности: установочно-целевой компонент (общественно-значимые цели и личностно-значимые цели U=10 при $p \leq 0{,}01$; U=325 при $p \leq 0{,}01$ соответственно). Ответственность отцов, выплачивающих алименты, по сравнению с ответственностью с отцами, не выплачивающими алименты, в большей степени нацелена, с одной стороны, на достижение общественного признания, стремление быть уважаемым человеком, с другой стороны– на устройство семейной жизни, желание быть нужным человеком. То есть и то и другое, но при достижении личностных целей больше. Скорее всего, такая амбивалентность проявления ответственности связана с нацеленностью на позитивные отношения с членами первой семьи и, прежде всего, с ребенком, а также со статусом в социуме.

Статистически значимые различия получены по переменным мотивационного компонента: социоцентричность U= 374 при p≤0,01 и эгоцентричность U=225 при p≤0,01. Мотивация ответственности отцов первой группы (выплачивающие алименты) чаще побуждается желанием оказать помощь другим людям, не огорчать близких им людей, чувством долга, а также стремлением самоутвердиться, избежать наказания и осуждения за невыполненное обещание, что также может охарактеризовать мотивацию ответственности отцов первой группы, направленную на поддержание положительных коммуникаций с первой семьей.

Переменные когнитивного компонента ответственности показывают значимые различия по переменным осмысленность U=269 при p≤0,01 и осведомленность U=231 при p≤0,01. Отцы, выплачивающие алименты, более глубоко понимают ответственность как обязательность и добросовестность человека, самоотчетность за свои дела, поступки и действия. У отцов второй группы(не выплачивающих алименты) более поверхностное понимание ответственности, т. к. они считают ответственность врожденным качеством личности, которое не поддается воспитанию, черту, полученную от родителей. Возможно, такое различие в понимании ответственности связано с сформированностью данного свойства личности у мужчин первой группы, более глубоким осознание м значимости данного свойства и необходимостью проявления ответственного поведения и нежеланием более глубоко понимать и развивать ответственность, оправдывая свою безответственность различными причинами отцами второй группы.

Статистически значимые различия по переменной субъектность U=385 при p≤0,01 (продуктивный компонент) указывают на то, что ответственность отцов второй группы в большей степени способствует завершению многих начинаний, направленных наулучшение личного благополучия. Направленность ответственности на личное благополучие у таких отцовчаще всегосвязана с обидой на бывшую супругу и ошибочным мнением, что алименты выплачиваются бывшей жене, а не ребенку, что является одной из ключевых причин уклонения от выплаты алиментов.

В регуляторно-стилевом блоке (подсистеме) ответственности статистически значимые различия получены по переменным регуляторного компонента (интернальность U=374 при p≤0,01 и экстернальность U=225 при p≤0,01). Отцы, выплачивающие алименты, склонны считать, что даже при негативном окружении со стороны окружающих, как правило бывшей жены и ее родственников, выплата алиментов должна быть завершена в срок, следует самостоятельно выполнять любое задание, а не под контролем (судебных приставов), но и не исключают, что иногда обстоятельства могут оказаться выше возможного (потеря работы или другие форс-мажорные обстоятельства). Иными словами, регуляция ответственности осуществляется внутренним локусом-контроля, не исключая внешний локус- контроля.

Выделены значимые различия по переменным рефлексивно-оценочного компонента: операциональные U=116 при p≤0,01 и личностные трудности U=124,5 при p≤0,01. У отцов второй группы недостаточно подотчетности за свои действия и поступки, отсутствует или не сформированы необходимые навыки в реализации ответственности, проблематично проявление волевых действий при выплате алиментов, занижена самооценка при выполнении ответственных поручений. Скорее всего, такие трудности с реализацией ответственности у отцов второй группы связаны с «пробелами» в семейном воспитании, нежеланием развивать данное свойство личности в сознательном возрасте.

На втором этапе исследования проведен анализ факторной структуры ответственности (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ факторной структуры ответственности отцов, выплачивающих и не выплачивающих алименты (N=40)

Блоки	Переменные	Отцы, выплачивающие алименты(группа1)		Отцы, не выплачивающие алименты (группа 2)	
		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 1	Фактор 2
Мотивационно-смысловой блок	Общественно-значимые цели	0.29	**0.56**	0.48	-0.52
	Личностно-значимые цели	-0.38	**0.72**	**0.71**	-0.13
	Социоцентричность	-0.21	**0.57**	0.37	**-0.89**
	Эгоцентричность	-0.21	0.24	**0.62**	0.20
	Осмысленность	0.01	0.20	0.41	0.07
	Осведомленность	**0.65**	0.14	**0.91**	-0.11
	Предметность	0.11	-0.12	**0.72**	-0.01
	Субъектность	0.18	-0.07	0.29	**0.85**
Регуляторно-стилевой блок	Энергичность	0.41	0.34	0.43	**-0.66**
	Аэргичность	0.27	0.46	0.28	**0.73**
	Стеничность	-0.21	**0.58**	0.37	**-0.89**
	Астеничность	**0.66**	0.48	0.14	0.29
	Интернальность	0.21	**0.55**	0.51	0.20
	Экстернальность	**-0.79**	0.24	**0.62**	0.20
	Операционные трудности	**0.94**	-0.06	0.11	**0.83**
	Личностные трудности	**0.80**	-0.30	0.04	**0.88**

Примечание. Значимые веса выделены жирным шрифтом

В результате факторного анализа получено по два фактора в обеих группах. У алиментообязанных отцов, выплачивающих алименты, с наибольшими весами в первый фактор вошли переменные ответственности: операциональные трудности r=0,94, личностные трудности r= 0,80, экстернальность r=-0.79,астеничность r=0,66, осведомленность r=0,65,личностно-значимые цели r=0,71, экстернальность r=0,62,что указывает на преобладание связей агармонических переменных. Отцам первой группы сложно безответственно относиться ко многим делам, ответственным заданиям, отвлекаться по мелочам, раздражаться при отсутствии эмоциональной поддержки, соглашаться с тем, что ответственность – генетически обусловленная черта личности. Мы назвали данный фактор «агармонические трудности».

Во второй фактор со значимыми весами вошли переменные: личностно-значимые цели r = 0,72, общественно-значимые цели r=0,56 (установочно-целевой компонент), социоцентричность r=0,57 (мотивационный компонент), стеничность r=0,58 (эмоциональный компонент), интернальность r=0,55 (регуляторный компонент). Отцы, выплачивающие алименты, связывают желание быть нужным человеком со стремлением быть уважаемым человеком, мотивированы на оказание помощи, испытывают гордость за то, что люди считают их обязательными по отношению к своей первой семье, считают, что причина всех неудач в ответственных делах – прежде всего сам человек. Так как во втором факторе значимые веса имеют гармонические переменные, мы назвали данный фактор «гармоническим».

В факторную структуру первого фактора ответственности отцов, не выплачивающих алименты, со значимыми весами вошли переменные осведомленность r=0,91, предметность r=0,72, личностно-значимые цели r=0,71, эгоцентричность r=0,62, экстернальность r=0,62. Из-за поверхностного понимания значения ответственности – свойства личности, передающегося по наследству, отцы второй группы считают, что не могут развить уверенность в себе, обрести самостоятельность и независимость, у них отсутствует желание испытать свои возможности, они принимают ответственность на себя только в крайних случаях. Мы назвали данный фактор «поверхностной личностной направленностью».

Во второй фактор ответственности отцов, уклоняющихся от выплаты алиментов, со значимыми весами вошли переменные операционально-оценочного компонента: операциональные, личностные трудности r=0,83 и r=0.88, субъектность r=0,85 и с отрицательными значениями переменные социоцентричность r=-0.89, энергичность r=-0,66, аэнергичность r=-0,73, стеничность r=-0,89. Недостаточное осознание подотчетности за свои действия и поступки, отсутствие самостоятельности в своих поступках и действиях, неразвитость волевых характеристик в ситуациях, требующих ответственного поведения, снижает стремление отцов второй группы самоутвердиться и почувствовать себя на высоте положения, выполнить обязательства при отсутствии контроля и требований от окружающих. Отцы, не выплачивающие алименты, также не испытывают чувства тревоги по мере приближения срока отчетности за ответственное задание(выплата алиментов).Полученный фактор мы назвали «фактор трудностей».

Выводы. Таким образом, специфика ответственности отцов, выплачивающих алименты, проявляется в мотивационно-целевых характеристиках как общественной, так и личностной направленности, глубоком понимании ответственности как свойства личности, сопровождается внутренним и внешним локусом-контроля в процессе проявления ответственности при выплате алиментов.

Специфика ответственности отцов, уклоняющихся от выплаты алиментов, характеризуется поверхностным пониманием ответственности как свойства личности, направленностью, прежде всего, на личное благополучие, большим количеством трудностей при проявлении ответственных действий.

Специфика факторной структуры ответственности проявляется в качественных и количественных характеристиках переменных. Мужчины, выплачивающие алименты, испытывают проблемы в реализации ответственности в ситуациях, если что-то не получается в процессе выплат алиментов, а у мужчин, уклоняющихся от выплаты алиментов, трудности связаны с ответственностью в процессе решения данного вопроса.

На третьем этапе по итогам проведенного эмпирического исследования составлена программа семинара-тренинга по профилактике нарушений материальной поддержки детей после развода родителей, направленной на развитие родительской компетентности бывших супругов через повышение информированности и осмысления эффективных способов взаимодействия со своими детьми, а также друг с другом после расторжения брака. Программа семинара-тренинга составлена с учетом психологических и юридических знаний о причинах и последствиях развода, рассчитана на родителей, проживающих отдельно от своих детей, и рекомендована к внедрению в работу психологических служб судебных приставов.

Литература:

1. Алейкин, А.Г. Сравнительный анализ особенностей и психологических структур общительности, организованности и ответственности студентов – будущих управленцев и специалистов в области управления людьми[Текст] / А.Г. Алейкин // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. №5. С. 215-223.

2. Беспалова, Т.М. Ответственность как профессионально важное личностное свойство курсантов военного вуза [Текст] / Т.М. Беспалова // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: Коллективная монография. М.: РУДН, 2014. С. 314-323.

3. Карамова, Э.И.Системное изучение ответственности у студентов с разным локусом контроля [Текст] / Э.И. Карамова // Проблемы современного педагогического образования. 2017. Вып. 56. Ч.VIII. С. 327- 335.

4. Крупнов, А.И. Системно-функциональный подход к изучению личности и ее свойств [Текст] / А.И. Крупнов// Комплексные исследования свойств личности: научная школа А.И. Крупнова. М.: РУДН, 2009. С. 9-21.

5. Крупнов, А.И., История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности [Текст] / А.И. Крупнов, И.А. Новикова // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: Коллективная монография. 2014. С. 9-30.

6. Перлин А.Г. Факторная структура ответственности личности у начинающих и опытных юристов [Текст] / А.Г. Перлин // Материалы межвузовской научной конференции. Бийск, 1999. С. 25-26.

7. Прядеин В.П. Воля в структуре ответственности и исполнительности [Текст] / В.П. Прядеин // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: Коллективная монография. 2014. С. 57-79.

8. Теняева, О.В. Гендерные различия инструментально-стилевых характеристик ответственности подростков с девиантным поведением [Текст] / О.В. Теняева, Н.А. Фомина // Российский научный журнал. 2010. №4(17). С. 92-97.

9. Тимофейчева В.А. К вопросу о разработке проблемы ответственности как системного свойства личности в отечественной и зарубежной психологии [Текст] / В.А. Тимофейчева // Вестник МНЭПУ. 2010. С. 290-294.

10. Фомина, Н.А. Изучение ответственности как системного свойства личности мужчин в соотношении с феноменом отцовства [Текст] / Н.А. Фомина, М.В. Пастухова // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: Коллективная монография. 2014. С. 324-328.

11. Фомина, Н.А. Индивидуальность личности и особенности ее речевой деятельности [Текст] / Н.А. Фомина // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2006. №2 (4). С. 13-21.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Александрова Светлана Владимировна	**АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЬНОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**4**
Алмазова Татьяна Владимировна	**УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ НАУЧНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ**	**6**
Андросова Мария Ивановна **Владимирова Наталья Михайловна**	**ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ РЕДЖИО-ПОДХОДА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**	**10**
Аппакова-Шогина Нурия Закариевна **Гут Анжелика Викторовна** **Пайгунова Юлия Викторовна**	**ПОТЕНЦИАЛ ТРЕНИНГА КАК АКТИВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ «КОНФЛИКТОЛОГИЯ»**	**13**
Арутюнова Полина Вадимовна **Медведева Елена Юрьевна**	**ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**15**
Бейбалаева Джамиля Куберовна **Хийирбеков Артур Тагирбекович** **Казакаева Алжанат Магомедовна**	**МНОГОУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ БУХГАЛТЕРОВ**	**19**
Ван Юэхань	**К ВОПРОСУ ОБ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ, УРОВЕНЬ А2)**	**22**
Васильева Айталина Николаевна **Николаева Мария Аркадьевна**	**ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЙ**	**26**
Веккессер Мария Викторовна **Новиков Данил Денисович** **Зябкин Антон Викторович**	**ИНТЕРАКТИВНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ ФИЛОЛОГИИ И ЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ ЛЕСОСИБИРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА**	**29**
Винникова Ирина Сергеевна **Кузнецова Екатерина Андреевна**	**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ**	**32**
Галущинская Юлия Олеговна	**К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**35**
Гиниятуллина Диана Равилевна **Логачева Алла Григорьевна**	**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (В СВЯЗИ ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ВИКТОРИНЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ)**	**38**
Глинкин Борис Николаевич **Григорьев Дмитрий Владимирович** **Глинкин Виталий Николаевич**	**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**	**41**
Гусев Иван Евгеньевич	**РОБОТОТЕХНИКА КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ И ДВИЖЕНИЯ WORLDSKILLS (ИЗ ОПЫТА УЧАСТИЯ)**	**44**

Жаркова Елена Вячеславовна **Медведева Елена Юрьевна**	**ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОГРАФИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**	**46**
Жигалова Евгения Александровна	**АКТУАЛИЗМ МОДЕЛИ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ВОЕННОМ КОЛЛЕКТИВЕ**	**50**
Заровняева Агафия Иннокентьевна **Оконешникова Надежда Владимировна**	**ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА**	**54**
Иванова Марина Вячеславовна **Иванова Мария Кимовна**	**КЕЙС ТЕХНОЛОГИИ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО ПЕДАГОГА В ДОО**	**56**
Каменева Елена Григорьевна **Силкина Татьяна Александровна**	**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК БАЗОВОГО РЕГУЛЯТИВА СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ПОДРОСТКОВ**	**59**
Картавых Марина Анатольевна **Филатова Ольга Михайловна** **Аракелян Артём Артурович**	**ОСВОЕНИЕ ОБУЧАЮЩИМИСЯ СПОСОБОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ В ОПАСНЫХ СИТУАЦИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА**	**62**
Колобова Лариса Владимировна	**ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**	**65**
Корелова Полина Вадимовна **Медведева Елена Юрьевна**	**ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**68**
Круподерова Елена Петровна **Круподерова Климентина Руслановна** **Михалкина Елена Евгеньевна**	**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА**	**71**
Курашинова Анжела Хафановна	**ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ ПЕДАГОГА**	**74**
Лазаренко Дмитрий Витальевич **Киселева Ольга Сергеевна**	**К ВОПРОСУ ВЫЯВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**76**
Ларина Инесса Павловна	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**	**81**
Лутовина Екатерина Емельяновна **Суздалева Алла Михайловна**	**ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОПАСНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИРОДНОГО ХАРАКТЕРА**	**85**
Магин Владимир Алексеевич	**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**	**88**
Максудова Шуайнат Амуслимовна	**СПЕЦИФИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**	**92**

Малютина Татьяна Владимировна **Педан Татьяна Николаевна**	**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕЛЕЙ, КРИТЕРИЕВ И СРЕДСТВ ОЦЕНКИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**	**95**
Маркова Светлана Михайловна **Бекетова Юлия Александровна** **Филатова Елена Владимировна**	**КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**98**
Медведева Елена Алексеевна **Кудринская Мария Владимировна**	**ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА О ДРУЖБЕ И ПРЕДАТЕЛЬСТВЕ С ПОМОЩЬЮ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ФОРМ**	**100**
Медведева Татьяна Юрьевна **Николина Вера Викторовна** **Сизова Ольга Алексеевна**	**СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССОМ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММОЙ**	**103**
Минаева Наталья Геннадьевна **Хасьянова Динара Равилевна**	**НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**106**
Морозова Анна Александровна	**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В ЦЕЛОСТНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ**	**109**
Нагоева Марина Ауесовна	**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**	**112**
Нагоева Марина Ауесовна	**СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**115**
Неделяева Анна Вячеславовна **Маясова Татьяна Викторовна**	**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ**	**118**
Нестерова Елизавета Николаевна **Фролова Наталья Александровна** **Мишина Ольга Степановна**	**МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СО ШКОЛЬНИКАМИ НА ТЕМУ: «ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ МИКРОРАЙОНА ШКОЛЫ № 3»**	**122**
Новик Ирина Рафаиловна **Журавлева Наталья Анатольевна** **Воронина Ирина Александровна**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ХИМИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**	**125**
Новоселецкая Дарья Ильинична	**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**	**128**
Овсянникова Оксана Александровна **Бетехтина Анастасия Алексеевна**	**РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К НАРОДНОМУ ТВОРЧЕСТВУ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДШИ**	**131**
Оконешникова Надежда Владимировна **Сигаева Любовь Дмитриевна**	**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ**	**136**
Олесов Николай Петрович	**ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РЕГИОНАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**	**139**
Павленкович Ольга Борисовна	**ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ МОДЕЛИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**	**142**

Павлова Екатерина Павловна **Павлова Виктория Александровна**	**РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**145**
Павлова Екатерина Павловна **Местникова Айыына Алексеевна**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МАЛЫХ ЖАНРОВ ФОЛЬКЛОРА В РАЗВИТИИ УСТНОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**147**
Панина Светлана Викторовна **Кудряшова Александра Александровна**	**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**	**150**
Петрова Сардана Филипповна **Андросова Мария Ивановна** **Новикова Диана Иосифовна**	**ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГАПОУ РС(Я) «ЯКУТСКИЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕХНИКУМ СЕРВИСА ИМЕНИ Ю.А. ГОТОВЦЕВА»**	**154**
Petrova Lilliya Gennadievna **Platoshina Victoriya Vladimirovna** **Volkov Oleg Vasilyevich**	**TRAINING FOREIGN RESIDENT-STUDENTS TO EFFECTIVE TEAM COMMUNICATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE**	**157**
Попова Сардаана Юрьевна **Ноговицына Надежда Михайловна**	**ВОВЛЕЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЕКТ «МУЗЫКА ДЛЯ ВСЕХ» КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ УУД**	**159**
Попова Анна Федоровна **Хлабыстина Ольга Федоровна**	**ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИИ УНИВЕРСИТЕТА В НОВЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ**	**163**
Прохорова Мария Петровна **Седых Иван Вячеславович** **Седых Анастасия Юрьевна**	**ОПЫТ ВЗАИМНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**166**
Салимуллина Елена Викторовна	**МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МОДУЛЯ «ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**	**170**
Сегова Татьяна Дмитриевна	**УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**172**
Сергеева Марина Георгиевна **Симонова Наталья Михайловна**	**ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ПРОЦЕССЕ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**	**176**
Сергеева Марина Георгиевна	**РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**179**
Сергеева Марина Георгиевна	**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕНЕДЖЕРА В УСЛОВИЯХ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ**	**182**
Сизова Ольга Алексеевна **Медведева Татьяна Юрьевна** **Макеева Анастасия Владимировна**	**ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В УСЛОВИЯХ ОПЕРАТИВНОГО ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ**	**185**
Скорнякова Наталья Николаевна	**ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ НА СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОО**	**187**

Скрипкина Алина Вячеславовна **Туравец Наталья Романовна**	**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ**	**191**
Суханова Надежда Тимофеевна **Вежелис Татьяна Мечисловасовна**	**ЗАЩИТА ИНФОРМАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ**	**194**
Талых Алексей Александрович **Лобашев Валерий Данилович**	**НЕКОТОРЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ (ТРИЗ) В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**198**
Тенекова Александра Михайловна	**ОБУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ**	**201**
Терентьев Юрий Юрьевич	**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ВЕКТОР СОЦИАЛЬНО – ДИНАМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**	**206**
Тимофеева Яна Аркадьевна **Афанасьева Лира Иппатьевна**	**ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ «ОТАКУ» НА ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 7-8 КЛАССОВ**	**210**
Тихонова Ирина Владимировна **Близнюк Алексей Анатольевич** **Омарова Патимат Гасанкадиевна**	**КЛАССИФИКАЦИЯ ПРИЕМОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКЕ**	**213**
Тихонова Ирина Владимировна **Пилюк Николай Николаевич** **Барчо Ольга Федоровна**	**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**	**215**
Толкова Наталья Михайловна **Енова Ирина Владимировна** **Мыльникова Юлия Владимировна**	**STEAM-ТЕАТР КАК ИННОВАЦИОННЫЙ APTS - МЕТОД РАБОТЫ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО САДА**	**217**
Толкова Наталья Михайловна **Морозова Татьяна Николаевна** **Терентьева Мария Николаевна**	**ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИГРОТЕРАПИИ (НА ПРИМЕРЕ ИГР-ЭКСПЕРИМЕНТОВ) В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ**	**220**
Тымчек Марина Георгиевна	**МОДЕЛЬ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В РЕСПУБЛИКАНСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРИДНЕСТРОВСКОЙ МОЛДАВСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)**	**223**
Уромова Светлана Евгеньевна **Михалёва Ксения Александровна**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИКИ «СТОРИТЕЛЛИНГ» ДЛЯ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**	**226**
Уромова Светлана Евгеньевна	**МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**	**229**
Урусова Земфира Борисовна **Козлова Людмила Юрьевна**	**О МОДЕЛИРОВАНИИ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ**	**232**
Файзуллина Лилия Радифовна	**О СРЕДСТВАХ ВОСПИТАНИЯ В ДЕТЯХ ПОЧИТАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В «БУКВАРЕ ДЛЯ БАШКИР» В.В. КАТАРИНСКОГО**	**235**

Филатова Елена Владимировна **Карнаухова Вероника Александровна**	**МОЛОДЕЖНЫЙ ФЕСТИВАЛЬ БАРДОВСКОЙ ПЕСНИ КАК КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ**	**237**
Ханова Татьяна Геннадьевна **Белинова Наталья Владимировна**	**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**	**240**
Ханова Татьяна Геннадьевна **Белинова Наталья Владимировна**	**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ОРГАНИЗАЦИОННОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**	**243**
ПСИХОЛОГИЯ		
Верещагина Марина Владимировна **Бузоева Залина Султановна** **Мулярчук Михаил Викторович**	**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**	**247**
Гусейнов Руслан Джангирович **Гусейнова Ираде Сафаратдиновна** **Пирмагомедова Эльмира Абудиновна**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА**	**250**
Дедюкина Марфа Ивановна **Находкин Василий Васильевич**	**ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ РАЗНОГО ПОЛА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**	**254**
Казакова Татьяна Викторовна **Фирер Наталья Демьяновна** **Суслова Дарья Владимировна**	**ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-МЕХАНИЗМОВ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ЛЮДЕЙ С ОВЗ)**	**256**
Казакова Татьяна Викторовна **Лукьянова Дарья Евгеньевна** **Суслова Дарья Владимировна**	**ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСТВЕ**	**259**
Казакова Татьяна Викторовна **Фирер Наталья Демьяновна** **Суслова Дарья Владимировна**	**ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ У ЛИЦ С ОВЗ**	**262**
Карпушкина Наталья Викторовна **Конева Ирина Алексеевна**	**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**	**265**
Карпушкина Наталья Викторовна **Комарова Дарья Павловна**	**ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**	**268**
Карпушкина Наталья Викторовна **Гусева Арина Михайловна**	**ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**	**272**
Карпушкина Наталья Викторовна **Ляпина Анна Михайловна**	**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**	**276**
Ледовских Ирина Александровна	**ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЯХ С СУПРУЖЕСКИМИ КОНФЛИКТАМИ**	**282**
Малютина Татьяна Владимировна **Цыганкова Ольга Юрьевна**	**МОДЕЛИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ «ВРАЧ-ПАЦИЕНТ» В ПРАКТИКЕ АКУШЕРА-ГИНЕКОЛОГА**	**285**
Манакова Марина Вячеславовна	**МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАНЫХ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ЗНАНИЙ О ПОВЕДЕНИИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ И ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ**	**287**

Маринина Алина Евгеньевна Мартынова Марина Александровна Васичева Анастасия Николаевна	**МАНИПУЛЯЦИЯ: СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ И ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ В СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ**	**292**
Никитенко Светлана Владимировна Недбаева Светлана Викторовна Алдакимова Ольга Викторовна	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**	**295**
Ольхина Елена Александровна Мурзина Дарья Алексеевна	**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТ**	**298**
Пастухова Дарья Александровна Мельников Тимур Николаевич Виттенбек Виктор Константинович	**ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**	**302**
Пучков Олег Александрович	**МОТИВАЦИЯ ДЕЙСТВИЙ ХАКЕРОВ В СОВРЕМЕННОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД**	**306**
Пушкина Тамара Федоровна Кучерова Светлана Викторовна	**СПЕЦИФИКА СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**	**309**
Пушкина Тамара Федоровна Потапова Екатерина Сергеевна	**ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ, УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ И ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА**	**312**
Сафиянова Айгуль Фаридовна Маринина Алина Евгеньевна Васичева Анастасия Николаевна	**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОТЕКАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ**	**315**
Сычева Инна Васильевна	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ**	**317**
Уланова Ольга Борисовна	**РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОВЛАДЕНИИ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЬЮ**	**321**
Фёдоров Александр Фёдорович	**АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**	**325**
Шурухина Галина Анатольевна Нухова Марина Владимировна Митина Галина Владимировна	**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОТЦОВ, ВЫПЛАЧИВАЮЩИХ И УКЛОНЯЮЩИХСЯ ОТ УПЛАТЫ АЛИМЕНТОВ**	**327**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 67. Часть 3.

ISSN 2311-1305

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 29.04.2020. Сдано в набор 30.04.2020. Дата выхода 21.05.2020
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 39,52.
Тираж 500 экз. Цена свободная.