

**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 (4)

Сборник научных трудов

**Ялта
2020**

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. 4. – 440 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 13.00.02

кандидат педагогических наук, доцент Абрамова Наталья Андреевна
 Педагогический институт Федерального государственного автономного
 образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный
 федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
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)

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием наглядного моделирования. Авторы раскрывают особенности лексико-грамматического строя речи детей с общим недоразвитием речи на основе анализа различных ученых-исследователей по данной проблеме, описывают результаты исследования, опыт использования наглядных моделей, который включают систематизацию дидактических игр на основе моделирования, включающие изображения реальных предметов, символов для обозначения некоторых частей речи; схем основных признаков отдельных видов описываемых предметов (схемы описательных рассказов), а также выполняемых действий по отношению к ним, стилизованные обозначения «ключевых слов» основных частей описательного рассказа и т.п.

Ключевые слова: лексико-грамматический строй речи; дети дошкольного возраста с ОНР; наглядное моделирование.

Annotation. The article is devoted to the development of the lexical and grammatical structure of speech in older preschoolers with a general underdevelopment of speech using visual modeling. The authors highlight the features of the lexical and grammatical structure of the speech of children with general speech underdevelopment, describe the experience of using visual models, which may include images of real objects, symbols to indicate some parts of speech; schemes of the main features of certain types of described objects (schemes of descriptive stories), as well as the actions performed in relation to them for the purpose of examination; stylized designations of "keywords" of the main parts of the narrative story, etc.

Keywords: lexical and grammatical structure of speech; preschool children with general speech underdevelopment; visual modeling.

Введение. Необходимый уровень развития лексико-грамматической структуры речи обеспечивает развитие окружающего ребенка мира. Соответственно, развитие лексико-грамматической структуры речи считается приоритетной задачей когнитивно-речевого развития у дошкольников. Решение этой проблемы прежде всего необходимо для устранения недостаточного развития речи и подготовки детей к школе.

По мнению О.А. Бигеева, особенность овладения грамматической структурой речи у детей с ОНР проявляется в более медленном темпе обучения, в дисгармонии развития 8 морфологической и синтаксической системы языка, семантического и формально-языкового компонентов, в искажении общая картина развития речи. Анализ речи детей с ОНР выявляет нарушения в их овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. У этих детей обнаруживаются трудности как в выборе грамматических средств, так и в выражении мыслей, и в их сочетании.

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова утверждают, что при ОНР формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, что грамматическая система языка организована на основе большого числа языковых правил [3].

Также Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова подчеркивают некоторые особенности лексической и грамматической структуры языка у детей с ОНР: грамматические формы словоизменения, словообразование, типы предложений появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и нормальное развитие языка. Особенность ассимиляции грамматической структуры языка у детей с ОНР проявляется в большей степени; медленные темпы ассимиляции, в дисгармонии развития морфолого-синтаксической системы языковой, семантической и формальной языковой составляющих, в искажении общих рамок языкового развития.

Результаты исследований А.В. Кротковой и Е.Н. Дроздовой доказывают, что у детей с недоразвитием речи наблюдается несовершенство операций выбора слов и их комбинирования по грамматическим правилам. Им нелегко понять соответствие выбранной лексической единицы способам ее грамматического оформления, низкий уровень которого у детей с недоразвитием речи сочетается со стойкими затруднениями семантического порядка, в результате чего возникают стойкие ошибки в выборе адекватного по смыслу и грамматическому оформлению слова [4, с. 8].

На сегодня достаточно полно представлен анализ особенностей лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР, но вместе с тем поиск эффективных путей устранения этих нарушений делает необходимым тщательный анализ механизмов становления языковых операций.

Изложение основного материала статьи. Исследование проходило на базе МБДОУ г. Якутска. В эксперименте участвовало всего 80 детей: в экспериментальной группе 40 детей, в контрольной группе 40 детей. На констатирующем этапе за основу мы взяли методику О.Е. Грибовой, которая позволяет выявить уровень развития лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР в экспериментальной и контрольной группах [2]. Обследовали словарный запас (активный и пассивный), грамматический строй языка (понимание и употребление в речи предлогов, согласование в роде, числе, падеже прилагательные с существительными, согласование числительных с существительными, употребление существительных родительного падежа множественного числа и т.д.).

Получили следующие показатели: дети в своих высказываниях нечасто пользуются наречиями и прилагательными, обозначающими признаки и свойства предметов, способы действий с ними. Многие дети

допускают ошибки в словообразовании, например, столик – «столеночек», тарелочка – «тарелик»). Также много ошибок дети совершали на образование прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, материалами, растениями и т.д. («фарфоренный», «фарфорый» – чашка, «клубикин», «клубный», «клубиченный» – кисель...).

Среди ошибок грамматического оформления речи наиболее специфичны следующие: неправильное согласование численных с существительными, ошибки в использовании предлогов – пропуски, замены; ошибки в употреблении падежных форм множественного числа.

В обследовании лексики дети экспериментальной группы называли все предметы, но некоторые затруднялись назвать все их части. Многие не называли слово циферблат. Также дети часто путали домашних животных с дикими, часто наблюдалась замена, например: обувь заменяли на туфли; транспорт на машины. Недостаточно справились с четвертым заданием: не знают где живут пчелы, говорят, что белка живет на дереве. При выполнении заданий, где нужно подбирать синонимы и антонимы, дети не все справились. Зато дети смогли образовать существительное с уменьшительно-ласкательным суффиксом. В задании, где нужно образовывать относительные прилагательные дети справились, но большинство, например, вместо слова «глиняная» образовали слово «глинная».

В обследовании грамматики дети из экспериментальной группы не смогли назвать детенышей коровы, лошади, овцы. К существительным дети подбирали только по 1-2 прилагательных. Не смогли подобрать к словам действиям антонимы, а также синонимы. Испытывали трудности в задании, где нужно показать картинку с предлогами. Также в шестом задании не смогли образовать притяжательных прилагательных от слова «лиса», «медведь», «заяц» и «белка». И у большинства детей при образовании глаголов при помощи заданной приставки дети использовали не все приставки.

Далее обработали результаты исследования:

- 1 балл – с заданием не справился;
- 2 балла – с заданием справился частично;
- 3 балла – с заданием справился полностью.

Критерии оценивания:

- низкий уровень развития лексико-грамматического строя речи (от 0 до 28);
- средний уровень развития лексико-грамматического строя речи (от 0 до 39);
- высокий уровень развития лексико-грамматического строя речи (от 40-60).

Общие результаты базовых уровней развития лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР приведены в диаграмме 1.

По результатам исследования мы видим, что в контрольной группе результаты обследования лексико-грамматического строя речи у 30% детей средний уровень, у 70% низкий уровень, высокого уровня нет. В экспериментальной группе средний уровень показывает 20%, 80 % составляет низкий уровень, высокого уровня не наблюдается.

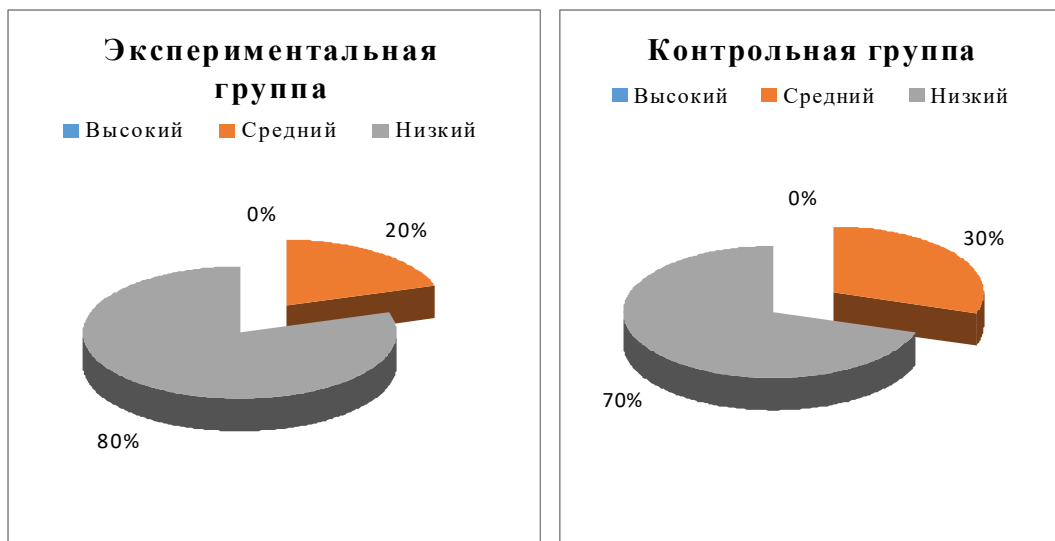


Диаграмма 1. Показатели уровня развития лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР

Следовательно, для развития лексико-грамматического строя речи детей экспериментальной группы мы разработали систему логопедической работы с использованием метода моделирования.

Ниже приведена система логопедической работы по развитию лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР (см. таблицу 1).

Этапы проведения логопедической работы по развитию лексико-грамматического строя речи у детей экспериментальной группы с использованием метода моделирования

Задачи	Содержание работы	Использование моделей в дидактических играх
Модели развитию навыков словообразования и словоизменения по родам, по числам и по падежам.	Задания по развитию навыков словообразования и словоизменения по родам, по числам и по падежам.	Игра «На лугу пасутся, кто?» модели: контурные и сюжетные картинки в ед. и мн. числе. Игра «Кто, чем питается?» модели: силуэтные изображения животных, меда, травы, капусты и моркови. Игра «У меня – у гнома – у великана» модели: фигурки на мнемосхеме и геометрические фигуры обозначающих маленькие и большие предметы и т.д.
Предметно-схематические и графические модели при уточнении грамматических значений предлогов.	Задания с моделями по развитию уточнения грамматических значений предлогов (НА, В, ЗА, ПОД, ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД, С).	Игра «Куда села бабочка?» модели: контурное изображение бабочки и разных предметов. Игра «Где лежит мяч?» модели: схема, изображающее различное положение мяча по отношению к другим предметам. Игра «Когда это бывает?» модели: геометрическая фигура круг, разрезанная на четыре части, каждая из которых обозначена схематически одним временем год.
Развитие фразовой речи за счет увеличения включаемых элементов моделей и разнообразия их взаимодействия.	Задания по развитию фразовой речи по опорам, схемам и т.д.	Игра «Опиши любимую игрушку» модели: схема, разделенная на шесть квадратов (по количеству характерных признаков предмета или объектов, о которых надо рассказать). Игра «Последовательные пересказы» модели: контурные изображения главных героев произведений. Игра «Кто, где живет» модели: опорные схемы-карточки, обозначающие признаки дома.

Таким образом, в ходе исследования мы убедились, в том, что моделирование значительно повышает умения зрительно сопоставлять изображение, схему со «словом», «текстом», научиться с ними работать, это обусловлено с преобладанием наглядно-действенного мышления дошкольников. Помимо этого, метод моделирования активизирует мыслительные процессы, развивает память, воображение, внимание, логику.

Выводы. Для практического усвоения падежных конструкций с предлогами мы использовали простые модели. Так, например, в процессе игры «Последовательные пересказы» мы закрепляли понимание детьми значения глаголов, а в игре «Опиши любимую игрушку» развивали понимание категорий рода у прилагательных, уточняли смысл логико-грамматических конструкций, включающих субъект действия, объект действия и предикат в игре «Исправь ошибку» и др. В процессе проведения игр с использованием моделирования большое внимание уделяли воспитанию словообразовательных навыков у детей с ОНР.

Можно отметить необходимость особого внимания семьи и ДОО к созданию коррекционно-развивающей среды, которая должна способствовать развитию лексико-грамматической стороны речи, а также обеспечивать, активизировать компенсаторные возможности организма ребенка. Используемые методы и приемы коррекционно-логопедической работы должны сопровождать естественный процесс оформления высказываний и служить дополнительным средством развития познавательных и коммуникативных речевых способностей детей.

Таким образом, моделирование – это воспроизведение свойств и признаков изучаемого объекта, создание его прототипа и действия с ним, который помогает ребенку представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними.

Литература:

1. Бигеева О.А. Особенности грамматического строя речи детей с ОНР / О.А. Бигеева // Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: традиции и новации: сборник научно-методических трудов / науч. ред. Л.А. Ястребова. - Армавир: РИО АГПА, 2014. - 124 с.
2. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О.Е. Грибова. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 96 с.
3. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
4. Кроткова А.В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / А.В. Кроткова, Е.Н. Дроздова // Логопед. - 2004. №1. - С. 26-34.

UDC 378.2

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Ageenko Natalia Vladimirovna
Samara State Technical University (Samara);

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Startseva Natalia Valerievna
Samara State University of Social Sciences and Education (Samara)

WEB QUEST TECHNOLOGY IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES: CURRENT STAGE

Annotation. In the article, the necessity to introduce innovative educational technologies to improve the effectiveness of the learning process is actualized. It is noted that the use of innovative computer technologies is not only a mean of gaining knowledge, but also a mean of forming professional competencies at the current stage. A number of modern methods of teaching of a foreign language are distinguished and a description of the tasks of the Web technology quest is given in detail. The authors come to the conclusion that it is expedient to use web quests as one of the varieties of innovative technologies in the educational process, the effectiveness of which is confirmed by the growing cognitive activity of students, the possibility of individualizing the learning process, raising the level of socialization of future specialists, and the level of professional competence. Computer technologies meet current challenges in education.

Keywords: innovative educational technology, efficiency, development of professional competencies, web quest technology, socialization, cognitive activity.

Аннотация. В статье актуализируется необходимость внедрения инновационных образовательных технологий для повышения эффективности учебного процесса. Отмечается, что использование инновационных компьютерных технологий является не только средством получения знаний, но и средством формирования профессиональных компетенций на современном этапе. Выделен ряд современных методик обучения иностранному языку и подробно описаны задачи веб-технологического квеста. Авторы приходят к выводу о целесообразности использования веб-квестов как одной из разновидностей инновационных технологий в образовательном процессе, эффективность которых подтверждается растущей познавательной активностью студентов, возможностью индивидуализации учебного процесса, повышением уровня социализации будущих специалистов, а также уровня профессиональной компетентности. Компьютерные технологии отвечают современным вызовам в образовании.

Ключевые слова: инновационная образовательная технология, эффективность, развитие профессиональных компетенций, технология веб-квестов, социализация, познавательная активность.

Introduction. Educational process efficiency is an urgent problem of modern society, which is due not only to the sharply increased complexity of the tasks to be solved in management, production, technology, science and other fields of activity, but also to the current trend in the world, the economic and social situation in Russia. In accordance with the concept of modernization of Russian education, the main goal of higher school is to prepare a qualified graduate of the appropriate level and profile, competitive, competent, and capable of effective work at the level of world standards. In the process of professional training the knowledge of foreign languages is updated due to the increasing integration of the world community and expansion of cooperation in the global market and economic system, becomes a key for successful professional activities.

One of the main problems of higher school learning is the diversity of the educational process, the activation of independent cognitive student activities. This requires the implementation of the latest forms, teaching methods and technologies. Interactive forms allowing engaging of all participants realize their creative abilities; embody existing knowledge and skills in practice become more and more popular. Using the newest information technologies in distant learning classroom activity also has big value, because a modern student deals with the latest gadgets. The teacher's task is to involve a student in the process of learning, facilitating creative activities, to give the ability to realize the potentials of each student. Current situation in the field of education motivates teachers to improve their knowledge, revise their views and look for new forms, techniques, technologies in organizing educational process with students. So, an educational quest or quest technology is rapidly gaining popularity not only among children, but and in adult community, since it allows to individualize the learning process, create the best conditions.

Background. According to researchers, innovative technologies in education provide great opportunities for the active involvement of students in the e-learning process today. Using innovative technologies, the education process is not only the way of gaining knowledge, but also a mean of forming professional competencies. The use of innovative technologies increases the cognitive activity of students, allows students to be involved in communication interaction, and increases the level of socialization.

Both state institutions regulating the educational process and the teachers themselves take part in the development of new educational technologies, setting the main educational goals: to form and develop the key competencies, to achieve a high level of knowledge and to increase motivation for professional training.

Experience shows that the latest researches in language teaching use both different technical devices and innovative systems for the implementation of the educational process with various level of interactivity. The use of computer technology in learning in the formation of a competent approach to education in a way that encourages the individualization of the learning process, the improvement of the visual presentation of the material, i.e. to provide visualization of education, a deeper and more comprehensive analysis of the processes taking place in different systems. The following possibilities of computer technology for training are obvious: learning automation; the use of computers as means of demonstrating various processes with the help of appropriate modeling programs; implementation of active learning systems (electronic textbooks, simulators, business simulation games, etc.); access to databases; remoteness of the educational process.

Results and discussion. To form all appropriate competencies it is necessary to take into account not only differentiation of training tasks, but also differentiation of teaching methods, methods of using computer technology in education [13]. These aspects of implementing computer technology in education should be considered as stimulating development of training systems focused on the specific area. The penetration of modern information technologies in the field of education allows changing the methods and organizational forms of training, making it more convenient and available [1].

Innovative teaching tools and methods include: web quests, online training, video conferencing, open source policies (the principle of "distributed" development), the method of specific situations, virtual reality technology.

Web quest - a problematic task with elements of a role-playing game, where the information resources of the Internet are used. The term WebQuest was first proposed in 1995 by Bernie Dodge, Professor of Educational Technology, and University of San Diego (USA). The author developed innovative Internet applications for integration into the educational process when teaching various subjects at different levels of education. Kenton Letkeman, the creator of a number of educational web quests, considers this to be a "super-learning tool, as a constructivist approach to learning is being applied". When completing web quests, students do not receive ready-made answers or solutions; they solve the task assigned to them independently. Therefore, web quest doing helps to organize an active independent or group search activity; contributes to the development of creative thinking and problem-solving skills; makes it possible to implement an individual approach; trains mental abilities (explanation, comparison, classification, allocation of general and particular). Creating a web quest requires a high level of subject, methodological and information and communication competence from the teacher. Themes of web quests can be very diverse, problematic tasks can vary in degree of difficulty. It is necessary to take into account web quest contains six stages: clearly represented short introduction, containing the necessary information; an interesting task; a list of necessary information resources; a step-by-step description of the task stages; guidance on how to organize material; presentation of a final lesson on a topic that summarizes the material in a wider, interdisciplinary context.

The results of the web quest, depending on the material being studied, can be presented in the form of an oral presentation, a computer presentation, an essay, a web page, etc. B. Dodge describes the following types of web quests tasks [9]: retelling; planning and design; compilation; creative task; consensus building; journalistic investigation; Scientific research. Analysis of modern requirements for graduates showed that the most significant types of tasks for professional development are creative tasks, consensus-building, journalistic investigations, and scientific research. These types of web quests tasks allow students to consider the problem being studied more comprehensively, to present a personal attitude to this topic, which helps to intensify the learning process.

Let us dwell on the possible types of tasks when doing this kind of web quests. The essence of the compilation task is that students should take information from various sources and bring it to a single format. The final compilation can be published on the Internet or presented in the form of any tangible or non-digital product. For example, it can be a cookbook composed of recipes collected on the Internet, a booklet, an album with postcards for tourists, etc. A web quest created on the basis of a riddle task requires the synthesis of information from a set of sources and the creation of a puzzle that cannot be solved simply by searching for an answer on any particular Internet page [3].

In journalistic web quests (journalistic tasks), students must collect facts and organize them in the genre of reporting, interviews or other journalistic genres. The design web quest (design task) requires students to create a product or action plan to fulfill a predetermined goal within a certain framework. For example, plan a kitchen that meets the needs of a particular family or find a job and plan a career for fictional university graduates, etc. Creative web quests (creative products task) require students to create a product in a given format (picture, play, poster, game, song, website, multimedia presentation, etc.). Creative projects are similar to design ones, but are more free and unpredictable in their results. Consensus building task web quests involve finding and presenting different, sometimes opposing, opinions on the same problem and trying to bring them to consensus.

A persuasion task is aimed at creating a product that can convince someone of something. This task goes beyond the usual retelling and requires students to develop arguments in favor of any statement, opinion, solution to the problem based on materials obtained when working with the quest. The final product of such a project may be a letter, article, press release, video recording, multimedia presentation, web page, etc.

Web-based quests focused on self-knowledge (self-knowledge tasks), have as their goal a better self-consciousness, which can be developed through online research. Such projects are rare, but examples still exist, for example, a web quest aimed at studying Internet resources by students related to their future careers and employment. An analytical web quest (analytical task) explores the interdependence of things in the real world within a given topic. Such tasks provide the basis for students to gain knowledge in conditions under which they must carefully study one or more things and find similarities and differences in them, as well as calculate the hidden meaning of these similarities and differences, understand the connection between cause and effect and discuss their significance [6, 7, 8]. For example, when comparing the cultures of two countries or peoples, it is necessary not only to identify their similarities and differences, but to reflect and speculate on what they mean, what their causes and consequences are.

Evaluation web quests (judgment tasks) present a number of subjects to students and ask them to rate or classify, or choose a solution from a huge list. Often, but not necessarily, students are encouraged to play a role in such quests, for example, judges in a lawsuit. Scientific web-quests (scientific tasks) are used to introduce and familiarize students with scientific research in various fields of knowledge. Themes of web quests can be very diverse, problematic tasks can vary in degree of difficulty [2, 5, 12].

It should be remembered that the use of web quests and other tasks based on Internet resources in teaching a foreign language requires students to have an appropriate level of language proficiency to work with authentic Internet resources. In this regard, the effective integration of web quests in the process of teaching foreign languages is possible in cases where the web quest: is a creative task that completes the study of a topic; accompanied by training lexical and grammar exercises based on language material authentic resources used in the web quest. Performing such exercises can either precede the work on the quest, or be carried out in parallel with it.

Conclusion. Currently many students are engaged in the distant independent work, so, it is obviously they use the Internet resources for performing individual and group research works; though, it refers to independent research work. The research methodology hardly fits into the time frame of a regular lesson but in the situation of distant learning it is an integral part of training process. Most of the time spent on searching information, processing and analyzing it, as well as preparing the results of the study for presentation at the lesson, falls on extracurricular time. Thus, a web quest, using the information resources of the Internet and integrating them into the educational process, helps to effectively solve a number of practical problems, as a number of competencies develop in the process of working on a web quest:

- use of information technology to solve professional problems;
- self-training and self-organization;
- teamwork;

- the ability to find several ways to solve a problem situation.

Web quest is an educational technology that stimulates and intensifies the process of acquiring new knowledge. Web quests develop critical thinking: such skills as the ability to compare, analyze, classify, and think abstractly. Pupils not only collect information, but also transform it to complete tasks and solve a proposed problem.

Modern goals of education force us to choose methods and forms of organizing work that contribute to an active process of cognition that develop the ability to learn: find the necessary information, use various information sources, remember, think, decide, organize yourself to work. That is why the use of computer technology in education opens up new possibilities while distant learning. The effectiveness of using innovative technologies is confirmed by the growth of students' cognitive activity in foreign languages, the possibility of individualizing the learning process, increasing the level of socialization of future specialists, and the level of professional competencies. An important feature is also the teacher's ability to use innovative technologies in the educational process, his ability to select the most optimal learning tools based on the level of students' development. However, when using these tools, one should not forget about classical teaching methods, it is necessary to strike a balance between the classical methodology and innovative technologies that make the educational process more modern, change the structure of the lesson and the role of the teacher.

References:

1. Andreeva M.V. Technologies web quests in the formation of communicative and sociocultural competence. Information and communication technologies in teaching foreign languages. Theses of the reports of the First International Scientific and Practical Conference. M., 2014. pp. 45-49
2. Bauer-Ramazani Chr. WebQuests Resource Page. 1998-2005.
3. Dodge B. A Rubric for Evaluating WebQuests. 2001.
4. Dodge B. Creating A Rubric for a Given Task. 2001.
5. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. 1995-1997.
6. March T. Web-Quests for Learning. 1998.
7. March T. What's on the Web? Sorting Strands of the World Wide Web for Educators. 1995-2001.
8. March T. Working the Web for Education. Theory and Practice on Integrating the Web for Learning. 1997-2001.
9. Nikolaeva N.V. Educational quest projects as a method and means of developing the skills of information activity of students. Questions of Internet education. 2002, No. 7. pp. 23-40
10. Pavlova A.M., Seer E.F. The problem of studying the professional and personal potential: the results of exploratory research. Education and Science, 2012. - No.1. - P. 103-115
11. Shulgina E.M. Algorithm for working with web-quest technology at the formation of foreign language communicative competence of students - Tambov, 2013. p. 167
12. The WebQuest Page. Reading and Training Materials. 1998-2005. <http://webquest.sdsu.edu/materials.htm>
13. Vakhrusheva S.N. Competence approach in the linguistic education of bachelors. Achievements and prospects for the development of vocational education: Sat. sci. Art. Chelyabinsk: Izd. Center of SUSU, 2016. pp. 91-95.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Акимова Елена Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Прокофьева Ольга Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме нравственного воспитания будущих учителей как неотъемлемой части их профессиональной подготовки. В статье представлены результаты исследования интереса к морально-нравственным проблемам, проведенного среди студентов КГУ им. К.Э. Циолковского. Анализируются причины изменения нравственного восприятия действительности в кризисные периоды. Особое внимание уделяется вопросу нравственной воспитанности и профессиональной этики учителя.

Ключевые слова: морально-нравственные проблемы, нравственное воспитание, волонтерство, профессиональная подготовка, нравственные качества учителя, профессиональная этика.

Annotation. The article is devoted to the problem of future teachers moral education as an integral part of their professional training. The article presents the results of a study of interest in moral issues conducted among students of KSU after K.E. Tsiolkovsky. The causes of changes in the moral perception of reality in crisis periods are analyzed. Particular attention is paid to the issue of moral education and professional ethics of teachers.

Keywords: moral problems, moral education, volunteering, professional training, moral qualities of a teacher, professional ethics.

Введение. Наиболее актуальная тенденция сегодняшнего дня в образовании и педагогике, как науке – цифровизация, внедрение современных компьютерных технологий в учебно-воспитательный процесс. Особенно тесно мы столкнулись с необходимостью внедрения информационных технологий в период самоизоляции, когда были вынуждены перейти дистанционное обучение. Однако практика показала, что в период всеобщего психоза и паники, связанных с пандемией коронавируса не менее важными, чем проблемы цифровизации оказались проблемы нравственности.

Во всём мире сегодня на второй план уходит вся проблематика экономики, и, к сожалению, социально-экономической сферы. На первый план выходит гуманитарная проблематика, а здесь огромную значимость приобретает проблема морали и этики в обществе и общественных отношениях как таковых. Со всей очевидностью тема морали и нравственности – определяющая в момент всеобщей драмы.

В периоды эпидемий и бедствий, несмотря на утверждение, что все общество несет ответственность за внезапно обрушившийся гнев Божий, всегда имели место попытки найти виноватого. Такова была непосредственная реакция на всеобщую угрозу, часто включавшая ярко выраженные морально-этические компоненты. Поиск виновных, охватывавший страну за страной, регион за регионом, был выражением царившей повсюду социальной напряженности; это приводило к еще большим жертвам. Так, например, во Франции во всем обвиняли англичан, на Кипре во время черной чумы христиане избивали рабов-мусульман, в России в период эпидемии били татар, в Лондоне в 1665 г. англичане единодушно обвинили в чуме голландцев, с которыми они были в состоянии войны. Врагом мог быть объявлен каждый, и охота на колдунов и ведьм зачастую выходила из-под контроля [3].

Вся эта многосложная и многоуровневая картина существования во время угрозы эпидемии и в ее разгар дает основание предполагать, что в этих условиях говорить о какой-либо справедливости сложно. Трудно также говорить о милосердии как о принципе, проповедующем непричинение зла, заключающемся в повышении возможного блага и уменьшении потенциального зла и ущерба.

Основополагающими этическими принципами являются уважение к человеку и его автономии, милосердие и справедливость. В социально-правовом формате наиболее важным является возможность соблюдения этих принципов на различных этапах эпидемического процесса.

Именно на общности целевых установок, обосновывающих этику как главный социальный критерий защиты прав и достоинства человека и разрешения конфликта интересов личности и общества, возрастающих в ходе прогресса науки, основана международная система этических ценностей и именно сегодня, в эпоху сильнейших нравственных вызовов необходимо снова задуматься о морали и нравственности, обратиться к гуманистическим ценностям.

В основных стратегических документах образования: Законе «Об образовании в Российской Федерации», Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, воспитание молодого поколения в духе высокой нравственности, провозглашается основной задачей государства. При этом особую значимость приобретают решение таких задач как: развитие нравственных чувств (чести, долга, справедливости, милосердия и дружелюбия); формирования выраженной в поведении нравственной позиции, в том числе способности к сознательному выбору добра; развития сопереживания и формирования позитивного отношения к людям; содействия формированию у детей позитивных жизненных ориентиров и планов; оказания помощи в выработке моделей поведения в различных трудных жизненных ситуациях, в том числе проблемных, стрессовых и конфликтных [1].

Современному обществу необходимы люди, поведение и деятельность которых определялась бы системой нравственных ориентаций и идеалов. При этом закономерно, что особое внимание в настоящее время обращается на образовательные институты как пространство социально-нравственного становления подрастающего поколения [2, с. 3].

Изложение основного материала статьи. В связи с этим мы решили провести исследование на предмет интереса студентов к вопросам морали и нравственности. Студентам нескольких факультетов КГУ им. К.Э. Циолковского была предложена анкета со следующими вопросами:

1. Как часто Вы задумываетесь над проблемами смысла жизни, добра и зла, жизни и смерти, свободы и ответственности?
2. Какие социально-нравственные проблемы волнуют Вас больше всего? Объясните почему.
3. Есть ли среди указанных Вами проблем те, которые страшат Вас в настоящем и будущем? Какие и почему?
4. Какие, по Вашему мнению, проблемы волнуют сегодняшнюю молодежь?
5. Каковы, по Вашему мнению, сильные стороны нынешней молодежи по сравнению с предыдущими поколениями?
6. Каковы, по Вашему мнению, слабые стороны нынешней молодежи?
7. Читаете ли Вы произведения художественной литературы с социально-нравственной проблематикой? Какие?
8. Интересуетесь ли Вы серьезной философско-этической литературой? Если да, то какие авторы Вас привлекают, почему.
9. Занимаетесь ли Вы активной общественной деятельностью (волонтерство, донорство, общественные движения и т.д.)? По какой причине?
10. Каким качествами, по Вашему мнению, должен обладать современный молодой человек, чтобы быть успешным?
11. Каким нравственными качествами, по Вашему мнению, должен обладать человек сегодня?
12. Есть ли у Вас нравственный идеал (реальный или идеальный)? Кто он? Почему?
13. Какими нравственными качествами, по Вашему мнению, должен обладать современный учитель? Поясните свою позицию.

Мы намеренно составляли анкету с открытыми вопросами, чтобы не ограничивать выбор молодых людей. Нам хотелось, чтобы они сами обозначили круг проблем, которые сегодня волнуют молодежь и очертили круг нравственных качеств, которые имеют значение в современной жизни. Кроме того, мы намеренно оставили за скобками религиозные взгляды студентов, так как нас интересовал светский аспект нравственных проблем.

Исследование было проведено среди студентов 2-3 курсов гуманитарных факультетов КГУ им. К.Э. Циолковского (Институт истории и права, Факультет иностранных языков, Филологический факультет). Всего в обследовании приняло участие 105 студентов.

Анализ анкет показал, что большинство студентов интересуется нравственной проблематикой. Думается, что это не зависит от времени, так как размышление над вечными вопросами свойственно молодым людям. Но настораживает тот факт, что 15% студентов не задумываются над этими вопросами. Принимая во внимание, что юность – это возраст мечтаний, поиска личного нравственного идеала, познания себя, этот показатель можно считать довольно высоким.

Среди важнейших социально-нравственных проблем молодые люди назвали домашнее насилие, социальную несправедливость, уничтожение института семьи, проблемы детской жестокости, проблему отцов и детей, демографический спад, неравномерность распределения населения на планете, что ведет к

обнищению определенных народов, крайний индивидуализм, общественное разобщение и т.д. Студенты размышляют о любви, дружбе и предательстве, жестокости в отношениях, недостатке духовности, милосердия, эгоизме, маскирующемся под модным европейским термином «индивидуализм». 15% опрошиваемых обеспокоены проблемой свободы слова в нашем государстве, «т.к. в последнее время участились случаи безосновательного наказания людей, выражающих мысли, неугодные власти». Ребята достаточно подробно обосновывали свою точку зрения, что тоже свидетельствует о неравнодушном отношении к означенным проблемам. Интересный ответ дала студентка второго курса факультета иностранных языков: «Я считаю, что на данный момент в обществе существует дефицит социального порицания, что приводит к тяжелым последствиям. Люди начинают позволять себе совершать многие поступки, которых они должны были бы стыдиться, но этого не происходит, а, наоборот, чаще даже поддерживается в кругу друзей и сверстников». Это говорит о том, что студенты размышляют над актуальными проблемами сегодняшнего дня и неравнодушны.

Среди проблем, которые в большей степени страшат современного молодого человека, можно выделить ответственность человека за себя и за жизнь на планете – 65%, жестокость – 40%, алкоголь и наркотики – 25%, дефицит милосердия – 40%. 20% молодых людей беспокоятся по поводу влияния социальных сетей на психику молодого человека: «У молодежи подвижная психика, которая не позволяет им адекватно реагировать на их «оценку» в сети, адекватно воспринимать то, что пишут другие люди. В будущем это может привести к тому, что новое поколение будет совершенно психологически неустойчивым», - пишет студентка факультета иностранных языков. 20% студентов с неуверенностью и страхом смотрят в будущее, боясь не найти работу, боясь старости, боясь ответственности перед семьей. «Я страшусь семьи. Я привыкла жить обособленно, в своём мире. Несмотря на то, что я живу с родителями, я чувствую, что я отделена от них. Я привыкла к этой обособленности, поэтому идея собственной семьи мне не нравится, ведь тут абстрагироваться не получится», - пишет молодая девушка.

Интересные ответы мы получили на вопрос: «Какие, по Вашему мнению, проблемы волнуют сегодняшнюю молодежь?» Ответы касались, в основном, социальных вопросов, что отличалось от ответов на вопрос №2. Большинство сошлось во мнении, что молодежь в большей степени волнуют проблемы трудоустройства, неопределенности будущего, она обеспокоена возможностью самореализации и финансовой стабильности и благополучия. «Как и всем в возрасте 20 лет, нам важно найти свое место, самореализоваться». 17% ребят назвали проблему деградации современного общества, проблему вседоступности информации, проблему Российской действительности, несовершенство политической системы. 23% опрошенных назвали проблемы гендерного неравенства. Учитывая, что подавляющая часть опрошенных – девушки, истоки тревоги понятны. Только двое студентов обеспокоены проблемой пандемии, карантина и неудобством в обучении. «Именно сейчас актуальна проблема социальной ответственности людей в ситуации пандемии. Многие граждане халатно относятся к безопасности других людей, что в целом показывает их не с лучшей стороны».

Среди сильных сторон современной молодежи студенты назвали информированность (25%), толерантность (20%), свободу от стереотипов и предрассудков (35%), способность мыслить шире (10%), мобильность (15%), смелость (50%), открытость новому и легкое освоение новых технологий (80%), креативность (60%), смелость и воля (15%), любопытство (5%).

Слабыми сторонами были названы депрессивность (5%), инфантильность (15%), психическая неустойчивость (10%), проблема коммуникации в реальном мире, зависимость от гаджетов, уход в виртуальный мир (35%), лень (85%), избалованность и культ потребления (50%), недостаточное уважение к прошлому своей страны, традициям и культуре (15%). То есть порой студенты высказывали диаметрально противоположные мнения: одни считают, что молодежь толерантна, другие, что нетерпима; одни, что любопытна и открыта миру, другие, что ленива и избалована. На наш взгляд, это хорошо, так как свидетельствует о независимости мнений современных молодых людей. Любопытно, что студенты относятся к себе довольно критично. Спектр отрицательных качеств оказался ничуть не меньше, чем положительных.

Хуже обстоят дела с чтением литературы с социально-нравственной проблематикой, что напрямую связано с поиском нравственного идеала. 30% студентов признались, что вообще давно ничего не читают, 50% перечитывают классические произведения из школьной программы и только 20% читают книги с нравственной тематикой. Что касается серьезной философской литературы, то 80% молодых людей не интересуются подобными книгами. Некоторые студенты назвали произведения Эриха Фромма, Жана Поля Сартра, Германа Гессе, Шопенгауэра. Это, конечно, заслуживает всяческого одобрения, но процент читающих настолько ничтожен, что им практически можно пренебречь. Вывод – нынешняя молодежь в большинстве своем не читает серьезную литературу с нравственной тематикой.

Предыдущий вопрос был тесно связан с наличием нравственного идеала. И, собственно, ответы были предсказуемы: 50% не имеют нравственного идеала, 25% видят его в родителях, 25% имеют собирательный образ.

Что касается участия в общественной деятельности, то здесь результаты оказались неожиданными: 40% - активно участвуют в благотворительности, волонтерстве, донорстве, 40% - не участвуют совсем, и 20% - от случая к случаю. То есть активная жизненная позиция сформирована практически у половины молодых людей.

Среди важных качеств молодого человека, ведущих к успешности, 70 % студентов назвали уверенность в себе и способность рисковать, 23% - хорошее воспитание, вежливость, коммуникабельность, пунктуальность, амбициозность, стрессоустойчивость, трудолюбие, Активная жизненная позиция, постоянное развитие и самосовершенствование, целеустремленность, умение адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, самодисциплина. Есть любопытные ответы: «Для того, чтобы быть успешным в нынешнее время очень важно быть социальным, вдохновляющим, при этом много много улыбаться, говорить по существу и своим жизненным путем вдохновлять людей вокруг заниматься собой». «Современный успешный человек должен быть воспитанным. Быть вежливым, умным, добрым, уметь отвечать, не перебивая собеседника. Он должен уметь грамотно разговаривать, так как умение вести беседу, любой разговор сразу даст понять, действительно ли это современный человек. Наверное, он должен модно одеваться. Ведь такой человек располагает к себе окружающих. Современный молодой человек должен уважать личное пространство окружающих его людей, он не должен хамить превозносить себя над окружающими».

Что касается качеств, необходимых современному учителю, то здесь ребята оказались на редкость традиционны: любовь к детям, гуманность, толерантность, справедливость, ответственность и т.д., то есть все те качества, которые всегда приписывались учителю. Удивительным оказался один ответ студентки филологического факультета: «Учитель – это идеал, которому мы стремимся соответствовать, учитель всегда честный, порядочный, ответственный, дисциплинированный». То есть, несмотря на падение престижа профессии учителя, молодежь все-таки хочет видеть в нем нравственный идеал.

Выводы. Как видно из ответов студентов, у молодых людей присутствует интерес к морально-нравственным проблемам. Большинство ребят адекватно реагирует на нравственные вызовы времени и готовы к самосовершенствованию, готовы помогать ближнему. Арсенал средств нравственного воспитания широк, важно лишь использовать его адекватно складывающейся социально-психологической ситуации.

Литература:

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025. Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>
2. Ягофарова Г.А. Педагогическое моделирование социально-нравственного развития студентов в вузе. автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Ягофарова Гюзель Алмасовна. - Нижний Новгород, 2005. – 23 с.
3. Andrus J.K., Strebel P.M., Quadros C.A. Risk of vaccine-associated paralytic poliomyelitis in Latin America, 1989-1991 // Bull. World Health Org. — 1995. — Vol. 73. — P. 33-40.

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук, доцент Аксёнова Галина Николаевна
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Кочергина Ирина Анатольевна
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В настоящее время информационные и коммуникационные технологии являются неотъемлемой частью всех областей деятельности человека, включая образовательную среду. В статье рассматриваются вопросы возможностей электронного обучения, в частности дистанционной форма обучения в высших учебных заведениях. Описываются основные способы организации дистанционного обучения, его плюсы и недостатки, перспективы развития дистанционного образования в России.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционное образование, образовательная система, информационная среда.

Annotation. Currently, information and communication technologies are an integral part of all areas of human activity, including the educational environment. The article discusses the possibilities of e-learning, in particular distance learning in higher education institutions. The main methods of organizing distance learning are described, its advantages and disadvantages, prospects for the development of distance education in Russia.

Keywords: e-learning, distance education, educational system, information enviro.

Введение. Напряженная эпидемиологическая обстановка в стране вынуждает всех ее граждан соблюдать введенный президентом Российской Федерации режим самоизоляции, учащихся всех образовательных программ массово переводят на дистанционное обучение, и если раньше такое обучение представлялось не эффективным, то сейчас – это единственный вариант обучения у всех учащихся.

Электронный дистанционный контроль знаний и обучение являются важными новой системе образования, как особое место, так и прочные позиции. Такое обучение, в настоящее время, приобретает немыслимую актуальность, а также имеет большое будущее. Можно утверждать, что мировой рынок дистанционного обучения является крайне перспективным.

Впервые термин «электронное дистанционное обучение» появился в профессиональном образовании и связан он с методическим семинаром в профессионально-специальной компьютерной подготовке, прошедшего в октябре 1999 г. в Лос-Анджелесе. Близко по содержанию и значению к понятиям следующим понятиям: «виртуальное обучение» и «онлайн-обучение» понятие ЭДО представило перед собой интерактивный, индивидуализированный способ обучения через онлайн платформы при помощи новейших технологий. Одной из важнейших целей Электронного дистанционного обучения является развитие компетенции с сохранением независимого процесса обучения, не опираясь на определенное место и время.

Возникновение понятия ЭДО взаимодействует со многими новшествами, например, книгопечатанье, возникновение шрифта, профессия учителя, а также при появлении технических средств направленные на обучение. Делая анализ истории ЭДО, следует сказать о первых дистанционных мероприятиях, курсах в стенографии, которые были организованы в Великобритании в XX веке, изобретателем был некий Исаак Питман. Он являлся высококвалифицированным педагогом, работающий в одной из частных школ, которую он же открыл. Он является основоположником идеи в организации дистанционных уроков, курсов, где он предоставлял обучающимся задания через почту. Обратная связь осуществлялась аналогичным образом [8, с. 77].

Дистанционное образование - это любые условия образовательной деятельности с применением современных компьютерных и телекоммуникационных технологий, не прибегая к постоянному личному присутствию обучающегося в образовательном учреждении. Особенность дистанционных технологий в том, что они возможность самостоятельного обучения под руководством со стороны преподавателей. Иными словами, дистанционное обучение – это домашнее обучение с применением интернет-технологий.

Изложение основного материала статьи. Положительными особенностями дистанционного образования можно считать:

- повышенное качество образовательного процесса за счет использования современных информационных сетевых средств обучения и контроля;
- обучение значительного числа учащихся;

- организация целостной образовательной среды;
- уменьшение затрат на проведение обучения;
- учащиеся имеют возможность самостоятельно определять ритмичность, скорость, период обучения, а также содержание своей образовательной программы, что делает образовательный процесс более гибким и т.д.

Но, несмотря на явные преимущества дистанционного обучения, можно выделить и существующие недостатки, к примеру:

- слабая мотивация учащихся;
- низкая степень осознанности и самостоятельности обучающихся;
- проблемы при организации передачи малого объема практических знаний, возникает потребность самостоятельного изучения даже самых сложных для понимания тем;
- отсутствие личной коммуникации между студентом и преподавателем;
- низкая индивидуализация в обучении;
- множество отвлекающих факторов дома (если до 2020 года данный недостаток был вполне преодолим, то сейчас, когда все члены семьи находятся на самоизоляции, спокойно изучить новый материал и выполнить практические задания, становится весьма проблематично).

Также нельзя проигнорировать тот факт, что у части учащихся дома есть лишь мобильный телефон, что в значительной степени осложняет процесс дистанционного обучения.

Очное обучение и дистанционное - это абсолютно разные, дополняющие друг друга формы образовательного процесса, между которыми находит свое отражение область комплексных подходов, которые порой оказываются более продуктивными.

Эффективной формой контроля качества электронного обучения являются тестовые задания, получившие широкое распространение в дистанционном обучении. Они являются современной, международно-признанной формой контроля знаний, которая позволяет быстро и объективно определить уровень усвоения обучаемым учебного материала [1, с. 181].

Тестирование, отличается доступностью, точностью, простотой, возможностью автоматизации с использованием современных многопроцессорных аппаратно-программных комплексов. Существенные перспективы развития дистанционного образования отмечаются и при оценке уровня качества обучения [2, с. 105].

Использование современных и перспективных компьютерных программ, информационных технологий, многопроцессорных систем обучения, а также дистанционной формы обучения позволяет значительно повысить качество всего образования, система дистанционного обучения значительно повышает возможности его получения. Получение знаний студентами происходит постепенно во времени и является последовательным переходом по уровням подготовки в изучаемой дисциплине, задачей теста является выявление того, на каком уровне находится в данное время обучаемый [5, с. 96].

Современные интерактивные системы, тестовые системы контроля и иные прогрессивные технологии будут играть все большее значение в удовлетворении потребности в качественном образовании.

На сегодняшний день в мире электронное образование используется повсеместно. К примеру, в США уже более 90% вузов и школ, а также компаний, имеющих численность более тысячи – полутора тысяч человек, используют эту форму обучения.

По сравнению с ситуацией в мире, развитие рынка электронного обучения в России, по оценкам специалистов, отстает на 5-7 лет.

Многие учёные и преподаватели считают, что переход на электронные образовательные ресурсы даёт возможность существенно повысить эффективность подготовки кадров с высшим профессиональным образованием. Они также утверждают, что уровень знаний, никак не уступает (а иногда и превосходит) степень знания, получаемую студентами при классическом обучении [3, 9]. Однако существуют разумные доводы в пользу того, что электронные образовательные ресурсы не являются полноценной заменой классическому образованию будущих специалистов в области промышленных, технологических и медицинских направлений. Помимо этого, концепция высшего образования не только даёт доступ к знаниям с целью овладения конкретной специальностью, ей присущи нюансы, которые должны учитываться при подготовке специалистов. Один из главных нюансов в том, что выпускники вузов будут занимать руководящие должности, и во время обучения у студента должны формироваться управленческие навыки [10, с. 147].

При реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в образовательном учреждении должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места их нахождения и включающей в себя:

- электронные информационные ресурсы;
- электронные образовательные ресурсы;
- совокупность информационных и телекоммуникационных технологий;
- соответствующие технологические средства.

При рассматриваемых способах обучения местом осуществления образовательной деятельности является место нахождения учреждения или его филиала независимо от места нахождения обучающихся [7, с. 101].

Система дистанционного обучения Moodle – это виртуальная среда управления курсами обучения, создающая информационное пространство для обучения и преподавания, сочетающее в себе традиционные ценности очного обучения с инновационной моделью дистанционного обучения [4, с. 24].

В Moodle главным критерием работы системы является сам курс. Курс внутри системы – это и среда для организации процесса обучения в привычном понимании, и полноценный форум для общения людей в рамках предмета обсуждения.

Выводы. Система даёт преподавателю полный контроль учебной деятельности внутри курса. В систему можно вносить изменения, проводить отладку курса.

Также, система имеет инструменты для контроля знаний, которые совмещают в себе следующие функции:

- автоматический контроль результатов тестирования – возможность отображения результатов для студентов;
- оценивание выполненного задания и дополнение ответов комментариями преподавателя, для того, чтобы преподаватель мог обосновать обучаемому его итоговую оценку;
- быстрая обратная связь – обучаемый осведомлен о результате своей работы, после проверки заданий;
- исследование учета потребностей обучающихся, основанное на итогах анкет и выборочных опросов.

Система дистанционного обучения «Moodle», используемая в Алтайском государственном университете, основана на интернет-технологиях, обеспечивающих свободный доступ в систему как учащихся, так и преподавателей на любом уровне: внутривузовском, межвузовском, национальном, мировом.

У Алтайского государственного университета существует личный портал для дистанционной помощи обучения, который был создан «Moodle».

«Moodle» является бесплатным – им можно пользоваться по-разному: устанавливать, скачивать и т.д. Этот портал принадлежит «Open Source» системам, тем системам, где исходный код является открытым, с помощью чего программисты могут самостоятельно создавать модули и расширения.

Множество исследователей говорят о неэффективной дистанционной форме образования, так как в ней нет индивидуализации в образовательном процессе, что является важным свойством в обучении РФ [11, с. 73].

Разработка и внедрение дистанционного курса – это высокая возможность передавать имеющиеся знания и навыки в удобной форме организации обучения. Для того чтобы приступить к работе необходимо только зарегистрироваться на сайте.

Система дистанционного обучения «Moodle» в разработке курса сделает эффективным обучение по отдельным дисциплинам.

Разработка и ведение дистанционного электронного курса – непростой процесс, требующий подготовки и создания востребованных и эффективных учебных материалов для обучения в соответствии с учебными программами, а также контроля студентов в системе дистанционного обучения.

Использование электронного дистанционного учебного курса способствует репродуктивной деятельности и абстрактно-логической деятельности студентов, что гарантирует лучшее усвоение и осознание представленных учебных материалов.

Значимость новейших коммуникационных компьютерных, информационных и мультимедийных в их универсальном и многофункциональном характере. Но, даже при всевозможных потенциалах такой список технологий выдвигает только набор средств и методов, позволяющих выработать наиболее эффективный учебный метод, процесс для студентов. Он необходим, для выявления потенциала учебной деятельности, а также сформировывается многоплановая проблема улучшения образовательной среды со стороны коммуникационных технологий.

ЭДО — это разнообразное и многостороннее явление, которое применяется в совместной и индивидуальной, а также нетрадиционной и традиционной форме образовательного процесса, где используются дидактические средства для обучения. При этом принято считать, что для организации ЭДО необходимо правильно подобрать дидактико-методический концепт, который реализуется при помощи разных средств образовательных процессов, которые в свою очередь направлены на определенную группу, а также на учебные цели. Обязательным элементом ЭДО является квалификация педагога, интеллигентно и целесообразно использующего формы обучения и электронные технологии.

Литература:

1. Бабешко В.Н., Криветченко О.В., Мельчукова Л.В. Инструментальное обеспечение тестирования // Инновационные технологии в науке нового времени: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 181-183.
2. Бабешко В.Н. Информационное обеспечение тестирования // Приоритетные научные исследования и разработки: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 105-107.
3. Боброва И.И. Методика использования электронных учебно-методических комплексов как способ перехода к дистанционному обучению // Информатика и образование. - 2009. - № 11. - С. 124-125.
4. Богомолов В.А. Обзор бесплатных систем управления обучением [Электронный ресурс] / В.А. Богомолов // Educational Technology & Society. – 2007. – 10 (3). – Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v10_i3/html/9_bogomolov.html (дата обращения: 10.04.2020).
5. Горбачева А.Г. О социально-экономических последствиях внедрения конвергирующих технологий в жизнь человека // Человек.RU. 2016. № 11. С. 96-105.
6. Недогонова Т.А., Яхонтова И.М. Дистанционное обучение в вузе: текущие состояние и перспективы развития // Цифровизация экономики: направления, методы, инструменты Сборник материалов II всероссийской студенческой научно-практической конференции. 2020. С. 294-297.
7. Лапчик М.П. О развитии нормативно-правовых основ дистанционного образования в России // Вестник РУДН, серия Информатизация образования. — 2014. — № 4. — С. 100-113.
8. Савельева Н.Х., Уварина Н.В. Гнатышина Е.А. Генезис понятия «электронное дистанционное обучение» в педагогической теории и практике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, №1 (65). С. 74-83.
9. Ольнев А.С. Использование новых технологий в дистанционном обучении // Актуальные проблемы современной науки. - 2011. - № 1. - С. 96.
10. Тимербаев Р.М., Шурьгин В.Ю. Активизация процесса саморазвития студентов при изучении курса «Теоретическая механика» на основе использования LMS Moodle // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 4. – С. 146-151.
11. Филатова Н.С. Место дистанционного обучения в образовательной системе вузов // Цифра в помощь учителю сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Чебоксары, 2020. С. 68-73.

УДК 378.2

студентка 4 курса Андроник Алла Андреевна

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

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается специфика процесса речевого порождения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В данном случае уделяется внимание предположению о том, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наряду с малым объемом словаря, неточностью употребления и понимания слов имеют место недоразвитие операций предикативности и наличие нарушений структурного оформления необходимых предметных связей по предикативной иерархии.

Ключевые слова: предикативные связи, логические операции, пропозиция, порождение речи, дошкольники, общее недоразвитие речи.

Annotation. The article deals with the specifics of the process of speech generation in older preschoolers with General speech underdevelopment. In this case, attention is paid to the assumption that in preschool children with General speech underdevelopment, along with a small volume of the dictionary, inaccuracy in the use and understanding of words, there is an underdevelopment of predication operations and the presence of violations of the structural design of the necessary subject relationships in the predicative hierarchy.

Keywords: predicative relationships, logical operations, proposition, speech generation, preschool children, General speech underdevelopment.

Введение. В настоящее время достаточно много внимания специалистов концентрируется на проблеме овладения речи детьми, имеющими различные нарушения речи вследствие каких-либо дисфункций головного мозга [1, 4, 5, 6].

Проводимые исследования акцентируют внимание на изучении высказывания и речевого акта, а именно на особом «речевом знаке», который объединяет в себе различные характеристики речевой деятельности такие, как социально-исторические, когнитивные и мотивационные. Само по себе высказывание обеспечивает в себе образный содержательный план и смысловую программу [7].

Проблема процесса порождения речевого высказывания в психолингвистике является одной из ключевых областей исследования. Существует много специалистов, которые работают над данным вопросом и также предлагают различные интерпретации процесса порождения речи. Наиболее подробно описание данной области представлено в работах Т.В. Ахутиной, А.А. Леонтьева и др. [3, 7].

Между тем для понимания речемыслительной деятельности необходимо понимать суть речевой деятельности «изнутри», а именно структурно-семантическую целостность порождения текстового сообщения. В вопросе когнитивной психологии Дж. Андерсон и Г. Бауэр говорят о представлении знаний в виде сети семантических ассоциаций. Данное направление исследования было ориентировано на определение более простым способом возможность увидеть построение структуры знания, как связаны элементарные понятия или символы, как открывается доступ к «накопленной базе» и происходит построение крупных структур знаний, как используются знания при решении проблем, как происходит поиск решения [9].

Процесс предикации строится по пути перехода от лексико-фразеологической единицы к динамическим на уровне простого предложения, а затем к развернутым высказываниям. Предикативные отношения не ограничиваются процессами уровня высказывания или письменного текста, они строятся с помощью топика и комментария (универсальных компонентов). Лингвистические это термины бинарной структуры: «предикативный» и «предикативный компонент» [2].

У детей на этапе программирования важная роль придается внутренним идеограммам, схемам. П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин говорят о том, что на начальном этапе в процессе обучения, формируя умственные действия необходимо реализовать процесс построения программ речевого высказывания, как фундамент, используя идеограммы и схемы. Идеограмма в своей роли является звеном между действием и речью, а затем уже она интериоризируется и заменяется внутренней схемой высказывания. А графические схемы в свою очередь символизируют отношения между предметами и сами предметы. И все это с помощью стрелок и значков.

В зависимости от положенной концепции в лингвистике в мыслительное содержание входят следующие понятия: мысль, смысл, суждение, содержание пропозиции, семантическая структура и т.д. [7].

Все это подводит нас к пониманию того, что в логопедической практике существуют проблемы к выбору подхода коррекционного пути из-за отсутствия достаточного исследования речевых нарушений в области когнитивных и речевых функций.

Таким образом, исследуя процесс порождения текстового сообщения, можно построить процесс диагностики так, чтобы понять, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на глубинном семантическом уровне речепорождения нарушено или не сформировано.

Изложение основного материала статьи. Следовательно целью исследования является выявление характерологических особенностей репрезентации предикативных структур и глубинно-семантических отношений внутри речевого целого.

Для исследования были выбраны и скомбинированы методики В. П. Глухова и Р.И. Лалаевой [4, 6].

Предназначение данных методик состоит в выявлении уровня связной монологической речи, ее особенностей в речевом развитии ребенка. Методика состоит из 7 заданий разного уровня сложности. Оценка результатов измеряется в качественных и количественных характеристиках. Задания оцениваются в баллах и уровнях.

Данная диагностика включает следующий комплекс заданий:

1. Выявление уровня сформированности фразовой речи путем определения умения составления завершеного высказывания по предложенным изображениям.
2. Выявление сформированности навыка к определению межпредметных лексико-смысловых отношений, построенной в виде законченной фразы/высказывания.
3. Выявление уровня сформированности навыка составления связного сюжетного рассказа с использованием наглядного материала.
4. Выявление уровня сформированности навыка воспроизведения простого по содержанию текста с опорой на сюжетную картинку.
5. Выявление уровня сформированности навыка самостоятельного рассказа.
6. Выявление уровня сформированности навыка описательного рассказа.
7. Выявление уровня сформированности навыка использования текстовых и наглядных материалов для завершения рассказа.

На основании анализа теоретической базы и исследования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) мы можем более глубоко объяснить суть нарушений речи.

Для психолингвистического анализа результата за основу была взята предикатема, что является единичей смысла, что характеризуется предикативностью и состоит из двух взаимосвязанных компонентов – темы (Т) и ремы (R).

В данном случае определенную предикативную связь мы сопоставляем с типом логических связей. В.Б. Апухтин выделил следующие виды операций: склеивание, импликация, дизъюнкция, конъюнкция, зонтичное предикативное [2].

Для анализа речевого продукта детей были разработаны критерии оценки процесса репрезентации предикативных структур, составленных на основе критериев выделенных Г.С. Гуменной, Е.Ю. Медведевой [5, 8].

По результатам исследования были выделены четыре типологические группы детей со схожими проявлениями речевых нарушений.

1 группа. По полученным данным среди старших дошкольников к первой группе (11%) были причислены дети с ОНР III уровня (7%) и ОНР II уровня (4%). При выполнении построения монолога ими не использовалась посторонняя помощь. Высказывания выстраивались с полным описанием действий и содержания. У них были сформированы навыки вербализации различной сложности. Отмечалось наличие вставных предложений, которые увеличивали объем текстовой информации, но при этом смысловая наполненность оставалась неизменной.

Продукт речи передавал как основные детали содержания, так и уточнения, где это происходит и когда. Дети самостоятельно выстраивали последовательность эпизодов, отображенных в серии сюжетных картинок.

По полученным данным можно отметить, что в пропозициональной репрезентации использовалась не только основная форма информационной записи субъект и предикат, но также детям была доступна линия контекста происходящего. Частота использования усложненных структур высказывания была представлена в небольшой степени, которая использовалась при активаторе зрительного плана в задании серии сюжетных картинок. При рассказе о любимом мультфильме дети использовали простые формы информационного построения.

В плане использования логических операций, отмечается применение простой логической операции склеивания (самое распространенное в использовании), полной и нестрогой (слабой) дизъюнкции, стандартного вида импликации, конъюнкции, зонтичного предикативного (к одной теме придицировалось несколько рем). Отмечено использование смешанного случая предикативной связи, отраженное в структуре импликации и зонтичного предикативного.

2 группа. Следующая выделенная группа детей ОНР II уровня (19%) для нее характерно однотипное построение высказывания. Дети в большинстве своем использовали следующие конструкции отношений: субъект – предикат – объект (S-P-O), субъект – предикат – отношение (S-P-R), включения контекста в высказывание регистрировалось в единичных случаях. Данная категория детей нуждалась во вспомогательных вопросах, при этом им оказывалась помощь в выборе правильной последовательности изображений, т.е. дети изначально не могли выстроить цепочку из серии сюжетных картинок верно в нужном порядке с первого раза.

Если с серией сюжетных картинок присутствовали полные, хотя и простые фразы, то в процессе описания игрушки требовалось достаточно много вспомогательных вопросов. Отмечалось построение предложения одним словом, либо присутствовало простое перечисление объектов. Все это сопровождалось воспроизведением правильных синтаксических структур.

В плане использования логических операций у данной группы детей отмечалось: склеивание, нестрогая (слабая) дизъюнкция, конъюнкция, зонтичное предикативное. Наличие использования смешанных случаев предикативных связей выявлено не было.

Таким образом, для второй группы детей характерно употребление развернутой фразовой речи с не сформированными элементами фонетики, лексики и грамматики. В текстовых сообщениях дети употребляют различные логические операции.

3 группа. Данная группа детей ОНР II уровня (38%) и ОНР II уровня в сочетании с ЗПР (11%) самая многочисленная (49%). Ответы детей характеризовались однословными-двусловными ответами, редко детям удавалось формулировать распространенные фразы. Построение высказывания могло строиться в обозначении субъекта (девочка, мальчик, мишка), предиката (рыбачит, ловит, поливает), либо использовалась неполная конструкция субъект и объект, предикат и объект.

По полученным данным мы можем констатировать тот факт, что у детей присутствует отсроченное время включения в речевую деятельность, реализация речевого продукта при этом возможна только по аналогии. Как следствие дети данной группы не всегда могли адекватно пользоваться помощью взрослого. Дошкольники испытывали затруднения в выделении основных свойств и признаков игрушки (два или три). Предложения часто были не закончены, выстраивались не логично и не последовательно. Текстовое сообщение изобиловало аграмматизмами, транслировалось с использованием многократных наводящих вспомогательных вопросов. Дети испытывали затруднения не только при трансляции грамматического кода

языка, но и смыслового. Со стороны фонетики регистрировались искажения, пропуски звуков, что в целом нарушало единство восприятия текста.

В плане использования логических операций, отмечается частое использование однотипных операций склеивания и за редким исключением зонтичного предикирования.

Таким образом, для дошкольников данной группы характерны аграмматизмы, достаточно высокая степень истоцаемости, в следствие в речевом продукте детей регистрировались однотипные логические операции склеивания.

4 группа. Была выделена еще одна группа детей с ОНР II уровня (21%), характеризующая дизартрическими расстройствами средней степени (8%), сенсорной алалией (7%) и с моторной алалией (6%). Речевое общение с детьми сводилось к использованию вопрос-ответ либо неправильно сформулированных простых фраз, где предикат выступал форме инфинитива. Дети не проявляли заинтересованность к смысловой составляющей, а смещали свой интерес в сторону визуального образа. В ответах детей чаще регистрировалось использование одной лексемы, крайне редко дошкольники употребляли фразу простой конструкции, которая морфологически и грамматически была искажена.

В плане использования логических операций отмечалась только операция склеивания.

В данной группе детей преобладало использование простой семантической конструкции, при этом данная фраза представляла собой эхолалию и крайне редко тиражировалась самостоятельно. Дошкольников с ОНР II уровня характеризовала высокая степень истоцаемости в процессе реализации деятельности. Этим детям малоизвестны обобщение и классификации субъекта и предиката на невербальном уровне, у них нарушено ситуативно-смысловое синтаксирование, что в целом говорит о несформированности процессов симультанного синтеза.

Таким образом, у данной группы детей не сформированы тема-рематические механизмы развертывания речевого высказывания. Связанность текста отсутствует из-за нарушений использования операций импликации, конъюнкции, дизъюнкции и зонтичного предикирования. Использование логических операций ограничивается операциями склеивания и зонтичного предикирования.

Выводы. Таким образом, детей с общим недоразвитием речи 6-6,5 лет характеризует наличие недостатка дифференциации смысловых отношений внутри смыслового целого текстового сообщения, трудности сличения результата высказывания с эталоном. Предикативная структура предложения при общем недоразвитии речи несет в себе элементарный характер, где усекается субъект, предикат или объект, что порождает в большинстве случаев использование элементарной логической операции - склеивание. Так же отмечается несформированность мотивационно-регуляторных процессов, что, несомненно, является одной из причин торможения развития уровней психолингвистических механизмов 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. Апухтин В.Б. Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста: Дис. ... канд. фил. наук. – М., 1977. – 179 с.
3. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. - 215 с.
4. Глухов В.П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи / В.П. Глухов // Логопедия. - 2005. - с. 13-24.
5. Гуменная Г.С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. – М., 1991. – С. 41-72.
6. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. - М., 2004. – 72 с.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
8. Медведева Е.Ю. Особенности коммуникативной дезадаптации и ее коррекция у детей с задержкой речевого развития в возрасте пяти лет: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.10: Н. Новгород, 2003. – 250 с.
9. Солсо Р. Когнитивная психология. - 6-е изд. - СПб.: Питер, 2011. - 589 с.

Педагогика

УДК 373.24

студентка 5 курса группы 3-Б-ДО-15 Анисимова Татьяна Игоревна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ВЛИЯНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются психологические основы влияния проектной деятельности на развитие связной речи старших дошкольников. Определена методика изучения и проведена диагностика развития связной речи. Экспериментально проверены и обоснованы результаты психологического исследования по изучаемой проблеме.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, связная речь, развитие речи, проектная деятельность.

Annotation. The article examines the psychological basis of the impact of project activities on the development of coherent speech of older preschool children. The method of study has been defined and the development of coherent speech has been diagnosed in older preschool children. The results of the psychological study on the

problem studied have been experimentally verified and substantiated.

Keywords: the senior preschool age, coherent speech, speech development, project activities.

Введение. Развитие речи является жизненно важным фактором формирования ребенка. В наше время хорошо развитая речь служит одним из главнейших средств активной деятельности человека в современном обществе. Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Ведь именно в связной речи реализуется коммуникативная функция языка и речи. Огромная ответственность лежит на психологах и педагогах дошкольного образования, которые занимаются развитием речи подрастающего поколения и формирующих, развивающих связную речь ребенка.

В старшем дошкольном возрасте значительно увеличиваются речевые возможности детей. От правильного использования возможностей зависит уровень развития связной речи. Мы считаем, что наиболее эффективным средством развития связной речи старших дошкольников является проектная деятельность и существует необходимость обоснования психолого-педагогических условий в данном направлении с применением проектной деятельности для современных дошкольников.

Предполагаем, что проектная деятельность даёт возможность развития у детей качеств успешной личности: умения наблюдать, анализировать, делать выводы, формирует самостоятельность, целеустремлённость, коммуникативность. Все эти качества способствуют развитию диалогической и монологической речи, общих речевых навыков, просодической стороны речи то есть развитию связной речи.

Изложение основного материала статьи. Речь включает процессы порождения и восприятия сообщений для целей общения или для целей регуляции и контроля собственной деятельности [4, с. 7]. Для психологии место речи в системе высших психических функций человека представляет интерес - в ее взаимоотношении с мышлением, сознанием, памятью, эмоциями и т.д. При этом особенно важны те ее особенности, которые отражают структуру личности и деятельности [2, с. 27].

Таким образом, под связной речью мы понимаем смысловое развернутое высказывание, которое обеспечивает общение и взаимопонимание.

Принцип коммуникативного подхода к формированию устной связной речи детей является важным при развитии связной речи старших дошкольников. Коммуникативный подход предполагает широкое использование форм и приемов обучения, которые способствуют активизации разнообразных речевых проявлений у ребенка [3, с. 25].

Процесс развития связной речи ребенка дошкольного возраста – процесс сложный и многоплановый. Для успешной его реализации необходима совокупность всех компонентов, влияющих на качество и содержательную сторону речи.

В дошкольной системе образования особенностью проектной деятельности является то, что ребенок еще не может самостоятельно найти противоречия в окружающем. Не может сформулировать проблему и определить цель. Поэтому в ДОО проектная деятельность носит характер сотрудничества. В данной деятельности принимают участие дети, родители и психологи-педагоги [1, с. 19].

Проектная деятельность обладает огромным развивающим потенциалом. Она не только создает условия для поддержки и развития детских интересов и способностей, но и деятельность нацелена на развитие индивидуальности ребенка, его инициативности, самостоятельности и поисковой активности [6, с. 35].

Таким образом, участие в проектной деятельности даёт возможность развивать у детей способность выделять проблемы, ставить цели, добывать знания и приходить к результату.

Экспериментальной базой исследования являлось МБДОУ Детский сад № 86 «Колокольчик» города Якутска Республики Саха (Якутия), где приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста (экспериментальная и контрольная группы).

Для проведения диагностики, с целью выявления развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, нами были подобраны соответствующие методики:

1. «Тестовая методика диагностики устной речи» В.П. Глухова (Серия «Исследование связной речи») [5], в которую мы выбрали и включили 2 задания:

Задание 1: «Составление фраз-высказываний по трем предметным картинкам» (например, «девочка», «корзинка», «лес»).

Задание 2: «Пересказ текста». Цель: выявление возможностей детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

2. Методика. Тестовое задание «Послушай рассказ. Повтори его, как запомнил» (авторы О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова) [3, с. 24].

По итогам проведения методики «Тестовая методика диагностики устной речи» В.П. Глухова мы выяснили, что дети в начале пересказа затруднялись при воспроизведении последовательности появления новых персонажей сказки. В пересказах почти у некоторых детей были нарушения связности изложения, хорошо обнаруживается ограниченность словарного запаса.

На основании выполнения заданий первой методики, можно сделать вывод, что большинство детей справились с заданием на построение фраз по наглядной опоре. Отмечались недостатки в грамматико-синтаксическом оформлении фразы-высказывания и большая степень самостоятельности при выполнении заданий.

По результатам проведения второй методики «Тестовое задание» «Послушай рассказ. Повтори его, как запомнил» (авторы О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова) мы выяснили, что содержание текста у многих детей было передано частично; в пересказе присутствовала только основная информация; были использованы лексика и синтаксические конструкции оригинала. Но и были такие дети, которые при пересказе использовали вариативность речи.

Считаем, что проектная деятельность даст ребёнку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать познавательные, творческие способности и коммуникативные навыки. Ребенок приобретает навык публичного изложения своих мыслей при презентации проекта. Родители становятся активными участниками образовательного процесса, что сближает позицию детского сада и семьи.

Мы составили систему занятий, которая направлена на развитие связной речи старших дошкольников.

В практике работы использовали следующие виды проектов:

- исследовательские-творческие проекты, в которых дети экспериментировали, а затем результаты оформляли в виде газет;

- ролево-игровые проекты, в которых дети входили в образ персонажей сказки и решали поставленные проблемы;

- информационно-практико-ориентированные проекты - дети собирали информацию и реализовали её;

- творческие проекты (праздник, дизайн).

Содержание проекта строили по следующей схеме:

1. Название проекта.

2. Введение.

3. Содержание проблем и обоснование необходимости их решения проектным методом.

4. Цель и задачи проекта.

5. Система проектных мероприятий.

6. Ресурсное обеспечение.

7. Механизм реализации.

Деятельность воспитателя и детей над проектом распределялась следующим образом:

1 этап.

Воспитатель: формулирует проблему (цель); при постановке цели определяется и продукт проекта; вводит в игровую (сюжетную) ситуацию; формулирует задачу.

Дети: вхождение в проблему; вживание в игровую ситуацию; принятие задачи; дополнение задач проекта.

2 этап.

Воспитатель: помогает в решении задачи; помогает спланировать деятельность; организует деятельность.

Дети: объединение детей в рабочие группы.

3 этап.

Воспитатель: практическая помощь (по необходимости); направляет и контролирует осуществление проекта.

Дети: формирование специфических знаний, умений навыков.

4 этап.

Воспитатель: подготовка к презентации; презентация.

Дети: продукт деятельности готовят к презентации; представляют (зрителям или экспертам) продукт деятельности.

В соответствии с ФГОС ДО, работу с родителями построили на основе сотрудничества, сотворчества. Родители являлись помощниками и участниками при реализации проектов. Отметим, что с целью повышения педагогической компетентности родителей, нами были проведены мероприятия: мастер-класс «Что такое детское проектирование?», консультация «Роль совместного творчества в семье».

В ходе совместной с родителями деятельности по формированию речевой активности дошкольников были организованы детско-родительские проекты поисково-познавательной и творческой направленности («Музыка моей мечты», «В мире театра», «Наша забота нужна всем»).

Такие проекты не только объединяли психологов, педагогов родителей и детей, но и развивали детскую любознательность, вызвали интерес к совместной деятельности, воспитывали у старших дошкольников целеустремленность, настойчивость, умение доводить начатое дело до конца.

Основной акцент в рамках любого проекта поставили на речевое развитие и речевой активности детей.

Например, творческий краткосрочный проект «Где живут буквы?» позволил детям проявить свою самостоятельную активность, высказывать оригинальные идеи. Активизировать речевое общение при реализации проекта позволила такая коллективная форма как «работа парами».

В ходе реализации проектов использовали проблемные ситуации, для выхода из которых, дети активно вступали в общение со сверстниками и взрослыми. Так, например, в исследовательском проекте «Все про мыло мыльное, пузырчатое», была сформулирована проблемная ситуация «Как сделать мыло своими руками?». Дети превратились в волшебников, делали разноцветную стружку и мыло своими руками, учились создавать мыльный раствор и пускать мыльные пузыри. В процессе работы над проектом детям предлагалось освоить и использовать невербальные средства общения, такие как мимика, жесты и позы. Было сформировано умение внимательно выслушивать рассказы сверстников, помогать им при случае затруднений, замечать речевые и логические ошибки, доброжелательно и конструктивно исправлять их. Для активизации речи детей, были использованы инсценировки, продолжительностью 5-7 минут, игровое упражнение «Если бы я был волшебником...».

Итак, результат нашей работы порадовал: дети чувствовали себя очень комфортно. Родители отнеслись к работе тоже очень ответственно и были довольны.

По данным обследования состояния связной речи у дошкольников на основании выполнения заданий повторной диагностики, мы сделали вывод, что большинство детей справились с заданием на построение фраз по наглядной опоре, а также отмечались недостатки в грамматико-синтаксическом оформлении фразы-высказывания.

Отмечалась большая степень самостоятельности при выполнении заданий, также мы выяснили, что содержание текста у многих детей было передано частично; в пересказе присутствовала только основная информация; использованы лексика и синтаксические конструкции оригинала.

Выводы. Таким образом, высокие показатели развития связной речи у детей экспериментальной группы обусловлены предложенной нами системой использования проектной деятельности. Дети стали безошибочно пользоваться обобщающими словами и понятиями (словарь), правильно определяли место звуков в слове (звуковая культура речи). Имеется высокий уровень грамматически правильных ответов и составление описательных рассказов.

В процессе проектной деятельности дети научились целенаправленно слушать, воспроизводить, смотреть, логически связывать предметы.

Дети приобрели навык публичного изложения своих мыслей при презентации проекта. Родители стали активными участниками образовательного процесса, что сблизило позиции детского сада и семьи.

Литература:

1. Абашина В.В. Проектная деятельность детей и взрослых: алгоритм планирования и организации / В.В. Абашина, И.Г. Соколова // Детский сад от А до Я. - 2008. - N 3. - 19 с.

2. Абрамова Г.С. Практическая психология: учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова. - М.: Академический проект, 2010. - 27 с.
3. Белякова Г.П. Формирование у старших дошкольников в детском саду элементарных языковых явлений / Г.П. Белякова. - М., 2009. - С. 24-25.
4. Боброва Ю.О. Речевое развитие дошкольников в проектной деятельности / Ю.О. Боброва, Н.И. Левшина // Международный журнал экспериментального образования. - 2014. - N 7. - С. 7-8.
5. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология. - 1998. - N 2. - С. 28-33.
6. Минеева Ю.В. Инновационные формы работы по речевому развитию дошкольников / Н.И. Левшина, Ю.В. Минеева // Международный журнал экспериментального образования. - 2014. - N 7. - С. 35.

Педагогика

УДК 371.01+371.842+371.38

аспирант Антипова Ольга Викторовна

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград),

директор

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Дом детского творчества города Димитровграда Ульяновской области»;

кандидат педагогических наук, доцент Игдырова Светлана Викторовна

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград);

старший преподаватель Мукминов Рамиль Раисович

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград)

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ПРЕДПРИЯТИЙ – УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье уделяется внимание профессиональному самоопределению личности в условиях взаимодействия образовательных учреждений и предприятий. Авторы подчеркивают, что в настоящее время дополнительное образование становится практикоориентированным, привлекая в дополнительное образование организации высшего и среднего профессионального образования, предприятия и организации. На примере реализации проекта представлен процесс взаимодействия учреждений дополнительного образования, СПО, высшей школы и предприятий по профориентационной работе с молодежью.

Ключевые слова: система дополнительного образования, профориентационная работа, практикоориентированное обучение, профессиональное самоопределение, профессиональная компетенция, проект, технологическая площадка.

Annotation. The article focuses on professional self-determination of an individual in the context of interaction between educational institutions and enterprises. The authors emphasize that at present additional education is becoming practice-oriented, attracting organizations of higher and secondary vocational education, enterprises and organizations to additional education. On the example of the project implementation, the process of interaction between institutions of additional education, vocational schools, higher schools and enterprises for career guidance work with young people is presented.

Keywords: system of additional education, career guidance work, practice-oriented training, professional self-determination, professional competence, project, technological platform.

Введение. В современных условиях развития общества предъявляются высокие требования к профессиональному самоопределению молодежи. Задача формирования эффективной системы поддержки и развития способностей и талантов у молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся была определена Президентом Российской Федерации В.В. Путиным в 2018 году [1]. В связи с этим большое внимание уделяется проведению профориентационной целенаправленной работы среди учащейся молодежи. В основе такой работы – формирование профессиональной компетенции самоопределяющейся личности. Важным для выбора будущей профессии является определение уровня способностей, склонностей, интереса индивида, а также оказание помощи молодому человеку адаптироваться в условиях рыночной экономики. Поэтому цель профориентации – активизация учащегося в профессиональном самоопределении, постепенное формирование у него внутренней готовности к самостоятельному и осознанному планированию, корректировке и реализации перспектив своего развития, основанной на системе профессиональных и жизненных смыслов [5].

Изложение основного содержания статьи. В настоящее время существуют проблемы в области профориентации и трудоустройства, таких как: устаревшие формы и методы профориентационной работы, отсутствие у обучающихся мотивации к обучению и необходимых навыков самоопределения на рынке труда и развития трудовой карьеры, ведения переговоров с работодателями по вопросам трудоустройства, недостаточная сформированность необходимых общих и профессиональных компетенций, дефицит высококвалифицированных рабочих кадров на предприятиях, а также отсутствие механизмов, обеспечивающих взаимосвязь между рынком труда и рынком образовательных услуг. В целях преодоления возникших проблем возникла необходимость в разработке проекта «Создание модели «Школа – Колледж (ВУЗ) – Предприятие».

Участниками проекта являются МБОУ СШ № 9, ОБПОУ ДТК, ООО «ДААЗ», Учреждения дополнительного образования, ВПО Ульяновской области (УлГУ, УлГТУ, УГСХА, ДИТИ НИЯУ МИФИ).

Цель данного проекта состоит в разработке и внедрении многоуровневого сквозного образовательного цикла «Школа – Вуз – Наука – Предприятие», включающего комплекс взаимосвязанных новшеств,

обеспечивающих рост числа качественно подготовленных школьников, ориентированных на работу в сфере высокотехнологичных производств отраслей экономики, как нашего города, так и страны в целом.

Задачами проекта являются:

1. Организация работы по обеспечению успешного профессионального самоопределения обучающихся на этапах выбора профессионального образования, сферы профессиональной деятельности, проектирования профессиональной карьеры.
2. Организация профориентационной диагностики и консультирования, психологического сопровождения.
3. Реализация инновационных подходов в области профессиональной ориентации молодёжи, совершенствование форм и методов профориентационной деятельности.
4. Организация обучения по дополнительным образовательным программам и обучения с одновременным освоением нескольких видов образовательных программ, повышение конкурентоспособности будущих специалистов.
5. Организация деятельности ученическо-студенческого конструкторского бюро.
6. Организация творческих конкурсов, чемпионатов, ярмарок компетенций, поддержка инновационных проектов творческой молодёжи.
7. Оказание содействия выпускникам колледжа в адаптации к рынку труда и обеспечение их эффективного трудоустройства.

Проект рассчитан на 5 лет реализации с 2020 по 2025 год и имеет следующие направления работы:

1. Разработка механизмов взаимодействия представителей образования, науки, бизнес-сообщества, высокотехнологичных предприятий для создания инфраструктуры по оказанию высококачественных образовательных услуг.
2. Создание модели профильного и профориентированного обучения учащихся.
3. Организация дополнительного образования обучающихся с привлечением ресурсов науки и производства города Димитровграда.

В рамках организации обучения по дополнительным общеобразовательным программам следует рассмотреть несколько модулей:

1 модуль. Дополнительное образование для начальной школы (1-3 класс).

Реализация дополнительных общеразвивающих программ «Начальное техническое моделирование», «Робототехника», «Легоконструирование», «Конструирование из бумаги», «Фиксики» (с использованием ТРИЗ-технологий). Реализация данных программ осуществляется на базе школы и на базе учреждений дополнительного образования, расположенных в непосредственной близости.

В данном модуле реализуются в основном программы стартового уровня, целью которых является познакомить обучающихся с миром технического творчества.

2 модуль. Дополнительное образование для средней школы (4-7 класс).

Реализация дополнительных общеразвивающих программ «IT-грамотность», «Робототехника», «Конструирование и дизайн», «Мультимедиа и IT-технологии», «Техническое творчество и инновационное предпринимательство», «3D графика», «3D моделирование», «Web-дизайн», фото и видео мастерские, Школа юного автомобилиста» и др.

Реализация данных программ осуществляется на базе школы, на базе учреждений дополнительного образования, расположенных в непосредственной близости и на базе Областного государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Димитровградский технический колледж» (далее ОБПОУ ДТК).

Данные программы являются в основном программами базового уровня, целью которых является создание базовых знаний по профилю программы, познакомить с методами исследования, моделирования, эксперимента в выбранном виде деятельности; научить использовать полученные знания в описании и оформлении продукта деятельности и др.

3 модуль. Дополнительное образование для старшей школы (8-11 классы).

В данный модуль включаются программы углубленного уровня, целью которого является дать углубленные знания по выбранному профилю предметной области; обучить конкретной поисковой, исследовательской, творческо-продуктивной деятельности в избранном виде специализации предметной области. По мнению С.Н. Козловской, чем больше у человека направленность на дело и стремление реализовать себя в профессиональной деятельности, тем выше у него уровень профессионального самоопределения [4, с.28]. Результатом обучения по данным программам будет участие в исследовательской и проектной деятельности, участие в олимпиадах, конкурсах и мероприятиях технической направленности.

Данный модуль реализуется в рамках сетевого взаимодействия на базе ОБПОУ ДТК и созданного на его базе структурного подразделения «Кванториум». В рамках «Квантории» совместно с ООО «ДААЗ» будут реализовываться следующие кванты: Автоквантум, IT-квантум, Промдизайнквантум, Промроботоквантум, Hi-Tech.

Занятия в «Квантории» по выбранным квантам позволит обучающимся не только профессионально самоопределяться, но и построить свой индивидуальный маршрут профессионального роста.

Второй год в рамках сетевого взаимодействия ОБПОУ ДТК и МБУДО ЦДОД работает IT-академия и Академия «Автодело», в которой обучается 70 человек.

4. Создание новых научно-образовательных технологических площадок непрерывного профориентационного образования школьников.
5. Разработка и апробация инновационных профильных и профориентационных программ.
6. Повышение профессионализма участников образовательного процесса. При этом особое внимание в программе должно уделяться разработке и внедрению в образовательную практику сетевых инновационных проектов.

7. Развитие творческих способностей и интереса к научно-исследовательской и проектной деятельности для высокомотивированных учащихся.

8. Создание системы непрерывного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

1 этап «Абитуриент». Самоопределение выпускников школы, прохождение профориентационной диагностики и тестирования, освоение программ дополнительного образования, где большое внимание

уделяется мотивации профессионального обучения, закладываются основы профессиональных компетенций (получение необходимой информации, прохождение профессиональных проб, осознанный выбор специальности, знакомство с содержанием будущей профессии, подготовка к вступительным испытаниям творческой и (или) профессиональной направленности). Участие обучающихся в олимпиадах профессиональной направленности, конкурсах, чемпионатах с целью ранней профориентации, в том числе по стандартам JuniorSkills.

2 этап «Студент». Профессиональное самоопределение, в ходе которого происходит профессиональное обучение, в том числе практикоориентированное развитие личности, осознание соответствия своих способностей и возможностей, карьероориентированная мотивация обучающегося, индивидуальное планирование карьеры. Освоение обучающимися колледжа второй основной образовательной программы СПО и дополнительных образовательных программ. Участие в конкурсах и чемпионатах профессионального мастерства, в том числе по стандартам WorldSkillsRussia, участие в конкурсных отборах на получение стипендиальных грантов, учрежденных работодателями.

3 этап «Выпускник». Получение профессионального образования, определённость в выборе места трудоустройства по полученной специальности (профессии) на основе практикоориентированного обучения, имитация и визуализация рабочего места, прохождения производственной практики на предприятии, участия в профессиональной деятельности предприятия, прохождения квалификационного экзамена. Подготовка к участию в демонстрационном экзамене по стандартам WorldSkillsRussia или по процедуре независимой оценки квалификации (в рамках государственной итоговой аттестации).

4 этап «Молодой специалист». Определение карьерного пути, консультативная поддержка, помощь в поиске места трудоустройства, повторная профориентационная диагностика и помощь профконсультанта, психолога в первый год трудоустройства. Дальнейшее участие в профориентационных мероприятиях колледжа в качестве специалиста, эксперта, социального партнера.

9. Разработка и апробация инновационных профильных и профориентационных программ:

В начальной школе – профориентационная программа «Мир профессий», участие в программе «1 день на работе у родителей», конкурсы, викторины, игры по профориентации.

В средней школе – профориентационная программа «Познай себя: Я и мир профессий», участие в проекте «Проектория», реализация проекта «Думай! Пробуй! Выбирай!», участие в акции «Неделя без турникета», профпробы на базе техникума.

Разработка и проведение практикоориентированных профессиональных проб, мастер-классов и профессиональных игр для обучающихся. Профессиональные пробы проводятся в форме интерактивных занятий с моделированием элементов конкретного вида профессиональной деятельности.

Организация и проведение ролевых профориентационных игр «Марафон выбора специальностей».

В старшей школе – участие в проекте «Билет в будущее» и «Проектория». Разработка и проведение практикоориентированных профессиональных проб в колледже и на предприятии, мастер-классов для обучающихся.

Реализация проекта «Инжиниринг талантов»

Проектная идея: организация деятельности Ученическо-студенческого конструкторского бюро (далее УСКБ) для исследований и создания проектов.

УСКБ организовано на базе «Кванториума» в рамках программы «Инженерная школа». УСКБ объединяет школьников и студентов колледжа для творческой практической деятельности.

В основе деятельности УСКБ лежит концепция инженерного образования с моделью «Планировать – Проектировать – Производить – Применять». Члены УСКБ проектируют и изготавливают опытные образцы, макеты, проводят испытания, создают изделия. Работа в научно-исследовательском коллективе, где наставниками школьников являются и студенты, и преподаватели, развивает коммуникативность, творческий потенциал, учит мыслить, позволяет довести задуманное до внедрения.

Для студентов. Реализация проекта «Шаг за шагом к накоплению капитала идентичности» на базе Ресурсного центра профессионального и дополнительного образования ОБПОУ ДТК.

Цель проекта: Развитие системы дополнительного образования в колледже. Расширение спектр дополнительных услуг, обеспечив доступ к профессиональному образованию и обучению всех категорий граждан, в том числе в освоении смежных специальностей; реализация спектра программ дополнительного образования, помощь в накоплении капитала идентичности как совокупности личностных активов, запаса индивидуальных ресурсов, инвестиции в самих себя: то, что мы делаем достаточно хорошо или достаточно долго, чтобы оно стало частью нас.

Для выпускников. Реализация проекта «Старт Карьеры: Школа эффективного трудоустройства»

Организация системы управления карьерой выпускников, развитие сотрудничества и партнёрских связей с образовательными учреждениями, работодателями и общественными организациями города Димитровграда в области профессиональной ориентации и трудоустройства молодежи.

Оказание содействия выпускникам колледжа в эффективном трудоустройстве и система управления карьерой выпускников осуществляется посредством развития сотрудничества и партнерских связей с образовательными учреждениями, работодателями и общественными организациями города Димитровграда в области профессиональной ориентации и трудоустройства молодежи.

Формирование, осуществление и развитие отношений с социальными партнерами в рамках содействия трудоустройству осуществляется по следующим направлениям.

- *Привлечение специалистов предприятий – социальных партнеров* в качестве экспертов при проведении олимпиад и чемпионатов профессионального мастерства.

- *Совместное участие в деятельности по профессиональной ориентации молодежи и содействию трудоустройству* – конференций, форумов, выставок, семинаров, круглых столов по вопросам занятости, трудоустройства и профориентации.

- *Предоставление оборудованных мест практик для обучающихся, их сопровождение с целью создания режима адаптации на предприятии*, изыскание возможностей для последующего трудоустройства выпускников.

Эффективным инструментом содействия выпускникам в трудоустройстве станет *Ярмарка профессиональных компетенций выпускников колледжа*, в рамках которой представители предприятий-работодателей формируют предложения по реальному трудоустройству выпускников.

Демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkillsRussia и прохождение выпускниками процедуры независимой оценки квалификации с участием представителей предприятий-работодателей является логическим продолжением мероприятий по содействию трудоустройству.

10. Повышение профессионализма участников образовательного процесса. При этом особое внимание в программе должно уделяться разработке и внедрению в образовательную практику сетевых инновационных проектов.

Немаловажным вопросом при реализации модели «Школа – Колледж – Предприятие» должно уделяться подготовке педагогических кадров и готовности их к реализации данной модели. В связи с этим запланировано проведение ряда круглых столов, семинаров педагогических работников школы, колледжа и администрации предприятия с целью выработки общих целевых установок, определения формата взаимодействия, планирования инфраструктуры, разработка нормативно-правовой деятельности, составление единого плана работы, разработка инновационных программ и внедрение в образовательную практику инновационных практик.

11. Развитие творческих способностей и интереса к научно-исследовательской и проектной деятельности для высокомотивированных учащихся.

С целью развития творческих способностей обучающихся к научно-исследовательской и проектной деятельности планируется:

- Разработка и апробация инновационных программ школы, колледжа и Кванториума;
- Организация проектной и исследовательской деятельности учащихся в рамках школьного научно общества и ученическо-студенческой научной лаборатории;
- Организация и проведение научно-практических конференций для учащихся школы и студентов колледжа;
- Разработка индивидуальной траектории подготовки высокомотивированных школьников к участию в олимпиадах и конкурсах технической направленности, форумах, фестивалях, конференциях высокого уровня;
- Организация научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся по индивидуальному учебному плану;
- Организация и проведение профильных смен технической направленности.

Данный проект нацелен на профессиональное самоопределение личности, представляющее собой процесс формирования комплекта личностных структур, определяющих позиции молодого человека в ситуациях профессионального выбора [2, 3].

Критериями результативности проекта являются:

- удовлетворённость обучающихся и выпускников образовательных организаций, их родителей полнотой и качеством проведения мероприятий по содействию в профессиональном самоопределении и трудоустройстве с учётом потребностей и возможностей обучающихся, социально-экономической ситуации на рынке труда;
- сформированность у обучающихся общих и профессиональных компетенций, необходимых для профессионального самоопределения и успешного трудоустройства, повышение общей и профессиональной культуры обучающихся;
- обновление форм и методов профориентационной работы с применением современных технологий, её практикоориентированная направленность;
- удовлетворённость обучающихся и выпускников колледжа выбранной профессией (специальностью);
- динамика трудоустройства выпускников по полученной специальности;
- удовлетворенность предприятий-работодателей качеством подготовки выпускников, адаптированных к современному рынку труда.

Выводы. Таким образом, если мотивационной основой выбора будущей профессии самоопределяющейся личности является содержание будущей деятельности, то профессиональные намерения становятся более устойчивыми, а деятельность – осознанной. Включённость учащихся в сам процесс деятельности позволяет им наметить профессиональные интересы, определить профессиональные предпочтения. В связи с этим данный проект являет собой одну из технологий профориентационной работы с молодежью.

Литература:

1. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/> (дата обращения – 04.06.2020).
2. Антипова, О.В., Мукминов, Р.Р. Педагогические условия совершенствования предпрофессиональной подготовки в рамках взаимодействия учреждений дополнительного образования и высшей школы / О.В. Антипова, Р.Р. Мукминов // Проблемы современного педагогического образования. – Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч.1. – 498 с. – С. 13-17.
3. Антипова, О.В., Игдырова, С.В., Мукминов, Р.Р. Взаимодействие организаций и учреждений дополнительного, среднего и высшего образования как предпрофильная компонента профессионально ориентированного развития ребёнка / О.В. Антипова, С.В. Игдырова, Р.Р. Мукминов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч.3. – 355 с. – С. 12-15.
4. Козловская, С.Н. Технология организации профориентационной работы в школе: практич. пособие / С.Н. Козловская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 176 с.
5. Савиных, В.Л. Профессиональное самоопределение школьников: подходы и технологии в условиях профильного обучения / В.Л. Савиных // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23908> (дата обращения: 05.06.2020).

УДК 373

**преподаватель кафедры специальных дисциплин,
майор полиции Антонова Анна Владимировна**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Краснодарский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

**старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки,
подполковник полиции Гладков Дмитрий Викторович**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего образования «Ростовский юридический институт Министерства
внутренних дел Российской Федерации (Волгодонский филиал)» (г. Волгодонск)

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА МВД МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО СМЕЖНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. В статье описаны результаты педагогического эксперимента, реализованного в период с февраля по июнь 2020 года, направленного на оценку эффективности использования в образовательной среде вуза МВД междисциплинарного интерактивного тестирования по смежным дисциплинам у обучающихся 1 и 2 курсов.

Ключевые слова: образовательная среда вуза МВД, интерактивные тесты, компетентностные модели, педагогический эксперимент, междисциплинарная дидактическая система.

Annotation. The article describes the results of a pedagogical experiment, carried out from February to June 2020, aimed at assessing the effectiveness of the use of interdisciplinary interactive testing in related disciplines in students of 1 and 2 courses in the educational environment of the Ministry of Internal Affairs.

Keywords: educational environment of the university of the Ministry of Internal Affairs, interactive tests, competency models, pedagogical experiment, interdisciplinary didactic system.

Введение. Основная цель образовательных организаций системы МВД России – это удовлетворение потребностей органов внутренних дел в квалифицированных специалистах, в том числе и в их физической подготовленности. Качество физической подготовки курсантов и слушателей в вузах МВД России, на наш взгляд, во многом зависит от содержания технологической и методической сторон процесса передачи знаний.

Не случайно современные образовательные стандарты тяготеют к тому, чтобы на выходе у обучающихся был сформирован весь необходимый спектр профессиональных компетенций, причем не сточки зрения теоретизирования, а в контексте их использования в профессиональной деятельности. Как известно, в ходе ее выполнения как раз и возникают сложные и нестандартные ситуации. Значит, назрел момент, когда нужны совершенно новые образовательные модели. А их наполнение должно быть связано с апробацией как инновационных педагогических технологий в целом, так и форм, и методов, отличающихся от традиционных.

Подобного рода технологии могут быть эксплицированы в междисциплинарное образовательное пространство вуза МВД, что, на наш взгляд, позволит изменить традиционный взгляд на данную проблему и перевести его в поле педагогических прогнозов успешности моделирования образовательного пространства. Если попытаться актуализировать самую приоритетную линию процесса развития специалиста-выпускника, то это, однозначно, будет проблема мотивации.

Изложение основного материала статьи. В процессе рассмотрения учения как дидактической системы мы опираемся на контекст, в котором актуализируются, большей частью, познавательные мотивы. А когда начинаем рассматривать наполнение практической служебной деятельности, то видим, что в ней актуализируются, как доминантные, профессиональные мотивы.

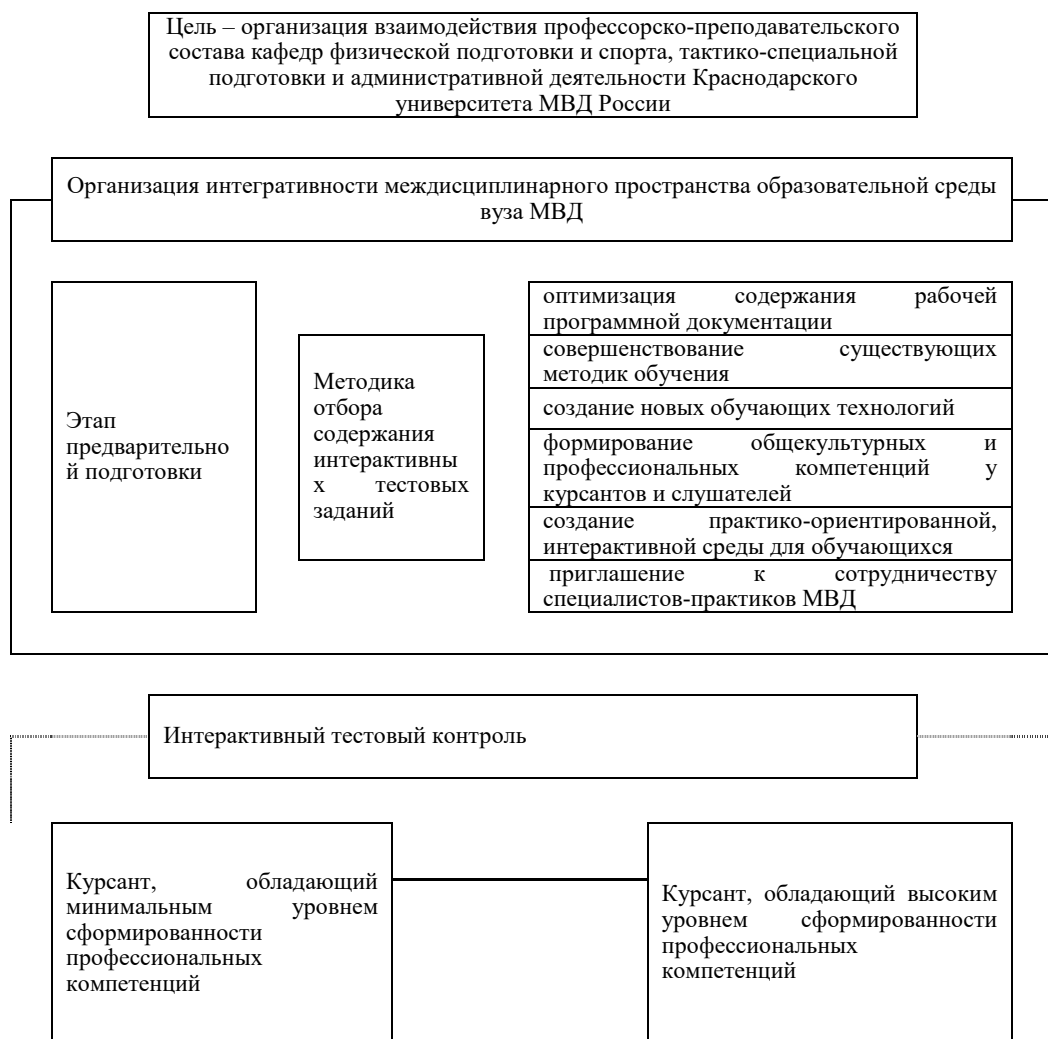


Рисунок 1. Междисциплинарная образовательная среда вуза МВД как предиктор повышения качества знаний курсантов

Только с помощью решения целого комплекса междисциплинарных вопросов, возможно интенсивно развить и усовершенствовать всю систему профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел, когда происходят процессы эволюции ведомственного вузовского образования.

Анализ проведенных исследований состояния готовности курсантов и слушателей к предстоящей служебной деятельности применительно к нашей тематике выявил проблемы в педагогической практике образовательных учреждений МВД России. Назовем несколько основных: ограниченное рамками своего предмета мышление ряда преподавателей; потеря целостности и полноты учебного процесса; разрозненность изучения специальных дисциплин и правовых дисциплин; отсутствие связи между этими дисциплинами и, как следствие, неумение оперировать знаниями в конкретной ситуации. Возникает несоответствие между существующим объемом знаний (с тенденцией к интеграции) и возможностью усвоения их как системы в рамках сроков обучения в вузе. Кроме того, отсутствие внутренней связи между учебными предметами, а также устаревшая логика изложения материала, в том числе и на практических занятиях дисциплин профессиональной подготовки, не соответствуют задаче развития творческого мышления у курсантов и слушателей [1].

В педагогике проблема интеграции, как правило, рассматривается в плоскости межпредметной интеграции, приводящей к появлению новых интегративных учебных дисциплин или спецкурсов. Поскольку предлагаемый нами подход на основе междисциплинарной интеграции является составной частью профессиональной подготовки курсантов, то и преподавание его должно осуществляться в рамках учебных дисциплин на основе всех дидактических принципов и закономерностей [2].

Целью разработанной нами педагогической системы должно стать комплексное формирование у курсантов образовательных учреждений МВД России правовых и тактических умений и навыков, получаемых ими в ходе процесса изучения таких дисциплин, как: «Административная деятельность полиции», «Актуальные вопросы деятельности ОВД», «Административное право», «Административный процесс», «Уголовное право», причем в ходе междисциплинарных курсов.

В процессе преподавания должны решаться следующие задачи:

- 1) формирование знания о правомерности деятельности сотрудника полиции;
- 2) формирование знания тактических способов в ходе выполнения профессиональной деятельности;
- 3) формирование тактики применения правовых знаний в моделируемых ситуациях административного и уголовного процесса;

4) формирование профессиональных компетенций в процессе решения смоделированных ситуационных задач служебной деятельности сотрудников полиции.

Поскольку качество выполнения служебных обязанностей сотрудниками полиции определяет их психофизиологическая готовность к действиям в различных ситуациях, в структуре процесса профессиональной подготовки курсантов условно можно выделить несколько составляющих: психологическую подготовку, обеспечивающую мобилизацию необходимых физических и психических ресурсов в нужный момент; знание правовых основ, обуславливающее правомерность и тактическую подготовку, обеспечивающую личную безопасность.

Поскольку целью является комплексное формирование правовой и тактической подготовки, основной формой обучения должны стать комплексные практические занятия с использованием интерактивных тестов, моделирующих профессиональные ситуации на основе междисциплинарной интеграции административного и уголовного права. Психологическую подготовку считаем целесообразным осуществлять на практических занятиях, направленных на развитие и совершенствование познавательных процессов, обучение навыкам саморегуляции.

Главной особенностью преподавания учебных дисциплин специальной и тактической подготовки должна стать актуализация знаний и умений, полученных при изучении курсантами дисциплин «Административная деятельность полиции», «Актуальные вопросы деятельности ОВД», «Административное право», «Административный процесс», «Уголовное право».

Таким образом, содержанием процесса специальной и тактической подготовки с использованием междисциплинарной интеграции должно стать практическое и интерактивное обучение. Грамотное, с точки зрения закона и алгоритма тактических действий, принятие решения в любой ситуации, связанной с пресечением преступления или административного правонарушения, и есть залог соблюдения личной безопасности сотрудником полиции. Актуализация педагогических технологий в развитии профессионально-педагогического мышления, под которыми понимается технологизация образовательной деятельности.

Особенности технологии достижения взаимосвязи теоретических и практических знаний:

1) состоят в преобладании фундаментальных теоретических знаний;

2) приобретают форму «переплетения», т. е. теоретические и практические знания тесно сочетаются между собой (образуя такое качество субъекта, как педагогическая культура, педагогические идеи, проблемы, которые представляют предмет изучения нескольких разных наук), сохраняя при этом относительную самостоятельность.

Полагаем, одной из технологий, наиболее полно отвечающей требованиям последних нормативных документов и приказов МВД России по организации профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел, является технология моделирования на практических занятиях ситуативных междисциплинарных комплексов. Основная идея организации данного педагогического процесса заключается в том, что в ходе обучения происходит формирование новых способов мышления, личностных и профессиональных установок.

В качестве такой формы нами был выбран педагогический эксперимент по применению интерактивных тестовых заданий различного уровня сложности.

Для проведения эксперимента были разработаны интерактивные тестовые задания на примере решения актуальных задач в процессе обучения. Задания выполнялись в три этапа. Результат каждого этапа оценивался по одинаковым параметрам. Это позволило выявить динамику развития умений и навыков курсантов и определить уровни сформированности компетенций.

Под влиянием разработанной педагогической модели интерактивного тестирования у курсантов должны сформироваться умения и навыки применения знаний в области административного и уголовного права. Для проверки интенсивности проявления знаний, умений и навыков использовалась сто-балльная шкала.

Результат каждого этапа эксперимента оценивался по одинаковым параметрам. Это позволило выявить динамику развития вышеперечисленных знаний, умений и навыков, а именно базовый, продвинутый и высокий.

Студенты, набравшие от 50 до 65 баллов, попадали в группу базового уровня, от 65 до 85 баллов – в группу продвинутого уровня и от 86 до 100 баллов – в группу высокого уровня.

Результаты педагогического эксперимента показали, что средние значения по экспериментальной и контрольной группе в разрезе составляющих рассматриваемых компетенций (знаний, умений, навыков) до и после эксперимента существенно различаются в группах курсантов, которые готовились к междисциплинарному тестовому контролю с помощью интерактивных тестов. Средние значения по категории «знания» составляли 34 балла в контрольной и 32 балла в экспериментальной группе. По категории «умения» средние баллы составляли 20 баллов в контрольной и 24 балла в экспериментальной группе. По категории «навыки» средние баллы составляли 11 баллов (контрольная группа) и 19 баллов (экспериментальная группа).

Можно сказать, что полученных ранее знаний, умений и навыков было недостаточно для того, что студенты смогли ответить на по вопросы и выполнить задания по решению предлагаемых заданий в тестах, посвященных сущностной характеристике административной деятельности полиции, актуальным вопросам деятельности ОВД, административного права, административного процесса, уголовного права.

Средние значения баллов после эксперимента имеют различия. Средний балл по категории «знания» в контрольной группе составил 65 баллов, средний балл по категории «умения» - 53 балла, «навыки» - 50 баллов.

В таблице 1 представлены результаты по сформированности компетенций в контрольной группе. При этом 47,04% студентов показали базовый уровень 48,94% - продвинутый уровень и 4,02% - высокий уровень сформированности по категории «знания».

Результаты на завершающем этапе (после эксперимента) в контрольной группе

	Знания	Умения	Навыки
не достигли базового уровня (менее 50 баллов)	0%	5,92%	5,92%
базовый уровень (от 50 до 65 баллов)	47,04%	86,36%	94,08%
продвинутый (от 66 до 84 баллов)	48,94%	7,72%	0,00%
высокий (от 85 до 100)	4,02%	0,00%	0,00%

Полученные результаты по категориям «умения» и «навыки» несколько хуже. Никто из курсантов контрольной группы не смог достичь высокого уровня по данным категориям, при этом почти 6% студентов не смогли достичь базового уровня по категориям «умения» и «навыки».

Средний балл по категории «знания» в экспериментальной группе составил 74 балла, средний балл по категории «умения» - 71 балл, «навыки» - 69 баллов.

В таблице 2 представлены результаты по сформированности компетенций в области административной деятельности полиции, актуальным вопросам деятельности ОВД, административного права, административного процесса, уголовного права в экспериментальной группе. Результаты по всем категориям выше. Меньше различий наблюдается в категории «знания», хотя и здесь количество показавших высокий уровень составляет 14,74% (в контрольной группе этот показатель составил 4,02%). 2,13% студентов показали высокий уровень умений, в то время как этот показатель в контрольной группе составил 0%.

Таблица 2

Результаты на завершающем этапе (после эксперимента) в экспериментальной группе

	Знания	Умения	Навыки
не достигли базового уровня (менее 50 баллов)	0%	0%	0%
базовый уровень (от 50 до 65 баллов)	14,92%	21,28%	40,43%
продвинутый (от 66 до 84 баллов)	70,34%	76,60%	59,57%
высокий (от 85 до 100)	14,74%	2,13%	0,00%

Для проверки статистической значимости различий полученных результатов применялся Q-критерий Розенбаума. Данный метод позволяет сравнить показатели в двух выборках и определить наличие различий между ними. При этом количество испытуемых должно быть не меньше одиннадцати, а разница в количестве испытуемых между выборками должна быть не более десяти (при условии, что в каждой группе не более пятидесяти человек). Условия нашего эксперимента подходили под данные требования. Сравнение полученных результатов производилось на начальной и завершающем этапах эксперимента.

Для проверки отсутствия различий между полученными значениями баллов в контрольной и экспериментальной группах на начальном этапе были сформулированы гипотезы по каждой категории («знание», «умения», «навыки»).

Гипотеза H_0 : Баллы, полученные студентами на начальном этапе (до эксперимента) по категории знания (умения, навыки) в экспериментальной группе, не превосходят баллов, полученных студентами в контрольной группе.

Гипотеза H_1 : Баллы, полученные студентами на начальном этапе (до эксперимента) по категории знания (умения, навыки) в экспериментальной группе, превосходят баллов, полученных студентами в контрольной группе.

Выводы. Таким образом, по результатам проведенного педагогического эксперимента, можно сделать вывод, что технология применения интерактивных тестовых заданий разного уровня сложности позволяет повысить компетентностную составляющую профессиональной подготовки курсантов и слушателей вуза МВД. Интерактивные тесты позволяют погрузить обучающихся в практико-ориентированные смоделированные ситуации будущей профессиональной деятельности. При этом особую ценность представляют именно темы, преподаваемые в интегративном поле смежно изучаемых дисциплин, что позволяет повысить эффективность процесса обучения.

Литература:

1. Евтихов О.В. Возможности использования интерактивных методов в профессиональном обучении курсантов и слушателей вузов правоохранительных органов // Вестник Сибирского юридического института МВД России. 2014. №1 (14). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 15.04.2020).
2. Башлуева Н.Н. Внедрение современных педагогических технологий в процесс обучения курсантов вузов системы МВД // Пробелы в российском законодательстве. 2012. №5. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 02.05.2020).

УДК 373.31

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Антохина Валентина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

магистрант II курса Должикова Алёна Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ФОРМИРОВАНИЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования формирования контрольно-оценочной самостоятельности у младших школьников при обучении их русскому языку с точки зрения нейропсихологии. Рассматриваются возможности построения методики формирования контрольно-оценочной самостоятельности у младших школьников при обучении русскому языку с учетом нейропсихологических аспектов изучаемого феномена. Представлены результаты констатирующего эксперимента, направленного на выявление нейропсихологических проблем у младших школьников. Предлагается для обсуждения типология упражнений, реализующая нейропсихологические основания методики формирования контрольно-оценочной самостоятельности у обучающихся.

Ключевые слова: контрольно-оценочная самостоятельность, обучение русскому языку, младший школьник, нейропсихология, метод замещающего онтогенеза.

Annotation. The article presents the results of a research of the problem of the formation of self-control and self-estimation of primary students when they are learning the Russian language, in terms of neuropsychology. The possibilities of constructing a methodology for the formation of control and evaluative independence in primary schoolchildren while learning the Russian language are considered, taking into account the neuropsychological aspects of the phenomenon under study. The results of a stating experiment aimed at identifying neuropsychological problems in primary school children are presented. A typology of exercises is proposed for discussion, which implements the neuropsychological foundations of the methodology for the formation of control and evaluation independence in students.

Keywords: self-control and self-estimation, teaching the Russian language, primary school students, neuropsychology, replacement ontogenesis method.

Введение. Не требует развернутого доказательства мысль о том, что поиски путей оптимизации начального школьного образования не могут не учитывать такую реальность, как подтвердившие свою жизнеспособность и эффективность новые научные знания о развитии человека в изменившемся социуме. В условиях ориентации отечественного начального образования на реализацию требований ФГОС НОО актуализируется потребность в осмыслении возможностей использования новых научных данных для совершенствования методики формирования контрольно-оценочной самостоятельности у младших школьников – основы умения учиться.

В рамках данной статьи рассмотрим некоторые аспекты оптимизации методики формирования контрольно-оценочной самостоятельности у младших школьников на основе применения нейропсихологических знаний.

Изложение основного материала статьи. К новым научным направлениям, исследующим разные аспекты образования, относится нейропсихопедагогика. Анализ приведенного наименования показывает, что существо нейропсихопедагогики составляют не только научные данные традиционных наук (психологии и педагогики), но и достижения, и разработки нейропсихологии. А.Р. Лурия определял нейропсихологию как науку, изучающую «мозговую организацию психических процессов» [2, с. 7]. Как известно, действия самоконтроля и самооценки входят в сферу высших психических функций человека, а, следовательно, напрямую связаны с работой мозговых структур. Для проблематики нашего исследования значимыми представляются данные нейропсихологических исследований о влиянии движений и способности контролировать и координировать мышечную деятельность на мозговую активность, на установление и укрепление новых нейронных связей.

Помимо этого, теоретические основания для разработки методики формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников могут составить и нейропсихологические сведения о созревании блоков мозга [4]. Обобщенные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Блок	Функции (обобщенно) и/или уровень	Время формирования
1. Энергетический блок	Уровень произвольной саморегуляции и самоорганизации. Тонус, бодрствование	до 2-3 лет
2. Блок приема, переработки и хранения информации (операционный)	Зрительная, слуховая, общечувствительная функции	от 3 до 8 лет
3. Блок программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности	Уровень произвольной саморегуляции и самоорганизации	от 7 до 15 лет, полное созревание в к 20-22 г.

Анализ данных, представленных в таблице, позволяет утверждать, что период начальной школы является частью сензитивного периода для формирования регуляции и контроля сложных форм действий.

В рамках исследования уровня сформированности контрольно-оценочной самостоятельности у младших школьников нами был организован и проведен констатирующий эксперимент на базе Жуковской школы №1 им. С.Ф. Романова Калужской области. В эксперименте приняли участие 134 ученика 1, 2, 3 и 4 классов.

Кроме этого, были подвергнуты анализу видеозаписи уроков, представленных в открытом доступе в сети интернет.

Часть заданий констатирующего эксперимента была направлена на выявление типичных нейропсихологических проблем у младших школьников. Для этого был использован предложенный Ахутиной Т.В. метод динамического наблюдения с применением таблиц для фиксации параметров [1, с. 12]. В рамках данного метода был проведен опрос учителей, анализ школьных тетрадей; фиксировались особенности поведения и работоспособности учащихся в ходе уроков. Полученные данные позволяют говорить о низком уровне сформированности у младших школьников даже первого блока мозга, который отвечает за тонус и бодрствование, произвольную саморегуляцию и самоорганизацию.

О не соответствующем современным требованиям уровне сформированности первого блока мозга у младших школьников свидетельствуют типичные проявления нейропсихологических проблем, встречающиеся в той или иной степени у 70% школьников:

1) трудности запоминания, сниженное внимание (рассеянность); низкий самоконтроль; медленное чтение; быстрая истощаемость (отсутствие сил); навязчивые движения (постукивание, болтание ногами, раскачивание на стуле, мотание головой и пр.);

2) переменчивый макро- и микропочерк; отсутствие пробелов между словами; пренебрежение границами полей и правилами переноса; замена букв б-д, ж – х, и –у; ошибки в ударных слогах (учитель вместо учитель); пропуск букв; недописывание слов и букв, их перестановка; зеркальное написание букв и цифр и др.

Полученные нами результаты коррелируют с данными психологических исследований о том, что в настоящее время у 70% детей наблюдается функциональная незрелость структур головного мозга, в первую очередь, базально-лобных отделов, которые располагаются в глубине мозга, в верхней части его ствола, и первыми принимают информацию извне [8, с. 36].

Немаловажными представляются и нейропсихологические сведения о причинах сложившейся ситуации. К ним относят отличительные черты современного школьника, которые могут обуславливать рассмотренные проявления нейропсихологических проблем:

а) особенности распределения внимания (многозадачность и одновременно неспособность удерживать внимание);

б) малоподвижный образ жизни и преобладание зрительного канала восприятия информации [7].

Представляется, что одно из перспективных направлений в преодолении рассмотренных нейропсихологических проблем у младших школьников связано с использованием метода замещающего онтогенеза (далее – МЗО) [5, с. 20]. А.В. Семенович отмечает: «Замещающий онтогенез - это соотношение актуального статуса ребенка с основными этапами и векторами формирования мозговой организации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков его онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были полностью освоены» [5, с. 474]. Метод замещающего онтогенеза квалифицируют и как психомоторную или нейропсихологическую коррекцию, поскольку с его помощью развиваются высшие психические функции (ВПФ) путем воздействия на сенсомоторный уровень. Важным средством реализации МЗО, по нашему убеждению, являются упражнения, связанные с ассиметричными движениями. При выполнении школьниками названных упражнений уровень их актуализируемого произвольного внимания значительно увеличивается. Кроме этого, необходимость производить контроль действий, за точность выполнения которых отвечают разные полушария, стимулирует создание новых нейронных связей, гармонизирует нервно-соединительнотканное взаимодействие.

В соответствии с МЗО занятия могут быть организованы тремя способами:

1) включение в канву урока специальных упражнений, непосредственно связанных с изучаемым предметным материалом;

2) организация регулярных полноценных занятий 1-2 раза в неделю, посвященных выполнению двигательных упражнений, не связанных непосредственно с учебными предметами;

3) регулярное и системное включение в канву уроков специальных упражнений, предложенных в качестве разминок и физкультминуток.

В условиях современной школы практически осуществимой представляется реализация 1 и 3 способов построения уроков.

Особо подчеркнем, в разработанной нами методике формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников учитывается не только МЗО, но и принципы игровых технологий, что обосновывается данными Центра детской нейропсихологии им. А.Р. Лурии, в соответствии с которыми 86% учащихся, обратившихся к ним за помощью в преодолении трудностей в изучении русского языка, имели дефицит игрового развития в онтогенезе [3, с. 22].

Для понимания разработанной нами методики важно осмыслить существо контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников. Последняя в нашем исследовании рассматривается как продукт преобразования универсальных контрольно-оценочных действий (контроля и оценки действий другого человека, ретроспективного, процессуального и прогностического самоконтроля и самооценки), скоординированных между собой в единую систему, в качество личности.

Приведем примеры заданий на развитие действий самоконтроля и самооценки в рамках первого подхода к организации учебного процесса из разработанной и апробированной нами типологии нейропсихологических упражнений, которые учитывают рассмотренные выше теоретические положения.

1. Группа упражнений, связанных с «движением слов».

1) Упражнения, нацеленные на формирование контроля действий другого человека. Например, в 4 классе при изучении темы «Изменение глаголов по временам» на доске представлена таблица со столбцами, соответствующими формам глагола (неопределенная форма, наст. время, пр., и буд. время), и с двумя строками по горизонтали в соответствии с видом глагола («Что делать?», «Что сделать?»). Учитель заранее заполняет таблицу глаголами, напечатанными на листах А4, при этом намеренно допускает 3-4 ошибки. Обучающимся предлагается задание: «Сегодня я нашла в интернете таблицу, заполненную четвероклассниками после изучения темы «Глагол». От ребят требовалось разместить глаголы в зависимости от их вида и формы времени. Проверьте, и оцените их работу».

2) Упражнения, инициирующие ретроспективный (итоговый) самоконтроль и самооценку. К примеру, при первичной проверке усвоенных знаний школьникам предлагается восстановить текст памятки (пункты

памятки напечатаны на отдельных частях листов), а затем проверить себя и оценить, опираясь на эталон, представленный на доске / экране или в учебнике.

3) Упражнения, нацеленные на формирование процессуального самоконтроля и самооценки. Например, при выполнении тренировочных упражнений или проверочных работ используются «Карты самоконтроля» и таймер (предпочтительно песочные часы – по предполагаемому времени для выполнения одного шага). «Карта самоконтроля» представляет собой ламинированный лист А4, на котором представлен алгоритм выполнения задания (это может быть как последовательность конкретных шагов по выполнению данного упражнения, так и обобщенная схема действий при выполнении проверочных работ). Обучающийся с помощью книжной закладки для записок (обычно неширокие полоски с липкой поверхностью), с надписью «Я ЗДЕСЬ!», отслеживает время, которое он затратил на выполнение каждого пункта представленного плана, и последовательность выполнения.

4) Упражнения, стимулирующие выполнение прогностического самоконтроля и самооценки. Обучающийся уже вместо использования готового пошагового алгоритма самостоятельно намечает ход своих действий и определяет время, необходимое для выполнения каждого пункта. Для этого используется водный маркер, чистый ламинированный лист А4, закладку для записок «Я ЗДЕСЬ!», таймер.

Упражнения данной группы облегчают школьникам выполнение действий взаимоконтроля и самоконтроля, поскольку дети опираются на визуальную информацию, а производимые манипуляции с раздаточным материалом, активизируя разные участки мозга, обеспечивают более глубокое усвоение изучаемого материала.

2. Группа упражнений, опирающихся на «движение предмета».

1) Упражнения, нацеленные на формирование контроля действий другого человека. К примеру, при изучении имен прилагательных для обогащения словарного запаса учащихся используется игра «Кот в мешке». Учитель перед уроком собирает в непрозрачный мешок небольшие предметы (линейка, мячик от пинг-понга, ручка), затем предлагает по очереди учащимся опустить руку и, не доставая предмет, описать его, не называя. После извлечения предмета из мешка остальные учащиеся могут проверить, насколько точно были подобраны эпитеты для описания пойманного предмета.

2) Упражнения, стимулирующие выполнение ретроспективного или итогового самоконтроля и самооценки. После изучения раздела проводится лингвистическая эстафета с использованием жетонов. За правильные ответы выдаются жетоны, и в конце учащийся имеет возможность самостоятельно оценить свою работу, опираясь на вещественные объекты.

3) Упражнения, инициирующие процессуальный самоконтроль и самооценку. При выполнении упражнений с использованием памяток используются карточки, отличающиеся цветом и формой, в зависимости от групп орфограмм. Например, памятки по определению написания безударных гласных размещаются на овальных карточках красного цвета.

4) Упражнения, нацеленные на формирование прогностического самоконтроля и самооценки. К примеру, при изучении падежей имен существительных используется «Падежный куб». Обучающийся получает куб с пустыми гранями, которые он должен заполнить. При этом наличие незаполненных граней должно совпадать с количеством аспектов, которые школьнику необходимо учесть и рассмотреть при ответе.

Рассмотренные виды упражнений позволяют активизировать разные каналы получения информации, которые будут задействованы и при выполнении действий контроля и оценки.

3. Упражнения, связанные с движением, в целом.

Примером таких упражнений может послужить упражнение «Электрическая цепь». В качестве домашнего задания школьники осваивают текст правила или способ действия по алгоритму. На уроке учитель делит класс на команды. Задача команд – воспроизвести изученный материал по принципу электрической цепи. Начинает отвечать первый ученик, доходя до следующей фразы правила, он кладет руку на плечо соседу по парте, который продолжает текст. Если школьник не смог ответить, то цепь прерывается, и право воспроизвести текст правила или памятки переходит к следующей команде. Побеждает команда, максимально точно и полно восстановившая текст правила без прерывания цепи.

Все рассмотренные упражнения отвечают требованиям первого подхода к организации учебного процесса в логике МЗО.

Для реализации третьего подхода следует обратиться к собственно нейропсихологическим упражнениям. Приведем примеры апробированных нами собственно нейропсихологических упражнений.

1) Дети кладут руки на стол. Правая сжата в кулак и лежит пальцами вниз, левая стоит на ребре, ладонь раскрыта, большой палец смотрит вверх. Ритмично меняем положения рук.

2) Усложняя задачу, добавляем хлопки при смене позиций рук.

3) После преодоления и данного этапа подключаем ноги, например, если правая рука сжата в кулак, то при хлопке топаем левой ногой.

Наш опыт свидетельствует о том, что использование названных упражнений особенно эффективно перед проведением самостоятельных, проверочных работ, так как обсуждаемые упражнения позволяют привести в тонус соответствующие участки головного мозга. Регулярное использование упражнений этого блока (в логике замещающего онтогенеза) способствует восстановлению недостающих звеньев развития. Описание упражнений этого типа находится в свободном доступе в сети интернет и в печатных практических пособиях.

Немаловажным представляется и следующее обстоятельство: при реализации рассмотренных типов упражнений создаются условия для использования обучающимися разных каналов восприятия информации (зрительного, осязательного, слухового, обоняния), что способствует преодолению у них нейропсихологических проблем.

Выводы. Обобщая изложенное, отметим следующее. Серьезный недочет уроков, учитывающих нейропсихологические сведения, связан с большими трудовыми и энергетическими затратами учителя на этапах их проектирования и реализации. Однако наш опыт демонстрирует уверенные положительные результаты в формировании как контрольно-оценочной самостоятельности, так и общей учебной самостоятельности младших школьников при реализации типологии упражнений, построенных на основе метода замещающего онтогенеза во взаимосвязи с игровыми технологиями.

Литература:

1. Ахутина, Т.В., Камардина, И.О., Пылаева, Н.М. Нейропсихолог в школе. Пособие для педагогов, школьных психологов и родителей. Индивидуальный подход к детям с трудностями обучения в условиях общего образования. – М.: В. Секачев, - 2018. – 57 с.
2. Галиакберова, И.Л. Основы нейропсихологии: учебное пособие / И.Л. Галиакберова. — Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2015. — 161 с. — ISBN 978-5-905916-86-1. — Текст: электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/31946.html>. — Режим доступа: для авторизир. пользователей
3. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении [Текст] / Под. ред. Ж.М. Глоzman. – М.: Генезис – 2016. – 336 с.
4. Семенович, А.В. В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейропсихологии [Текст] / А.В. Семенович. – М.: Генезис, – 2009. – 440 с.
5. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие [Текст] / А.В. Семенович. – 9 изд. (эл.). – М.: Генезис, - 2017. - 476 с.
6. Степанов В.Г., Нейропедагогика. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация: Учебное пособие / Степанов В.Г. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Академический Проект, 2020. - 345 с. (Психологические технологии) - ISBN 978-5-8291-2448-9 - Текст: электронный // ЭБС "Консультант студента": [сайт]. - URL: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785829124489.html> (дата обращения: 03.04.2020). - Режим доступа: по подписке.
7. Лысиченкова, С.А. Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию / С.А. Лысиченкова. — Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. — 2012. — № 4 (39). — С. 428-431. — URL: <https://moluch.ru/archive/39/4654/> (дата обращения: 30.04.2020).
8. Шейнов В. Развиваем мышление, сообразительность, интеллект. Книга – тренажер. – СПб.: Питер. – 2018. – 208 с.

Педагогика

УДК 37:004

кандидат педагогических наук, старший преподаватель

100 кафедры общевоенных дисциплин Анцупов Игорь Сергеевич

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени

Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар);

курсовой офицер-преподаватель, лейтенант Тимофеев Вадим Александрович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени

Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ им. А.К. Серова), (г. Краснодар);

курсовой офицер-преподаватель, лейтенант Акимов Александр Николаевич

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени

Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ им. А.К. Серова), (г. Краснодар)

О ПРОБЛЕМАХ ПОВЫШЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ: ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ, ПОДХОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения уровня цифровой грамотности, являющейся запросом реалий сегодняшнего дня, т.к. растёт статистика преступлений против молодежи в интернет-пространстве, что приводит к неуклонному росту таких негативных феноменов как кибербуллинг и экономическое мошенничество в цифровой среде.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровая компетенция, защита информации, кибербуллинг, медийная грамотность.

Annotation. The article deals with the problem of increasing the level of digital literacy, which is a demand for the realities of today, since the statistics of crimes against youth in the Internet space are growing, which leads to a steady increase in such negative phenomena as cyberbullying and economic fraud in the digital environment.

Keywords: digital literacy, digital competence, information security, cyberbullying, media literacy.

Введение. Зачастую вопрос цифровой компетенции рассматривается лишь с точки зрения технической грамотности. По данными проведенных исследований, индекс цифровой грамотности российского населения приблизительно составляет 51,6%. Это среднее значение, и, бесспорно, представляет интерес сравнение с другими странами, но данный комплексный подход является новым, и Россия первой опубликовала результаты его применения. В других странах тоже идет аналогичная работа, но результаты еще не обнародованы. Опрос показал, что обычно люди не могут оценить технические характеристики компьютера, главное — удобство использования. Навыки ИБ находятся не на высоком уровне — более трети респондентов не используют обновляемые антивирусы, а больше 20% проводят платежи через открытые Wi-Fi-сети [1].

Это говорит о необходимости создавать культуру защиты информации на всех уровнях. Основная проблема здесь связана с тем, что освоение компьютерной грамотности у нас происходит спонтанно, т. е. люди учатся друг у друга, а системный подход отсутствует. Навыки в этой области очень важны. Ведь в последнее время медиа фундаментально трансформировались. Теперь человек не только потребляет контент, но и создает его. А между тем, примерно половина респондентов не сопоставляет сведения из разных источников, хотя большинство знает, где найти новости, и осознает, что СМИ могут не полностью освещать события. Здесь вопрос критического мышления тоже остается первостепенным.

Специально этому никто не учит, поэтому необходимо развивать этику межличностного взаимодействия в цифровой среде. В области отношения к технологическим инновациям индекс составил 47%. Опрос показал, что примерно треть респондентов стараются быть в курсе технологических новинок, чуть больше половины считают, что современные технологии украшают жизнь, но столько же участников опроса отметили сложность освоения новых технологий. Это говорит о важности популяризации инноваций, причем

здесь может пригодиться сочетание образования с развлечением. Такой подход, который называют «edutainment», позволяет быстрее и проще осваивать новинки.

XIV ежегодное совещание Internet Governance Forum (IGF) прошло в Берлине в конце ноября. Одной из тем форума стал вопрос безопасности детей в интернете. «Новый репортёр» прослушал панельную дискуссию по этой теме и собрал самые важные цитаты из выступлений спикеров.

Изложение основного материала статьи. На совещании Internet Governance Forum (IGF) были представлены результаты опроса среди детей в возрасте от 6 до 18 лет, собрали больше 45 тысяч анкет. Вопросы были сфокусированы на четырёх основных секциях: базовая информация, как дети используют её для борьбы с кибербуллингом, степень осведомлённости и цифровая грамотность. Согласно результатам, 89,1 % из опрошенных присутствуют в социальных сетях. О понятии «кибербуллинг» знают 73 % детей. На вопрос: «Сталкивались ли вы с травлей в интернете?» 8 % признались, что сами становились жертвами буллинга, а 72,2 % сообщили, что с проблемой сталкивались их друзья.

Что касается детской медийной грамотности в интернете, 13 % детей не знают, как правильно общаться в сети. 14 % не знают о случайном заполнении личной информации. 25 % детей не знают, как бороться с негативными эмоциями.

Повышение цифровой грамотности в интернете - важный способ защиты детей. Необходимо призывать детей, родителей, школы, бизнес, общество и правительство совместно решать эту проблему [2].

Часто происходит так, что дети придумывают для себя неудачный «никнейм». Вскоре большинство одноклассников узнают об этом. Все начинают звонить, писать ему онлайн. Ребенок в этом случае становится «мемом» в «школе офлайн». Это несправедливо. Когда слова используются для веселья одних и обижают других, это становится формой насилия, которую стоит пресекать.

Существует множество подобных примеров вокруг. Травля в интернете страшна ещё и тем, что человек не знает, кому доверять, и не знает, кого ненавидеть. Например, если буллинг происходит в кампусе, можно выяснить, кто занимается запугиванием: можно запомнить лицо этого человека, сказать педагогам или просто избежать встреч с этим человеком. Рядом всегда есть друзья, которые могут помочь ребенку пережить издевательства. Но если это киберзапугивание, то ребенок чувствует, что весь мир нападает на него. Он не знает, кому можно доверять. Если нет возможности кому-то доверять и рядом никого нет, ребенок делает вывод, значит, у него совсем нет друзей. Никто не поможет ему пережить плохие времена. Это обязательно приведёт к депрессии и тёмным мыслям.

Цифровая грамотность редко исследуется, нам нужно гораздо больше данных. В идеале было бы очень конструктивно, если бы прошли глобальные исследования во всём мире по присутствию детей онлайн, чтобы проанализировать, как дети используют технологии. Пока это всё ещё новое направление в обучении и практике.

В настоящее время большая часть работы ЮНИСЕФ связана с цифровой грамотностью в области онлайн-безопасности и киберзапугивания. Существует множество проблем. Препятствия со стороны учителей или работников образования - очень распространённая ситуация. Отсутствие инфраструктуры информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), недостаток учителей, возможностей у тренеров и участия родителей, недостаточное взаимодействие, отсутствие понимания важности проблемы со стороны органов, принимающих решения, нечёткие принципы учебного плана и недостаток практических инструментов - в этой сфере много работы, которую нужно сделать.

Во многих системах цифровой грамотности подчёркивается цифровое гражданство. Это важно, потому что оно учит вопросам терпимости, сочувствия. Эти качества помогают людям лучше относиться друг к другу онлайн. Не менее важно помнить: именно цифровая грамотность - часть комплексных усилий, которые необходимо предпринять против кибербуллинга.

В современных реалиях необходимо устранить причины киберзапугивания, насилия между людьми, бытовые проблемы, одиночество. Нужно смотреть на поддержку окружающих людей. Это четкий месседж от детей онлайн по всему миру. Это не просто взаимоотношения ребенка с цифровым устройством. Вокруг этого ребёнка - целый мир и технические решения.

В Instagram появилась новая функция: когда человек набирает комментарий, система выделяет слова, которые могут ранить другого человека. Система в этом случае запрашивает: «Вы уверены, что действительно хотите это сказать?» У этой системы высокий показатель успеха. Меньше 30 % всё-таки отправляют обидное сообщение.

Необходимо помнить, что буллинг всегда существовал среди детей, а иногда и среди взрослых. В настоящий момент лучше обратить внимание на то, есть ли более серьёзные последствия, когда травля происходит онлайн? Если что-то было сказано в классе или на школьном дворе, дети могут легко развернуться и уйти. Если же это происходит в интернете, они всегда носят травлю с собой, в своем смартфоне, когда они находятся дома в спальне.

На курсах цифровой грамотности нужно учить детей не раскрывать номер своей школы, личный адрес и другую личную информацию. Но всё равно они по-прежнему передают эти данные, потому что используют устройства со всевозможными навигаторами, отслеживающими местоположение. Нужно оценить, какие сообщения о цифровой грамотности полезны для решения проблемы киберзапугивания, а какие нет.

Многие дети знают о кибербуллинге, немногие из них действительно пережили издевательства, и лишь единицы говорят - да, я был хулиганом. В рамках опросов это немного. Но если перенести это на мир, от 7 до 10 % - это огромное количество детей, которые сталкиваются с проблемой кибербуллинга.

Дети обычно не склонны говорить с родителями о травле, потому что боятся ограничения доступа в интернет. Для родителей гораздо проще ограничить доступ, чем помочь решить проблемы при взаимодействии в Сети. Существуют различные свидетельства того, что чем более строгие и ограничивающие родители, тем слабее их дети: они не могут научиться справляться со возможными проблемами и оказываются в более уязвимом положении, когда с ними что-то случается в реальности.

Когда речь идет о кибербуллинге, важно рассматривать тему с двух сторон. С одной стороны, нужно чаще говорить с детьми и подростками, чтобы они рассказывали о травле, что они об этом думают, где нуждаются в защите, какая помощь им нужна. С другой стороны, также необходимо, чтобы дети были услышаны компаниями, которые предоставляют эти услуги. Они должны взять на себя ответственность и пересмотреть систему обработки жалоб.

Кибернасилие, кибербуллинг - это широкое понятие, оно неконтролируемо и жестоко. Трудно стать жертвой и справиться с этим. Но важнее всего то, что травля онлайн очень легко может перейти в насилие офлайн.

Есть интересный и достойный подражания опыт решения данной проблемы, представленный на широкое общественное изучение экспертами ежегодного форума Internet Governance Forum (IGF).

Например, организация Tencent уделяет внимание цифровой безопасности несовершеннолетних и защите в интернете. Она ориентируется на два приоритета: безопасное обслуживание интернета и обслуживание интернета в доме. Основываясь на многолетних исследованиях и практике, авторами программы запущен интересный и прогрессивный проект по защите прав несовершеннолетних – «Tencent для детей». Это систематический проект, который требует совместного участия правительственных компаний, СМИ, семьи, школ и других общественных сил. Нужно создать киберпространство, где дети могут спокойно учиться и общаться, оставаясь счастливыми, здоровыми и в безопасности.

Существует ещё один проект, который называется HUMIAO, - это школа кибербезопасности. Организаторы создали комплексную систему обучения цифровой грамотности для детей. HUMIAO предлагает онлайн- и офлайн-курсы для студентов, родителей и учителей. Метод обучения включает ролевую игру анализа кейсов. Речь идет о совершенно новых подходах к проблеме цифровой грамотности, онлайн-защиты и разумного использовании интернета, при этом произошло сокращение количества видеороликов, посвящённых анализу конкретных случаев, а также используются интерактивные методы обучения. В этом году организаторы проекта проводят офлайн-курсы для более чем 30 школ, они охватили 17 городов и провинций [3].

Выводы. Таким образом, на основании вышеизложенного, можно прийти к выводу, что основными направлениями, которым следует уделить особое внимание при развитии цифровых компетенций. В их числе развитие критического мышления, создание культуры защиты информации, повышение социальной ответственности медиакомпаний, формирование этики межличностных коммуникаций в цифровой среде, популяризация инноваций, сокращение «цифрового разрыва» с упором на обучение учителей. Направления обучения уже ясны, в первую очередь это кибербезопасность.

В качестве инструмента необходим цифровой сертификат или ваучер, с помощью которого каждый гражданин может получить от государства возможность пройти обучение по определенным направлениям. Этот проект уже стартовал, первой запущенная программа „Билет в будущее“, предназначенная для детей от 5 до 11 лет».

Но учителя тоже не забыты. В госпрограмме «Цифровая экономика» предусмотрено исследование цифровой грамотности педагогов. Планируется сосредоточить усилия на их обучении, в том числе и в регионах.

У молодежи тоже не все обстоит благополучно, несмотря на то, что молодые люди хорошо разбираются в ИТ. Так, исследование цифровой грамотности детей и родителей, проведенное в этом году «Qiwі Банком» и НАФИ, показало, что дети уязвимы. «Они наивны, легко доверяют незнакомым людям, охотно откликаются, когда им предлагают выйти из онлайн в реальный мир, готовы поделиться любой информацией - о финансах, о своем местоположении. Для них это вроде игры, где главное - получить побольше лайков», - поделилась наблюдениями Елена Луценко, руководитель образовательного проекта «Qiwі Банка».

Со своей стороны, большинство родителей хоть и не доверяют Интернету, не ограничивают доступ детям. Так 57% респондентов не используют функцию родительского контроля [4].

Но нельзя сказать, что взрослые все пускают на самотек. Так, 80% респондентов говорят, что учат своих детей пользоваться Интернетом и отличать полезный контент от вредного. Но при этом они негативно относятся к Интернету, считая, что он плохо сказывается на отношениях в семье, так как не видят в нем инструмент для обсуждения и общения.

Таким образом, данное исследование показывает, что еще много остается сделать с точки зрения формирования комплекса поведения в Интернете как у детей, так и у родителей. Авторы исследования сейчас готовят рекомендации госорганам, бизнес-структурам, образовательным учреждениям и родителям.

Литература:

1. Куркина Д.В. Педагогический потенциал и проблемы онлайн-обучения // Вестник науки и образования. 2018. №11 (47). URL: <https://cyberleninka.ru> / (дата обращения: 28.02.2020).
2. Камнева В.В. Цифровая трансформация образовательных учреждений как способ увеличения цифровой грамотности // Скиф. 2018. №7 (23). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 06.03.2020).
3. Пошехонова В.А. Образовательная гуманитарная технология цифрового поколения // Педагогическое образование в России. 2018. №5. URL: <https://cyberleninka.ru> / (дата обращения: 17.03.2020).
4. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Пырма Р.В., Синяков А.В., Азаров А.А. Влияние цифровых коммуникаций на формирование профессиональной культуры российской молодежи: результаты комплексного прикладного исследования // Мониторинг. 2019. №1 (149). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 05.06.2020).

УДК 37.08

аспирант Балаганчикова Татьяна Яковлевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук Панина Светлана Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

СЕТЕВАЯ ШКОЛА КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается повышение профессионального роста педагогов в условиях цифровизации. Представлен опыт реализации проекта «Сетевая школа как форма профессионального развития учителей» Мегино-Кангаласского улуса Республики Саха (Якутия). Осуществление проекта позволяет целенаправленное обучение учителей проектной деятельности с применением цифровых ресурсов.

Ключевые слова: профессиональное развитие, сетевая школа, цифровая электронная среда; цифровые инструменты; электронное обучение.

Annotation. The article discusses the professional development of teachers in the context of digitalization. The experience of implementing the project "Network School as a Form of Professional Development of Teachers" of the Megino-Kangalassky ulus of the Republic of Sakha (Yakutia) is presented. The implementation of the project allows targeted training of teachers in project activities using digital resources.

Keywords: professional development, network school, digital electronic environment; digital tools; e-learning

Введение. В условиях резко меняющегося мира, роста гетерогенности среды, возникновении пандемии COVID-19, неопределенности социальных, политических процессов, с одной стороны, ограниченности ресурсов, слабой транспортной доступности, удаленности образовательных организаций друг от друга в суровых климатических условиях Республики Саха (Якутия) – с другой, цифровая трансформация образования [2] заключается, прежде всего в повышении качества и доступности образования, повышении профессионального роста педагогов по эффективности работы образовательного процесса.

Международная комиссия по вопросам образования, науки и культуры при ООН (ЮНЕСКО) сформулировала два базовых принципа: «образование для всех» и «образование через всю жизнь»; в качестве инструментария для реализации этих деклараций предложен третий принцип – «образование на месте проживания» [5]. Решением принципа «образования на месте проживания» может явиться электронное обучение через цифровую среду.

Актуальность электронного обучения обусловлена новой парадигмой образования информационного общества. Необходимость обеспечения качественного, массового и индивидуализированного образования вызвала объективность развития электронного образования, в частности дистанционного образования, характеризующегося гибкостью, модульностью, параллельностью, рентабельностью. К электронному обучению относят: самостоятельную работу с электронными материалами; получение консультаций, советов, оценок у удаленного (территориально) эксперта (преподавателя), возможность дистанционного взаимодействия; создание распределенного сообщества пользователей (социальных сетей); своевременная круглосуточная доставка электронных учебных материалов; формирование и повышение информационной культуры; освоение и популяризация инновационных педагогических технологий; возможность развивать учебные веб-ресурсы; доступность образования лицам с особенностями психофизического развития.

Так, в Концепции информационно-образовательной среды открытого образования РФ (ИОС ОО РФ) современное образование определяется как гибкая система получения образования, доступная любому желающему, без анализа его образовательного ценза и регламентации периодичности и длительности изучения отдельного курса, программы, развивающаяся на основе формализации знаний, их передачи и контроля с использованием информационных и педагогических технологий дистанционного обучения. Концепции информатизации образования, использования информационных и коммуникационных технологий в обучении принадлежат С.А. Бешенкову, Алексеевой Г.И. и др. [1].

В цифровой среде имеется возможность создать условия для того, чтобы образование было лично направлено на человека в полном смысле этого слова: от планирования образовательной деятельности, выбора содержания образования до ее результатов. Внутри одной системы, одной цифровой среды различным пользователям соответствуют различные данные. Поэтому цифровую среду можно рассмотреть, как инструмент или условие персонализации образования, но важно при этом учесть, чтобы данные работали на самого обучающегося (пользователя).

Целью данного исследования изучить формы и средства профессионального роста современного учителя в условиях цифровизации.

Изложение основного материала статьи. Ключевым фактором обеспечения качества образования остается качество педагогических работников, их профессиональная подготовка, развитие, непрерывное стремление к самосовершенствованию. Практика учительства и подготовки учителей по сей день остаются наиболее серьезной и систематической проблемой. Профессиональное развитие учителей определяется как деятельность, направленная на развитие навыков, знания, опыт и другие качества и характеристики личности педагога.

Профессиональное развитие педагога

№№	Определение	Исследователь
1.	Процесс непрерывного интеллектуального развития, профессионального роста, приобретения опыта должен длиться на протяжении всей индивидуальной карьеры учителя	Корсаков Ю.В. [6]
2.	Активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, внутренняя детерминация приводящая инновационному способу профессиональной деятельности	Митина Л.М. [4]
3.	Взаимодействие с социальной средой, разрабатывающий личностные качества, которые дают профессиональный успех и личностной биографии	Панова Н.В. [9]
4.	Процесс развития и совершенствования умений решать профессиональные задачи, создавать, применять и корректировать систему профессиональной деятельности	Мирза Н.В., Ибрагимов Г.К. [7]

В настоящее время, требуется целостный, систематизированный подход к подготовке и профессиональному развитию педагогов с использованием цифровой среды. Разработчики онлайн-курсов обучения, как <https://ru.coursera.org/>, <https://www.knewton.com/>, <https://ru.khanacademy.org>, <https://stepic.org/>, <https://www.edx.org/> и другие осуществляют работу с данными, полученными в ходе деятельности. В данных средах имеется возможность выстраивания индивидуальной траектории по желанию и потребностям, но и по уровню прохождения программы.

Как справедливо отмечают специалисты, применение цифровых в профессиональном развитии педагогов позволяет: повысить количество педагогов, проходящих обучение одновременно; поделиться своим опытом и изучить опыт других коллег; снизить учебную нагрузку; проходить обучение по своему желанию и своей потребности; обеспечить непрерывность обучения за счет снятия пространственных и временных ограничений; составить персональный график занятий и выбрать курс с учетом интересов и потребностей; повысить эффективность обратной связи.

Использование цифровой среды полностью удовлетворяет принципам открытого, непрерывного и персонализированного образования как гибкость, модульность, самостоятельность, опережение и распределенность. Новым в применении цифровых сред является работа с неструктурированными данными. Содержание работы в цифровой среде необходимо организовать в сетевом взаимодействии.

Согласно п. 3 ст. 16 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», при реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в образовательной организации должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места их нахождения и включающей в себя: электронные информационные ресурсы; электронные образовательные ресурсы; совокупность информационных и телекоммуникационных технологий; соответствующие технологические средства [3].

Для того, чтобы педагоги отвечали современным требованиям, профессионально владели средствами ИКТ, используемыми при электронном или дистанционном обучении, необходимо организовывать обучающие мероприятия (повышение квалификации), а также методическое сопровождение педагогов (снабжение информацией, проведение семинаров, специализированных конференций и выставок и др.).

Цифровую среду для обучения и развития педагогов можно охарактеризовать как среду, где педагог в любой момент образовательного процесса, вне зависимости от места и времени, имея под рукой инструменты, мог фиксировать в цифровой форме все процессы, ход, результаты своей деятельности.

В разработанном проекте для педагогов Мегино-Кангаласского улуса Республики Саха (Якутия) «Сетевая школа профессионального развития учителя», мы постарались придерживаться той концепции, что каждый педагог сам являлся отправной точкой развития и образования самого себя, где знания вырабатываются им самим как результат внутренней творческой активности, как продукт эволюции и самоорганизации мышления, как его личные данные. Данный проект предполагает применение цифровых инструментов в развитии профессионального уровня молодых педагогов; разработка цифровых инструментов по работе с неструктурированными данными, помогающими в управлении личным образованием; разработку и реализацию сетевых образовательных проектов; сопровождение проектов экспертами посредством инструментов цифровой среды.

В Мегино-Кангаласском улусе РС (Я) функционируют 36 образовательных организаций, которые расположены на большой удаленности друг друга, некоторые из них находятся в труднодоступных местах. Зачастую учителям бывает трудно принять участие в очной форме муниципального мероприятия; сложно пройти кратковременные курсы и семинары, в связи затратностью по времени от четырех до восьми часов уходит на дорогу и также финансовая затратность оплаты проезда; непрерывность образовательного процесса в школе. Как показало изучение потребностей учителей улуса желающих пройти дистанционное обучение с применением цифровых инструментов из 618 респондентов составило 62 %, это в основном учителя в возрасте от 23 до 45 лет. При этом возможными темами указывают разработки современных уроков, сетевых проектов, сетевых образовательных программ. Главным преимуществом обучения через цифровые инструменты педагоги считают практическую направленность такой формы обучения, возможность обучения без отрыва от работы время и учет индивидуальных потребностей.

Если обратиться к портрету учительства улуса, то можно констатировать, что в настоящее время в Мегино-Кангаласском улусе работают 2028 педагогов, из них 68,6% имеют высшее образование. 37,7 % всех педагогов имеют стаж не более 10 лет. 25,22% педагогов имеют высшую, 31,22% имеют первую квалификационные категории [8].

В целях стимулирования роста педагогического мастерства, обеспечения перспектив профессионального совершенствования педагогов улусным управлением образования ежегодно проводятся конкурсы «Учитель года», «Молодой педагог года», «Сердце отдаю детям», «Воспитатель года». В системе образования улуса действуют Ассоциации педагогов-исследователей и молодых педагогов. Курсовая подготовка учителей внутри республики проходит на базе Института развития образования и повышения квалификации при Министерстве образования и науки Республики Саха (Якутия), Институте непрерывного профессионального образования ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова».

Для того, чтобы педагоги отвечали современным требованиям, профессионально владели средствами информационно-коммуникативных технологий, используемых при электронном или дистанционном обучении, необходимо для них осуществлять обучение с использованием дистанционных образовательных технологий целесообразно вести с использованием системы дистанционного обучения, в которой в дальнейшем им предстоит работать.

Во всех этапах проекта применяются различные цифровые инструменты, работающие с данными и агрегирующие эти данные в результат.

Первым этапом реализации проекта стало сопровождение и мониторинг профессионального развития педагогов через цифровые инструменты в ходе проектирования ими сетевых проектов. Каждому участнику предлагается самостоятельно или в группе разработать сетевой проект. Важно то, чтобы учителя проходили все этапы проектирования и разработки сетевых проектов применяя различные цифровые инструменты и научились управлять личным образованием. Для внутренней мотивации педагогов немаловажным являлась такая форма работы как профессиональные конкурсы. Во время конкурсов у педагогов повышается собственная внутренняя мотивация, активность, уверенность, наблюдается аккумуляция всех ресурсов и сил, предоставляется возможность поделиться собственным опытом, а значит развиваться.

Проект охватывает всех желающих молодых педагогов до 35 лет улуса. Так как в улусе работают сети школ: сеть политехнических школ, сеть агропрофилированных школ, сеть школ здоровья, сеть «этнопедагогических» школ. Школы разных направлений выходят на уровень «сети сетей», т.е. назревает необходимость в консолидации возможностей разных школ вокруг сетевых проектов (сетевых образовательных программ). Задача муниципального района в таком случае помочь в реализации и сопровождении таких сетевых проектов (сетевых образовательных программ) инициативных педагогов. Проект заключается в разработке ими индивидуальных или групповых сетевых проектов. В проекте на основе их запросов и стратегического плана составляется программа непрерывного повышения педагогического мастерства учителей.

На сегодня разработано, утверждено и реализуется положение проекта «Сетевая школа как форма профессионального развития молодых педагогов», изучены потребности учителей, общеобразовательных организаций, проанализирована образовательная ситуация. Также активно проводится работа по созданию цифровой среды для непрерывного повышения профессионального развития педагогов улуса, создано техническое задание и описание цифровой среды.

Для профессионального развития педагогов в муниципальном районе проходят постоянно действующие семинары для администраторов образовательных организаций, интенсивные школы учителей по методическим (предметным) объединениям. Начато проведение таких семинаров и интенсивных школ в онлайн режиме. Новые форматы в обучении и развитии педагогов проходили с использованием цифровых инструментов: google- документы, PowerPoint, виртуальные комнаты mirapolis, мессенджер whatsapp, сайт районного управления образования <http://uuo-mk.ru>. Для оценивания продуктов деятельности групп по определенным критериям была использована программа Microsoft Excel. Также активность, продуктивность работ прослеживалась с помощью инструмента отслеживания и аналитики изменений в google-документах.

Реализация муниципального проекта проходила в форме заочного этапа муниципальных конкурсов «Учитель года» и «Молодой педагог года». Заданием заочного этапа было за определенное количество времени в случайно выбранной группе в дистанционном режиме разработать образовательные проекты. В течение восьми дней работы группы сопровождался семинарами в режиме онлайн: 1) установочный семинар (определение групп, ознакомление с требованиями к составлению проектов, ознакомление с критериями оценивания проектов, выдача тем проектов); 2) промежуточный семинар по форме вопрос-ответ 3) защита проектов.

Большое количество времени занял подготовительный этап к проведению семинаров в онлайн режиме. Для многих педагогов участие в мероприятии такого формата было новым и поэтому в течение двух семинаров проводились ознакомления с цифровыми инструментами, работой с google- документами, социальными сетями и т.д.

Все участники были разбиты на команды по шесть человек. Группы создавались с учетом предметной принадлежности и возраста конкурсантов. Участникам предстояло в течение восьми дней разработать в группе, находясь на расстоянии друг от друга, проекты на тему «Развивающая предметно-пространственная среда школы». Учителя работали в разных инструментах: google-документах, whatsapp мессенджере, комнаты webinar. Весь этап сопровождался 3 семинарами в онлайн режиме через виртуальную комнату.

Кроме критериев оценивания итоговых продуктов-проектов, принятых в положениях, нам удалось по перечню измененных данных в google-документах наблюдать за активностью, продуктивностью работ конкурсантов.

На основе опыта проведения на муниципальном уровне постоянно действующих семинаров для учителей-предметников следующим шагом проекта стало сопровождение профессионального роста молодых педагогов через цифровые инструменты в рамках проектирования ими сетевых проектов.

Дальнейшим шагом реализации муниципального проекта стало участие в рамках ежегодного совещания работников образования Мегино-Кангаласского улуса около 140 молодых педагогов разных образовательных организаций в разработке сетевых проектов. В первой части совещания молодым педагогам говорили о тенденциях и требованиях современного образования, о стратегических документах по развитию образования в РС (Я). Во второй части дня молодым педагогам предстояло разбиться в группы по 13 секциям и попробовать в каждой секции разработать сетевой проект. В секциях модераторами работали специалисты районного управления образования и опытные педагоги и руководители. В работе секций обсуждались по предложенным направлениям проблемы, пути их решения, что подводило к разработке сетевых проектов. Скрытой целью работы этих секций было создание благоприятной атмосферы в группе, формирование групп

из молодых инициативных учителей, дальнейших участников проекта. После совместных обсуждений своих «примерных» проектов им было предложено доработать проект в группе и довести до реализации. Далее работа в группах проходила под чутким руководством модераторов по разработке и оформлению сетевых проектов и продолжалась дистанционно через различные цифровые инструменты. В группах участникам предстояло спроектировать свои сетевые проекты и оформить их по требованию. В результате на защите проектов получилось 23 сетевых проекта.

В ходе реализации нашего проекта всего участвовало 108 педагогов. Наиболее распространенными в использовании цифровыми инструментами являются: гугл-документы; презентации; мессенджер whatsapp; виртуальные комнаты webinar, mirapolis; skype; mail агент; электронная почта; PDF; социальные сети; программы аналитики и другие инструменты.

Участница муниципального конкурса «Учитель года» учитель географии МБОУ «Майинская СОШ им. В.П. Ларионова» Валентина Жиркова пишет, что «...Одним из самых запоминающихся этапов конкурса стал заочный тур – проектирование в группах. Этап стал нововведением конкурса, потому вначале вызвал много волнений, возмущений, сама задача создавать какой-либо проект, находясь удаленно от коллег, вызвала некоторые трудности. Но на практике оказалось довольно просто и даже очень «инновационно». Наша группа №1 состояла из учителей 6 разных наслегов, нас разделяли до ста километров. При проектировании группа использовала такие удобные инструменты как Гугл-документы и вебинар-комнаты, также whatsapp. Вначале мы создали гугл-документ, к которому каждый участник группы имел доступ, мог зайти почитать, прокомментировать, добавить что-то свое, отредактировать. Каждый день в группе whatsapp назначали время встречи в «эфире» гугл-док, выходили в сеть и работали онлайн. Километры в такой момент просто «испарялись». Еще одним новшеством для нас стали вебинар-комнаты. Лично сама просмотрела очень много видеоуроков по этой технологии, но никакая теория не сравнится с практикой. После первого вебинара, мы группой начали открывать бесплатные веб-комнаты, где проверяли связь, готовились к выступлению и, конечно, обсуждали наш проект, ведь все-таки слушать, видеть человека с его эмоциями гораздо лучше, чем читать. Что в итоге я получила? Я не могу сказать, что наш проект стал лучшим. Но ряд абсолютных плюсов есть. От себя скажу, что ранее не пользовалась этими инструментами, конкурс для меня их открыл. Обязательно буду их использовать в своей работе.

Вебинары. С ними немного сложнее, пока идет работа, но при наших климатических условиях, считаю это одним из удобных новаций, которую следует ввести в школьную жизнь. После конкурса удалось использовать вебинар только раз, в классном руководстве. Пообщались с человеком с интересной профессией – пчеловодом из Новой Зеландии. И снова километры «испарились». Удивительно, как новые технологии меняют наш мир и нас».

Также в рамках данного проекта была разработана молодыми учителями сетевая образовательная программа «Юные математики и физики» для обучающихся 6-8 классов всех общеобразовательных организаций Мегино-Кангаласского улуса. Цель данной программы – это систематизация работы по поиску, выявлению и развитию способных и одаренных детей. Подготовка их олимпиадам, математическим (физико-математическим) боям, конкурсам, интеллектуальным марафонам.

Выводы. Применение цифровых инструментов в реализации муниципального проекта имеют положительные стороны: экономия времени и финансов. Считаю, что целесообразно проводить корпоративное обучение, так как целенаправленное обучение учителей одного предмета дает возможность обучить каждого педагога, проявиться педагогу, что снимает «психологический барьер».

Перспективы реализации проекта «Сетевая школа педагога» видим в системном применении цифровых инструментов не только в профессиональном развитии педагогов, но и в системе образования в целом. Следующим этапом проекта выступает разработка сетевых образовательных программ и распространение опыта по использованию неструктурированных данных в управлении личным образованием.

Литература:

1. Бешенков С.А. Алексеева Г.И., Шутикова М.И. Социальные и гуманитарные составляющие информатизации системы образования // Мир образования — образование в мире. - 2008. - № 2. - С. 307-312.
2. Год цифры в Северо-Восточном федеральном университете: замысел, решения, лучшие практики / отв.ред. В.М. Саввинов, П.П. Иванов / Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова. - Якутск, Издат-во СВФУ, 2020. - 136 с.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 10.05.2020)
4. Захарова, Е.А. Требования к профессиональному развитию педагогов в условиях последипломного образования / Е.А. Захарова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2011. — № 3 (26). — Т. 2. — С. 115-117. — URL: <https://moluch.ru/archive/26/2863/> (дата обращения: 09.05.2020).
5. Инчхонская декларация и рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_rus (Дата обращения: 11.05.2020)
6. Корсаков Ю.В. Профессиональное развитие педагога // Педагогический опыт: теория, методика, практика. Т.1. № 3(4). 2015. С. 33-35.
7. Мирза Н.В., Ибрагимова Г.К. Профессиональное развитие педагога в процессе повышения квалификации // Современные наукоемкие технологии. — 2016. — № 5-2. — С. 379-384; <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35919> (дата обращения: 09.05.2020).
8. Официальный сайт Муниципального казенного учреждения «Мегино-Кангаласское районное управление образования» Республики Саха (Якутия) URL: <http://www.uuo-mk.ru>
9. Панова Н.В. Профессиональное развитие личности педагога // Вестник ТГПУ (117). 2012. С. 101-105.

УДК 372.882

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии**и языковой коммуникации Бахор Тамара Андреевна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал

Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

студент Смагина Вероника Юрьевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал

Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

студент Брагина Анастасия Олеговна

Лесосибирский педагогический институт – филиал

Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ВЫЯВЛЕНИЕ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНТРОПОНИМОВ ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «ЦВЕТЫ ЗАПОЗДАЛЫЕ» В ШКОЛЕ

Аннотация. Авторы статьи при разработке методических рекомендаций по изучению повести А.П. Чехова «Цветы запоздалые» исходят из того, что в антропонимах произведения отражается познавательный и эстетический опыт этноса, отражающий его культурно-историческое развитие. В анализируемой повести антропонимы выполняют номинативно-опознавательную функцию, обусловленную тематикой произведения, его жанром, общей композицией. Семантика имени персонажа проявляется только в его характере, действиях, но и определяет его жизненную стратегию. Основными параметрами имён собственных, задействованными в ономастическом пространстве текста, являются их основные семантические и стилистические функции, соотносимые с исторически закреплённым в сознании носителей языка значением. Определяя пути изучения повести А. Чехова «Цветы запоздалые» в школе, автор статьи рекомендует организацию исследовательской деятельности, что соответствует документам, регламентирующим образовательный процесс в современной школе, и способствует достижению личностных, предметных и метапредметных результатов обучения.

Ключевые слова: методика обучения литературе, русская литература, антропонимы, исследовательская деятельность, ассоциативно-коннотативная семантика, А. Чехов, «Цветы запоздалые».

Annotation. The authors of the article in the development of guidelines for the study of the novel A.P. Chekhov's "Belated Flowers" come from the fact that the anthroponyms of the work reflect the cognitive and aesthetic experience of the ethnos, reflecting its cultural and historical development. In the analyzed story, anthroponyms perform a nominative identification function, due to the subject of the work, its genre, and the general composition. The semantics of the character's name is manifested only in his character, actions, but also determines his life strategy. The main parameters of proper names involved in the onomastic space of the text are their basic semantic and stylistic functions, stably associated with the main value in the consciousness of native speakers. Determining the ways of studying the story by A. Chekhov "Flowers are late" at school, the author of the article recommends the organization of research activities, which corresponds to the documents regulating the educational process in a modern school, and contributes to the achievement of personal, subject and meta-subject learning outcomes.

Keywords: methods of teaching literature, Russian literature, anthroponyms, research, associative-connotative semantics, A. Chekhov, "Flowers are Late".

Введение. ФГОС среднего (полного) общего образования [5] нацелен на достижение обучающимися результатов, способствующих всестороннему развитию личности, у которой формируется представление о целостной объемной многогранной картине окружающего нас мира. Формирование такого представления возможно только при освоении предметных знаний в широком культурно-историческом аспекте [1]. Такой подход к изучению учебного предмета «Литература» в старших классах школы позволяет успешно формировать следующие образовательные результаты:

- предметные: осознанное восприятие творчества писателя; умение анализировать произведения; представлять свой анализ в соответствии с литературоведческой нормой.

- метапредметные: умение самостоятельно ставить цели, обозначать задачи работы, продумывать этапы деятельности, рефлексировать на каждом этапе и по итогу работы; умение составлять логические рассуждения, делать умозаключения; умение работать с различными источниками информации.

- личностные: готовность и способность к самостоятельной, творческой, социально значимой, культурной деятельности; формирование ответственного отношения к образовательному процессу, освоение норм поведения в социуме, развитие коммуникативной компетенции.

В контексте этих требований ФГОС среднего (полного) общего образования и строятся коммуникативные стратегии диалога обучающихся с художественным миром литературного произведения. Антропонимы как имена собственные героев являются результатом осмысленного подхода автора к системе персонажей как демиурга целенаправленно создаваемого им мира. С этой позиции изучение антропонимов нацелено не только на актуализацию культурно-исторического контекста произведения. Так Ю.В. Гуськова подчеркивает: «... цель изучения контекста – обеспечение, как минимум, адекватного прочтения художественного произведения, как максимум – углубленного его понимания» [2, с. 69].

Определение семантики имен собственных персонажей художественного произведения – важная составляющая интерпретационной деятельности обучающихся старших классов, позволяющая корректно определить авторскую позицию в изучаемом тексте. Повесть А.П. Чехова «Цветы запоздалые» [6] можно рассматривать как художественное произведение, актуализирующее в качестве сравнительного контекста такие значимые тексты писателя, как «Ионыч», «Вишневый сад» и др., что способствует эффективному формированию у 10-классников представления о целостности его творчества. Целью исследования является разработка методических рекомендаций по исследованию антропонимов указанной повести.

Изложение основного материала статьи. При подготовке к работе с антропонимами рекомендуем учителю литературы познакомиться с наиболее авторитетными в 1880-1990-е годы трудами российских исследователей А.Ф. Лосева, П.А. Флоренского и С.Н. Булгакова и др., посвященными этой проблеме и отражающими широко известные представления об антропонимах, положенные в основу философии имени.

С этого времени приоритетным становится толкование имени собственного как смысловой основы образа, позволившей вербализировать сущность литературного персонажа.

С этой точки зрения, повесть «Цветы запоздалые» является одним из самых серьезных и глубокомысленных произведений А.П. Чехова, созданных в 1880-е гг. «Имя собственное в различных его вариациях (имена и фамилии персонажей, их окружение, топонимы и др.) в художественном произведении выполняют роль текста-свертки, за которым стоит огромное семантико-экспрессивное пространство» [3].

По общему мнению литературоведов, «Цветы запоздалые» с позиций семантики имен является текстом неоднозначным, но позволяющим установить связь антропонима с описываемыми событиями, т.к. герои повести носят по преимуществу распространенные в России имена. При работе в классе, безусловно, следует обратить внимание на то, что основным приемом, используемым Чеховым при построении системы персонажей повести, является противопоставление (добрая мягкосердечная Маруся и ее эгоистичный брат Егорушка, бедное, скатывающееся к нищете семейство Приклонских и богатая семья доктора Топоркова, романтичная княжна и прагматик доктор и т.д.). Но эти противопоставления не являются раз и навсегда данными. В финале повести мы видим рационалиста и прагматика Топоркова, открывшего для себя ценность бескорыстной любви, готового все состояние истратить на лечение Маруси. В этом контексте заглавие повести «Цветы запоздалые» указывает на процесс развития того, что дано природой человеку, и что рано или поздно должно открыться человеку. У Чехова такой прорыв к бытийным ценностям чаще всего происходит «поздно», когда исправить ничего уже нельзя (см., например, рассказ А.П. Чехова «Горе»). И далее от самого человека зависит, как он отнесется к такому «прикосновению к истинным духовным ценностям: может помнить об этом всю оставшуюся жизнь (это и произошло с Топорковым), а может забыть и никогда не вспоминать о них.

Главная сюжетная линия повести «Цветы запоздалые» связана с отношениями княжны Приклонской и доктора Топоркова: любовь к княжне Марусе полностью изменяет его жизнь. Е.И. Куликова, на наш взгляд, корректно и точно определяет сущность антитезы этих персонажей: низменные чувства Топоркова, почти погасившие все возвышенное, к чему он стремился в юности, чувствам Маруси, «воплощающим высшее идеальное выражение человеческих возможностей» [4], репрезентируемых писателем в целомудрии героини, ее кротости. Справедливо звучит вывод исследователя: «... психологическое содержание образа прекрасно, ведь душевная чистота Маруси особенно проявляется в любви к брату Егорушке и Топоркову, которые недостойны ее» [4]. Маруся, являясь яркой представительницей описываемой исторической эпохи, одновременно отражает только ей присущую душевную тонкость и ранимость. Именно эти качества постоянно уводят героиню в мир художественного творчества, который для нее более понятен и близок. Реальность, с которой она сталкивается, постоянно ее ранит, а противостояние героини серой и жестокой действительности способствует тому, что девушка лишается жизненных сил.

Многочисленные исследователи ономастического пространства малой прозы А.П. Чехова считают, что «основным стилевым механизмом реализации игрового начала» является «заложенная в имени собственном направленность на построение обобщенной модели личности» [7]. Обобщение, сделанное Р.Ю. Шеболовым, применимо к ономастике А.П. Чехова в целом: «Получаемая на выходе семиотическая модель ономастического пространства рассказа интегрирует элементарные смыслы, предоставляемые отдельными ее компонентами, и приобретает способность к продуцированию собственной, эстетически насыщенной и многослойной, информации» [7].

Как показывает анализ ранних рассказов Чехова, большинство антропонимов в них искусственно смоделированы, хотя отражают ярко проявляемую в это время общеязыковую тенденцию (таков, например рассказ «Лошадная фамилия» и др.) или стоящие перед писателем эстетические задачи художественного отражения языковой картины мира. Подобное обращение к антропонимам позволяет достичь максимально возможного эстетического воздействия на читателя, посредством имен собственных целенаправленно способствующего актуализации необходимых писателю художественных смыслов произведения.

Рекомендуем в классе активно работать с именами главных действующих лиц повести Чехова. Так, князя Приклонские в своем общении используют имена на французский манер. В частности, Егорушка называет княжну Марусю – Мари, именем, связанным с историей святого семейства. Так звали мать Иисуса Христа. Марусю переполняет любовь к матери, брату и доктору Топоркову, в котором она открывает способность сочувствовать и сопереживать другому человеку, бескорыстно любить другого – признаки души человеческой.

Характер Маруси статичен, героиня не изменяется на протяжении всего произведения: не изменяет ее ни болезнь, ни смерть матери, ни понимание натуры Егорушки. Во время визита к Топоркову она читает известный монолог Сони из пьесы «Дядя Ваня»: «...мы увидим, как все зло земное, все наши страдания потонут в милосердии, которое наполнит собою весь мир, и наша жизнь станет тихою, нежною, сладкою, как ласка. Я верую, верую...». И в этом проявляется переполняющая ее любовь к ближнему, внимание к окружающему миру, бесконечная нежность к дорогим для нее людям. Вспомним, такова же бесконечная любовь Божьей матери к сыну и миру, к людям.

Егорушка, являясь второстепенным персонажем повести, связан с ономастическим комплексом Георгия, эмсеборца, одной из функций которого является защита девушки. Но герой не стал Егором (Георгием). 10-классники высказали предположение, что уменьшительно-ласкательное имя Егорушка указывает на то, что этот персонаж «не дорос» до своего имени, остается ребенком, в деятельности которого не может быть воплощена семантика взрослого человека. Эта «детскость» проявляется, например, в том, как он шутит над свахой («щелкает» сваху за желанный хвостик-куафюр), выпрашивает у Маруси 3 рубля на пудру Калерии Ивановны и др.[6]. Потеря одного смыслового компонента антропонима приводит и к потере другого: он не способен побороть погубную привычку к пьянству.

Хранителем семейных традиций является Никифор, старый слуга князей Приклонских. Его имя в переводе с греческого означает «несущий победу». Именно он после смерти княгини заботится о Марусе и Егорушке, спасая семью. Никифор, по сути, берет на себя роль хозяина дома, позволяющую ему защитить честь семьи, изгнать Калерию Ивановну.

Наибольшие затруднения у старшеклассников вызывает определение семантики фамилии главного героя, доктора Топоркова. Обучающиеся сразу же указали на плотницкий инструмент, название которого отражено в фамилии персонажа, проявляя информацию о низком происхождении персонажа.

На наш взгляд, чрезвычайно значимы в виду общей эстетической установке повести различные культурно-исторические связи антропонима. Так, антропоним Топорков происходит от нецерковного имени Топор: именно так в Сибири называли тех, кто носил имя Христофор (в переводе с греческого – «несущий Христа»). И хотя в самом начале повести герой предстает перед нами как человек, которого интересуют только деньги, любовь Маруси пробуждает его живую душу, тот образ Божий, который есть в каждом человеке. Маруся видит не очевидные для других достоинства доктора: «Каким нужно быть силачом, чтобы родиться лакеем, а сделаться таким, как он, неприступным!» [6].

Разбуженная Марусей душа не угасает, Топорков уже сам после смерти девушки стремится не допустить этого: «Доктор взял к себе в дом Егорушку и души в нем не чаёт. <...> он позволяет Егорушке прокучивать свои пятирублевки» [6].

Рекомендуем в 10 классе обратиться к повести А.П. Чехова «Цветы запоздалые» после изучения и анализа рассказа А.П. Чехова «Ионыч». Эти произведения связывает, прежде всего, образ врача в качестве одного из главных героев, жизненный путь которого стал объектом пристального художественного осмысления автором. Обучающимся, проявившим интерес к данной повести, можно предложить исследовательскую работу, в основе которой – изучение антропонимов, выявление их роли в воплощении важнейших для автора идей художественного произведения.

Событийная (фабульная) основа повести «Цветы запоздалые» и рассказа «Ионыч» весьма похожи: изображается жизненный путь персонажа, воплощается представление о жизненных ценностях молодых преуспевающих врачей, являющихся выходцами из низких сословий. В круг местной интеллигенции эти люди были приняты только благодаря своей профессии и профессиональным достижениям. В работах критиков и литературоведов неоднократно были отмечены в качестве объединяющих этих героев многочисленные детали, например, «тщательно собираемые ими пятирублевки», а отличительным признаком Старцева, героя созданного Чеховым в 1889 г. рассказа, служит неспособность «к нравственному возрождению». К преодолению мертвящего влияния среды с устойчивой системой ценностей оказался способен из них только Топорков. Уже такое сопоставление 2-х произведений Чехова позволяет говорить об ослаблении у писателя уверенности в то, что современный писателю человек может противостоять среде.

В качестве темы учебного исследования обучающимся можно предложить рассмотреть основные этапы трансформации образа врача в произведениях А.П. Чехова в раннего и зрелого периода творчества.

Сопоставление героев произведений позволяет выявить авторское отношение к персонажам. В раннем рассказе акцент сделан на врачебной деятельности Топоркова, усталость от которой приводит его к эмоциональной опустошенности. Даже встреча с Марусей не возвращает героя к идее высокого профессионального служения людям. В истории Старцева Чехов идет иным путем: изображает сначала молодого врача-аскета; а затем показывает его профессиональную и нравственную деградацию (Ионыч ничего не читает, он не развивается; у него приоритетом становится не помощь больным, а добыча денег). Старцев оказался слаб – не смог противостоять пошлости среды, но это одновременно его вина, т.к. он сознательно отказался от служения как от высшего предназначения человека. Оба героя, заявленные как разночинцы — носители прогрессивного сознания, по-разному прошли испытания человечностью и любовью.

Повесть «Цветы запоздалые» регламентирующие образовательный процесс документы рекомендуют для чтения 10-классникам, в повести писатель воплощает важную мысль о том, что у человека всегда есть возможность пробудиться к должной жизни. Сопоставление анализируемой повести с рассказом «Ионыч» делает этот вывод для старшеклассников очевидным.

В качестве задания, настраивающего на восприятие творчества Чехова как целостной системы с характерными для автора темами, мотивами, сюжетами и др., можно попросить обучающихся найти идейные и смысловые параллели в повести «Цветы запоздалые» и рассказе «Ионыч». На развитие творческих способностей обучающихся нацелено задание создать веб-комиксы по рассказу или повести, в том числе и с использованием мемов. Цифровизация образовательного процесса способствует активизации читательской деятельности обучающихся, т.к. является привычной для них формой освоения мира.

Выводы. В повести А. Чехова «Цветы запоздалые» антропонимы как модели жизненных стратегий персонажей определяют особенности мелодраматической коллизии произведения, играя решающую роль в подготовке читателя к восприятию авторской идеи текста.

Интерпретация антропонимов повести А.П. Чехова, выполненная на основе привлечения широкого культурно-исторического контекста, способствует актуализации познавательного и эстетического опыта этноса, воплощенного в произведениях искусства, в т.ч. и литературы. Рекомендуемая предварительная работа с антропонимами, их этимологией, историей их появления и распространения позволяет организовать исследовательскую деятельность 10-классников как интегрирующей элементарные смыслы имен собственных, так и включенную в них исторически и эстетически насыщенную информацию. Опираясь на выявленные аспекты антропонимов в целом, учитель литературы при организации исследовательской деятельности может эффективно формировать как исследовательские навыки будущих участников научных мероприятий различного уровня (выступления в классе с сообщениями, доклады на школьных конференциях, участие в региональных научно-образовательных фестивалях и др.), так и творческие способности старшеклассников.

Литература:

1. Бахор Т.А. Обучение будущих учителей литературы методам анализа художественного произведения // Проблемы современного педагогического образования: сб. научн. тр./ Гл. ред. проф. А.В. Глузман. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч. 4. – С. 13-16.
2. Гуськова Ю.В. Имманентный и контекстуальный подходы к литературному произведению (к истории вопроса) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – №1-2. – С. 67-73.
3. Колодин О.О. Имя как способ выражения авторской идеи в создании литературного персонажа // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – № 10. – 2010. – С. 106-111.
3. Куликова Е.И. К вопросу о становлении реализма в творчестве Чехова (Сравнительный анализ «Цветов запоздалых» и «Ионыча») // Вопросы русской и зарубежной литературы. – Т. 2. – Куйбышев, 1966. – С. 172-173.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]: утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. N 413 «Об утверждении

федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования»: текст с изм. и доп. от 29 июня 2017 г. // Министерство образования и науки. [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 15.05.2020).

6. Чехов А.П. Цветы запоздалые [Электронный ресурс]. URL: <https://ilibrary.ru/text/90/index.html> (дата обращения 15.05.2020)

7. Шебалов Р.Ю. Ономастическая игра в художественном тексте: На материале ранних рассказов А.П. Чехова: диссертация ... кандидата филологических наук. – Екатеринбург, 2004. – 219. [Электронный ресурс]. URL: <https://ilibrary.ru/text/90/index.html>

Педагогика

УДК 37

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белова Светлана Владимировна

Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова (г. Элиста);

заведующая педагогической практикой Алиева Зумрият Султаналиевна

Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Дербент)

ДЕТСКО-ВЗРОСЛАЯ ОБЩНОСТЬ КАК ЦЕЛЬ И ЦЕННОСТЬ ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Рассмотрены особенности воспитательной деятельности вожатого в контексте гуманистических идей и гуманитарных смыслов образования. Раскрыта роль вожатого как фактора влияния на ребенка и условия развития его субъективности. Уточнены понятия детско-взрослого сообщества. Выявлена специфика подготовки вожатого, способного обеспечивать развитие детско-взрослого сообщества как событийной реальности. Представлены результаты исследования, связанные с разработкой гуманитарного компонента программы «Основы вожатской деятельности». Описаны диалогические ситуации, составляющую суть данного компонента.

Ключевые слова: вожатская деятельность, вожатый, детско-взрослое сообщество, событийная общность, диалог, диалогическая ситуация.

Annotation. The features of the educational activities of the counselor in the context of humanistic ideas and humanitarian meanings of education are considered. The role of counselor as a factor in influencing the child and the conditions for the development of his subjectivity is disclosed. The concepts of a child-adult community are clarified. The specifics of the training of a counselor who is able to ensure the development of a child-adult community as a coexistence reality are revealed. The results of a study related to the development of the humanitarian component of the program “Fundamentals of counseling activities” are presented. The dialogical situations that make up the essence of this component are described.

Keywords: counselor activity, counselor, adult-child community, social event, dialogue, dialogue situation.

Введение. В истории отечественной системы воспитания есть интересные страницы, связанные с зарождением самоорганизующихся детско-взрослых общностей и появлением новой роли воспитателя – вожатый. Сегодня мы живем в мире иных ценностей, и многое из прошлых традиций в работе с детьми ушло в прошлое. Роль вожатого сегодня по-прежнему важна в воспитательном деле, но она нуждается в переосмыслении с учетом понимания реалий нового времени. Это роль «вожака» детей, их старшего друга, «значимого взрослого», который находится у самых истоков детского самостоятельности, инициативности, самоорганизации. Одной из главных задач воспитательной деятельности, осуществляемой вожатым, является задача организации детско-взрослого сообщества. Такого сообщества, в котором ребенок сможет «найти себя», раскрыться в полной мере и раскрыть свой творческий потенциал, получить возможность саморазвития и самореализации.

Неоценим вклад вожатого в создание образовательной среды для ребенка, обладающей воспитывающим и развивающим потенциалом [6; 7]. Но сегодня воспитание, к сожалению, «плетется в хвосте» за обучением. Заметим, что та система профессионального образования, которая сложилась в высшей школе традиционно, формирует у студента-педагога ложное представление о разрыве обучения и воспитания, об автономности этих процессов и независимости их друг от друга, а ещё хуже о приоритетности обучения над воспитанием и второстепенности воспитательного процесса в сопоставлении его с процессом обучения [10; с. 116]. Учить будущих педагогов знаниям и умениям, связанным с воспитанием, означает, в первую очередь, создать условия для формирования опыта создания детско-взрослых сообществ.

Детско-взрослые сообщества признаны важнейшим условием воспитания детей (Ш.А. Амонашвили, И.Д. Демакова, В.А. Караковский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Л.И. Новикова, И.Ю. Шустова и др.). Доказано, что именно в общности с другими ребенок получает разнообразные возможности для самопознания и осознания своего места среди людей, для проявления своих инициатив и выявления своих возможностей творческой деятельности. Становление личности ребенка эффективно происходит при организации опосредования межличностных отношений в процессе совместной деятельности, когда складываются групповые отношения, представляющие собой ряд действий, которые лежат в основе этих отношений: межличностный выбор и его мотивация, ценностная ориентация, организация, коммуникация, групповая идентификация, самооценка и самоопределение и т.д. [4]. Сегодня исследование вопросов организации вожатым таких групповых отношений и в целом детско-взрослой общности требуют новой методологии. Их важно рассмотреть в контексте проблемы развития современного ребенка и с позиции гуманитарно-антропологического подхода, обладающего знанием о всей многомерности человеческой реальности.

Вожатый должен понимать, что дети 21 века, конечно же, отличаются от тимуровцев прошлого столетия. Психологи (А.В. Курпатов, В.В. Рубцов, Д.И. Фельдштейн и др.) отмечают, что в последнее десятилетие снизилось когнитивное развитие детей. Развивается так называемое «клиповое сознание» и теряется способность внутреннего удержания информации. Падает энергичность и стремление к активным действиям. Также наблюдается: сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры детей; неспособность проявлять себя из-за отсутствия соответствующих структур сознания, адекватных потребностям и возможностям растущего человека; эмоциональные проблемы, связанные с ростом тревожности, чувства одиночества, отвержения,

незащищенности, беспомощности; нарастание астении телодвижения и отставание в приросте мышечной силы; проблемное течение психического развития [8].

Сегодня, в условиях всеобщей цифровизации и безудержного поклонения гаджетам, мы можем констатировать обеднение и сильное ограничение живого, непосредственного, тактильного общения детей и, как следствие этого, низкий уровень их коммуникативной компетентности. Кроме того, в наши дни имеет место криминальная субкультура подростков, когда группа становится для отдельных детей источником глубоких отрицательных эмоциональных переживаний [3]. Таким образом, актуальность создания детско-взрослых сообществ, способных преодолевать подобные проблемы и способствующих становлению целостности ребенка, в наше время очень сильно возрастает.

Изложение основного материала статьи. Признавая роль детско-взрослых сообществ, сегодня следует в их изучении сместить акцент с формально-организующей функции на неформальную, основанную на становлении и развитии «живых» открытых связей и отношений между педагогами и воспитанниками [9, с. 5]. В нашем исследовании мы ставим задачу выявления условий создания таких живых связей. И в качестве одного из таких условий нами рассматривается личность вожатого. Вожатый как личность, индивидуальность, субъект жизнедеятельности и носитель ценностей своей профессии не только непосредственно, но и опосредованно, самим фактом присутствия и личностных проявлений, влияет на характер отношений детей в коллективе.

Детский коллектив рассмотрен в педагогике как социально-педагогическая система, которая имеет двойную природу. Это одновременно и организация, и психологическая общность (А.Т. Куркин, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.). Вожатый, так или иначе, сталкивается с внешней объективной стороной такого коллектива и с внутренними субъективными факторами. Как показало обследование студентов Дербентского филиала Московского педагогического государственного университета, изучающих основы вожатской деятельности, они хорошо знают теорию и показывают во время практики умения довольно неплохо организовывать разные мероприятия с детьми. Но у них вызывает трудность оценка уровня развития детского коллектива. При достаточности общих знаний психологии, им недостает знаний о психологии конкретного ребенка. И, наконец, у студентов нет понимания себя как «живого фактора», влияющего на создание детско-взрослой общности и на развитие детей.

Разрабатывая модель подготовки будущих педагогов к вожатской деятельности, которая позволяет им осознавать свое влияние на ребенка, мы опирались на идеи гуманистической педагогики и гуманитарной методологии. Одна из задач вожатого, в контексте этих идей, – это «возвращение детства». Процесс гуманизации пространства детства, как пишет И.Д. Демакова, строится с учётом законов детского бытия: специфики возрастного, полового и индивидуального развития; острой потребности детей в интеллектуальном и эмоциональном общении; необходимости иметь свои права; желании иметь субъект-субъектные отношения и субъект-объектные как отношения мягкого, недирективного управления [2, с. 20].

Детско-взрослое сообщество, с позиции гуманитарно-антропологического подхода, есть «со-бытийная общность» (В.И. Слободчиков). В такой живой общности взрослый является для ребенка не просто одним из условий развития, но и «фундаментальным онтологическим основанием самой возможности возникновения субъективности, основание его нормального развития и полноценной жизни» [5, с. 164-165]. И здесь на первый план выходит проблема экзистенциальности и отношений, которые предстают как «бытие-для-других» (М. Хайдеггер). Выступая объектом развития, событийная общность меняется и преобразуется через связи и отношения между ее участниками. Заметим, что понятия «связь» и «отношения» различаются. В первом случае речь о взаимозависимости, некоем слиянии и размывании границ между субъектами, когда изменение одного неминуемо влечет за собой изменение другого. Пример такого можно наблюдать между матерью и ребенком: это тесная связь и на физическом, и на психологическом, и на ментальном уровнях. К сожалению, довольно часто в педагогической среде наблюдается подобное «слияние», когда взрослый устанавливает связь с ребенком, нарушая его личностные границы и агрессивно влияя на его внутренний мир. Во втором случае, когда имеют место отношения, есть элемент свободы. И они возникают между людьми по какому-то, добровольно ими выбранному, основанию.

Событийная общность, в условиях которой ребенок получает целостное развитие, основана на преодолении исходного противоречия ее развития. У такой общности есть своя динамика развития, связанная с противоречием «обособление – отождествление». Обособление представляет собой отделение (физическое, психологическое, социальное) от взрослого, а отождествление – это единение ребенка и взрослого [5, с. 169]. Речь об индивидуализации как приобретении самостоятельности и автономии, оформлении своего уникального и неповторимого «Я» и о социализации как приобщении к миру человеческой культуры и общественных ценностей. Преодоление противоречий в событийной общности происходит, главным образом, через диалог взрослого и ребенка. И именно диалог должен составлять основу деятельности вожатого, смыслы которой имеют гуманитарную (собственно человеческую) основу.

Диалог здесь предстает как многомерное явление, выступающее одновременно и способом мышления, и методом познания, и формой взаимодействия, и содержанием гуманитарного образования [1]. Вожатскую деятельность мы рассматриваем в контексте именно такого образования. Она определяется не столько способностью вожатого организовывать мероприятия, сколько выходить на уровень диалогических отношений с ребенком в спонтанно возникающих ситуациях общения. Чтобы уметь выстраивать такие отношения, вожатому необходимо знать особенности развития субъективной реальности. Источником развития такой реальности является событийная общность [5].

Знание о сущности детско-взрослого сообщества как событийной общности, а также понимание идей гуманизации и гуманитаризации образования позволили нам выявить основные векторы подготовки будущих вожатых. Среди них:

1. Целью вожатской деятельности в контексте гуманитарных смыслов образования является развитие детско-взрослого сообщества как событийной общности, в которой последовательно и закономерно создают внутренние связи и складывают естественные отношения, основанные на механизме обособления-отождествления.

2. Личность вожатого, уровень его самосознания и степень проработанности внутренних противоречий выступает важным условием развития отношений в детско-взрослом сообществе. Это означает, что в подготовке вожатого важно уделить внимание не только внешней стороне его будущей

деятельности, но исследованию себя, самопознанию и управлению собой как «гуманитарным фактором» влияния на ребенка.

3. Основу содержания в детско-взрослом сообществе как со-бытийной общности составляет значимая деятельность, которая вырастает из проблематики жизни и отношений между членами сообщества. Такая деятельность состоит не из мероприятий, а из событий – моментов, которые эмоционально переживаются и совместно проживаются детьми и взрослыми.

4. Главным методом педагогического взаимодействия и воздействия вожатого на ребенка в условиях детско-взрослого сообщества выступает диалог. Диалог, как коммуникативная ситуация события, является событием, обладающим воспитательным эффектом.

С учетом данных направлений работы мы разработали новую программу «Основы вожатской деятельности» с гуманитарным компонентом содержания образования. Данный компонент включает в себя: знание вожатого о себе как многомерном человеке и источнике влияния на ребенка; знание о закономерностях развития субъективной реальности человека; знание о детско-взрослом коллективе как событийной общности; опыт осознания вожатым своих связей и отношений с другими; опыт диалога как способа мышления и формы взаимодействия; опыт организации значимой деятельности, креативирование мероприятия как события и как ситуации события; ценностное отношение к миру детства и к вожатской деятельности. Будущие вожатые имеют возможность исследовать особенности «воспитывающей коммуникации» (П.В. Степанов) и видеть закономерности отношений с детьми с учетом «нетехнологичности воспитательной деятельности и вероятностного характера ее результатов» [6].

Выводы. В работе со студентами по нашей программе, имеющей гуманитарный компонент, нам удалось установить, что наибольшие трудности у будущих вожатых вызывает формирование нового отношения к себе как к условию/фактору развития ребенка. Также возникают сложности в плане накопления опыта диалога как ситуации открытости во взаимодействии с другим, «присутствия» и эмпатии. В связи с этим нами разработана система диалогических ситуаций, позволяющих решать эти задачи. В частности, это ситуации, в которых студенты через моделирование игровых ситуаций познают собственное развитие. В разработке данных ситуаций мы опирались на законы развития субъективной реальности (Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков). Это ситуации: а) «Оживление» (познание этапа младенчества как эмоционально-личностного единства во взаимодействии взрослого и ребенка); «Одушевление» (проживание отношений в контексте предметно-игровом взаимодействии и осмысление многообразного мира контактов); «Персонализация» (подростковый опыт отстаивания личностных границ и формирования «чувства взрослости», актуализация смыслов, ценностей и идей, опыт называния вещей «своими именами»); «Индивидуализация» (изучение своей потребности в инициативе, опыт творчества); «Универсализация» (опыт социально значимой деятельности, выход за рамки обыденного понимания мира, попытка осознать свою миссию).

Данные ситуации содержат своеобразные кейсы, которые позволяют студентам исследовать собственный внутренний мир, погружаться в глубину процессов общения между людьми. Работая в таком направлении со студентами, мы отмечаем, что у них: повысился интерес к вожатской деятельности; актуализировалась потребность в знаниях о себе и о психологии ребенка; приобретаются навыки выстраивания диалогических отношений. Продолжая исследование, мы связываем его перспективы с разработкой и реализацией в условиях вуза гуманитарной технологии подготовки студентов к вожатской деятельности, включающей систему диалогических ситуаций, которые позволяют будущему вожатому осознавать себя как субъекта влияния на ценностно-смысловую сферу ребенка.

Литература:

1. Белова, С.В. Педагогика Диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования: Монография / С.В. Белова. – Москва: АПКППРО. – 2006. – 380 с.
2. Демакова И.Д. Принципы гуманизации пространства детства // Социальные науки. – 2018. – № 2-3. – С. 19-24.
3. Дубровина И.В. Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества // Национальный психологический журнал. – 2018. - № 1 (29). – С. 6-16.
4. Куркин, Е.Б. Модель образования для сложного мира // Народное образование. – 2019. № 4. – с. 114-123.
5. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 400 с.
6. Степанов, П.В. Структура воспитательной деятельности педагога. Автореф. ...д.п.н. – М.: ИСПО РАО, 2018.
7. Тихоненков, Н.И. Деятельность вожатого в условиях воспитывающей среды детского оздоровительного лагеря / Н.И. Тихоненков, М.Ю. Чандра // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. – 2019. – № 1. - С. 18-22.
8. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал – 2010. - № 2 (4) – С. 6-11.
9. Шустова И.Ю. Воспитание в детско-взрослой общности. Монография. – М.: Педагогическое общество России, 2018. – 176 с.
10. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина БорисовнаНижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина (г. Нижний Новгород);**старший преподаватель Вялова Наталья Вячеславовна**Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина (г. Нижний Новгород);**воспитатель Рязанова Евгения Александровна**Муниципальное автономное дошкольное образовательное
учреждение «Детский сад №114» (г. Нижний Новгород)**ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия педагогов и родителей в дошкольном образовании. Авторы определяют взаимодействие педагогов с родителями как совместно организуемую деятельность его участников по достижению общих целей воспитания и развития ребенка. Показана необходимость разработки системы взаимодействия педагогов и родителей по воспитанию и развитию детей дошкольного возраста по результатам диагностического исследования. Определена целевая направленность взаимодействия. Предлагаются этапы взаимодействия, решаемые на каждом этапе задачи, рекомендуемые формы и методы взаимодействия.

Ключевые слова: дошкольное образование, взаимодействие, уровни взаимодействия, система взаимодействия, этапы взаимодействия.

Annotation. The article deals with the problem of interaction between teachers and parents in pre-school education. The authors define the interaction of teachers with parents as jointly organized activities of its participants to achieve the common goals of upbringing and development of the child. The need to develop a system of interaction between teachers and parents on the upbringing and development of children of pre-school age based on the results of the diagnostic study is shown. Target direction of interaction is defined. Stages of interaction are proposed, which are solved at each stage of the task, recommended forms and methods of interaction.

Keywords: preschool education, interaction, interaction levels, system of interaction, interaction stages.

Введение. В современных условиях общественного развития особое внимание уделяется согласованному взаимодействию педагогов и родителей, эффективность которого зависит от многих объективных и субъективных факторов: стиля воспитания ребенка в семье, социального и материального положения семьи, личного родительского опыта, уровня культуры и образования родителей и педагогов и др. Значимость дошкольного периода в воспитании и развитии ребенка требует от педагогов и родителей высокого уровня развития их компетентности и выполнения своих функций [1, 4, 5]. В то же время, процесс взаимодействия педагогов и родителей осложняется изменениями ценностных ориентаций семьи, завышенными социальными ожиданиями родителей, низкой культурой участников взаимодействия и др. Исследования показывают, что педагоги дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) сталкиваются с достаточно низкой компетентностью родительского поведения и уровнем педагогической культуры родителей, что часто приводит к недопониманию во взаимоотношениях.

Все эти обстоятельства требуют серьезного пересмотра содержания и организации взаимодействия педагогов и родителей в условиях ДОО. Ключевыми направлениями взаимодействия педагогов с семьями воспитанников становится конструктивный диалог воспитывающих взрослых, обеспечивающий овладение родителями конкретными знаниями в области воспитания, принципами организации воспитательного процесса, основанными на признании за ребенком права на индивидуальность развития и уважении его интересов. Как подчеркивает Н.Л. Виноградова, взаимодействие «как способ социализации, определяется диалогом субъектов, обеспечивает единство и гармонизацию социальных структур и имеет конечной целью выработку социальными группами общностей и стратегии, общих действий» [8, с. 31].

Целью публикации является разработка системы взаимодействия педагогов с родителями по воспитанию и развитию детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Понимание взаимодействия с родителями в контексте профессиональной деятельности педагогов ДОО позволяет интерпретировать данное понятие как совместно организуемую деятельность его участников по достижению общих целей воспитания и развития детей. Это предполагает учет принципов, отражающих необходимый уровень поддержки и установление продуктивного взаимодействия воспитывающих взрослых по корректированию и гармонизации своих позиций в решении воспитательно-образовательных задач: взаимной ответственности, культуры, установления доверительных и деловых взаимоотношений, взаимодополнения и др.

Экспериментальное изучение проблемы взаимодействия педагогов и родителей по воспитанию и развитию детей дошкольного возраста осуществлялось в МАДОУ «Детский сад №114» г. Нижнего Новгорода. В исследовании участвовали 40 родителей.

На этапе констатирующего эксперимента выявлялись представления родителей о сущности понятия «педагогическая культура» (опрос), исследовались сформированность собственной педагогической культуры родителей (самооценка), а также уровень их готовности к взаимодействию и сотрудничеству с педагогами (анкетирование). Получены следующие результаты:

- представления родителей о сущности понятия «педагогическая культура» носят нечеткий характер, лишь 25% родителей указали, что педагогическая культура является необходимым условием развития и воспитания ребенка. Процент родителей, считающих свой уровень развития педагогической культуры «недостаточным», составил 50%;

- по результатам самооценки отметим, что большая часть родителей (70%) определяют уровень сформированности собственной педагогической культуры как низкий, что может свидетельствовать о достаточно критическом отношении к себе;

- анкетирование родителей свидетельствует об ограниченных возможностях их участия как в управлении ДОО, так и в воспитательно-образовательном процессе группы. Родители отмечают, что часы приема у заведующей не всегда соблюдаются. Кроме того, некоторые родители общаются с воспитателями, по большей части, посредством смс-сообщений. Воспитатели рекомендуют родителям формулировать общий, коллективный вопрос от родителей всей группы, что свидетельствует об отсутствии индивидуального подхода к запросам родителей по проблемам воспитания и развития конкретного ребенка. Также было отмечено, что на родительских собраниях преобладают общие советы и недостаточно освещаются «трудные» вопросы с участием специалистов.

По результатам всех исследований определены три уровня взаимодействия родителей с педагогами: низкий (интуитивный), средний (нормативный) и высокий (активный), характеристика которых представлена на рис. 1.

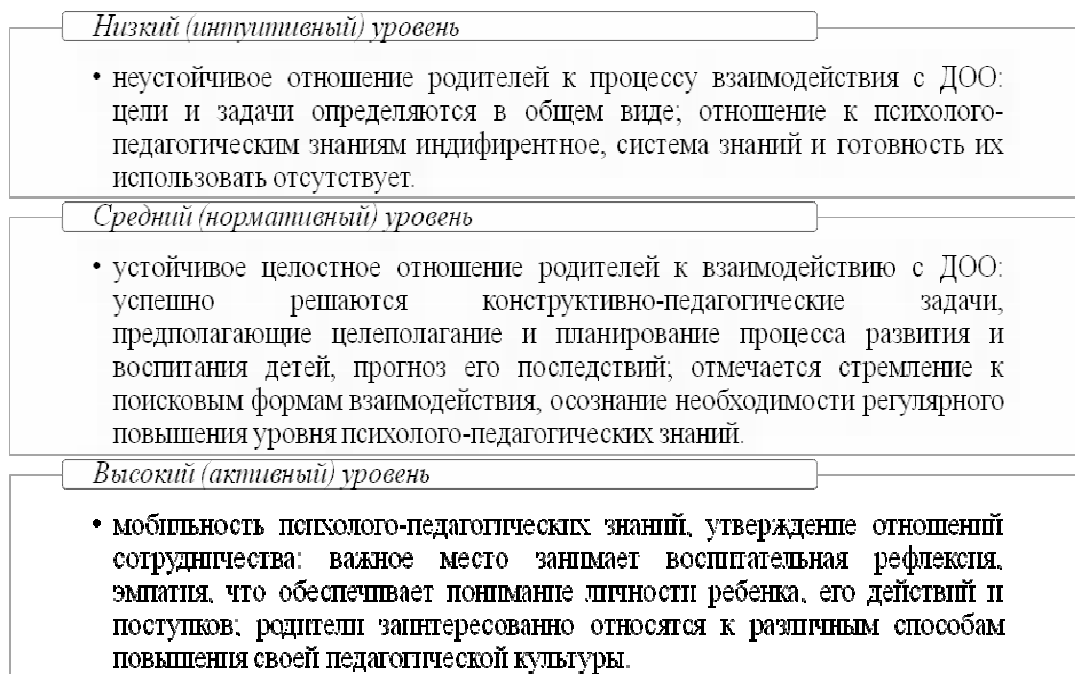


Рисунок 1. Характеристика уровней взаимодействия родителей с педагогами

Распределение родителей по уровням взаимодействия с педагогами показало преобладание интуитивного (низкого) уровня (55%). Дополнительный опрос выявил высокую потребность родителей в профессиональной консультационной поддержке по решению проблем воспитания и развития ребенка в сотрудничестве с педагогами и специалистами, стремление к совместным видам деятельности.

Полученные данные обуславливают необходимость разработки системы взаимодействия педагогов и родителей по воспитанию и развитию детей дошкольного возраста (далее – система). При разработке системы мы учитывали, что эффективность процесса *взаимодействия* можно повысить, если основой взаимодействия участников воспитательно-образовательных отношений является стратегия сотрудничества и партнерства и используются разнообразные формы взаимодействия педагогов и родителей.

Определена следующая целевая направленность взаимодействия:

- обеспечить непрерывный и индивидуально-дифференцированный процесс сопровождения родителей на основе их образовательных и информационных потребностей и запросов, воспитательного и культурного потенциала;

- повысить степень доверия родителей к ДОО и педагогам;

- определить актуальное содержание и эффективные формы взаимодействия родителей и педагогов по воспитанию и развитию детей дошкольного возраста;

- способствовать активному включению родителей в деятельность ДОО и их вовлечению в процесс развития и воспитания детей как равноправных субъектов.

Процесс взаимодействия предлагается организовывать как последовательное выполнение мотивационно-целевого, проектировочного, организационно-исполнительского и рефлексивно-оценочного этапов, каждый из которых решает конкретные задачи (рис. 2).

Мотивационно-целевой	• <i>Задачи:</i> • знакомство с положительным опытом родителей в воспитании ребенка, его активное восприятие, анализ, оценка; • выявление потребностей (интересов) родителей, обсуждение уровня участия в совместных видах деятельности; • определение единых позиций и согласование целей
Проектировочный	• <i>Задачи</i> • прогнозирование развития взаимодействия с родителями; • совместное создание программы и плана взаимодействия в проблемном поле воспитания дошкольников
Организационно-исполнительский	• <i>Задачи</i> • реализация совместных мероприятий; • установление коммуникации
Рефлексивно-оценочный	• <i>Задачи</i> • анализ, оценка промежуточных (итоговых) результатов; • уточнение программы и плана взаимодействия; • осмысление роли каждого участника взаимодействия

Рисунок 2. Процесс взаимодействия педагогов и родителей

Эффективность реализации задач каждого этапа предполагает комплекс различных педагогических мероприятий.

Для *мотивационно-целевого этапа* необходимо наличие опросников, анкет, позволяющих на качественном уровне оценить возможности взаимодействия, выявить индивидуальные предпочтения и ожидания родителей, на основании которых проектируется дальнейшее сотрудничество. Результатом первого этапа является желание родителей к осуществлению взаимодействия с педагогами по воспитанию и развитию детей на основе согласованных позиций и целей, взаимной ответственности в совместно планируемых и организуемых мероприятиях.

На *проектировочном этапе* важно обеспечить планирование содержания взаимодействия, в том числе, по овладению родителями конкретными знаниями в области воспитания, принципами организации воспитательного процесса, основанными на признании за ребенком права на индивидуальность развития и уважении его интересов. Для этого целесообразно включение в план работы разнообразных форм взаимодействия: коллективных (родительский комитет, целевые родительские группы, Дни открытых дверей, родительские собрания, мастер-классы, семинары-практикумы, совместные праздники, театрализованные постановки, др.); индивидуальных (консультации, беседы); наглядно-информационных (видео-лекции, информационные стенды и проспекты, фотовыставки, библиотеки интернет-источников для домашних онлайн-игр по образовательным задачам, др.) с использованием диагностических и активных методов сопровождения (дискуссионных, проблемных, проектных, игровых др.) [1, 9]. Подчеркнем, выбор форм взаимодействия с родителями зависит от степени вмешательства и обуславливает учет этически допустимых, правовых норм совместной деятельности, а также желание (добровольность) семьи участвовать в данной работе [2, 3]. В процессе разработки плана взаимодействия педагогов и родителей важно обеспечить участие большинства родителей, имеющих различные интересы, опыт и педагогические запросы, в разные виды профессиональной деятельности руководителя и педагога ДОО: административно-управленческую, познавательно-развивающую, социально-коммуникативную, художественно-эстетическую, духовно-нравственную, хозяйственно-трудовую, физкультурно-оздоровительную. Итогом проектировочного этапа является добровольное участие родителей в разработке плана работы по воспитанию и развитию детей совместно с педагогом.

Особая роль на *организационно-исполнительском этапе* отводится задаче «установление коммуникации», как условию партнерской поддержки в достижении планируемых результатов воспитания и развития ребенка, а также в создании атмосферы доброжелательности, уважения, единения. Основным принципом данной работы является демонстрация родителям положительного образа ребенка.

Рефлексивно-оценочный этап обеспечивает степень осознанности индивидуального участия взаимодействующих сторон и использование воспитательного потенциала педагогов и родителей. Поэтому обуславливает непрерывный анализ (оценку), систематизацию и обобщение на основе рефлексивных методов взаимодействия, опросов, отзывов, использования оценочных листов, экспресс-диагностики, самооценки, др. Результаты оценки (положительные или отрицательные) становятся основой для корректирования планирования и организации последующих педагогических мероприятий.

Таким образом, предлагаемая система взаимодействия педагогов и родителей по вопросам воспитания и развития детей дошкольного возраста:

- проектируется и реализуется в соответствии с новыми ценностями и запросами к дошкольному образованию на основе стратегии сотрудничества, партнерства и конструктивного диалога;
- способствует формированию нового уровня взаимоотношений педагогов и родителей, позволяя организовать сотрудничество в едином пространстве «семья – дошкольная образовательная организация»;
- обеспечивает установление особого эмоционального настроя, доверительно-эмоционального контакта, доброжелательной атмосферы и коммуникации между родителями, педагогами и детьми;

- предполагает целенаправленный выбор актуального содержания, наиболее эффективных форм и методов взаимодействия (интегрированных, интерактивных, информационных, др.), учитывающих потребности и интересы семьи;
- обеспечивает необходимую последовательность в работе с родителями, мобильность и согласованность в поиске альтернативных и конструктивных решений имеющейся проблемы;
- способствует формированию единой позиции педагогов и родителей по целям воспитания, паритетному распределению ответственности.

Выводы. В заключение исследуемой проблемы отметим, что достижение высокого уровня взаимодействия педагогов и родителей повышает конкурентоспособность ДОО в социальном и профессиональном окружении. Данное положение обуславливает особую роль управленческой и социальной компетентности руководителя в установлении правовых механизмов взаимодействия между семьей и ДОО, между педагогами и родителями на основе стратегии сотрудничества и партнерства [6, 7].

Профессионально организованный процесс взаимодействия педагогов с семьями воспитанников обеспечивает совместное выявление и решение проблем воспитания и развития ребенка. Результаты данного процесса можно определить такими показателями, как:

- вовлеченность родителей воспитанников в процесс воспитания и развития: повышение интереса к деятельности педагогов, увеличение характера вопросов по проблемам воспитания и развития ребенка, активное участие в совместных педагогических мероприятиях;
- понимание родителями необходимости единства требований и осуществления преемственности с педагогами по воспитанию и развитию детей: осознание роли семейного воспитания и значимости профессиональной деятельности педагогов, стремление к анализу опыта семейного воспитания, его тиражированию;
- общественное мнение родителей к воспитательно-образовательной деятельности педагогов: положительное отношение к педагогам и ДОО.

Литература:

1. Белинова Н.В., Фонарева О.В. Проектирование пространства эффективного сотрудничества дошкольной образовательной организации с социумом // Государственный советник. 2019. № 1 (25). С. 79-83.
2. Бичева И.Б., Гладкова Н.Н. Актуальность правового воспитания в дошкольной образовательной организации // Перспективы науки и образования. 2017. № 5 (29). С. 45-49.
3. Бичева И.Б., Гладкова Н.Н., Царева И.А., Каргина Е.В. Проектирование системы правового воспитания участников правовых отношений в дошкольной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 24-30.
4. Бичева И.Б., Муравьева И.А. Проблемы и особенности взаимодействия с родителями детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации // Перспективы науки и образования. 2017. № 6 (30). С. 87-91.
5. Бичева И.Б., Муравьева И.А. Взаимодействие с родителями детей раннего возраста в период адаптации к дошкольной образовательной организации // Детский сад от А до Я. 2017. № 6 (90). С. 48-56.
6. Бичева И.Б., Филатова О.М. Проектирование управленческих компетенций руководителя дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 7. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/928>
7. Бичева И.Б., Хижная А.В., Деревянко М.Д., Юферева М.А. Определение структуры социальной компетентности руководителя дошкольной образовательной организации // Мир науки. 2018. № 5. С. 6.
8. Виноградова Н.Л. Взаимодействие индивида и общества: диалогический аспект // Вестник ОГУ. 2005. №10. Т. 1. С. 31-37.
9. Санникова А.С., Ханова Т.Г. Сотрудничество дошкольной организации с семьей и социальными партнерами // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 томах. Мининский университет. 2019. С. 259-262.

Педагогика

УДК 378

кандидат психологических наук, доцент Боцоева Анна Владимировна
 ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);
заместитель начальника кафедры физической подготовки, кандидат педагогических наук, подполковник полиции Галкин Владимир Николаевич
 Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России») (г. Волгоград);
доктор исторических наук, доцент Титоренко Марина Федоровна
 ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар)

О ПРОБЛЕМАХ И ПЕРСПЕКТИВАХ ПЕРЕХОДА НА ФОРМАТ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: КОНТЕКСТ РИСКОВ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема перехода на платформы онлайн-обучения в современном вузе, проанализированы возможности и перспективы данной модернизации образовательной среды как факторы, детерминирующие инновационный формат педагогического процесса для всех его участников, в частности, и для всей образовательной системы, в целом.

Ключевые слова: дистанционный формат обучения, онлайн-обучение, онлайн-курсы, академическая мобильность, индивидуальные образовательные траектории, тьюторство, модели онлайн-обучения, независимый тестовый контроль.

Annotation. The article deals with the problem of transition to online learning platforms in a modern University, analyzes the opportunities and prospects for this modernization of the educational environment as factors that determine the innovative format of the pedagogical process for all its participants, in particular, and for the entire educational system as a whole.

Keywords: distance learning format, online learning, online courses, academic mobility, individual educational paths, tutoring, online learning models, independent test control.

Введение. Реалии сегодняшней образовательной среды в контексте запросов практики внедрения онлайн-обучения являются лейтмотивом пересмотра нормативных оснований и организационных моделей внедрения онлайн-курсов в поле педагогического процесса в вузах. Практика внедрения онлайн-технологий сегодня уже насчитывает богатый положительный опыт в крупных вузах и образовательных центрах страны. Инструментами, обеспечивающими успешность проектов, связанных с онлайн-обучением, могут быть следующие: во-первых, поддержка проектов развития университетов; во-вторых, развитие академической мобильности научно-педагогических работников и студентов; в-третьих, внедрение онлайн-образования; в – четвертых, грантовая поддержка научно-педагогических работников. Иллюстрируются плюсы, минусы, проблемные и перспективные векторы этой работы в масштабах федеральных образовательных проектов, которые на сегодняшний день начинают набирать обороты и расширять возможности для педагогических инноваций.

Изложение основного материала статьи. Ярким примером развития нового формата обучения является федеральный проект «Молодые профессионалы», который вызывает интерес широкого круга педагогической элиты страны. Реализация проектов такого рода ставит сегодня перед вузами новые масштабные задачи. Все участники образовательного процесса в вузе должны быть заинтересованы в таком развитии.

Если есть какие-то ограничения, сопротивления, то движение вперед невозможно, и при этом не будет работать административный ресурс. Какими же могут быть результаты столь сложных реформ и оптимизаций образовательной среды? 20% обучающихся, по данным официальной статистики, представленной крупными научными образовательными центрами, осваивают ресурсы сторонних организаций в процессе обучения, 15% научно-педагогических работников участвуют в образовательном процессе других организаций, при этом всем обеспечен свободный доступ к онлайн-образовательным программам, в том числе программам дополнительного профессионального обучения [1].

Или, например, также широко обсуждаемый федеральный проект «Кадры для цифровой экономики», в качестве результатов его внедрения, могут быть проиллюстрированы следующие: 120 тысяч человек принято на программы высшего образования в сфере информационных технологий, активно функционируют свыше 50 центров ускоренной подготовки специалистов; 5 международных научно-методических центров созданы на базе вузов; 15 вузов-спутников осуществляют научно-исследовательскую деятельность, а также подготовку, переподготовку и разного уровня стажировки продвинутых кадров для цифровой экономики; 100% образовательных организаций высшего образования используют модели «Цифровой университет» [2].

Образовательная политика вузов должна планомерно двигаться по следующим направлениям: расширение присутствия образовательной организации на национальной и международной платформах открытого образования; увеличение доли дисциплин модулей образовательных программ, реализуемые на основе онлайн-курсов до 20%; внедрение индивидуальных образовательных траекторий с возможностью выбора студентами предметов, исходя из их уровня сложности (базовый/ продвинутый/высокий), технологии обучения (традиционная/ онлайн), преподавателя; расширение спектра образовательных программ, реализуемых в проектном формате; сбор «цифрового следа» студентов и формирование портфолио с верифицированными компетенциями.

Существует проблемный вопрос, требующий детального рассмотрения и всестороннего изучения в контексте обобщения прогрессивного опыта апробаций данных проектов. Это связано с поиском ответа на вопрос, насколько образовательные организации могут сегодня быть гибкими, чтобы, действительно, использовать онлайн-технологии, как тот ресурс, который позволит достичь высоких показателей и результатов.

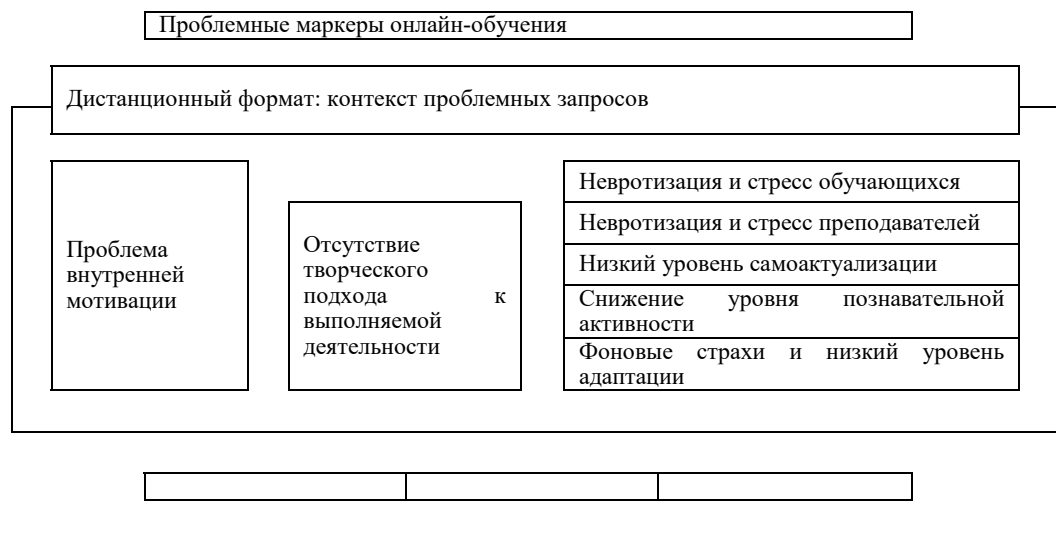


Рисунок 1. Проблемная составляющая перехода на онлайн-формат обучения

Нужно работать над тем, чтобы примерно пятая часть (20%) трудоемкости образовательных программ были реализованы в формате онлайн, причем во всех возможных моделях использования онлайн-технологий и их сочетаниях: исключительно электронные модели. Смешанные модели, смешанные модели с использованием внешних курсов и др.

Классификация моделей онлайн-обучения сегодня качественно представлена тремя модификациями повышения эффективности образовательной среды с позиций ее функционирования и адаптации к новым запросам социума: первая модель связана с применением массового открытого онлайн-курса (МООК) как дополнительного материала.

Эта модель не меняет ничего в специфике образовательной среды; вторая модель является смешанной моделью обучения с использованием онлайн-курса и итоговой аттестацией в формате НТК (независимого тестового контроля, проводимого в базах контрольно-измерительных материалов); третья модель может модифицироваться по двум векторам использования –первый представлен в модели исключительно электронного обучения с использованием внутреннего онлайн-курса, а второй-модель исключительно электронного обучения с использованием онлайн-курса университета-партнера в рамках сетевого договора [3].

Условия реализации дисциплин в моделях онлайн-обучения могут варьироваться, т.к. онлайн-технологии – это затратный проект. Образовательные организации сегодня легче идут на со-инвестирование, и это весьма перспективный вектор, и это еще и очень правильная позиция с точки зрения гармонизации образовательной среды [3].

Если технологии онлайн-обучения дают приращение за счет визуализации, развития интерактивных технологий, когда при этом создается четкая система получения информации, закрепления качественного знания, когда можно говорить о том, что это работает на достойном компетентностном уровне.

Сегодня нужны масштабные исследования. Данные такого исследования есть. TalentTech, Нетология и EdMarket представили результаты II глобального исследования мирового и российского рынка онлайн-обучения (первое компании провели в 2017 году).



Рисунок 2. Рынок дополнительного b2c-обучения взрослых в 2019 году, млрд. руб.

Исследовательская группа работала 6 месяцев, чтобы глубоко и системно проанализировать каждый сегмент индустрии, деятельность ключевых игроков и инвестиционную активность за последние 3 года.

В ходе анализа потребностей рынка дополнительного обучения взрослых можно сделать вывод, что вариативность выборов весьма разнообразна, и приоритетные позиции 2019 года могут кардинально измениться в 2020 году.

Платформы онлайн-обучения должны быть гибкими и вариативными, иначе процесс совершенствования инновационной образовательной среды будет идти долгим путем проб и ошибок. Именно в этой связи опыт прогрессивных научных образовательных центров является ценным. При этом особый интерес представляют мотивы и установки целевой аудитории, иллюстрирующие цели процесса обучения. По этим данным разброс также весьма неоднозначен (рис. 3).

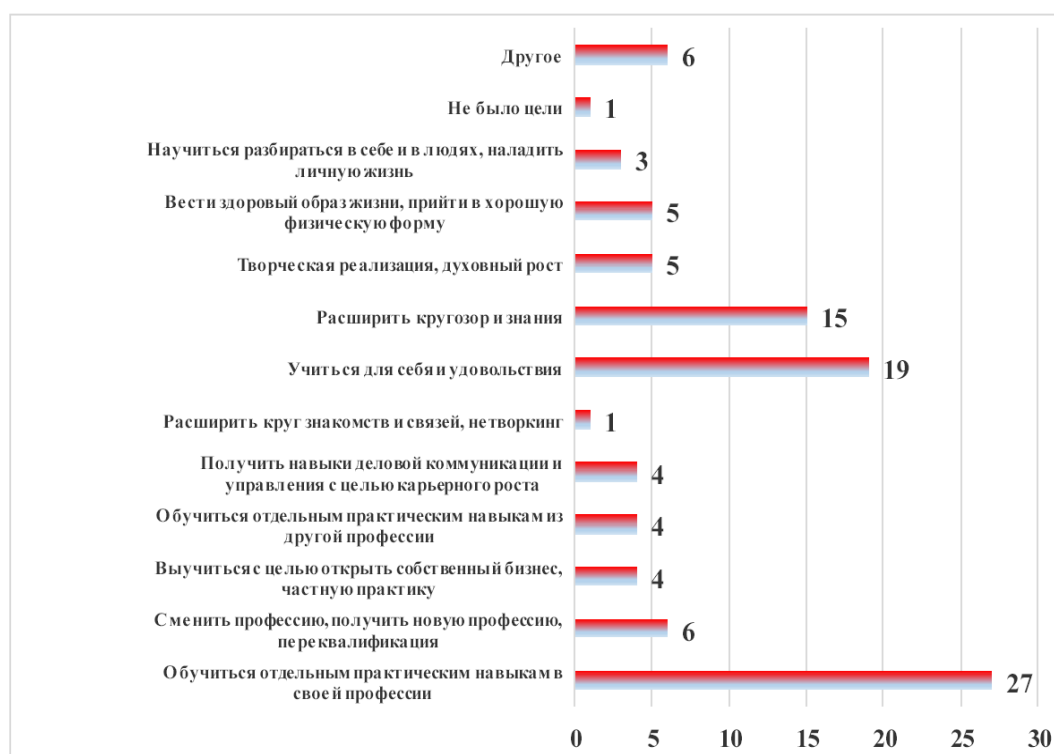


Рисунок 3. Цели обучения, представленные в результатах опроса респондентов по данным II глобального исследования мирового и российского рынка онлайн-обучения - 2019 г.

Из гистограммы видно, что четвертая часть опрошенных пытается совершенствоваться в границах своей профессии, каждый пятый респондент хочет учиться для себя и получать удовольствие, что говорит о личностной составляющей целеполагания.

Учитывая эти моменты, организаторы онлайн-обучения в современных вузах должны предавать серьезной значимости стартовой диагностике целевой аудитории [4; 5].

Выводы. Таким образом, подводя итоги вышеизложенного, хотелось бы отметить, что с приходом цифровизации в образовательную среду вузов, назревает вопрос о масштабности целей создания экосистемы онлайн-обучения.

Этот процесс может быть эксплицирован в следующие направления системной работы: во-первых, это тьюторство студентов; во-вторых, сопровождение преподавателей; в-третьих, внедрение онлайн-курсов как части всех образовательных программ; в-четвертых, обучение всех участников образовательного процесса: студентов, преподавателей, тьюторов, организаторов; в-пятых, повышение качества электронных учебных материалов (конкурсы электронных курсов, стажировки); в-шестых, ведение активной маркетинговой политики; в-седьмых, поиск бизнес-партнеров; в-восьмых, использование современных технологических трендов (виртуальная реальность, симуляторы, дополненная реальность и др.).

Литература:

3. Гатулин Р.Р., Колупаева Д.А. Перспективы онлайн-образования в России // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. №11-12 (15-16). URL: <https://cyberleninka.ru> / (дата обращения: 05.03.2020).
4. Kuz'mina E.V., Pyankova N.G., Tret'yakova N.V., Botsoeva A.V. Using data analysis methodology to foster professional competencies in business informaticians // European Journal of Contemporary Education. 2020. Т. 9. № 1. С. 54-66.
5. Пеккер П.Л. Причины отсева слушателей при онлайн-обучении // Ценности и смыслы. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 17.03.2020).
6. Рощина Я. М., Рошин С.Ю., Рудаков В.Н. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООС) опыт российского образования // Вопросы образования. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 22.04.2020).
7. Боцоева А.В., Горбунова О.В., Подпорин И.В. О прогностической траектории современного высшего образования в контексте проблемы деградации человеческого капитала // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 24-27.

УДК 371

кандидат психологических наук, доцент **Боцоева Анна Владимировна**
 ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);
 кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей
 и социальной педагогики **Мосина Оксана Анатольевна**
 ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования критического и системного мышления в современной образовательной среде, находящейся в статусе перехода на онлайн-платформы, использования цифровых ресурсов в профессиональной деятельности и повседневной жизни человека (digital-skills), формирования индивидуальных образовательных траекторий развития предметных компетенций, являющихся основой для интерактивного развития навыков professional skills.

Ключевые слова: дистанционный формат обучения, инженерные и гуманитарные профили профессиональной подготовки, цифровизация и диджитализация образования, метапредметные и личностные компетенции (soft skills), компетенции (digital-skills).

Annotation. The article deals with the problem of forming critical and systematic thinking in the modern educational environment, which is in the status of transition to online platforms, the use of digital resources in professional activities and everyday life (digital-skills), the formation of individual educational trajectories for the development of subject competencies, which are the basis for the interactive development of professional skills.

Keywords: distance learning format, engineering and Humanities profiles of professional training, digitalization and digitalization of education, metasubject and personal competencies (soft skills), competencies (digital-skills).

Введение. Рынок онлайн-образования стал одним из самых быстрорастущих сегментов экономики. Формы классического образования требуют новых решений. Большинство россиян, в том числе работодатели, положительно относятся к онлайн-обучению. Рост рынка образования составил 60%. Специалисты Российской ассоциации электронных коммуникаций представили статистические итоги 2019 года. Доступ к Сети сегодня имеют 85,2 млн человек со смартфонов и 96,9 млн человек с компьютеров. Интернет-экономика России к 2020 году выросла на 20%. Наибольшую долю в этом сегменте занимает электронная коммерция. Рынок онлайн-образования стал одним из наиболее быстро развивающихся сегментов, за год его оборот вырос на 60 %. Система высшего образования в условиях технологического развития требует пересмотра. Высокая скорость изменений на рынке образования, вызванная переходом на дистанционный формат, стала большим вызовом для всех образовательных организаций страны. 24 миллиона пользователей – 1,5 миллиона преподавателей из школ и вузов, 16 миллионов школьников и 7 миллионов студентов – практически одновременно должны были перейти от классической образовательной модели к дистанционному формату обучения. Вызовы цифровизации, формулируют компетенции, остро необходимые работникам какой отрасли, и определяют перечень профессий, которые позволят людям в этой области быть востребованными специалистами на рынке труда будущего, а образовательным организациям – оптимизировать бизнес-модели. Мы предполагаем, что это, в первую очередь, инженерные специальности с высоким уровнем компетенций в области ИТ-технологий.

В современных реалиях все чаще возникают понятия, о которых вчера еще не говорили так много. Например, «скиллз» (skills), представляющее по своей сути новые навыки или качественно новые профессиональные компетенции. Вместе с появлением термина встает вопрос, какие из них сегодня являются самыми востребованными со стороны работодателей и как трансформировать программы, чтобы не пострадало ядро профессии.

Сегодня, когда идёт активное внедрение высоких технологий в образование, классические университетские программы представляют собой «отчасти конвейерные системы». Обучение должно быть персонализировано под конкретные запросы промышленных партнёров, а конкурентоспособность выпускников повышена за счёт их умения решать практические задачи. Модель цифрового университета уже в разработке. В настоящее время 85% взрослых россиян поддерживают онлайн-технологии в образовании.

По результатам данных социологического опроса, большинство наших граждан поддерживает внедрение цифрового образования. 66% опрошенных называют онлайн-обучение хорошей возможностью получения новых знаний, а 51% – качественным инструментом, доступным для многих. 25% респондентов уже имеют опыт дистанционного обучения, и только 10% ещё не знали о таком формате.

Положительное мнение о цифровизации образования высказали и преподаватели (84%), и работодатели (80%). 75% студентов проголосовали за внедрение в учебный процесс онлайн-курсов или модулей, а 64% уверены, что подобные решения способствуют повышению качества обучения в целом.

Изложение основного материала статьи. Тенденции масштабного перехода на дистанционный формат обучения требуют от целевой аудитории образовательной среды совершенно новых компетенций. Они студенты инженерных специальностей должны получать качественное и прочное знание, обладая четким алгоритмом формирования индикаторов ряда компетенций. Постановка задачи? Мы предполагаем, что индикаторы, которые позволят успешно реализовать дистанционный формат обучения, присущи целевой аудитории, изучающей информационные технологии. Более того, целевая аудитория должна обладать совершенно новым форматом мышления: критическим и системным.

Под критическим мышлением мы понимаем способность сомневаться во входящей информации и своих убеждениях. Навык помогает мыслить ясно и рационально, искать логическую связь между фактами и формулировать сильные аргументы. Основа критического мышления - умение рассуждать. Критические мыслители задают вопросы, ставят под сомнение идеи и высказывания, а не принимают их за истину. Чтобы стать критическим мыслителем, нужно быть активным исследователем, а не пассивным получателем информации. Человек с неразвитым критическим мышлением, принимает решение быстро, не задумываясь, опираясь на чувства и интуицию. Бегло просматривает информацию. Не размышляет над аргументами и не

ищет доказательств. Его мышление может так и остаться всего лишь клиповым. Человек, с развитым критическим мышлением, задумывается над своей реакцией перед принятием решения. Он сомневается во входящей информации и своих убеждениях, пока не находит доказательства.

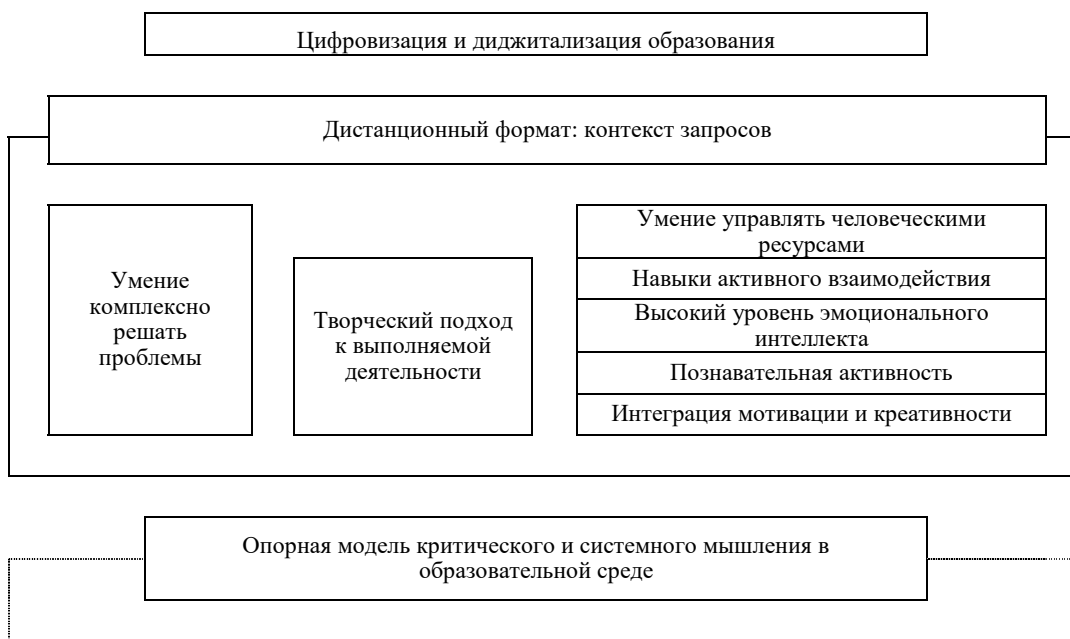
Данный подход диктует необходимость развития способности студентов высшей школы к критическому и системному мышлению в среде применения технологий больших данных. Процесс формирования у обучающихся критического и системного мышления-это процесс диалога. Диалога между преподавателем и студентом. Преподаватель тоже должен стать другим, чтобы в этом новом формате суметь научить будущего инженера забрать знание на качественном уровне. Сегодня масштабно наступает процесс соединения педагогики и цифры. Значит в ближайшем будущем на передний план выйдут пропедевтические задачи цифрового репетитора и технологий дополненной виртуальной реальности. В этой связи на основе единой технологической платформы будет создаваться доверенное пространство цифровых знаний. Какова будет существенная характеристика компетентностной модели этого доверенного пространства цифровых знаний? [1].

По мнению экспертов, в перечень компетенций работников сферы образования, востребованных при переходе на цифровую модель, помимо хорошего уровня владения ключевыми компетенциями цифровой экономики, должны войти владение технологиями педагогического дизайна, навыки формирования образовательных сообществ, понимание LMS методологии (Learning Management System – система управления обучением), навыки работы с цифровыми образовательными платформами, умение работать с данными и понимание возможностей управления образовательным процессом на их основе: от создания систем агрегирования данных об обучающихся до формирования на их основе индивидуальных образовательных маршрутов [2].

Для адаптации образовательных организаций к изменениям, по мнению экспертов, их руководству необходимо ориентироваться на гибкие бизнес-модели управления и вовлекать в проектирование цифровых стратегий раз-вития сотрудников всех уровней, регулярно актуализировать образовательный контент под требования рынка труда, обучить педагогов цифровой грамотности, перестраивать программы обучения на модульное и на дуальное образование, развивать педагогический дизайн в организациях с учетом международного опыта, создать платформы с хранением всех данных об обучающихся и привлекать преподавателей к совместному планированию со студентами их маршрутов обучения [3].

Ориентируясь на предложенные решения и меры, наиболее дефицитными и востребованными профессиями при создании, развитии и поддержке цифровой образовательной среды, эксперты обозначили специалиста по педагогическому дизайну, специалиста по внедрению и сопровождению LMS систем, инженера данных в образовании, специалиста по стратегическому маркетингу в образовании и Edtech, специалиста по операционной эффективности, руководителя цифровой трансформации (CDTO) и product-менеджера цифровых образовательных решений.

Сегодня цифровизации образования диктует потребность в создании площадок, на которых можно познакомиться с инновационными технологическими решениями отраслей, с внедрением лучших проектов в систему образования и ознакомиться с направлениями цифровизации образования, а именно: цифровая модернизация обучения, электронное управление учебным процессом и развитие нового рынка компетенций. Направления работы экспериментальных площадок могут эксплицироваться по следующим прогностическим векторам: что собой представляет «Образование 4.0 - сегодняшняя практика»; как происходит в динамике экспоненциальный рост технологий в образовании будущего; что собой должны представлять центры обучения на рабочих местах; как необходимо реформировать цифровизацию труда и кадровую политику бизнеса; в чем состоит существенная характеристика и технологии «must have» в образовании третьего десятилетия 21 века; каковы финансовые и правовые перспективы Ed Tech [4].



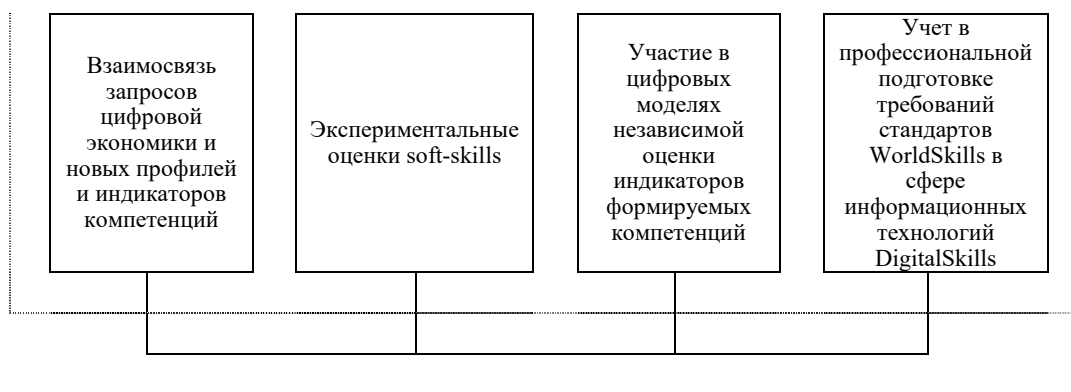


Рисунок 1. Прогностическая компетентностная модель развития способностей современных студентов к критическому и системному мышлению

Если рассмотреть актуализированные примеры из современной образовательной среды, то обучающиеся инженерным специальностям, являются той целевой аудиторией, к которой сегодня эти требования могут быть предъявлены в первую очередь. Цифровые инструменты сегодня меняют профессию инженера: многие компетенции, которые были важны ранее, теперь теряют свой статус. И, наоборот, появляются требования к новым компетенциям, ранее считавшимися не столь важными. Например, память. Еще 15-20 лет назад инженеру нужно было помнить многие важные значения, формулы, понятия. В настоящем подобные требования потеряли актуальность, потому что простая информация находится в мгновенном доступе в Интернете. Зато вопросы коммуникаций и взаимодействия с коллегами и клиентами, многие из которых работают удаленно, т.е., отсутствует прямая коммуникация, вышли на приоритетные позиции. Сегодня возникла потребность переучиваться по ходу работы над проектом, вникать в интерфейсы новых программ, решать сложные задачи в более короткий промежуток времени. Сократилось количество рутинных, простых задач. Зато новые задачи стали на порядок сложнее, требующие оперативного ответа на непростые вопросы. Ни высшая, ни средняя школа к этим вызовам не готовы. Дополнительное образование сконцентрировано на зарабатывании денег по системе отраслевых сертификаций. Тема обучения в этом образовательном институте сведена к минимуму.

Необходимо решение переподготовки специалистов в инженерных областях без отрыва от текущей работы, гарантирующее результат. Времени на эксперименты и проверки гипотез у компаний нет. Новые цифровые инженеры нужны здесь и сейчас. Следовательно, их нужно готовить на образовательной платформе, которая научит работать с большими данными, создавать полно-действующих виртуальных макеты производства в парадигме Индустрии 4.0. В качестве запросов практики сегодня выступают процессы создания цифровых двойников, 3D моделирования схем размещения производства – от отдельного рабочего места до предприятия в целом [1].

Например, только на основе такого ресурса, как освоение большого спектра информационных дисциплин, можно задавать правила динамического поведения объектов производства, создавать и использовать банк знаний, пред-настроенных цифровых 3D симуляционных моделей объектов производства (роботов, транспортеров, оборудования, манекенов людей и мн. др.).

Фактически нужна новая модель образовательной траектории модульной программы трансформации подготовки инженеров в вузе. Назрела необходимость осуществления цифровой трансформации через систему выстраивания уровней формирования компетенций у студентов инженерных специальностей. Мы предполагаем, что высокий уровень готовности к освоению дистанционного формата обучения имеется у студентов, изучающих в большом объеме информационные дисциплины. Если говорить о студентах, получающих гуманитарное образование, то им намного сложнее показать высокий уровень формирования данного блока компетенций [5].

Поэтому можно предполагать, что определенный набор знаний, умений и навыков позволит студентам успешно переходить на высокий уровень профессиональной подготовки. Что собой представляют эти знания? Это цифровые навыки работы с большими данными. По мнению авторов Ивоной А.И., Чулановой О.Л., Давлетшиной Ю.М., представленному в научной статье, посвященной современным направлениям теоретических и методических разработок в области управления, роли soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников, «...под цифровыми навыками (digital-skills) мы будем понимать устоявшиеся, доведенные до автоматизма модели поведения, основанные на знаниях и умениях в области использования цифровых устройств, коммуникационных приложений и сетей для доступа к информации и управления ей». Цифровые навыки позволяют людям создавать и обмениваться цифровым контентом, коммуницировать и решать проблемы для эффективной и творческой самореализации в обучении, работе и социальной деятельности в целом [3].

Для каждого этапа разработки модели нами были предложены педагогические методы, позволяющие дифференцировать стартовый уровень готовности к формированию критического и системного мышления. Мы определили трехступенчатую модель готовности по уровням: пороговому, продвинутому и высокому.

Для проведения эксперимента были разработаны разноуровневые задачи и задания, на примере дополненной виртуальной реальности, столь актуальные для дистанционного формата обучения. Задания выполнялись в несколько этапов. Результат каждого этапа оценивался по одинаковым параметрам. Это позволило выявить начальный срез для построения прогнозов динамики формирования индикаторов компетенций у студентов, обучающихся на инженерных специальностях и осваивающих гуманитарные направления подготовки, что создало предпосылки для определения уровней их сформированности (базовый, продвинутый, высокий).

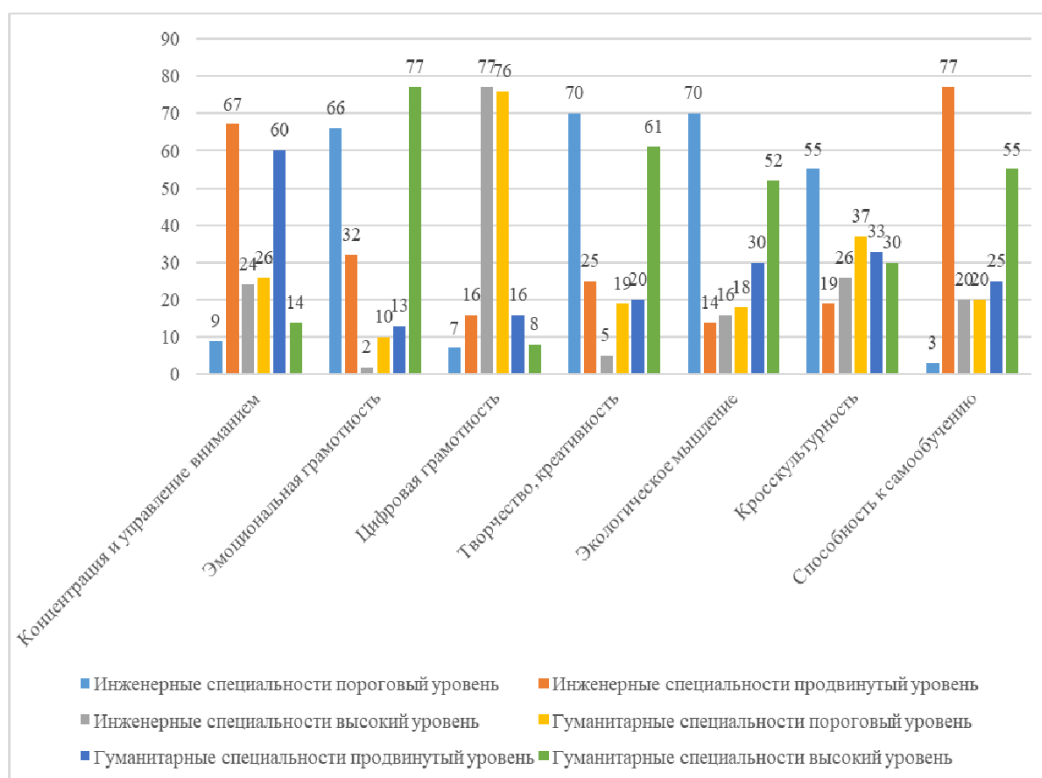


Рисунок 2. Сравнительный анализ диагностического среза детерминант критического мышления у обучающихся на инженерных и гуманитарных направлениях профессиональной подготовки

По результатам диагностического среза можно сделать вывод, что обобщенная модель формирования готовности к онлайн-обучению не может быть одинаковой у обучающихся разных направлений подготовки. Из гистограммы видно, что такие компоненты критического мышления в процессе обучения, как: цифровая грамотность и концентрация и управление вниманием лучше сформированы у обучающихся по инженерным специальностям, а эмоциональная грамотность, творчество, креативность наиболее высоким уровне выявлены у обучающихся по гуманитарным направлениям подготовки. Следовательно, при построении индивидуальных образовательных траекторий, формирующих digital-skills, нужно учитывать эти различия, обусловленные профилем подготовки и потенциалом к критическому мышлению. Именно этот потенциал позволяет обучающимся забрать знание не на поверхностном, клиповом, а на качественном, высоком уровне.

Выводы. Таким образом, подводя итоги вышесказанного, хотелось бы отметить, что с приходом цифровизации в образовательную среду вузов, объем работы преподавателей возрастаеткратно, главное, чтобы был высокий уровень мотивации для собственного профессионального роста. По своей сущностной характеристике знание – это присвоенная информация, которая при необходимости извлекается из оперативной памяти. Но нам сегодняшний день большинство образовательных организаций выдают своей целевой аудитории только один вид образовательного результата-осведомленность. В большинстве вузов сегодня в образовательной среде не хватает именно деятельностиной составляющей. А если нет деятельности, то с учетом того вала информации, который мы постоянно испытываем, с учетом информационного гнета, который испытывают сегодня дети с раннего возраста, информация начинает восприниматься в «клиповом режиме». Сегодня в связи с этим необходимо перестраивать образовательную среду таким образом, чтобы образовательные программы позволили перевести целевую аудиторию в поле непосредственной деятельности из поля односторонней передачи знаний и формирования поверхностной осведомленности.

Литература:

1. Kuz'mina E.V., P'yankova N.G., Tret'yakova N.V., Botsoeva A.V. Using data analysis methodology to foster professional competencies in business informaticians // European Journal of Contemporary Education. 2020. T. 9. № 1. С. 54-66.
2. Сафуанов Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2019. №2 (28). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 15.05.2020).
3. Ивоина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 9, №1 (2017) <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (доступ свободный)
4. Федорова Ольга Валентиновна Формирование hard skills, soft skills и digital skills у студентов факультета информационных технологий УВО "Университет управления "ТИСБИ" // ОТО. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 17.05.2020).
5. Боцова А.В., Горбунова О.В., Подпорин И.В. О прогностической траектории современного высшего образования в контексте проблемы деградации человеческого капитала // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 24-27.

УДК 159.922.8

старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки, подполковник полиции Братусин Алексей Радиславович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки,

майор полиции Списивцев Степан Александрович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки,

майор полиции Расторгуев Андрей Юрьевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

О ЗНАЧЕНИИ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА, МОББИНГА И КИБЕРБУЛЛИНГА В КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматриваются комплексные профилактические мероприятия, направленные на решение проблем, связанных с беззащитностью современной молодежи к таким проявлениям травли в цифровой среде как кибербуллинг, моббинг и буллинг, т.к. именно система сотрудничества педагогов, психологов, родителей, сотрудников правоохранительных органов в состоянии обеспечить необходимый уровень безопасности.

Ключевые слова: молодежь, кибербуллинг, буллинг, моббинг, цифровая грамотность, социальные сети, Интернет, девиантное поведение, агрессия, психолого-педагогическая профилактика.

Annotation. The article deals with complex preventive measures aimed at solving problems related to the vulnerability of modern youth to such manifestations of bullying in the digital environment as cyberbullying, mobbing and bullying, since it is the system of cooperation of teachers, psychologists, parents, and law enforcement officers that is able to provide the necessary level of security.

Keywords: youth, cyberbullying, bullying, mobbing, digital literacy, social networks, Internet, deviant behavior, aggression, psychological and pedagogical prevention.

Введение. Пространство каждодневного общения в современном обществе отличается новой особенностью - проникновением в виртуальный мир. В отличие от взрослых, у подростков становятся дополнением к живым навыкам общения, навыки, связанные с общением посредством электронных писем, сообщений, причем все эти навыки они осваивают одновременно. Благодаря появлению Интернета возникло «виртуальное общение», ставшее для многих дополнительным ресурсом в коммуникации, и открывшее новые социальные возможности. В современных условиях процесс социализации подростков все стремительнее перемещается в Интернет, где помимо знакомств и возникновения, новых референтных групп, подростки могут осваивать различные социальные роли и нормы поведения. Все коммуникативные процессы, происходящие в обычном социальном пространстве, по сути «дублируются», причем они зачастую усиливаются, и даже замещаются виртуальным общением.

Навыки коммуникации в интернет-пространстве обретают новыми чертами и усиливают привычные черты социального общения. Распространенность Интернета и привязанность подростков к общению в социальных сетях сочетается у них с отсутствием пользовательской компетентности и осознания необходимости соблюдения этики общения в сети. Отсутствие этических границ и гарантированность анонимности приводит к появлению асоциальных и агрессивных моделей общения в сети. Анонимность субъектов общения усиливает вероятность пересечения подростка в Интернете с человеком, тоже использующим вымышленную роль и являющимся не тем, кем он представляется. Снижение у подростка привычного уровня стыдливости и неуверенности в себе приводит к тому, что он начинает проявлять такие формы поведения, которые не демонстрирует в реальной жизни, (например, исповедальность, жертвенность, самобичевание и др.). Однако, подросток забывает, что и автор, и все участники общения в интернет-пространстве могут быть расшифрованы. Подобная ситуация приводит к психологической травме несовершеннолетнего. Снижение уровня личной ответственности агрессора превращает его практически в элемент симульной информационной среды. Для тех, кто желает осуществлять травлю, не приближаясь к своей жертве вживую, современное пространство интернет-среды позволило перенести в него процесс травли. Традиционное пространство буллинга, не доступное для взрослых, - школа, школьный двор, школьный автобус, путь в школу и из школы, легко переместилось подростками в более безопасное по последствиям пространство Интернета.

Изложение основного материала статьи. Технологической особенностью информационных процессов в Интернете является то, что размещенная в нем информация, никуда не исчезает, поэтому стигматизирующая (от греч. - «ярлык, клеймо») информация сохраняется в Интернете навсегда. Подростки являются наиболее уязвимой группой для кибербуллинга, поскольку их неконтролируемое общение в Интернете влечет за собой коммуникационные риски в виде незаконных контактов (например, груминг), киберпреследования, кибермоббинга и др.

Педагогам не всегда удается вовремя распознать и предотвратить в школе случаи кибермоббинга или кибербуллинга на этапе их возникновения. Обычно, педагоги узнают о подобных случаях достаточно поздно, когда происходит эскалация конфликта. Предупреждающие меры по выявлению кибертеррора в школе способны сгладить конфликт и препятствовать его распространению.

Перед современным обществом встают задачи урегулирования коммуникаций в информационном пространстве и обеспечения безопасности пользователей, особенно несовершеннолетних, развитие у них

киберэтики (Войскунский, 2010). Психолого-педагогическая профилактика, как вид деятельности, можно осуществлять как в период обучения несовершеннолетних, так и во время их школьных каникул. Наиболее актуальной тематикой психолого-педагогической профилактики для бесед с несовершеннолетними, позволяющими избежать девиаций и делинквенций, а также противостоять им, являются: «Кибербуллинг и кибермоббинг несовершеннолетних: причины и возможности предупреждения»; «Социально-психологическая дезадаптация несовершеннолетних: причины и пути преодоления»; «Агрессивное поведение среди несовершеннолетних»; «Конфликт: причины возникновения и способы разрешения»; «Мифы о наркотиках» и др. Психолого-педагогическая профилактика, в основном, строится в форме беседы педагогов, психологов, сотрудников правоохранительных органов с несовершеннолетними и предполагает интерактивный способ взаимодействия. При подготовке к выступлению перед несовершеннолетними необходимо помнить, что важно донести до слушателей не просто психологическую теорию, а обеспечить конкретное психологическое воздействие с целью оптимизации и улучшения межличностных отношений.

Ведущий такие беседы специалист, должен уметь донести до несовершеннолетних подростков истину простым, доступным языком, понятным для них, важно уметь приводить иллюстративные примеры, основанные на профессиональном или личном опыте. Повышению эффективности психолого-педагогической профилактики среди несовершеннолетних способствует применение специалистами активных форм работы, таких как: беседа, дискуссия, диспут, коллективное творческое дело, коллаж, психологическая гостиная, психологическое ток-шоу, психологический аукцион, мастер-класс, психологический живой журнал и др. Дискуссия - равноправное обсуждение психологом и несовершеннолетними проблем самого различного характера. Она предполагает постановку перед несовершеннолетними, вопросов, на которые у каждого имеется свой ответ.

Подготовка психологического просвещения несовершеннолетних с применением активных форм работы предполагает разработку программ психолого-просветительской работы с определением целевых установок работы, формулировкой проблемно-ориентированных тем, оформлением при необходимости сценариев содержания работы.

Молодежь - важнейший ресурс развития общества, а молодежная и подростковая преступность - питательная среда для проявления агрессии, жестокости и формирования общей преступности в среде несовершеннолетних. Обеспечение эффективности предупреждения групповой преступности среди подростков, в том числе, формирования агрессивного и жертвенного поведения у несовершеннолетних, предполагает комплексное решение проблем молодежи со стороны представителей правоохранительных органов, психологов, педагогов, специалистов, работающих с детьми, медработников и родителей.

Новые формы травли, называемые кибербуллингом, вызывают сильную обеспокоенность у детей, родителей и специалистов. Специфика профилактической работы позволит организовать и эффективно реализовывать межведомственное взаимодействие специалистов, с детьми в рамках мер по предупреждению возникновения кибербуллинга и кибермоббинга среди несовершеннолетних в пространстве современных интернет-технологий. Сегодня нужны ресурсы для обеспечения подготовки педагогов и специалистов, работающих с детьми к психолого-педагогической деятельности по профилактике насилия несовершеннолетних в среде интернет-технологий. Нужны компетенции для профилактической работы с родителями и несовершеннолетними, подвергшимися кибербуллингу или кибермоббингу, жизненно необходимы программы групповой работы, позволяющие осуществлять профилактическую деятельность по наиболее актуальным проблемам: например, программа комплексной работы по защите от психологического насилия несовершеннолетних в пространстве современных интернет-технологий «Кибермоббинг и кибербуллинг несовершеннолетних: стратегии вмешательства и профилактика»; программа психокоррекционной группы для детей, переживших физическое насилие; программа тренинга повышения самооценки для подростков 14-16 лет; программа тренинга асертивности; программы психологического тренинга развития асертивности для несовершеннолетних 10-12 и 13-15 лет [1].

Статистические данные свидетельствуют об участвующих случаях применения физического насилия в отношении несовершеннолетних. Сегодня нужны новые технологии работы с семьями, находящимися в социально-опасном положении, где проблема физического насилия над несовершеннолетним является особо актуальной. Также сегодня сотрудники правоохранительных органов в работе сталкиваются с последствиями ситуации физического насилия над детьми в семьях с алкогольной зависимостью и наркозависимостью родителей. Важно отметить, что и в социально благополучной семье зачастую можно столкнуться с ситуацией насилия над несовершеннолетними.

Отсутствие положительного опыта семейного взаимодействия, на который можно опереться, способствует формированию низкой или нестабильной самооценки у несовершеннолетних, которая при малейших неудачах еще более усугубляется. Психологические последствия физического насилия над детьми могут проявляться в различных психологических отклонениях. Все дети, подвергшиеся физическому насилию, чувствуют себя травмированными и чрезвычайно отягощенными своими переживаниями. Важно отметить, что при физическом насилии происходят изменения и в поведения ребенка: страх при приближении родителя или другого взрослого, пассивность, замкнутость или повышенная агрессивность, общее избегание физического контакта. Таким образом, видится необходимость организации групповой коррекционной работы, в ходе которой будет оказана психологическая помощь несовершеннолетним в преодолении психологических последствий травм, развитие адаптивных и социальных навыков, нарушенных вследствие пережитого физического насилия, что позволит обрести чувство безопасности и доверия к окружающим [2].

Находясь в группе, несовершеннолетние имеют возможность контактировать с детьми, пережившими похожие жизненные ситуации и испытывающими сходные психологические кризисы. В процессе групповой работы происходит социализация ребенка, ему помогают формировать адекватные конструктивные взаимоотношения со сверстниками и уверенность в себе. Завершающий этап работы призван помочь участникам переключить внимание с пережитой ими проблемы на благоприятные жизненные перспективы.

В силу важности отношений со сверстниками, стремлением занимать весомую позицию в социальном окружении и страхом отвержения сверстниками, подростки могут использовать неэффективные способы взаимодействия для достижения этих целей, таких как конформизм, манипулятивное поведение. Использование неэффективных способов взаимодействия повышает риск развития социально-

психологической дезадаптации подростка. В связи с этим актуальным представляется вопрос формирования и развития асертивности несовершеннолетних подросткового возраста.

В период летних школьных каникул, когда у подростков появляется много неструктурированного свободного времени, есть возможность проведения групповой работы в режиме интенсива, что позволит обеспечить высокую эффективность занятий и достижение хороших результатов работы.

Именно совершенствование знаний несовершеннолетних в области медиакомпетентий и в вопросах правовой защиты пользователей интернет-ресурсов, может стать наиболее эффективной профилактикой в борьбе с -кибермоббингом и кибербуллингом. Отсюда важным моментом профилактической работы, в том числе по предупреждению кибербуллинга становится привлечение в рамках межведомственного взаимодействия специалистов IT технологий. Эти меры могут проводиться в следующих интерактивных формах: информационные и просветительские беседы; дискуссии; презентации; мастер-классы по работе с интернет-ресурсами; разработка и распространение информационных буклетов и памяток для несовершеннолетних и др.

На сегодняшний день актуализируются профилактические советы несовершеннолетним при случае кибер-атаки. Они связаны с рекомендациями о том, что не стоит сразу же выбрасывать свой негатив в киберпространство, ребенку следует посоветоваться с взрослыми перед тем, как ответить на агрессивное сообщение. А подросткам следует предложить несколько правил: перед отправкой ответного сообщения нужно успокоиться, подавить злость, обиду и гнев. Создание виртуальной репутации важно, не стоит подкупать на иллюзию анонимности. Зачастую киберпространство представляет возможность «свободы» посредством анонимности, но ведь стоит помнить, что можно узнать человека, стоящего за «никнеймом». И при реальном вреде в связи с действиями мобберов, тайное становится явным. Браузеры и приложения фиксируют историю, состоящую из различных действий пользователей и определяют онлайн-репутацию каждого. Запятнать ее можно легко и быстро, а вот исправить – очень трудно и долго. Стоит сохранить подтверждения фактов нападения. Если вдруг ребенка расстроило какое-либо сообщение, видео или картинка, то следует обратиться за помощью к родителям. А подросткам – сохранить или распечатать страницу с фактом нападения самостоятельно, чтобы спросить совета у взрослых в удобное время. Необходимо игнорировать единичный негатив. Лучше всего поступить именно так, потому что при таком поведении кибер-атака остановится еще на первой (начальной) стадии. Лучшее правило интернет пользователей – «Лучший способ с неадекватными – игнорировать».

Если подросток становится свидетелем кибербуллинга, то у него должен быть четкий алгоритм действий: ему следует выступить против агрессора и показать, что такое поведение непозволительно в современном обществе. Нужно поддерживать жертву – лично, или публично в виртуальном пространстве, оказав ей эмоциональную поддержку, необходимо сообщить кому-либо из взрослых о факте кибер атаки, и обязательно заблокировать агрессора. В мессенджерах есть функция блокировка отправки сообщений с определенных ip-адресов. Такая пауза в беседе зачастую отбивает желание продолжения травли у агрессора. Нельзя игнорировать систематические угрозы, и обязательно следует обратиться в правоохранительные органы с подтверждением факта нападения.

После опубликования оскорбительных комментариев никто не вспоминает о статье 282 Уголовного кодекса РФ - возбуждение ненависти либо вражды, и унижении человеческого достоинства. Иными словами, если пост (или комментарий, сообщение) могут прочитать большое количество людей, то такой пост, размещенный на сайтах, в блогах или на форумах, является публичным. Предусмотренное частью 1 статьи 282 УК РФ преступление считается совершенным с момента совершения хотя бы одного из указанных выше действий. Как определить, что ребенок не просто любит играть в компьютерные игры или общаться в Интернете, а зависит от этого? Родителей должны насторожить следующие симптомы: нарушение общения с родственниками и друзьями. Ребенок перестает ходить гулять во двор, не приглашает домой одноклассников. Он больше не изъявляет желания рассказать о своих делах. На предложения родителей сходить в кино, покататься на коньках, сын или дочь отвечают отказом. Все их свободное время теперь поглощает компьютер.

Также может наблюдаться потеря интереса ко всем остальным занятиям. Раньше ребенок неплохо учился, а теперь не выполняет домашние задания. Заставить невозможно, а плохие оценки его не трогают. Еще совсем недавно ребенок был первым помощником своим родителям. Сегодня уговорить оказать даже незначительную, посильную помощь, он отказывается. Если ребенок посещал какую-то секцию, то бросает.

Весьма распространенным поведенческим паттерном становится ложь. Ребенок начинает обманывать, уверяя родителей, что занимался уроками, гулял, хотя на самом деле весь день просидел за компьютером. Скрывает плохие оценки, полученные в школе, чтобы избежать упреков.

Может наблюдаться нарушение режима питания. У ребенка ухудшается аппетит. Дома без контроля родителей заядлый компьютерщик поест забывает. А если ест, то, сидя у компьютера, и что-нибудь крайне бесполезное (чипсы, сухарики, шоколадные батончики). Появляются нарушения сна. Оторвать ребенка от компьютера и уложить в постель без скандала невозможно. Он плохо засыпает, спит беспокойно, ему снятся кошмары.

У ребенка наблюдается психическое истощение: появляются частые головные боли, быстрая усталость, ухудшение внимания и памяти. Он нервный, легко возбудимый. Как правило, родители начинают принимать меры только тогда, когда все эти проявления предстают перед ними во всей красе. Наиболее типичная реакция - запретить ребенку играть, ликвидировать домашний компьютер. Как избежать подобных проблем? Совет один: необходимо быть близкими со своими детьми, быть в курсе того, что их волнует и тревожит, и учить ребенка решать проблемы реального мира, а не убегать от них в мир виртуальный.

В современной масштабной цифровой реальности на родителей несовершеннолетних в значительной степени ложится ответственность за то, какие интернет-ресурсы посещает ребенок, что он публикует в социальных сетях, к каким контентам он имеет доступ. Чаще всего несовершеннолетние не могут получить адекватную помощь от родителей по противодействию насилию, в том числе в среде современных интернет-технологий, так как они не обладают достаточным опытом и не владеют знаниями по защите персональных данных, в том числе от информации, наносящей вред. Отсюда важным моментом профилактической работы, в том числе по предупреждению кибербуллинга, становится привлечение в рамках межведомственного взаимодействия специалистов IT технологий. Также на сегодняшний момент нет специально разработанных программ подготовки родителей по профилактике подобных явлений среди несовершеннолетних.

Совершенствование знаний родителей в области медиакомпетенций несовершеннолетних в вопросах защиты персональных данных несовершеннолетних, в том числе от информации, наносящей вред, - может стать наиболее эффективной профилактикой в борьбе с кибермоббингом и кибербуллингом.

Выводы. Для предупреждения насилия, а также агрессивного и жертвенного поведения у несовершеннолетних и возникновения групповой преступности среди подростков, важным моментом становится формирование позитивной социализации подрастающего поколения, снижение отчужденности несовершеннолетних от общества. Поэтому необходимо проведение мероприятий, требующих подготовки. Необходимо информирование населения через СМИ о группах и программах работы с несовершеннолетними положительной направленности. Совершенствование знаний педагогов и других специалистов, работающих с детьми в области медиакомпетенций несовершеннолетних, - может стать наиболее эффективной профилактикой насилия в отношении несовершеннолетних с использованием Интернет-пространства.

К психологическим причинам проявления насилия в среде интернет-технологий можно отнести: страх, т.к. боязнь не стать жертвой буллинга, заставляет примкнуть к активной группе, которая и оказывается мобберами; авторитет, т.к. потребность быть на виду у всех, завоевать внимание; конфликты, чаще межкультурные, т.к. различия культурные сразу могут вызвать вражду, данные конфликты делятся на подвиды по различному признаку, например, языку, внешности, традициям; скука, т.к. зачастую лишь от безделья и скуки подростки, не зная, чем себя занять, начинают разрушать свою виртуальную репутацию, к примеру, негативным комментированием чьей-либо фотографии; сила, потому что демонстрация своей силы наряду с другими факторами выступает причиной, так как у каждого человека есть потребность показать, похвастаться своим превосходством, но у каждого человека это проявляется в разной мере; комплекс неполноценности, потому что есть вероятность стать объектом насмешек из-за чувства своей ущербности [3].

Серьезным маркером опасности является личностный кризис, т.к. причиной кибербуллинга могут послужить как разрыв дружбы, так и разрыв любовных отношений, чувство зависти и ненависти, нередки случаи с причиной, к примеру, ошибкой или провалом, выставленной на показ.

Определенный интерес представляет также анонимность, т.к. ученики имеют возможность со своего почтового адреса писать оскорбительные письма другим людям анонимно и бесплатно. Стоит учитывать тот факт, что анонимные почтовые ящики зачастую используются для травли других учеников. Можно наблюдать такой феномен, как ухудшение психологического климата. При этом отношения между учащимися в классе накаляются, количество конфликтов увеличивается, часто именно это является почвой для зарождения кибербуллинга. При этом разрываются дружеские связи. Чувствительнее всего к разрыву дружбы относятся девочки, когда подруга становится жертвой кибер-террора, так как они знают друг о друге достаточно личной информации, чтобы ее использовать против друг друга. В течение различных экскурсионных поездок, праздников, конкурсов и прочего становится видно насколько сплочен классный коллектив и где проходит «линия надлома» межличностных отношений в детском коллективе.

Симптомы, проявляющиеся у жертв кибербуллинга, могут иллюстрироваться в том, что показатели здоровья неуклонно падают в позициях. К ним относятся: головные боли, боли в животе, проблемы со сном, проблемы с настроением, в том числе перепады настроения. Тревожным сигналом может послужить изменение в поведении несовершеннолетнего.

Жертвы кибер-травли чаще всего при общении с взрослыми скрывают случаи оскорбления в интернете. Учитывая возрастные особенности детей младшего школьного возраста, необходимость в развитии навыков рефлексии, эмпатии, понимание своих чувств эффективной является именно групповая работа. Участие в групповой работе в большей степени способствует развитию способности к распознаванию своих эмоций и эмоций других людей, развитию навыков адекватного выражения собственных чувств, формированию и развитию основ саморегуляции, рефлексивности и эмпатии, а также получения адекватной обратной связи как от участников, так и от ведущих.

Литература:

1. Иванова А.К. Буллинг и кибербуллинг как явление образовательной среды: примеры современных исследований проблемы // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. №5. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 22.03.2020).
2. Осадчая А.В., Макарова Е.А. Кибер-буллинг как разновидность школьных издевательств и копипинг-стратегии для его преодоления // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. №8. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 25.04.2020).
3. Дозорцева Е.Г., Кирюхина Д.В. Кибербуллинг и склонность к девиантному поведению у подростков // Прикладная юридическая психология. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru> / (дата обращения: 20.05.2020).

Педагогика

УДК 376.1, 378.2

старший преподаватель кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Булавкина Елена Борисовна

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

доктор педагогических наук, доцент Тимохина Татьяна Васильевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыты основы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов инклюзивного образования. Раскрыта специфика профессиональной компетентности с учетом работы с различными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях дошкольной образовательной организации, школы, учреждений среднего профессионального образования и вузов. Представлены результаты исследования, которое включало: применение методов

анкетирования, интервьюирования, анализа и синтеза. Сделан вывод о необходимости целенаправленной работы по развитию профессиональных и личных качеств современного педагога.

Ключевые слова: педагог, компетентность, дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалид, инклюзивное образование.

Annotation. The article reveals the basics of the formation of professional competence of future teachers of inclusive education. The specifics of professional competence is disclosed, taking into account work with various categories of children with disabilities and disabilities in the context of a preschool educational organization, school, secondary vocational education institutions and universities. The results of a study are presented, which included: the use of questionnaire, interviewing, analysis and synthesis methods. The conclusion is drawn on the need for focused work on the development of professional and personal qualities of a modern teacher.

Keywords: teacher, competence, children with disabilities, disabled person, inclusive education.

Введение. Развитие различных направлений, способствующих активному включению детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательное пространство, весьма актуальны в настоящее время. Многие видные деятели науки, практикующие педагоги, психологи, медицинские работники разрабатывают аспекты, способствующие эффективному решению данной проблемы.

Рассмотрением вопросов, связанных с изучением профессиональной компетентности педагогов в рамках своих научных исследований в разные годы занимались российские и зарубежные ученые. Исследование данной проблемы активно продолжается в настоящее время.

Преобразовавшиеся в современных условиях требования к профессиональной компетентности педагога инклюзивного образования позволили обозначить расхождения между:

- требованиями современного законодательства, социальным заданием по внедрению и исполнению инклюзивного образования и недостаточной подготовкой педагогов различных направлений и ступеней образования к осуществлению этого обучения;
- потребностью в вузах, учреждениях среднего профессионального образования, массовых школах и детских садах квалифицированных специалистов и их недостаточной подготовкой;
- необходимостью высокой квалификации уровня подготовки профессиональной инклюзивной компетенции и традиционным содержанием подготовки педагогов.

Данные расхождения поставили перед современной педагогической наукой и практикой ряд задач, необходимых к скорейшему решению. Одной из таких задач стала необходимость формирования профессиональной компетентности будущих педагогов инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. Поступление в детский сад, школу, учреждение среднего профессионального образования или вуз ребенка с особыми адаптивными возможностями нацеливают современного педагога на освоение новых компетенций, изменяет кардинально как его деятельность, так и всей инклюзивной образовательной организации в целом [3].

Микросоциум, в который попадает ребенок, будь то группа дошкольной образовательной организации, класс начальной или средней школы, превращается в инклюзивный. В данном образовательном микросоциуме развивается определенный процесс, в который включается ребенок с особенностями развития.

Немаловажным условием успешной социализации ребенка является наличие компетентного педагога, эффективно взаимодействующего с детьми, родителями, различными специалистами.

Инклюзивная компетентность педагогов включает набор личностных и профессиональных качеств, имеющих определенную структуру. В данной связи целесообразно охарактеризовать необходимые педагогические условия для формирования инклюзивной компетентности у педагогов в условиях инклюзивной школы при работе с детьми с различными отклонениями [1, 4].

Система образования в настоящее время претерпевает фундаментальные изменения. Мир, а вместе с ним и человек, быстро меняется, благодаря этому постепенно устаревшая система традиционного образования не может удовлетворить новые потребности общества. Новые стандарты непременно включают обновление всего процесса обучения. Это, равным образом, требует формирования новых, разнообразных методов и приемов, новейших подходов к обучению детей, а также, новых требований к педагогам.

Системно-деятельностный подход становится важнейшим при введении Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), инициирующего организацию учебного процесса, в которой главное место отводится разносторонней активной, независимой познавательной деятельности учащегося. Основным элементом данного подхода в рамках ФГОС является становление такой организации деятельности детей, которая способствует эффективному развитию каждого ребенка в процесс активной совместной деятельности в инклюзивной группе.

Соответствуя охарактеризованным выше требованиям, педагог должен уметь устраивать познавательную деятельность учащегося, фронтальную, групповую работу, в парах на уроке и во внеурочной деятельности. Обучающийся из учебного процесса становится субъектом, который способен поставить цель собственной деятельности, отыскать пути решения образовательной проблемы, скорректировать ход своего решения, отражать результат, полученный в ходе решения [2].

Какими же профессиональными компетенциями должен обладать современный педагог, чтобы сформировать у обучающегося универсальные учебные действия? Прежде всего, он должен содействовать развитию детской рефлексии, и для этого он должен уметь: оценивать настоящее состояние сформированности универсальных учебных действий у ребенка для того, чтобы поставить точные цели последующего достижения предметных и метапредметных результатов; верно оценивать причины недостаточной сформированности тех или иных учебных действий; рассматривать и сравнивать имеющиеся программы и использовать в собственной деятельности современные образовательные технологии.

И в то же время, педагог должен обладать способностью к саморефлексии, то есть уметь оценивать собственную деятельность с точки зрения эффективности и соответствия требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

Современный педагог знает, как создать условия для развития у учащихся творческих способностей. Педагог должен научить ребенка самостоятельно мыслить путем формулирования проблем и их решения. Любый педагог, без сомнения, должен обладать профессионализмом, который выражается в четком понимании целей современного обучения, задач и средств, с помощью которых можно достичь поставленных целей. Чтобы всегда быть в курсе инноваций в области образования, педагог должен постоянно

совершенствоваться и профессионально развиваться, чтобы воспитать в себе качества, способствующие обеспечению его профессиональной деятельности. Личное развитие происходит постоянно и отражается в повышении квалификации на специальных курсах, открытых курсах, участии в семинарах, мастер-классах, профессиональных конкурсах, изучении специальной методической литературы. Кроме того, основным условием является готовность и умение применять полученные знания в образовательной деятельности.

Итак, профессиональная компетентность современного педагога не ограничивается знаниями и умениями - это теоретическая и практическая готовность к осуществлению педагогической деятельности, проявляющаяся в реализации знаний, умений, навыков, профессионально-личностных качеств на практике. Кроме того, важнейшим разъяснением является то, что педагог должен свободно овладевать как содержанием предмета, так и методикой преподавания.

Педагог, целью которого, на сегодняшний день, является реализация ФГОС, должен иметь возможность структурировать свою деятельность таким образом, чтобы реализовать системно-деятельностный подход в обучении, выстраивать индивидуальные педагогические линии для учащихся, используя современные методы и инструменты обучения, а также средства для оценки индивидуальных трудностей и успеваемости учащихся, то есть эффективно используя имеющиеся в школе ресурсы и их методологические возможности настолько это возможно.

Использование здоровьесберегающих технологий в реализации инклюзии, в свою очередь, становится важным, поскольку сегодня большое внимание уделяется не только образованию подрастающего поколения, но и сохранению его здоровья. К примеру, для реализации здоровьесберегающих технологий педагогу важно знать возрастные и психологические особенности ученика, а также проявлять вовремя психологическую помощь и поддержку.

Толерантность включает в себя терпимость, стрессоустойчивость. В осуществлении своей профессиональной деятельности педагоги часто должны проявлять терпимое, нежное доброжелательное отношение к необычному внешнему виду учащихся, их неподобающему поведению, размытой речи, а иногда и отсутствию такового. Поэтому для такого воспитателя, учителя, преподавателя высокий уровень толерантности является одним из факторов, обеспечивающих эффективность его действий.

Педагог, который работает с детьми с ограниченными возможностями, должен иметь высокую степень регулирования своей деятельности, справляться с трудностями в стрессовых ситуациях, быстро и безопасно реагировать на меняющиеся обстоятельства и принимать решения. Он должен обладать навыками в своем арсенале, чтобы справляться с негативными эмоциями, навыками расслабления, способностью контролировать себя, способностью адаптироваться в трудных, неожиданных ситуациях. Одним из главных требований к педагогу, который ведет образовательную деятельность с детьми ОВЗ и инвалидностью, является деликатность и тактичность.

Воспитательная работа в сфере инклюзивного образования позволяет учить детей проявлять терпимость и доброту, сострадание и милосердие, обучать их взаимной поддержке, разрушать границы между людьми, это означает, что так мы сможем вырастить сильное, уверенное в себя поколение детей.

По заявленной теме в 2019-2020 году было проведено исследование, которое включало в себя: применение методов, анкет и опросов, обработку результатов каждого метода и определение уровня подготовки педагогов начальных классов к работе в инклюзивном образовании, а также определение уровня инклюзивного обучения компетенции [6].

Процедура сбора информации предполагала такие формы оценивания, как: самооценка педагогами личностной готовности к инклюзивному образованию и оценка экспертом уровня сформированности инклюзивной компетентности у каждого педагога.

Данные методики направлены на изучение мотивации и личностной заинтересованности педагогов, установление педагогической толерантности. Способствуют рассмотреть отношение каждого педагога начальных классов к ученикам с ограниченными возможностями здоровья, а именно: положительное ли это отношение или нет, принимает ли учитель ребенка с каждой нозологией или только некоторые.

Для выявления когнитивной и операционально-деятельностной подготовки преподавателя к деятельности в условиях инклюзивного образования использовали оценку продуктов деятельности работы учителя, разработанную Митиной Л.М. и анкету на определение готовности к работе в инклюзивной среде. Данные методики позволяют определить степень подготовленности педагогов, об особенностях детей с ОВЗ, о знаниях в области коррекционной педагогики и психологии, инклюзивного образования. А также способность педагогов совмещать обучение детей с нормальным и нарушенным развитием. Методика оценки готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию говорит о психологической готовности администрации и работников к включенному образованию и различного рода обеспечения (учебно-методического, информационного, финансового, материально-технического и кадрового).

Обобщение полученных показателей позволило говорить о степени сформированности инклюзивной компетентности и готовности преподавателей начальной школы к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы.

В процессе исследования планирую получить информацию:

- об отношении педагогов различных ступеней к детям с ограниченными возможностями и к процессу включения инклюзии в образование; степень подготовленности о принципах и задачах инклюзивного образования;
- о том, как преподаватели организуют инклюзивное образование в своей педагогической практике;
- о том, какие улучшения и изменения в деятельности преподавателей возникают в положении совместного обучения учеников с нормальным развитием и учащихся с ОВЗ;
- о том, какие взаимоотношения возникают у всех участников инклюзивного образования, на каких важных принципах они складываются.

Установлено, что педагоги с низким уровнем сформированности педагогической толерантности к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья отличаются негативным отношением, небольшим объемом знаний об индивидуальных особенностях этой категории учащихся, а также необходимостью проявления толерантности и ее сущности, незнанием того, как эффективно взаимодействовать с учениками с заметной социальной дистанцией. Педагоги, которые продемонстрировали средний уровень профессиональной толерантности, характеризуются позитивным отношением и неактивным отношением во взаимодействии учителя с учениками с ограниченными возможностями здоровья, выражающимся в плохо

сформированной подготовке работать в инклюзивном образовании, недостаточных знаниях о толерантности и особых образовательных потребностях детей с ОВЗ, отсутствием негативного отношения и социальной дистанции. Педагоги с высокой степенью профессиональной педагогической толерантности отличаются стабильным положительным настроем, активной позицией, которая выражается в высокой готовности к работе с детьми всей инклюзивной группы.

В ходе проведенного исследования были определены рекомендации, помогающие включению «особых» детей в инклюзивное образование:

- 1). Относиться и воспринимать учащихся с нарушением развития, как и других учеников в классе;
- 2) Подключать учащихся с ОВЗ в те же активности, что и «обычных» детей, но ставить различные задачи;
- 3) Побуждать принимать участие учеников в групповые и мини – групповые формы обучения;
- 4) Использовать разнообразные активные формы – проекты, игры манипуляции.

Выводы. Подготовка к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования не может быть ограничена владением педагога только с процессуальной стороной деятельности. Для успешной работы в группе, включающей детей с ОВЗ и инвалидностью, необходима специальная подготовка и целенаправленная работа по развитию профессиональных и личных качеств.

Литература:

1. Булавкина, Е.Б. Непрерывная профессиональная подготовка педагогов в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов / Т.В. Тимохина, И.А. Телина, Е.Б. Булавкина, Ю.В. Елисеев // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (International Conference “Education Environment For the Information Age”) (EEIA-2018) / Под ред. С.В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» - С. 863-873.
2. Тимохина, Т.В. Инклюзивное образование в национальной системе учительского роста / Т.В. Тимохина // Инновации в образовании. – 2018. – №5. – С. 131-138.
3. Тимохина, Т.В. Инклюзивно ориентированное образование [Электронный ресурс] / Т.В. Тимохина // Интернет – журнал Науковедение. – 2014. – № 3. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/153PVN314.pdf>.
4. Тимохина, Т.В. Профессиональная подготовка специалистов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями: монография / Т.В. Тимохина. Орел: ОГУ, 2016. – 268 с.
5. Тимохина, Т.В. Современные тенденции в профессиональной подготовке специалистов инклюзивной сферы / Т.В. Тимохина // Инновации в образовании. – 2016. - №2. – С. 100-110.
6. Тимохина, Т.В. Теоретические основы профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в вузе: монография / Т.В. Тимохина. Орел: ООО «Модуль-К», 2015. – 226 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

студент Меркульев Евгений Иванович

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируется формирование правовой культуры у обучающихся, как фактор развития социальной активности студентов вуза. Цель исследования заключается в осмыслении содержания и форм организации волонтерской деятельности студентов - будущих бакалавров профессионально-педагогической сферы как фактора их личностно-профессионального формирования. Авторы считают, что правовая культура детерминирована правовым воспитанием индивида. Оно складывается благодаря приобретенным правовым знаниям и конструирования условий, которые позволяют этим знаниям воплотиться в жизнь. В результате формируются правовые убеждения, умения, навыки, привычки, трансформируемые в мотивы правомерного поведения. Целью воспитания правовой культуры, по мнению авторов выступает формирование у студентов уважительного отношения к правам и свободам человека, установок, которые помогают молодым людям действенно включиться в работу по конструированию правового государства, несовместимого с нарушением прав человека, осознание его социальной ценности, преобразование и построение демократического общества.

Ключевые слова: правовая культура, общество, образовательная среда, правовое мышление, правосознание.

Annotation. The article analyzes the formation of legal culture among students as a factor in the development of social activity of university students. The purpose of the study is to comprehend the content and forms of organization of volunteer activities of students - future bachelors of the professional pedagogical sphere as a factor in their personal and professional formation. The authors believe that the legal culture is determined by the legal education of the individual. It develops thanks to the acquired legal knowledge and the construction of conditions that allow this knowledge to become a reality. As a result, legal beliefs, abilities, skills, and habits are formed that are transformed into motives of lawful behavior. According to the authors, the goal of upbringing the legal culture is the formation of students' respectful attitude to human rights and freedoms, attitudes that help young people to effectively

engage in the construction of a rule of law incompatible with the violation of human rights, awareness of its social value, transformation and construction of a democratic society.

Keywords: legal culture, society, educational environment, legal thinking, legal awareness.

Введение. В настоящее время правовое воспитание в государстве особенно важно, так как законодательная база Российской Федерации постоянно меняется. Кроме того, доверие к российским законам со стороны граждан падает. Это обусловлено социально-политическим и экономическим кризисами в стране. Также уровень правовой культуры в целом находится не на высоком уровне. Поэтому формирование культуры в области права у обучающихся является одной из первостепенных задач образования. Обучающийся, имеющий знания основ права, является основой правопорядка современного общества [2]. Сформированная правовая культура помогает человеку быстрее адаптироваться к общественно-правовой жизни. От формирования правовой культуры людей напрямую зависит будущее страны, её развитие в законодательной, экономической, политической и социальной сфере. Правовая культура – это характер и степень деятельности человека, в свойстве обязательного элемента развития правовой культуры гражданина представляет правовая деятельность. Признаком высочайшего уровня сформированной правовой культуры человека считается развитость общественно-правовой активности. Интенсивная правовая деятельность характеризуется методами поведения гражданина в правовой области, какие она применяет и имеет возможность благополучно реализовывать.

Изложение основного материала статьи. Правовая культуры обучающихся в учебных заведениях опирается на основные тенденции развития высшего образования, которые связывают переход к подготовке специалистов в изменившихся экономических условиях с углубленными фундаментальными знаниями, дифференциацией содержания обучения на основные виды и объекты профессиональной деятельности, усилении направленности общеобразовательной подготовки на будущую профессию при сохранении основополагающего компонента общего среднего образования, установления рациональной корреляции теоретического и практического обучения, формирования креативного мышления и достойной трудовой культуры, общего развития личности на протяжении всего периода онтогенеза.

Рассмотрением вопроса формирования правовой культуры занимались такие ученые как Аграновская Е.В., Баширов Д.А., Головченко Г.А., Ибрагимов З.Н., Ключко И.В., Кириченко О.В., Николаева Л.Н. и другие. Правовая культура личности всегда была предметом дискуссий. В настоящее время в научной литературе можно найти различные определения понятия «правовая культура». Рассмотрим некоторые из них.

С точки зрения А.Н. Кунева, «правовая культура представляет собой меру освоения и практического использования накопленных человечеством правовых ценностей, передаваемых в порядке преемственности от поколения к поколению» [3]. Баранов П.П. под правовой культурой понимает «совокупность знаний и навыков, умение применять их на деле, обеспечить законность» [1, С. 72]. Занина А.В. в правовой культуре выделяет следующие характеристики: ее постоянное развитие и детерминированность социально-исторической средой. Исследователь правовую культуру трактует как «правовое поведение личности, правотворчество, психологическое восприятие правовой реальности в сменяющих друг друга поколениях людей» [4, С. 202].

Правовой культурой принято называть качественное состояние правовой жизни общества, которое выражается в достигнутом уровне совершенства правовых актов, правовой и правоприменительной деятельности, правосознания и правового развития личности, степени свободы ее поведения и взаимной ответственности личности и государства [6].

«Правовая культура занимает обособленное место в социокультурном пространстве, полностью она не совпадает ни с одним видом культуры (материальной, духовной, политической и т.д.), создавая уникальное сочетание как материальных, так и идеальных, духовных компонентов. Правовая культура есть особое социальное явление, которое может быть воспринято как качественное правовое состояние и личности, и общества, подлежащее структурированию по различным основаниям» [5, С. 112].

Мы определяем правовую культуру личности как симбиоз правовых знаний, юридической компетентности, нравственной воспитанности, социальной и психологической зрелости, достойного уровня правосознания, правомерного поведения как первичной жизненной потребности. Обладающий правовой культурой индивид, должен уметь применять правовые знания в жизни, обучать других членов сообщества азам права, а также совершенствовать свое правосознание, правосознание окружающих и общества в целом. Правовая культура коррелирует с такими дефинициями, как право, правосознание, правовые отношения, законность и правопорядок, правомерное поведение, правовые организации, правовые ценности.

Мы относим правовую культуру студентов к личностному образованию, определяющему качество освоения и профессионализма осуществления просоциальной жизненной стратегии. Ее содержанием являются правовые знания, сформированные на их основе правовые компетенции, законопослушное поведение, желание и потребность личности руководствоваться правовыми убеждениями в многообразных видах общественной деятельности.

Николаева Л.Н. в своем диссертационном исследовании выделяет следующие компоненты правовой культуры:

- когнитивный (интеллектуальный) – компонент помогает сформировать представления об образах личностного, нравственно-правового и профессионального «Я»;
- мотивационно-ценностный – в ходе усвоения правовых знаний формируются гуманистические жизненные установки, формируется отношение к закону как к ценности;
- регулятивный (поведенческий) – компонент помогает развиваться личности творчески, стимулируя ее профессиональную активность.

Считаем, что структурные компоненты правовой культуры включают познавательный компонент, включающий правовую информированность индивида, мотивационно-диагностический, в который входит отношение к праву, правовые убеждения, деятельностный, включающий поведенческую стратегию. Воспитание правовой культуры обучающихся вузов определяется рядом педагогических условий: овладение студентами ценностями правовой сферы, конструктивным и законопослушным поведением, формированием просоциального отношения к объектам, включенным в общекультурную и правовую деятельность, тиражирование поведенческих эталонов, базирующихся на активной реализации ценностей

демократического государства; формирование достойного уровня правосознания, организация правовой деятельности на базе интеграции субъектов образовательного процесса (институтов, семьи, общественности, правоохранительных органов, учреждений досуга); формирование правовой атмосферы в образовательной организации, предоставление возможностей для самореализации, обеспечение возможности для каждого обучающегося реализовывать позиции субъекта эффективной учебной и внеаудиторной правовой деятельности.

Нами выделены критерии сформированности воспитания правовой культуры студентов: познавательный, отражающий усвоение основополагающих знаний права, их основательности, направленность к обобщению и рефлексии материала, оценки фактов и явлений правовой области в витальной сфере; аксиологический, детерминирующий политические, правовые и гражданские ценности с точки зрения правовых норм; умение разбираться в общечеловеческих и правовых ценностях; эмоционально-мотивационный критерий, отражающий эмоционально-чувственные проявления индивида по отношению к нормам права, фактам, явлениям, ориентированность правового поведения на правомерное, его приоритеты; деятельностно-регулятивный, отражающий палитру отношений студентов к внешней среде, умение ориентироваться возможными правовыми средствами достижения целей, аргументировать осознанные теоретические положения.

Правовая культура формируется в условиях правового климата социума. Частые случаи беззакония и несправедливости заставляют общество и студентов в частности привыкать к неуважительному отношению к праву и как следствие граждане не реагируют должным образом на правонарушения.

Студенческая молодежь, является одним из самых мобильных и восприимчивых к изменениям слоев населения и должна владеть правовой грамотностью, поскольку именно от этого слоя общества зависит будущее всего государства. Правовая грамотность молодежи – залог формирования правовой культуры всего населения.

Формирование правовой культуры студентов происходит не только в процессе правового обучения и воспитания по дисциплинам правоведческого цикла, но и в процессе освоения профессиональных дисциплин. Формирование правовой культуры осуществляется на всех этапах обучения человека. Очевидно, что сущность правовой грамотности предполагает, прежде всего, разумное поведение специалиста как гражданина.

Едиными признаками сформированного регулятивного элемента правосознания обучающегося являются:

- подключение студента в практическую правовую работу;
- способность и мастерство правильно использовать закон в жизненных условиях;
- мастерство и способность защищать собственные права и независимость, а кроме того круг интересов иных граждан;
- обоснованно аргументировать собственную точку зрения;
- самореализация в правовой деятельности;
- выработать манеру к соблюдению правовых общепризнанных норм;
- правомерные действия;
- общественно-правовая активность.

В ходе изучения этого вопроса мы провели анкетирование, в котором приняли участие 35 студентов 1 курса очной формы обучения Мининского университета. Для изучения степени удовлетворённости уровнем своих правовых знаний студентам был задан вопрос «Оказывались ли Вы в ситуациях, где испытывали недостаток правовых знаний?». При ответе на данный вопрос были получены следующие результаты (рис. 1).

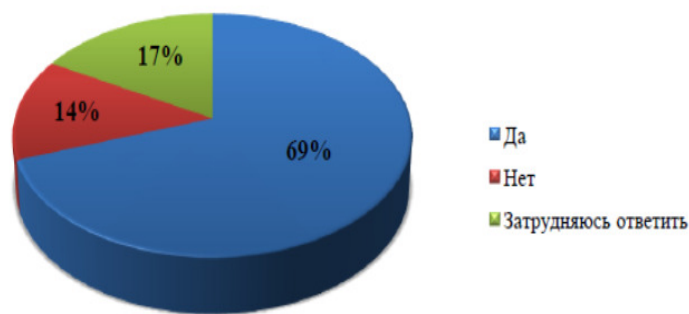


Рисунок 1. Ответ на вопрос «Оказывались ли Вы в ситуациях, где испытывали недостаток правовых знаний?» (%)

69% опрошенных респондентов хотя бы раз в своей жизни испытывали недостаток правовых знаний. Никогда не были в такой ситуации 14% опрошенных студентов и 17% - затруднились ответить. Исходя из результатов диаграммы, можно сделать вывод о том, что большинство опрошиваемых студентов ощущают недостаток правовых знаний в различных жизненных ситуациях.

Следующий вопрос, позволил выявить причины, по которым люди должны соблюдать законы, даже если они не согласны с ними (рис. 2).

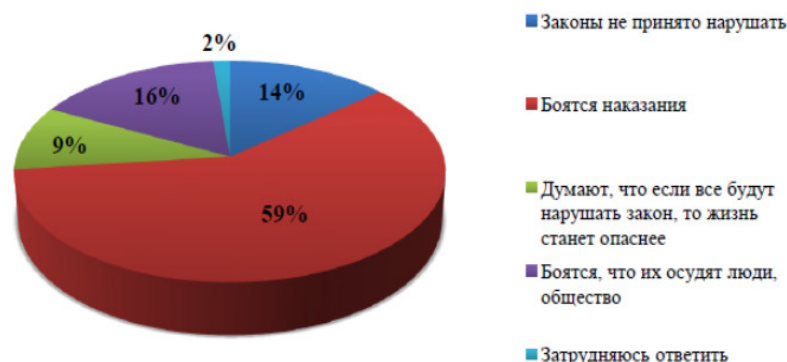


Рисунок 2. Ответ на вопрос «Почему, по Вашему мнению, люди соблюдают те законы, с которыми не согласны?» (%)

Результаты распределились следующим образом: 14 % респондентов считают, что законы не принято нарушать; более половины респондентов (59%) боятся последующего наказания; 16% опрошенных респондентов опасаются осуждения общества и только 2 % затруднились с ответом.

На основании диаграммы можно сделать вывод о том, что более половины респондентов считают, что закон в обществе соблюдается только из-за наступления негативных правовых последствий в отношении правонарушителя. В данном случае можно говорить о низком уровне правосознания студентов, так как соблюдение закона должно основываться не только на страхе наказания за его нарушение, но также на осознании объективной необходимости права в современном обществе, его социальной ценности и необходимости соблюдения правовых норм всеми членами общества.

Следующий вопрос анкеты позволил выяснить, насколько студенты ощущают себя защищенными в обществе (рис. 3).

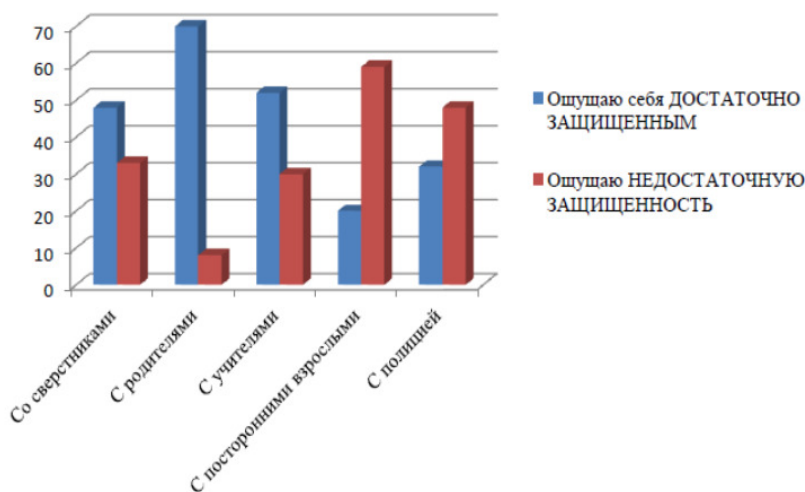


Рисунок 3. Ответ на вопрос «Оцените, в какой степени Вы чувствуете себя защищенным законом в обществе» (%)

Наибольшее количество респондентов (70%) ощущают себя достаточно защищенными законом в отношениях с родителями. Половина опрошенных респондентов (50%) считают себя защищенными во взаимоотношениях с учителями. 45% респондентов считают себя защищенными в отношениях со сверстниками. Наибольшую неуверенность и недостаточную защищенность обучающиеся 1 курса испытывают в отношениях с посторонними взрослыми и правоохранительными органами (55% и 45% соответственно). Таким образом, сделанные на основе данной гистограммы, вызывают серьезные опасения, связанные с правовой системой общества и формированием правовой культуры молодежи в современном обществе. Мы считаем, что на предметах, изучающие вопросы права необходимо формировать правовые знания, которые можно применять в различных жизненных ситуациях. Обучающиеся не должны ощущать нехватку правовых знаний и правовую незащищенность в общении с посторонними людьми. Данные знания необходимы для формирования правовых компетенций, позволяющих выражать отношение к актам поведения людей, оценивать их действия с точки зрения правомерности или неправомерности, а также оценивать свои поступки с точки зрения правомерности, и уметь защищать свои права. Вышеуказанные меры позволят обучающимся 1 курса чувствовать себя более уверенными, вступая в различные правоотношения, а также позволят сформировать совокупность психологических установок и ценностных ориентаций на неукоснительное соблюдение норм права.

Для изучения актуальности изучения различных отраслей права респондентам было предложено выбрать из предложенных вариантов 5 наиболее интересных и полезных для применения в бытовых ситуациях, по их мнению, отраслей. Вопрос сформулирован следующим образом: «Какие отрасли права Вам наиболее интересно изучать?». Наиболее распространенные и интересующие обучающихся отрасли права представлены ниже (рис. 4).

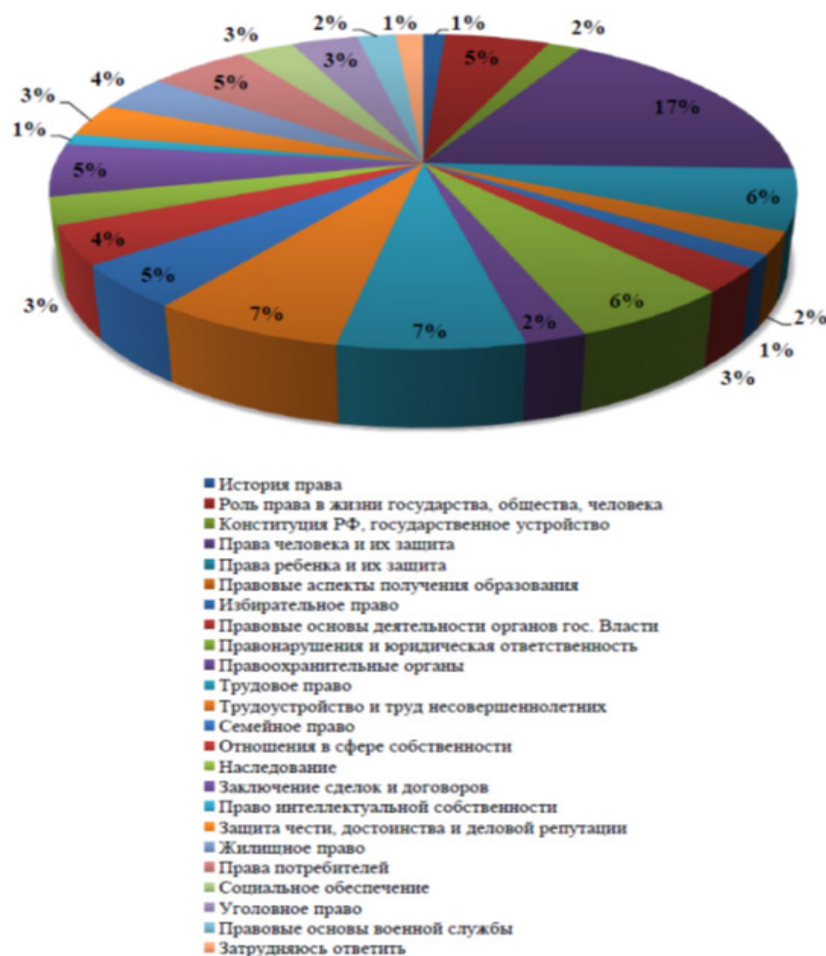


Рисунок 4. Ответ на вопрос «основные отрасли права, которые Вы хотели бы изучать» (%)

17% опрошенных респондентов ответили, что им хотелось бы изучать вопросы прав человека и средства их защиты. По 7% респондентов считают, что необходимо изучать трудовое право и особенности труда несовершеннолетних.

Выводы. Таким образом, успешность непрерывного формирования правовой культуры обусловлена не только наличием достаточного числа и доступности образовательных программ и стандартов, разнообразной палитрой и качеством образовательных услуг, грамотной системой управления образованием. Немало детерминировано психологическим обеспечением учебно-воспитательного пространства, продумыванием стимулов, которые мотивируют человека на юридическую грамотность, исходя из возраста, культурно-виталяного и профессионального опыта, условий жизни, представляющих сложность изучения объекта.

Литература:

1. Баранов П.П. Аксиология юридической деятельности / П.П. Баранов, А.П. Окусов. – Ростов-на-Дону: РЮИ МВД России, 2003. – 364 с.
2. Бурнашев, Г.А. Проблемы правового воспитания на современном этапе / Г.А. Бурнашев. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 48 (234). — С. 117-120. — URL: <https://moluch.ru/archive/234/54256/> (дата обращения: 10.05.2020).
3. Кунев А.Н. Законность и правовая культура в условиях становления правового государства: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2011. С. 11-12.
4. Радько Т.Н. Теория государства и права: учебник для вузов / Т.Н. Радько. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2004. – 576 с.
5. Скобелев А.Е. Понятие, структура и общая характеристика правовой культуры // Известия Саратовского университета. 2009. Т.9. Вып.1 – С. 110-114.
6. Шабалина Д.В. Понятие «правовая культура» в контексте осмысления профессиональных задач библиотечных специалистов // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2016. № 3 (47) – С. 26-32.
7. Ядрышников К.С. Проблемы формирования правовой культуры у студентов среднего профессионального образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-formirovaniya-pravovoy-kultury-u-studentov-srednego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 11.05.2020).

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

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

магистрант Наянова Наталья Павловна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются принципы организации самостоятельной работы обучающихся. Определенно, что самостоятельная работа студентов подразумевает под собой: чёткое осознание цели своей деятельности, придание учебной задаче смысла, который важен лично для студента, чёткий самоконтроль, самоорганизация и рациональное распределение своего личного времени. Рассмотрены исследования ряда ученых занимавшихся исследованиями самостоятельной работы обучающихся. Определено, что самостоятельная работа обучающихся это необходимый элемент организации работы высшего учебного заведения. Основная цель организации самостоятельной работы – формирование самостоятельной личности студента, становление необходимых качеств для полного овладения компетенциями.

Ключевые слова: профессиональное образование, самостоятельная работа.

Annotation. This article presents the principles of organization of independent work of students. It is clear that independent work of students implies: clear awareness, goals of their activities, giving the educational task a meaning that is important for the student personally, clear self-control, self-organization and rational use of one's personal time. Consideration of the research of a number of scientists engaged in research on the independent work of students. This is a mandatory element of higher education. The main goal of organizing independent work is to create an independent student personality, becoming the necessary quality for the complete mastery of competencies.

Keywords: professional education, independent work.

Введение. В наше время достаточно актуальным становится вопрос о мотивации и стимулировании мотивации студентов к самостоятельной работе. В федеральных государственных образовательных стандартах этой проблеме отводится отдельное место, в соответствии с ним самостоятельная работа занимает ведущее место в организации образовательного процесса. Таким образом, получение степени бакалавр подразумевает под собой не только получение квалификации по профилю подготовки, но также формирование некоторых качеств у студентов. К ним можно отнести, во-первых, способность к критическому восприятию и обработке информации, во-вторых, способность непосредственно к получению новой информации, а также, умение самостоятельно принимать грамотные и продуманные решения в нестабильно быстро меняющемся социуме, и, безусловно, готовность к постоянному профессиональному росту.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим, в чём состоит существенное отличие построения учебного процесса в Высшем учебном заведении от других учебных заведений. Если сравнивать построение образовательного процесса в учебных заведениях основного и среднего образования с высшим учебным заведением, то чётко заметна разница в организации учебного процесса. В школах, лицеях и средних профессиональных образовательных учреждениях основные методы направлены на передачу знаний и готовой, обработанной информации педагогами ученикам и студентам. В высшем учебном заведении же, напротив, все основные образовательные методы нацелены на стимулирование и мотивацию студентов к самостоятельной и исследовательской работе. Преподаватель здесь выступает не в роли транслятора учебного материала, а помощником, и неким «связующим звеном» между студентом и огромным объёмом информации, из которой нужно выбрать то, что, действительно, является ценным и подходящим. В этом выражается глобальная разница между организацией учебного процесса вуза и других образовательных организаций.

Поступая в высшее учебное заведение после окончания школы, для многих ребят становится неожиданным и непривычным построение образовательного процесса. За одиннадцать лет ребёнок привыкает к стандартному ритму учебной деятельности, выполняя по образцу даваемые учителями в школе задания, просматривая учебный материал и информацию только в том объёме, в котором ему предоставляют. В высшем учебном заведении же, напротив, преподаватель даёт направление, в котором нужно двигаться в поиске информации, а поиском, сбором, обработкой и структурированием информации должен заниматься непосредственно сам студент. Это первые методы, которые дисциплинируют человека, прививают ему определённую самостоятельность и учат рационально распределять своё учебное время.

Рассмотрим понятие «самостоятельная работа» и его различные трактовки. Т.В. Майданова рассматривает термин «самостоятельная работа», как индивидуальную или коллективную деятельность студентов без непосредственного участия преподавателя, но под его контролем. Б.Г. Иоганзен трактует самостоятельную работу, как систему мер по выработке навыков и умений для рационального поиска практически полезной информации. С.И. Архангельский, в свою очередь, характеризует самостоятельную работу как приобретение знаний с помощью самостоятельного поиска информации и использование полученных знаний для решения практических, научных и учебных задач. Обобщая все эти определения можно определить, что самостоятельная работа – это целенаправленный процесс по поиску, обработке и систематизации полезной информации под контролем преподавателя, но без его непосредственного участия в самом процессе.

Самостоятельная работа студентов подразумевает под собой несколько действий: во-первых, чёткое осознание цели своей деятельности, придание учебной задаче смысла, который важен лично для студента, а, во-вторых, чёткий самоконтроль, самоорганизация и рациональное распределение своего личного времени и др.

Мамаева В.А. выделяет, что самостоятельная работа имеет и технологическую сторону, которая включает в себя два компонента: целевой и содержательный. Целевой заключается в определении целей по каждой изучаемой дисциплине и определяется федеральным государственным образовательным стандартом. Основой для содержательного компонента самостоятельной работы являются ФГОС, показатели индивидуально-психическое состояния (его показателями могут быть мотивация, обучаемость, интеллект и другие особенности) и источники самообразования студента (ими могут являться личный опыт студента, самоанализ или литература).

П.И. Пидкасистый выделяет, что существует много факторов, которые оказывают влияние на степень самостоятельности. Определяющую роль играет форма обучения. Очевидно, что в сравнении с очной и очно-заочной формой обучения степень самостоятельности на дистанционной форме обучения кардинально отличается. Так же значительную роль играет методическое обеспечение образовательного процесса и методика обучения, и, бесспорно, решающую роль оказывают личностные качества педагога, стиль его преподавания, а также интеллектуальный уровень и степень подготовленности обучаемого студента.

Если обратиться к истории, то можно заметить, что первым к методу организации самостоятельной работы обратился Сократ, именно он разработал специальный метод обучения, который мог бы активизировать самостоятельность обучения – так называемые, эвристические беседы.

Рассматривая самостоятельную работу можно определить три основные задачи, которые преследуются в её реализации. Первая задача подразумевает развитие самостоятельности в познавательной деятельности, в том, чтобы научить студента самостоятельно овладевать информацией и знаниями, а также формировать собственное мировоззрение. В основе второй задача лежит необходимость научить студента применять полученные знания в теоретической и практической деятельности. И третья задача заключается в определении различных видов работ для практики, как средств развития самостоятельности студента.

В соответствии с ФГОС на самостоятельную работу обучающегося отводится шестьдесят процентов всего учебного времени. Анализируя этот факт можно сказать, что студент учится настолько, насколько он решает это сам и насколько преподаватель смог организовать его самостоятельную работу.

Эффективность организации самостоятельной работы зависит от нескольких факторов, условно их можно разделить на две группы: внешние и внутренние. К внешним факторам можно отнести степень руководства со стороны педагога или руководителя, а так же уровень сложности и содержание задач. К внутренним факторам же можно отнести уровень подготовленности обучающихся, степень интеллектуальной развитости, методы и способы организации своего образовательного процесса.

Анализируя результаты многих исследований можно выделить несколько факторов, влияющих на содержание самостоятельной работы студента. Во-первых, это грамотное распределение объёма совместной работы с преподавателем и работы без его участия, во-вторых, соответствующий контроль за выполнением и поощрение студента за творческий и индивидуальный подход к выполняемой работе, а так же методическое обеспечение самостоятельной работы.

Существует множество видов самостоятельной работы студентов. Л.Г. Светоносова в своей статье выделяет основные из них. К ним относятся: подготовка к экзаменам и зачётам; выполнение контрольных и курсовых работ; подготовка к аудиторным семинарским занятиям и выполнение соответствующих заданий; участие в работе различных факультативов; участие в научно-практических конференциях, мастер классах; написание выпускной квалификационной работы и подготовка к ГИА, а так же другие виды деятельности, которые организуются кафедрой, факультетом или ВУЗом.

Если рассматривать самостоятельную работу по организационному критерию, то можно выделить работу фронтальную, индивидуальную и групповую. Фронтальная работа заключается в коллективном обсуждении какого-то конкретного вопроса, кейса или задачи, в результате которого вырабатывается коллективное мнение на решение профессиональной задачи. При индивидуальной работе студент выполняет задания самостоятельно, взаимодействуя с преподавателем (например, написание статьи, эссе, курсовой работы и др.). Групповая форма организации также является немаловажной, её главная цель – усиление учебной мотивации студентов, работая в паре или в микро-группе.

Организация самостоятельной работы студентов Высших учебных заведений и контроль за соблюдением этой самостоятельности осуществляется очень многообразными способами. Так, например, во многих высших учебных заведениях создаётся электронная база, в которой собираются и анализируются достижения каждого студента в отдельности. Многие вузы организуют форумы, круглые столы для представления работ студентов, их обсуждения и анализа.

Выводы. Подводя итог, можно выделить, что самостоятельная работа обучающихся это необходимый элемент организации работы высшего учебного заведения. Основная цель организации самостоятельной работы – формирование самостоятельной личности студента, становление необходимых качеств для полного овладения компетенциями. Конечно, при организации самостоятельной работы немаловажно учитывать индивидуальные качества студента, его готовность к интеллектуальной работе, степень познавательной активности, которая в значительной мере зависит от уровня мотивации к процессу получения знаний и, в целом, к учёбе.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Управление воспитательной системой общеобразовательной организации // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2017. С. 177-180.
2. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Емелина А.В., Сундеева М.О. Основные принципы функционирования и развития воспитательной системы общеобразовательной организации // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 25-28.
3. Маркова С.М. Проектирование учебных заведений интегративного типа // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 16.

4. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 3.

5. Филатова О.Н., Быстрова Н.В., Васильева Н.В., Дюжакова Д.А. Роль педагога профессионального обучения в реализации профессиональных стандартов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-7. С. 222-228.

6. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Пулькина Е.Е. Исследование проблем управления процессом профессиональной подготовки студентов в вузе // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 1 (35). С. 56-60.

7. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Пулькина Е.Е. Социально-экономические и социокультурные факторы развития образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 376-379.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

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

магистрант Филатова Елена Владимировна

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

ПРИНЦИПЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В данной статье рассматриваются принципы организации современного образовательного процесса. Определенно, что в качестве инновационных педагогических технологий обучения следует рассматривать те, которые затрагивают максимальное количество сторон развития личности и ее способностей. В статье рассматриваются задачи современного образовательного процесса, такие как обеспечение качественно нового уровня подготовки конкурентоспособных специалистов; выявление новых методик обучения; использование междисциплинарных связей в процессе педагогического обучения; развитие мотивации обучающихся к получению знаний и изучению дисциплин; разработка новых моделей обучения с активным участием студентов в практической деятельности.

Ключевые слова: профессиональное образование, педагогическая технология, принципы обучения.

Annotation. This article discusses the principles of organization of the modern educational process. It is certain that those that affect the maximum number of aspects of personality development and its abilities should be considered as innovative pedagogical teaching technologies. The article discusses the tasks of the modern educational process, such as providing a qualitatively new level of training for competitive specialists; identification of new teaching methods; the use of interdisciplinary relations in the process of teacher training; development of students' motivation to gain knowledge and study disciplines; development of new learning models with the active participation of students in practical activities.

Keywords: professional education, pedagogical technology, principles of training.

Введение. Современному миру свойственно применение новых технологий и инновационных средств во всех сферах деятельности человека. Переход на новый уровень образовательной парадигмы способствует решению множества острых проблем и вопросов образования. Поэтому существует необходимость в более глубоко внедрении новых технологий в воспитательный и учебный процесс. Все большее внимание уделяется нетрадиционным формам преподавания, к которым относят семинары, масштабные творческие проекты, дискуссии, игры, экскурсии и так далее. Уход стандартных лекций на второй план обуславливается потерей заинтересованности обучающихся в данном формате получения знаний. Ведь именно тяга к знаниям является одним из главных стимулов получения образования.

Изложение основного материала статьи. В качестве инновационных педагогических технологий обучения следует рассматривать те, которые затрагивают максимальное количество сторон развития личности и ее способностей. Также, такие модели образовательного процесса в корне отличаются от предшествующих целью, характером взаимоотношения педагога и обучающихся, средствами и путями получения и применения знаний и т.п. Современная образовательная модель должна ставить перед собой цель более высокую и объемную в сравнении с предыдущей. Одними из наиболее актуальных аспектов развития личности и востребованного специалиста являются информационно-технологический, коммуникативный, деятельностный, личностный и т.д. Данный список довольно большой и многогранный, что ставит перед современной педагогической технологией обучения сложную задачу объединения всех этих концепций в единый образовательный процесс.

В первую очередь необходимо рассмотреть цель и задачи современного педагогического обучения. Целью образовательного процесса является воспитанная и обученная личность, многосторонне развитая, способная к общественной и профессиональной деятельности. Важными ее качествами должны быть творческая интуиция, способность прогнозировать, абстрактное мышление, логика и т.п., то есть хорошо развитые рациональные и иррациональные познавательные способности. Задачи современного образовательного процесса можно выделить следующие:

– обеспечение качественно нового уровня подготовки конкурентоспособных специалистов благодаря сочетанию традиционных и инновационных образовательных форм;

- выявление новых методик обучения, которые затронули бы инновационную деятельность во многих сферах (наука, техника, политика, экономика, искусства, культура) и воспитали многогранно развитую личность обучающихся;
- использования междисциплинарных связей в процессе педагогического обучения;
- развитие мотивации обучающихся к получению знаний и изучению дисциплин;
- разработка новых моделей обучения с активным участием студентов в практической деятельности и т.д.

Можно выделить несколько принципов современного образовательного процесса:

Во-первых, обучающийся рассматривается как сложная многогранная система. Предметом внимания и воспитания будут выступать все его стороны. Для этого требуется полноценный анализ человека, его задатков, способностей, творческого начала и талантов. В дальнейшем это сможет оказать большое влияние на его профессиональную и общественную деятельность.

Во-вторых, необходимо выработать иную точку зрения об образовании у воспитанника. Он не должен относиться к обучению, как к наказанию или «пытке», что оставит лишь негативный отпечаток, и образовательный процесс будет иметь минимальные результаты, возможно даже регрессивные. Обучающийся должен воспринимать обучение как некий дар, способный сформировать социальную и духовную культуру индивида. Это сподвигнет его к саморазвитию и самообразованию, что положительно отразится на его жизненном пути и поможет реализовать себя.

В-третьих, необходимо акцентировать внимание на тех ценностях, которые формируются в совокупности с профессиональным самоопределением. Далее они потребуются личности для уверенной качественной работы и в формировании прогрессивных профессиональных интересов. Результатом такого обучения будет являться высококвалифицированный специалист, пользующийся спросом.

В-четвертых, следует акцентировать внимание на развитие мыслительных, логических способностей и интуиции, что в дальнейшем поможет обучающемуся в реализации как личных, так и общественных проектов. Приобретенные навыки заложат фундамент успешной карьерной лестницы.

В-пятых, обучающийся должен рассматриваться как субъект познавательной деятельности, а педагог служит субъектом-помощником формирования личности. То есть обучающийся ведет самостоятельную образовательную работу по изучению учебного материала, сам выполняет практические задания и тесты. Преподаватель при этом указывает на ошибки, но не решает их, давая возможность для самостоятельного анализа. Методом взаимодействия обучающегося и педагога должен являться диалог, построенный на взаимоуважении. В дальнейшем обучающийся сможет грамотно вести беседу и легко располагать к себе.

Еще одним принципом современной образовательной парадигмы является формирование активной позиции обучающегося, стремления к творческой деятельности и приобщению к этой деятельности других. Воспитание этих качеств реализуется различными конкурсами, олимпиадами, конференциями, экскурсиями и т.п. Таким образом, в будущем перед нами предстанет личность, способная легко находить выход из сложных и нестандартных ситуаций.

Современное обучение невозможно представить без инноваций и внедрения технологий. В каждом образовательном учреждении есть компьютеры и периферийное оборудование для проведения более интересных и эффективных занятий. Также, в настоящее время существует необходимость в международных программах академического обмена. При интеграции данного обмена и использования компьютерных технологий можно осуществить дистанционное общение между школьниками и студентами разных стран. Применение популярных мировых мессенджеров позволит развитию коммуникаций, знаний иностранных языков и ознакомлению с культурой страны собеседника. Таким образом, существует возможность бесплатного академического обмена и общения с иностранцами. Использование такой методики в педагогическом обучении даст новые возможности коллективной работы, обеспечит развитие коммуникативности, позволит укрепить связи между отечественными и зарубежными партнерами.

Инновации в различных сферах жизнедеятельности способны оставить отпечаток на образовательном процессе и внедриться в него. Поход в музеи, на выставки, посещение фестивалей и т.п. довольно часто применяется в практике педагогического обучения. Высокие технологии на современном этапе позволяют создавать научные мероприятия, которые своими инновациями поражают зрителя. Компьютерная графика, режим виртуальной реальности, объемные цифровые модели и пр. создают огромное впечатление на зрителей, тем самым повышают интерес к предметам и дисциплинам, увеличивают тягу к знаниям, способствуют воспитанию эстетических чувств и вкуса.

Также, эстетическому воспитанию способствует посещение театров, музеев искусств. Любое знакомство с прекрасным и приобщение к нему очень важны в современной педагогической технологии обучения. Это позволит сохранить и углубить знания истории, культуры как отечественной, так и зарубежной, поможет в воспитании высококультурной и нравственной личности, что на сегодняшний день является необходимым качеством востребованного специалиста.

Еще одним эффективным методом образовательного процесса, способствующим формированию активной творческой личности, является проектная и исследовательская деятельность. Педагоги должны вступать в диалог с воспитанниками не просто на протяжении занятий, это также должно проявляться в различной учебной творческой деятельности, к которой относятся проекты. Цель данной деятельности – выявление проблемы конкретной темы и предложение новых решений этого вопроса.

Благодаря проектной деятельности, в том числе командной, обучающиеся получают навыки работы в группе. Эти способности, несомненно, сыграют важную роль в коллективной работе в будущем, помогут комфортно себя чувствовать в новой команде, возможно, стать ее лидером.

Исследовательская деятельность имеет не менее важную роль в педагогических технологиях обучения. Одной из главных целей этой творческой научной деятельности является формирование аналитических мышления воспитанников. Приобретенные навыки также помогут в определении проблемы исследуемого вопроса, поиске путей решения и выборе наилучших методов и способов. В исследовательской деятельности используется моделирование ситуации, опыты, что формирует активную личность, способную мыслить оригинально и нестандартно.

Еще одной технологией современного инновационного педагогического обучения является смешение образовательного процесса и рабочих практик. Грамотная интеграция этих процессов позволит повысить эффективность аудиторных занятий. Во время очного обучения будут не только получаться новые

теоретические знания, но и разбираться вопросы, которые появились в процессе практических занятий и работы вне аудитории. Таким образом, увеличится интерес и к образовательному процессу, и к рабочим практикам, повысится уровень профессиональных навыков и способностей. Воспитанники будут подготовлены к будущей профессии на более высоком уровне, быстрее смогут построить карьерную лестницу, станут востребованнее на рынке труда.

Каждый человек уникален, и необходимо именно это подчеркивать в педагогическом обучении. Это даст уверенный старт обучающемуся в начале его профессионального жизненного пути. Каждому таланту необходимо давать равные шансы. Нужно делать акцент не на конкуренции, а сотрудничестве, именно такой подход создаст абсолютный комфорт в обучении и вынесет такую позицию как уважение на новый уровень.

Выводы. Таким образом, на любом уровне образовательного процесса существуют свои педагогические технологии обучения. Нельзя допускать того, чтобы эти методы все время стояли на месте. Для понятия «инновация» необходимо движение вперед, углубленный анализ устаревших образовательных парадигм. Не смотря на то, что учащиеся составляют небольшую часть от населения, они являются стопроцентной частью нашего будущего. Необходимо обеспечить его перспективу, при этом сделать процесс обучения интересным и затягивающим. В современном мире это позволяют сделать компьютерные технологии, инновации в других сферах жизнедеятельности, такие тенденции образования как гуманизация и технологизация. Разработка новых методик преподавания позволит повысить эффективность образовательного процесса и результативность, что отразится на качественном росте специалистов, расширению профессионального списка, повышению активности и творческих способностей, выявлению большего числа многосторонне развитых личностей.

Литература:

1. Маркова С.М. Проектирование учебных заведений интегративного типа // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 16.
2. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 3.
3. Филатова О.Н., Быстрова Н.В., Васильева Н.В., Дюжакова Д.А. Роль педагога профессионального обучения в реализации профессиональных стандартов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-7. С. 222-228.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна

Институт физики технологии и профессионального обучения Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);

доктор педагогических наук Субочева Марина Львовна

Институт физики технологии и профессионального обучения Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности реализации учебного процесса в условиях пандемии. Представлены специфические технологии цифрового обучения, такие как научно-цифровой след, цифровой воркшоп.

Ключевые слова: дистанционное обучение, цифровые технологии, научно-цифровой след, цифровой воркшоп.

Annotation. This article discusses the features of the implementation of the educational process in a pandemic. Specific digital learning technologies are presented, such as digital-scientific footprint, digital workshop.

Keywords: distance learning, digital technology, digital track, digital workshop.

Введение. Сегодня в экстремальных условиях вынужденного массового перехода российского образования от онлайн-детского сада до высшей школы и всевозможных курсов повышения профессиональной квалификации к дистанционному обучению стало совершенно очевидно, что дистанционное обучение в том виде, в котором оно сложилось в нашей отечественной теории и педагогической практике не отвечает образовательным потребностям ни педагогов, ни обучающихся. В средствах массовой информации многие участники дистанционного взаимодействия выступают с резкой критикой такой формы обучения. Какой именно? И что не устраивает в организации образовательного процесса в дистанционном формате недовольных обучением на расстоянии, когда обучаемый и преподаватель разделены в пространстве (Е.С. Полат) [2], а их общение базируется на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и технических средств, доставляющих учебный материал для организации диалогового общения между преподавателем и обучающимися и обеспечения самостоятельной работы (А.А. Андреев) [1, стр. 19].

Удовлетворять свои образовательные потребности современный человек может в течение всей своей сознательной жизни, являясь реальным субъектом своего процесса обучения. Но такая форма организации обучения требует от человека умения учиться, организовывать свое обучение, владеть навыками планировать, реализовывать, оценивать и корректировать процесс своего обучения, что в свою очередь вызывает массовое недовольство обучающихся.

И если это оказалось трудно для студентов вуза, то еще большую трудность испытали ученики школ, которые использовали инструменты и информационные технологии только иногда для систематических занятий, а чаще – для игр или в проектной деятельности, не носящей характера постоянно выполняемой работы. Надо отметить, что правильно организованное дистанционное обучение учитывает возрастные особенности обучающихся, но сегодня школа оказалась не готова обеспечить психолого-педагогическое

сопровождение детей и подростков в дистанционном режиме обучения. Это же обстоятельство (отсутствие психолого-педагогического обеспечения) можно отметить как негативное явление и случае отсутствия системы в применении дистанционных занятий в вузе. И даже существенное достоинство дистанционного обучения как предоставление возможности организовать индивидуализированный учебный процесс путем составления индивидуального учебного плана для каждого обучающегося не было использовано в полной мере, а воспринималось в массовом сознании, как особая трудность для учителя/преподавателя. Кроме этого, организаторам обучения не хватало умения организовывать активное и интерактивное взаимодействие в группе, владения технологией применения группового обучения, развития групповой динамики.

Изложение основного материала статьи. В связи с этим возникла необходимость проанализировать процессы, которые нам «мешают». И первый вывод который совершенно очевиден заключается в том, что мы недостаточно хорошо понимаем, что же такое дистанционное обучение. Первое очень важное нужно осознать, что дистанционное обучение — это абсолютно другая технология. Для того, чтобы этой технологией овладеть, необходимо изменить саму идеологию обучения, потому что дистанционное обучение иначе выстраивается. Когда используются традиционные, очные форматы общения, то можно много раз одно и тоже повторять, можно много раз отвечать на одни и те же вопросы, и в конце концов можно сказать: «приди завтра». И когда работа ведется в традиционном формате, то уже заранее известны цели, известны формы (урок, экскурсия, путешествие, например, лабораторная работа). А когда преподаватель начинает работать в дистанционном режиме, то он сталкивается с обилием ресурсов, обилием различных инструментов, которые позволяют выстраивать процесс обучения процесс абсолютно иначе. Таким образом, что получается: с одной стороны, учитель/ преподаватель владеет содержанием, как профессионал/специалист, имеющий диплом, который дает право преподавать, а с другой стороны - вдруг нужно по-новому увидеть обучающегося за экраном, понять, как он там работает, мотивировать на обучение, сформировать навыки самостоятельной работы. Задуматься над технологией планирования, потому что она изменяется в дистанционном обучении, и, соответственно, учитель/преподаватель испытывает много страхов и рисков, с которыми надо бороться. Что же делать с обилием источников? На сегодняшний день такое обилие бесплатных источников открыто, а что с этим делать, а что будет потом, когда закроются бесплатные источники, а учителя и обучающиеся к ним привыкли. Может быть это хорошо или это влечет за собой какие-то последствия? Почему дистанционно не работает тот контент, который у нас есть в традиционном формате? Почему нельзя просто сформулировать задачу или поставить вопрос? Почему нельзя сказать просто: «сделай библиографический список» или просто сказать «подбери литературу»? А потому что в дистанционном обучении процесс восприятия поставленной задачи, совсем иной. И поэтому другой алгоритм взаимодействия, совсем иначе организована обратная связь. И все это подтверждается совсем другими видами деятельности, которые мы вынуждены теперь реализовывать. Таким образом, можно утверждать, что эффективность обучения на расстоянии зависит от эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого, используемых при этом педагогических технологий, эффективности разработанных методических материалов и способов их доставки и использования методов обратной связи. Необходимо отметить, что любая модель дистанционного обучения должна предусматривать гибкое сочетание познавательной деятельности обучаемого с различными источниками информации, учебными материалами, специально разработанными по этому курсу и поданными в специальном формате, оперативное и систематическое взаимодействие с преподавателем.

Для эффективной организации учебного процесса, согласно исследованиям авторов «важно осознать сущность педагогического потенциала современного цифрового обучения в условиях пандемии, имеющегося в отечественной науке и практике, которое заключается в: ориентации педагогов на инновации, открытое образование, индивидуальную траекторию развития; обучении в среде будущей профессиональной деятельности; реализации антропоцентрического индивидуального подхода к обучению; комплектовании групп обучения на основе «разнопредметной квалификации»; разработке технологии профессионального обучения учителей с опорой на инновационную проектную ориентированность; применении новейших технологий как в системе подготовки специалистов (уровни бакалавриата, магистратуры, аспирантуры), так и в системе дополнительного профессионального образования; становлении глобальной информационной инфраструктуры; повышении интенсивности, активизации и оптимизации педагогического процесса обучения и коммуникации при использовании цифровых технологий; создании нового продукта в цифровой форме с новыми возможностями и т.д.» [2].

Цифровое обучение, являясь по сути своей процессом передачи и усвоения знаний, навыков, умений, а также способов познавательной деятельности обучающегося с помощью цифровых технических средств и опосредованного взаимодействия обучающего и обучающегося и обучающихся между собой в этих особых условиях, позволяет использовать компьютерные средства, включая различные гаджеты, тем самым обеспечивает возможности для обучения по месту пребывания обучающегося. Таковы возможности этого способа обучения, который никак нельзя назвать «форма обучения» или «тип обучения».

В связи с этим можно утверждать, что наступил новый период в развитии образования, ориентированный не только на образовательные запросы и потребности обучающегося, но и новые способы взаимодействия, а также применение средств обучения (инструментов), простых и понятных в использовании.

Цифровое обучение нельзя рассматривать через традиционную, классическую взаимосвязь: «обучающий – обучающийся – преподаваемые знания (содержание)», поскольку эта взаимосвязь не даст представления об особенностях цифрового обучения. Возникает вопрос, в чем же отличие взаимодействия обучаемого и обучающего при цифровом обучении? Ответ одновременно простой и сложный: при цифровом обучении и взаимодействие обучающихся между собой и с преподавателем, и процесс преподавание переносятся и происходят в цифровой образовательной среде. И необходимым условием цифрового обучения является обоснование и методически верное использование специфических педагогических технологий.

Согласно исследования авторов: «сегодня в силу глобальных изменений, нарастания информационного потока и интенсивного применения новых технологий в образовании интернет всё сильнее воздействует на повседневную жизнь людей и общества. Благодаря непрерывному интенсивному использованию новых технологий в учебном процессе начало XXI в. было отмечено попытками пересмотреть предмет, цели и задачи дидактики» [2].

И сегодня активно развиваются методические приемы и специфические педагогические технологии характерные только для дистанционного обучения. Например, цифровой воркшоп и научно-цифровой след.

Цель технологии: коллективный способ обучения, который подразумевает активное участие каждого обучающегося в обсуждении проблемы с участием экспертов, подготовивших (часто совместно с обучающимися) исходные данные для анализа и экспертной оценки.

Формат представления учебных материалов: текст, хронология, ментальная карта, виртуальные доски и иные цифровые инструменты (на выбор обучающегося).

Виды и цифровые инструменты РОС: письменная (форум; социальные сети; инструменты, встроенные в СДО); видео- (YouTube).

Алгоритм реализации: определение места для размещения базовых документов для обсуждения, фиксации процесса обсуждения и итоговых материалов после работы над ошибками и внесения корректив в содержание (форум, встроенный в СДО) – публичное представление процесса и результатов исследования (вебинар, например) – обсуждение презентации участниками цифрового воркшопа с участием экспертов (вопросы, суждения, комментарии; используемый ресурс – чат вебинара, например; фиксация комментариев на странице представляющего работу в форуме) – представление скорректированных результатов работы на последующем воркшопе.

Деятельность участников образовательного процесса представлена в таблице 1.

Таблица 1

Деятельность участников учебного процесса: алгоритм реализации

Цифровой инструмент	Деятельность обучающегося	Результат	Деятельность обучающегося	Результат
форум (каждый открывает свою страницу)	формирует задание, разрабатывает критерии и показатели, определяет объем и цифровой инструмент (на выбор обучающегося) для представления результатов работы; дедлайн; готовит инструкцию по участию в воркшопе и особенностях размещения подготовленных материалов	разработано мотивированное задание, критерии и показатели; задание размещено в СДО, определено место размещения подготовленных материалов; разработан порядок участия в воркшопе и особенности фиксации обсуждения материалов выступающих на их личных страницах	выполняет задание к воркшопу; размещает материалы в определенном обучающим месте; представляет работу на воркшопе; фиксирует реплики, комментарии, отзывы в процессе обсуждения представляемых работ сокурсниками	подготовлены учебные материалы и представлены на открытом обсуждении; содержание скорректировано, в том числе, с использованием записей сокурсников по ходу его представления
YouTube	разрабатывает инструкцию по организации и проведению воркшопа с использованием YouTube; формирует требования к: пространству для обсуждения результатов работы обучающихся, включая YouTube; размещению результатов работы, в том числе на YouTube	сформированы требования к проведению воркшопа, размещению результатов работы и представлению их на YouTube	изучает инструкцию участника воркшопа и порядок представления результатов работы и ее обсуждения на YouTube	принимает участие в воркшопе и выполняет все предписания инструкции

Представим технологию «Научно-цифровой след».

Цель технологии: аккумулировать получаемую (в результате научного поиска) и создаваемую информацию (в процессе обучения) обучающемуся - для фиксации процесса собственного роста в учебных целях; обучающему – для анализа деятельности обучающегося в соответствии с заданной целью.

Формат представления учебных материалов: на любых цифровых инструментах, используемых для образовательных целей, включая сторонние ресурсы (например, социальные сети).

Виды и цифровые инструменты РОС: любые, разрешенные в образовании и используемые обучающимися.

Алгоритм реализации: зависит от цели изучения цифровых следов.

Например, цель – изучить уровень погруженности обучающегося в тему исследования. В качестве цифровых следов могут быть представлены видеозаписи презентаций обучающегося, размещенные на порталах конференций или форумов; перечень посещенных мероприятий по зафиксированным фактам регистрации (Сертификат участника, например); аннотированный список источников литературы, размещенный на учебном форуме; активные ссылки на проведенные вебинары по теме, близкой к теме исследования и т. д. Деятельность участников образовательного процесса представлена в таблице 2.

Таблица 2

Деятельность участников учебного процесса: алгоритм реализации

Цифровой инструмент	Деятельность обучающегося	Результат	Деятельность обучающегося	Результат
встроенные инструменты в СДО; любые разрешенные ресурсы (по выбору обучающегося)	формирует цель и контекст задания; изучает работы обучающегося и его участие в различных мероприятиях (вебинары, онлайн-конференции, форумы, онлайн-библиотеки и т.д.)	получен набор цифровых следов обучающегося (записи проведенных вебинаров, вопросов ведущему и комментарии; изученных разделов различных источников; размещенных материалов по заданной теме; выполняемых работ и т.д.). Возможность анализировать и контролировать уровень понимания и осознания приобретаемых знаний, умений и навыков; корректировать собственную профессиональную деятельность на основании цифровых следов обучающихся	выполняет все виды работ, согласно заданию, включая работу по собственному выбору; анализирует собственные цифровые следы	фиксирует происходящие события в обозначенном пространстве; способен анализировать собственные цифровые следы (оставленные на любых цифровых инструментах) и их значимость в зависимости от поставленной цели в обучении

На преподавателя возлагаются такие функции, как координирование учебного процесса, корректировка преподаваемой дисциплины, консультирование вне пределов расписания, руководство учебными проектами и т.п.

Структура дидактического обеспечения дистанционного обучения включает в себя содержательную и управляющую части, первая имеет информационный и исполнительский блоки, а вторая – методический, организационный, контролирующий и коррекционно-обобщающий блоки.

Казалось бы, все правильно структурировать и все получится, но это – иллюзия. Мы должны понимать, что, когда обучающийся приходит в традиционный класс, он приходит в аудиторию, он может нас слышать, слушать и не слышать. Он может делать вид, что он делает работу и не делать, он может записывать и не думать. И он может совсем не прийти на занятие или он может сдать работу не в срок. Когда речь идет о дистанционном обучении он приходит и должен работать. Он не может делать вид. У него нет выбора. Потому что все работы открыты, потому что все работы фиксируются. Потому что преподаватель физически тоже не может проверять это ежедневно. И обратите внимание, преподаватель не может все время отвечать на вопросы. И вот эта привычка, что студент хочет спросить и относится к преподавателю, как к «живой энциклопедии», а не найти сам ответ на вопрос - она тоже осталась с обучающимся. Отсюда и очень много рисков. Это новый вид учебной деятельности, к которой, чаще всего, не подготовлен обучающийся. Он не готов делать «сразу и сейчас», он не готов делать «дедлайн», он не готов отвечать на конкретный вопрос. Он чаще использует интернет для поиска информации. Быстрее стремиться найти ответ в поисковых системах, не задумываясь над тем, отвечает ли он содержанию, которое обучающий закладывал в свой вопрос. Наконец эти ребята, с которыми находятся в классе обучающиеся. Иногда нам кажется вот этой изоляции лучше, вот он один, там ему никто не мешает.

На Международной конференции «Один мобильный день» в Высшей школе экономики приводились примеры ответов обучающихся на вопрос: «что такое дистанционное обучение?». Они говорили: «ну

дистанционное обучение, когда я один и мне скучно», или «дистанционное обучение — это когда учитель только присылает работы». «Дистанционное обучение — это когда я сам хочу учусь - хочу не учусь». Нет понимания, что это другой процесс, отличный от традиционного, но познавательный и увлекательный.

Выводы. Важно еще раз подчеркнуть, что очное и дистанционное обучение — это абсолютно не равные вещи. Евгения Семёновна Полат когда-то говорила: «что очное обучение дистанционное никогда заменит». Совершенно очевидно это две разные категории и то, что можно сделать эмоционально и то, что можно сделать благодаря харизме учителя очень часто бывает невозможно сделать в сетях. Поэтому, для того чтобы обучающийся захотел учиться у конкретного педагога, важно, чтобы, открывая тот или иной ресурс понимал - вот здесь «присутствует» незримо - Марина Ефимовна, а вот здесь - Пётр Петрович, а здесь - Марина Львовна - обучающийся должен через ресурс, предлагаемые виды деятельности, ощущать и «видеть» нас, своих учителей, учителей, которых он выбирает. То есть мы должны создать все условия, создать такие ресурсы или найти те, которые нам помогут это сделать.

Работа в условиях пандемии очень четко продемонстрировала необходимость в постоянном совершенстве профессиональных компетенций современного педагога в области цифрового обучения, потребность в овладении гибкими навыками, цифровыми технологиями, технологиями организации коммуникации с использованием электронной информационно-образовательной среды.

Литература:

1. Андреев, А.А. Введение в дистанционное обучение: учебно-методическое пособие [Текст] / А.А. Андреев. М.: изд-во ТПУ. - 2009.
2. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения: дис. ... док. пед. наук: 13.00.08. — М., 2002. — 461 с.
3. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения: монография / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева; МПГУ. — М.: Диона, 2020. — 244 с.
4. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2009, 272 с.
5. Субочева, М.Л. Теоретические подходы к проектированию информационной образовательной среды технологического образования: Монография / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Г.Н. Некрасова и др. / под общей редакцией М.Л. Субочевой и М.Е. Вайндорф-Сысоевой. — М.: «Спутник+», 2018. — 207 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

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

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСКУССИОННОГО МЕТОДА С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕСТИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. Представленная статья раскрывает сущность дискуссионного метода обучения, его особенности применения в обучении студентов финансовой грамотности и финансовой культуре. С практической стороны раскрываются этапы использования дискуссионного метода обучения на занятиях на примере составления личного финансового плана, исследования финансовых целей, возможных рисков и типичных ошибок финансового планирования на различных этапах жизненного цикла. Делается вывод, что с помощью метода дискуссионного обучения студенты овладевают умениями быстро адаптироваться к изменяющимся финансово-экономическим условиям, осваивают новые формы деятельности, учатся коллективно приходить к общему выводу, формулируют собственную позицию, помогают сократить собственные финансовые потери в будущем.

Ключевые слова: дискуссионный метод обучения, слайд-тестирование, финансовая грамотность, выявление проблем дискуссионного метода, этапы реализации дискуссионного метода с применением слайд-тестирования, применение в Мининском университете.

Annotation. The presented article reveals the essence of the discussion method of teaching, its features of application in teaching students financial literacy and financial culture. On the practical side, the stages of using the discussion method of training in the lesson are described on the example of drawing up a personal financial plan, studying financial goals, possible risks and typical mistakes of financial planning at various stages of the life cycle. It is concluded that, using the method of discussion training, students master the ability to quickly adapt to changing financial and economic conditions, master new forms of activity, learn to come to a common conclusion collectively, formulate their own position, and help reduce their own financial losses in the future.

Keywords: discussion method of training, slide testing, financial literacy, identifying problems of the discussion method, stages of the discussion method using slide testing, application at the Minin University.

Введение. Существенные изменения, происходящие в современном финансовом мире, приводит к деформации взглядов современного общества на повсеместное управление собственными ресурсами, вопросы потребления и экономии. Подобные видоизменения отражаются в необходимости формирования эффективных ресурсов для предоставления достаточного объема знаний и умений в обозначенной сфере. Это в свою очередь находит отражение в программах обучения финансовой грамотности, реализуемых на государственном уровне, для всех категорий населения. Вместе с этим стоит отметить, что формирование данных программ находит активный отклик у населения поскольку в настоящее время наблюдается ярко выраженная тенденция роста доли граждан, которые хотели бы существенно изменить свою позицию в отношении управления личными финансами. Они хотят обладать достаточным объемом знаний и навыков,

что позволит им выступать в роли активных участников финансового рынка, способных самостоятельно определять уровень устойчивости и защищенности от рисков своих сбережений, выстраивать стратегию роста дохода и рационального использования сформированных активов. Практически каждый в современном обществе, вне зависимости от своего образования, направления подготовки, жизненных взглядов и убеждений, связан с «финансовым миром», постоянно использует его инструменты и возможности: от наличных денежных расчетов, совершаемых ежедневно до совершения операций с финансово-кредитными институтами при оформлении договоров при получении кредитов и займов. Поэтому обучение финансовой грамотности в аспекте формирования компетенций гражданина, обоснованно оперирующего своими средствами с учетом условий внешней среды, необходимо начинать как можно раньше с учетом возрастных особенностей и полученных ранее знаний.

По этой причине, введение курса финансовой грамотности или финансовой культуры в вузах страны на различных направлениях и формах подготовки актуально в связи с реализацией проекта повышения финансовой грамотности населения в целом и позволяет эффективно донести необходимую информацию до слушателей курсов.

Обеспечение высококвалифицированных финансово грамотных выпускников вузов предусматривает внедрение обширного числа технологий обучения на занятиях, среди которых отдельно стоит остановиться на дискуссионных методах и технологиях, как наиболее уместных для подобного курса.

Изложение основного материала статьи. Современная система обучения предполагает обширный перечень методов и технологий для организации продуктивных и интересных, в плане подачи материала, для обучающихся лекционных занятий и семинаров. Специфика процесса обучения финансовой грамотности заключается в построении максимально эффективных занятий в плане усвоения материала, поскольку практическая значимость последующего применения полученной информации в будущем велика и неоспоримо влияет на качество жизни при последующем применении полученных навыков. По этим причинам методы подобные дискуссионному являются актуальными для курсов и дисциплин подобного вида.

В настоящее время дискуссионный метод с применением слайд-тестирования активно используется в обучении студентов на практических занятиях кафедры страхования, финансов и кредита при проведении занятий по формированию финансовой грамотности студентов, при изучении основ финансовой культуры, что позволяет более четко и ясно представить суть конкретной анализируемой финансовой проблемы, грамотно и корректно составить личный финансовый план, научиться управлять активами, сопоставлять доходы и расходы, достигать благодаря этому выбранной цели, накапливать и сберегать, преумножать капитал, строить долгосрочные финансовые планы на несколько лет.

На кафедре страхования, финансов и кредита Мининского университета дискуссионные формы обучения применяются достаточно активно, так как они выступают действенными инструментами в преподавании широкого круга финансово-экономических дисциплин, а также как основа формирования и развития финансового мышления у обучающихся.

Преподаватели кафедры ставят определенные цели при формировании у студентов ключевых параметров определяющих грамотное и обоснованное финансовое мышление. К таким параметрам, как правило, относят способность принимать взвешенные, обоснованные и соответствующие текущей финансовой обстановке решения в сфере личных финансов или иными словами, следовать нормам рационального финансового поведения, быть финансово грамотным. Поскольку виды и направления практически всех финансовых услуг находятся в постоянном развитии, в частности, за счет применения современных информационных технологий в процессе их реализации, то и задача проводимых занятий по финансовой грамотности сводится к овладению основными принципами финансового поведения, которые позволят избежать финансовых потерь, формировать рациональные и грамотные финансовые отношения внутри семьи, выбирать оптимальные условия договорного характера с банковскими учреждениями, организациями, предлагающими финансовые услуги, государством и т.д.

Занятия, в форме дискуссионного метода с применением слайд-тестирования, проходят в несколько взаимосвязанных этапов. Наличие их и последовательная реализация позволяют соблюсти логическую структуру занятия и максимально полно достичь поставленных целей. Рассмотрим реализацию этих этапов на примере одного из занятий по финансовой грамотности.

1 этап – подготовительный, на котором происходит формулировка проблемы, определение круга вопросов для обсуждения, устанавливаются правила, условия, регламент, распределяются роли среди участников.

«Ведущий» (организатор) – его задача состоит в том, чтобы организовать обсуждение вопроса, проблемы, вовлечь в него всех студентов группы.

«Докладчики» – представляют составленные дома презентации, которые в процессе демонстрации подробно разбираются, в виде дискуссии задаются вопросы, подвергая сомнению высказываемые идеи, формулировки.

«Наблюдатель» – в его задачи входит оценка участия каждого члена группы на основе заданных критериев. «Таймкипер» – человек, следящий за соблюдением правил и регламента дискуссии.

Используя дидактические материалы, студентам представляется финансовая ситуация с описанием ежемесячных доходов и расходов молодой семьи из двух человек, обозначена конкретная финансовая цель: покупка машины, дачного участка, компьютера и т.д., предоставлен фото-слайд с личным бюджетом данной семьи:

Доходы		Расходы	
Зарплата мужа	40000	Питание	12000
Зарплата жены	25000	Коммунальные платежи	5500
		Покупка одежды, обуви	10000
		Транспортные расходы	8000
		Мобильная связь	2000
		Отдых, досуг	7000
		Прочее	2000
Итого:	65000	Итого:	46500

К занятию студенты должны: сформировать план управления активами, доходами и расходами, который позволит достичь выбранную финансовую цель к обозначенному моменту времени (временной интервал может быть выражен в годах или месяцах).

2 этап – слайд-тестирование, дискуссия. На занятии студентам предлагается слайд-тестирование по этапам финансового планирования:

- постановка конкретной финансовой цели,
- учет и анализ доходов и расходов (составление бюджета),
- планирование сбережений и накоплений.

Слайды с картинками финансовых этапов пронумерованы и студенты заполняют таблицу, в которой отражены название действий на пути к выбранной цели. Так сократив расходы на одежду, обувь и отдых, семья сможет сэкономить до 8000 руб. в месяц, т.е. за год до 96000 руб. и т.д. управляя другими расходами.

Затем, проверяются тесты, неправильные ответы совместно анализируются. Составленные дома презентации студентов демонстрируются и подробно разбираются. Студенты в виде дискуссии поочередно докладчику высказывают свои замечания, комментируют выявленные несоответствия и задают дополнительные вопросы.

Кроме того в качестве дополнения можно исследовать финансовые цели, возможные риски и типичные ошибки финансового планирования на различных этапах жизненного цикла: становления, зрелости, пожилого возраста и т.д. Один из вопросов, который может быть также вынесен на дискуссию – это изучение примеров удачного и неудачного финансового планирования из личного опыта студентов и их семей.

3 этап – этап подведения итогов, в ходе которого делается резюме, суммируются высказанные мнения, обсуждаются варианты личных финансовых планов, а затем оценивается ход обсуждения, резюмируется участие каждого студента в решении исследуемой проблемы.

Руководит ходом дискуссии преподаватель. Как организатору дискуссии, ему приходится придерживаться определенной стратегии: воздерживаться от собственных суждений, стимулировать продуктивность идей с помощью наводящих вопросов, менять ход обсуждения с помощью вопросов или обобщенных суждений, уточнять, пояснять высказывания студентам с помощью вопросов, не игнорировать ни одного вопроса и ответа, давать время для обдумывания ответов, наблюдать за соблюдением правил ведения дискуссии.

В обсуждении следует предоставить каждому участнику возможность высказаться. Каждое выступление, позиция должны быть внимательно рассмотрены. В ходе обсуждения недопустимо «переходить на личности», навешивать ярлыки, допускать уничижительные высказывания и т. п., все поведенческие линии, которые в результате могут привести к «выпаданию» некоторых студентов из процесса дискуссии должны быть исключены.

В результате применения дискуссионного метода не предполагается определение победителей и проигравших. Более того, преобладание одной точки зрения можно оценить, как педагогическую неудачу педагога, неумение правильно организовать диалог обучающихся, а также исключение из внимания момента, когда дискуссия в ее классическом виде перешла в отстаивание одной конкретно взятой точки зрения. Подобные проявления при проведении занятия должны быть исключены поскольку данная форма обучения направлена на развитие умений донести до других людей собственную позицию по обсуждаемому вопросу, а также построение стратегии, позволяющей аргументировано ее отстоять, используя взвешенные доводы. Помимо этого, тренируется умение выделить слабые места в позиции или аргументации оппонента, обосновать их весомыми фактами, которые будут приняты оппонентом как весомые.

Положительными особенностями применения данного метода в педагогической практике можно отнести следующее: дискуссионный метод слайд-тестирования позволяет привлечь к активному участию на занятии всех присутствующих студентов, дает возможность представить, услышать и сопоставить разные точки зрения, побуждают к самоанализу, позволяют использовать дополнительные материалы, воспитывает терпимость, учит слушать мнение других, не требует большого времени для подготовки, позволяет собрать множество мнений и аргументов.

Вместе с этим стоит отметить, что, используя сочетание дискуссионного метода и слайд-тестирования на занятиях по финансовой грамотности, студенты корректно и обоснованно составляют личный финансовый план, через высказывания своей точки зрения вырабатывают коммуникативные навыки и используют мысли других лишь для подтверждения своих идей и доводов, кратко и по содержанию делают выводы. Финансовая ситуация сопровождается интеллектуальным затруднением, побуждением познавательной активности, желанием разобраться, высказаться и обосновать свою позицию.

Выводы. Таким образом, метод дискуссионного обучения выступает действенным инструментом в проведении занятий по формированию финансовой грамотности: с помощью него студенты последовательно овладевают умениями динамично адаптироваться к изменяющимся финансово-экономическим условиям, осваивают новые формы деятельности, учатся коллективно приходить к общему выводу, формулируют собственную позицию, овладевают новыми знаниями и умениями, позволяющими сократить финансовые потери в будущем. В сопряжении с современной ситуацией мирового экономического развития это способствует формированию обучающегося-исследователя, обладающего достаточным запасом знаний, позволяющим самостоятельно идентифицировать проблемы финансового характера и разрешать их.

Литература:

1. Абдуллаева, М.Х. Интерактивные формы обучения в современном вузе / М.Х. Абдуллаева // Вопросы науки и образования. - 2018. - № 2 (14). - С. 51-53.
2. Ваганова О.И., Карпова М.А., Смирнова Ж.В. Методы реализации технологии дискуссионного обучения // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 7-Том 1 (33). С. 91-95.
3. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 2 DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2
4. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шутова Ю.Г., Стародубова Д.С. Педагогические особенности формирования финансовой грамотности у студентов экономических направлений подготовки // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 6 <http://mir-nauki.com/PDF/39PDMN616.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

- 5 Горина Е.Е., Бушуева А.А., Кузнецова Е.А., Винникова И.С. Финансовая грамотность в Нижегородской области: проблемы и перспективы // Современный ученый. 2017. № 6. С. 146-149.
6. Кильпикова О.В., Овчаренко В.А. Дискуссионные методы активного обучения // Проблемы и перспективы развития образования в России. - 2012. - № 16. - С. 22-25.
7. Крымова И.П., Дядичко С.П. Качество современного экономического образования // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции / Оренбургский гос. ун-т. Оренбург: ОГУ, 2014. С. 1743-1746.
8. Лoshкарева Д.А., Алешугина Е.А., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Контекстный подход к профессиональному образованию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 169-172.
9. Шпилева М.В. Дискуссионные методы активного обучения в преподавании экономических дисциплин // Стратегии и тенденции современного образования. 2014. № 1. С. 22-26.

Педагогика

УДК 372.891

доктор педагогических наук, профессор, кафедра «Географии, географического и геоэкологического образования» Винокурова Наталья Федоровна

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

магистрант 1 курса по направлению «Геоэкологическое образование»

Макарихина Светлана Олеговна

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

магистрант 1 курса по направлению «Геоэкологическое образование»

Щенникова Юлия Эвальдовна

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

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ В ШКОЛЬНОМ КРАЕВЕДЧЕСКОМ ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОМ КРУЖКЕ

Аннотация. В статье раскрывается методика реализации потенциала школьного краеведческого геоэкологического кружка в формировании культуры природопользования. Материалы статьи имеют не только теоретическое, но и практическое значение, поскольку могут быть использованы в практике экологизации школьной географии с целью формирования экологически значимых качеств личности.

Ключевые слова: культура природопользования, экологическое образование, геоэкологическое образование.

Annotation. The article reveals the method of realizing the potential of the school local history geo-ecological circle in the formation of a culture of nature management. The materials of the article are not only theoretical, but also practical, since they can be used in the practice of ecologization of school geography in order to form environmentally significant personal qualities.

Keywords: culture of nature management, environmental education, geo-ecological education.

Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте» (проект 19-013-00749 Код конкурса А)

Введение. Формирование культуры природопользования в школьном географическом краеведении отражает современный этап его экологизации, который соотносится с активной разработкой теоретических и методических основ экологического образования и воспитания в контексте культурологической парадигмы.

Экологическое образование и воспитание рассматривается в современных кризисных экологических условиях как систематизирующий фактор модернизации образования в контексте новой системы козволюционных ценностей, гармонизации и оптимизации природопользовательской деятельности (А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, Н.Н. Моисеев, Н.Н. Родзевич, Н.С. Касимов, Н.Ф. Винокурова, В.В. Николина) [1]. Так, академик Н.С. Касимов отмечает, что рациональное природопользование является своеобразным мостом человечества в будущее. Основу такого природопользования составляют важные нравственные качества человека: культура, ответственность, долг, любовь. [5] Идея взаимосвязи качеств личности и результатов его природопользовательской деятельности была сформулирована ещё в XX веке [6], актуальна она и сегодня. В последние годы в русле этой идеи актуализируются исследования, связанные с формированием культуры природопользования как экологоориентированного качества личности, обеспечивающего решение экологических проблем и переход к устойчивому развитию (Н.С. Касимов, Н.Ф. Винокурова, Б.И. Кочуров, В.М. Смирнова, Г.С. Камерилова) [2, 3].

Значительную роль в формировании культуры природопользования играет геоэкологическое образование, возникшее в процессе экологизации географического образования. Важность формирования у учащихся культуры природопользования на краеведческом материале неоднократно подчеркивалась учеными, исследовавшими данную проблему.

Цель данного исследования: изучить особенности формирования культуры природопользования учащихся средствами школьного краеведческого геоэкологического кружка. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

- 1) изучить понятие «культура природопользования»;

2) рассмотреть особенности формирования культуры природопользования средствами геоэкологического кружка;

3) создать методическую разработку программы школьного краеведческого геоэкологического кружка в контексте формирования культуры природопользования.

Изложение основного материала статьи. Формирование культуры природопользования является приоритетным направлением развития отечественной науки и образования. На основе анализа и обобщения научных и педагогических исследований выявлены особенности культуры природопользования.

В научных исследованиях подчеркивается, что если сегодня обостряется экологический кризис, связанный с увеличивающимся антропогенным давлением на природу, то возникает проблема новой культуры, которая базируется на критическом переосмыслении таких мировоззренческих универсалий как «природа» и «человеческая деятельность» в контексте эффективности и рациональности природопользования [3]. Отмечается, что важным аспектом решения этой проблемы является формирование культуры природопользования. В этом контексте в географо-экологических исследованиях разработана инновационная методология перехода от мира потребления к миру кротких на основе формирования культуры природопользования [3]. Становление культуры природопользования рассматривается как важнейший способ адаптации социума к экологическим ограничениям и как ключевой фактор перехода к устойчивому развитию регионов различного территориального ранга [2].

В современной кризисной экологической ситуации культура природопользования, выполняя разнообразные функции, обеспечивает переход человечества на путь устойчивого развития: познавательно-информационная функция, нормативно-ценностная (нравственно-эстетически) функция, адаптивно-творческая функция, проектно-прогностическая функция, коммуникативно-конструктивная функция [2]. Реализация названных функций культуры природопользования в различных направлениях и формах жизнедеятельности общества – адекватный ответ на вызовы постиндустриального общества. Очевидно, что образованию в формировании культуры природопользования отведена центральная роль [1, 7]. Ведь образование – это введение человека в мир культуры. Оно является социальным способом исследования проблем трансляции и приращения культуры.

География как наука и учебный предмет имеет большой потенциал в формировании культуры природопользования, поскольку изучает взаимодействие человека и природы на различных территориальных уровнях. Краеведческий уровень дает значительные возможности комплексно воздействовать на познавательную, эмоционально-ценностную и волевую сферы сознания личности, изучить проблемы регионального природопользования «и мыслью, и сердцем», что является условием эффективности процесса формирования у обучающихся культуры природопользования.

Методологическое основание культуры природопользования составляет совокупность системно-структурного, личностно-деятельностного и культурологического подходов. Системно-структурный подход к определению особенностей культуры природопользования позволяет вычлнить ценностно-нормативный, онтологический, гносеологический и праксиологический аспекты, что отражает многообразие концепций культуры, а также необходимость при её формировании комплексно воздействовать на все сферы сознания личности. Эта структура, разработанная в наших исследованиях, положена в основу отбора содержания [2]. Личностно-деятельностный подход предполагает реализацию идеи личности как субъекта деятельности при разработке проблемы формирования культуры природопользования средствами школьного краеведческого геоэкологического кружка. Этот подход ориентирует методику кружка на включение обучающихся в разнообразную личностно-значимую деятельность по изучению экологии и географии своего края. Культурологический подход реализует идею культурного освоения человеком действительности, которая раскрывается в определенной последовательности: от культурно-адаптационного этапа к культурно-смысловому и далее к культурно-творческому. Более подробная характеристика отмеченных подходов представлена в ряде наших работ [1, 2, 7].

Методологические основания позволяют сформулировать особенности культуры природопользования. Под культурой природопользования нами понимается личностное и социально-значимое качество личности. Она формируется в единстве познания, переживания и действия по рациональному использованию природно-ресурсного потенциала территории в контексте идей устойчивого развития.

Школьный курс географии при его экологизации обладает существенным потенциалом для формирования культуры природопользования учащихся при изучении родного края. Вместе с тем этот геоэкологический потенциал часто реализуется недостаточно, фрагментарно. Большие возможности при формировании культуры природопользования имеет геоэкологический краеведческий кружок. Таким образом, одним из приоритетных направлений географического образования является формирование культуры природопользования в области геоэкологического краеведения средствами кружка.

Нами разработана программа школьного геоэкологического кружка для учащихся 8 класса «Культура природопользования» с использованием проектной технологии. При организации проектной деятельности обучающихся мы используем исследования В.В. Николиной по методике применения технологии проектов в обучении [4].

Данный курс, реализуя культурологический подход, направлен на достижение цели, связанной с формированием культуры природопользования учащихся как важнейшего фактора устойчивого развития территории и идеи коэволюции природы и общества.

Каждый раздел курса изучается в соответствии с этапами формирования культуры природопользования: культурно-мотивационный, культурно-смысловой, культурно-творческий, в контексте работ Н.Ф. Винокуровой, А.В. Зулхарнаевой, Б.И. Кочурова.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ «Культура природопользования»

Занятия кружка проводятся один раз в неделю. Большое внимание уделяется практическим занятиям, доля самостоятельной работы учащихся также высока. При изучении нового материала ученики пользуются различными средствами обучения и методами работы. Занятия предполагают выполнение заданий в различной форме обучения: индивидуальной, групповой, фронтальной.

Введение.

Природопользование: понятие, сущность, структура. Понятие рационального и нерационального природопользования. Исторический характер природопользовательской деятельности. Экологические проблемы: в чем их причины?

Проблемная ситуация. Что такое культура природопользования и зачем она нужна современному человеку?

Познавательный проект. Балахна раньше и теперь: история природопользования.

Тема 1. Геология, рельеф и недропользование.

Литосфера, полезные ископаемые района и их использование человеком. Человек изменяет рельеф. Экологические последствия. Оптимизация недропользования.

Проблемная ситуация. Какие последствия изменения рельефа своей местности?

Тема 2. Климат и погода в нашем районе.

Климат и климатообразующие факторы района. Влияние климата на здоровье человека. Воздух, которым мы дышим.

Проблемная ситуация. Каковы причины изменения климата?

Тема 3. Проблемы водопользования.

Внутренние воды города и района. Значение воды для человека. Виды водопользования. Загрязнение рек и озер района сточными водами. Охрана вод.

Проблемная ситуация. Качество воды и здоровье человека.

Тема 4. Проблемы землепользования.

Свойства и значение почв. Земельные ресурсы района. Виды землепользования. Истощение и деградация почв.

Проблемная ситуация. Как сохранить земельные ресурсы моего района?

Тема 5. Природные комплексы района и рациональное природопользование.

Природные комплексы района. Природная зона – лес. Экологическая тропа. Биологические ресурсы района. Особо охраняемые территории района.

Проблемная ситуация. Каково значение особо охраняемых природных территорий?

Исследовательский проект. Природные комплексы моего района: исследуем и оцениваем экологическое состояние.

Тема 6. Памятники культурного наследия района.

Понятие культурное и природное наследие. Памятники истории и культуры в нашей местности.

Проблемная ситуация - Зачем нужны памятники истории и культуры?

Тема 7. Будущее моего края зависит от нас.

Творческий проект. Сделаем наш город лучше: планируем экологическую деятельность и разрабатываем кодекс рационального природопользователя района.

Тематическое планирование

Этапы	Содержание кружка (раздел, тема)	Вид проекта по способу деятельности	Проект	Содержание этапов проекта (система заданий для учащихся в рамках реализации проекта)
Культурно-мотивационный	Введение (4 час)	Познавательный	Балахна раньше и теперь: история природопользования	1. С помощью различных источников информации подготовь сообщение об истории природопользования в Балахне. 2. На официальном сайте Балахнинского района найди информацию о природопользовательских мероприятиях, проводимых в районе на данный момент 3. Сравни виды природопользования в Балахне раньше и сейчас. Сделай выводы. Результаты представьте в виде презентации.
Культурно-смысловой	Тема 1. Геология, рельеф и недропользование (4 час) Тема 2. Климат и погода в нашем районе (4 час) Тема 3. Проблемы водопользования (4 час) Тема 4. Проблемы землепользования	Исследовательский	Природные комплексы моего района: исследуем и оцениваем экологическое состояние	1. Выявите, как менялся рельеф своей местности. Назовите причины его изменения. Выявите последствия изменения рельефа своей местности 2. Охарактеризуйте климат Балахнинского района. Выявите причины изменения климата и источники влияния на климат в своем районе. 3. Выявите влияние человека

	(4 час) Тема 5. Природные комплексы района и рациональное природопользование (6 час)			на водоемы Балахнинского района. Проведите оценку качества воды в водоемах Балахнинского района. 4. Какие охраняемые территории есть в Балахнинском районе? Для чего они созданы? 5. Предложите варианты улучшения экологической ситуации в своем районе. Результат представьте в виде презентации.
Культурно-творческий	Тема 5. Памятники культурного и природного наследия района (2 час) Тема 7. Будущее моего края зависит от нас (6 час)	Творческий	Сделаем наш город лучше: планируем экологическую деятельность и разрабатываем кодекс рационального природопользователя района.	1. Выявите возможность благоустройства территории возле школы, а также прилегающей территории. 2. Привлеките общественность на благоустройство, эстетическое оформление и озеленение города. 3. Проведите акцию «Сделаем наш город лучше», направленную на благоустройство территории города. 4. Разработайте кодекс природопользователя. Результат представьте в виде буклета.

Выводы. На основе изучения понятия «культура природопользования», а также особенностей её формирования у учащихся средствами кружка нами была создана авторская программа «Культура природопользования». Процесс формирования культуры природопользования у учащихся представлен тремя этапами: культурно-адаптационным, культурно-смысловым и культурно-творческим. Раскрыта сопряженность процессуального, содержательного, технологического этапов формирования культуры природопользования у учащихся с видами проектов в краеведческом геоэкологическом кружке.

Литература:

1. Винокурова Н.Ф., Николина В.В., Ефимова О.Е. Методологические основы формирования экологической культуры школьников на основе идей экоразвития. // Образования и наука. 2016. №5 (134). С. 25-40.
2. Кочуров Б.И., Винокурова Н.Ф., Смирнова В.М., Глебова О.В., Лобковский В.А. Культура природопользования: научный и образовательный аспект // Проблемы региональной экологии. 2014. № 4. С. 159-168.
3. Кочуров Б.И., Лобковский В.А., Смирнов А.Я., Лобковская Л.Г., Беляева Л.Н., Яковенко Н.В. Развитие экотерриторий и культуры природопользования в условиях финансового кризиса // Вестник Международной академии наук. Специальный выпуск. – 2009. – С. 26-29.
4. Николина В.В. Метод проектов в географическом образовании // География в школе. - 2002. - №6. - С. 37-43.
5. Образование для устойчивого развития: Материалы Всероссийского совещания «Образование для устойчивого развития» / Под ред. Н.С. Касимова, В.С. Тикунова. – Смоленск: Маджента, 2003.
6. Реймерс Н.Ф. Природопользование. Словарь-справочник. – М.: Мысль, 1990.
7. Zulkharnaeva A., Vinokurova N., Krivdina I., Martilova N., Badin M. Training of a geography teacher in the process of getting master's degree to form the experience of making decisions on environmental problems by students of 10 grades: theory and methodological experience // Man in India. 2017. T. 97. № 15. С. 559-571.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент Галинская Татьяна Николаевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
доктор педагогических наук, профессор Колобова Лариса Владимировна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-БАКАЛАВРОВ В РАМКАХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. Высокий темп жизни современного общества создает ситуацию многозадачности для всех его членов, в частности, для учителей, деятельность которых включает не только преподавание учебной дисциплины, но и научное осмысление своей педагогической практики для информирования профессионального сообщества о результатах своего труда. В этом контексте особое значение приобретают умения самоорганизации, которые можно и нужно развивать в рамках обучения будущих учителей-бакалавров исследовательской деятельности посредством разработанного авторами комплекса заданий,

позволяющих студентам первого курса апробировать техники тайм-менеджмента и Интернет-сервисы для эффективного управления своим временем и преодоления прокрастинации в рамках «Практики по получению первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности».

Ключевые слова: педагогическое образование, бакалавриат, исследовательская деятельность, мотивация, прокрастинация, самоорганизация, самообразование, тайм-менеджмент, научное руководство.

Annotation. The high pace of life in modern society creates a multitasking situation for all its members, in particular for teachers whose activities include not only teaching the discipline, but also scientific understanding of their teaching practice to inform the professional community about the results of their work. In this context, self-organization skills are gaining particular importance, which can and should be developed while training research activities of future teachers-bachelors through a set of tasks developed by the authors that allow first-year students to test time management techniques and Internet services to effectively manage their time and overcome procrastination as part of the 'Practice for obtaining primary abilities and skills of research activities'.

Keywords: teacher education, undergraduate students, research activity, motivation, procrastination, self-organization, self-education, time management, academic advising.

Введение. Характерная для деятельности современного учителя ситуация многозадачности, связанная с обновлением квалификационных требований к учителю, постоянно меняющимся кругом его функциональных обязанностей [8, с. 3], а также необходимостью выполнения инновационных образовательных проектов с целью повышения качества образования [4, с. 4], обуславливают постановку вопроса об оптимизации подходов к подготовке педагога. Анализ теоретических источников показал, что данная проблема активно решается в последние годы в рамках диссертационных исследований, посвященных поиску эффективных способов продуктивного обновления практики образования и обеспечения метапредметных, предметных и личностных результатов обучающихся, отвечающих современным требованиям Совета Европы в контексте пяти групп ключевых компетенций: социальные, межкультурные, письменного и устного общения, информационно-исследовательские, непрерывного образования [4, с. 3]. Ученые сходятся во мнении, что в таких условиях для преодоления «функционального рассогласования между системой образования и вызовами времени» [8, с. 3], а также в целях постоянного совершенствования образовательного процесса, учитель должен осмыслить собственную деятельность с научных позиций, что требует наличия у него исследовательских компетенций [4, с. 4].

Сегодня в программе подготовки учителей-бакалавров, обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [9], есть специальные дисциплины (Основы исследовательской деятельности) и учебные практики, где можно целенаправленно формировать у обучающихся исследовательские компетенции. Так, «Практика по получению первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности», наряду с профессиональными компетенциями, связанными с использованием систематизированных теоретических и практических знаний для постановки и решения исследовательских задач в области образования, а также способностью будущих учителей-бакалавров руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся, решает ещё и задачу по формированию элементов общекультурной компетенции – способности к самоорганизации и самообразованию. В связи с этим, цель данной статьи – представить опыт развития способности к самоорганизации будущих учителей-бакалавров в рамках «Практики по получению первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности» на факультете иностранных языков Оренбургского государственного педагогического университета.

Изложение основного материала статьи. Согласно определению, предложенного С.В. Дзюбенко, исследовательская деятельность учителя – это «такой вид деятельности, который направлен на развитие теории и практики образования и предполагает выполнение исследовательских действий по выявлению и решению педагогических проблем, получение новых знаний о средствах достижения желаемых результатов обучения» [4, с. 10]. Таким образом, исследовательская деятельность – сложная задача не только для студентов, но и практикующих учителей, поэтому важно создать необходимые «условия для формирования у них потребностей и мотивов участия в учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности» [3, с. 5]. В качестве одного из средств такого стимулирования обучающихся мы считаем достаточно эффективным используемый нами в рамках изучения смежной специальной дисциплины «Основы исследовательской деятельности» инструмент формирующего контроля – ведение портфолио «Мой первый опыт научного исследования». В этом контексте портфолио решает две задачи: вспомогательную – как накопитель основных опорных материалов (шаблоны библиографического описания научных источников, план-схема конспекта научной статьи, шкала для самооценивания и т.п.), а также контролирующую – как хранилище выполняемых аудиторных, самостоятельных и контрольно-зачетных заданий. Это позволяет, на наш взгляд, несколько сгладить карательную функцию контроля и акцентировать его созидательную роль в развитии не только способности эффективно организовывать свою деятельность в научной сфере, но и планировать стратегию самообразования на основании достигнутых ранее и отраженных в портфолио результатов [2, с. 89], что остается актуальным и в ходе всех этапов «Практики по получению первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности» на первом, втором и третьем курсах, являющейся подготовительным этапом подготовки к написанию сначала курсовых работ, а затем и выпускной квалификационной работы.

Наш опыт научного руководства исследовательской деятельностью студентов свидетельствует о том, что основным затруднением, с которым сталкиваются начинающие исследователи, является отсутствие навыков эффективной самоорганизации, и в первую очередь умения управлять своим временем (тайм-менеджмент) и, главное, собой.

Обзор научных источников показал, что технологии организации своего времени и увеличения эффективности его использования занимали умы человечества ещё в Древнем Риме (Сенека), а также в эпоху Возрождения (Л. Альберти) вплоть до наших дней; сегодня в нашем распоряжении есть целый ряд методик, разработанных отечественными (А.К. Гастев, Г.Х. Попов, А.А. Любичева и др.) [5, с. 109] и западными (Ст. Кови, Т. Феррис, Ф. Чирилло и др.) специалистами [7, с. 447] и апробированных известными историческими личностями (Д. Эйзенхауэр, Б. Франклин). Однако, несмотря на наличие большого количества полезных инструментов, среди которых каждый может найти на свой вкус и по душе приемы рационального распределения своего рабочего и личного времени, проблема прокрастинации (лат. *crastinus* –

«завтрашний») – склонность откладывать выполнение важных дел на завтра – как никогда актуальна, о чем свидетельствует высокий интерес к ней ученых всего мира. Исследования показывают, что основной причиной прокрастинации является не банальная лень, а глубокие психологические причины, связанные с низкой мотивацией, стрессом из-за быстрого ритма современной жизни, огромным грузом ежедневно наваливающих задач [7, с. 448]. Постоянное откладывание дел вызывает у человека чувство вины, что только усугубляет сложившуюся ситуацию. Прокрастинация свойственна людям всех возрастов [12], а особенно в старшем школьном и студенческом возрасте, в силу эмоциональной незрелости, низкой волевой саморегуляции, а также мотивационной недостаточности [7, с. 447], [6, с. 160].

По мнению американских ученых [13], проблема прокрастинации становится особенно острой в контексте дистанционного обучения, когда отсутствуют «школьные стены» – естественные стимуляторы продуктивной учебной деятельности. Студенты, обучающиеся с применением дистанционных технологий у себя дома, оказываются во власти ряда отвлекающих от учебного процесса факторов – «поглотителей времени» (разговоры по телефону, просмотр телевизора, компьютерные игры, многократные перекусы и кофе-брейки, и т.п.) [10, с. 281-282], справиться с которыми способны только те студенты, которые владеют техниками руководства собой и своим временем.

Мы считаем, что развитие умения преодолевать прокрастинацию путем использования техник тайм-менеджмента особенно важно в контексте обучения научно-исследовательской деятельности, так как она предполагает большой объем самостоятельной работы для решения сложных задач, что само по себе может напугать начинающего ученого и спровоцировать желание «откладывать до последнего». Во избежание такой ситуации и для формирования способности к самоорганизации и самообразованию мы считаем полезным «погрузить» первокурсников в атмосферу научного исследования и знакомство с особенностями работы и жизни действующего учёного. Не секрет, что часто в сознании обучающихся научно-исследовательская деятельность романтизирована [1, с. 88], и абсолютной неожиданностью оказывается слишком позднее осознание реального объема предстоящей самостоятельной работы, который вначале кажется вполне посильным, но отсутствие навыков эффективной самоорганизации ведут к срыву установленного срока сдачи отчета по практике и, как следствие, к академической задолженности. Во избежание подобных затруднений, важно, чтобы начинающие исследователи овладели основными техниками управления временем (тайм-менеджмент), используя в том числе различные приложения и Интернет-сервисы (Evernote, Any.DO, Todoist и т.д.).

В связи с этим мы уверены, что доминирующей задачей учебной «Практики по получению первичных умений и навыков научно-исследовательской практики» на первом курсе должно быть именно формирование умений самоорганизации в логике выполнения следующих специальных заданий.

Первое задание учебной практики – ответить на вопросы двух анкет, которые мы разработали на основе опросника Wendelien Van Eerde [11, р. 433-434] для предварительной оценки умений обучающихся руководить собой и своим временем:

1. Я чувствую, что моё личное время у меня под контролем.
2. Мне трудно придерживаться намеченного плана, потому что другие люди отвлекают меня от дел.
3. Я ставлю перед собой чёткие реалистичные цели.
4. Я осознаю, что для меня важно, а что – нет.
5. Мне удаётся выполнять запланированное.
6. Я легко отвлекаюсь от выполняемой задачи.
7. Я обещаю другим людям помочь, хотя у меня на это нет времени.
8. Я начинаю позже, чем планировал(а) приступить к делу.
9. Вместо того, чтобы приступить к делу, я пью ещё одну чашку кофе (чая) / проверяю мессенджеры /

мою посуду и т.д.

10. Бывает, что я делаю что-то только тогда, когда наступает супер-дедлайн.
11. Я говорю себе: «Начинай!», и всё равно не приступаю к работе.
12. Я делаю то, что попроще.
13. Я составляю план, хотя заранее знаю, что не выполню его.
14. Я убеждаю себя, что есть другие задачи, которые нужно выполнить в первую очередь.
15. Я с трудом переключаюсь от учебных дел/проблем/задач.
16. В свое свободное время я часто с беспокойством думаю о проблемах, связанных с учёбой.
17. У меня случается бессонница из-за мыслей о предстоящей работе/деле.

Первая анкета включает пункты № 1-7, которые посвящены умению организовывать своё рабочее время, они оцениваются по 5-балльной шкале: 1 балл – никогда, 2 балла – очень редко, 3 балла – иногда, 4 балла – обычно, 5 баллов – всегда. Вторая анкета включает пункты № 8-17, которые направлены на изучение степени выраженности прокрастинации и чувства вины в связи с ней; они оцениваются следующим образом: 1 балл – всегда, 2 балла – обычно, 3 балла – иногда, 4 балла – очень редко, 5 баллов – никогда. Так же оцениваются пункты № 2, 6, 7. Чем выше суммарный балл, тем успешнее информант в управлении собой и своим временем, и наоборот. Полученные результаты позволяют руководителю учебной практики разработать индивидуальный маршрут развития умений самоорганизации для каждого обучающегося с учетом его прошлых достижений.

Следующее задание для отчета по учебной «Практике по получению первичных умений и навыков научно-исследовательской практики» непосредственно направлено на формирование умений самоорганизации: оно реализуется в форме «Делового дневника» в одном из веб-сервисов по планированию на выбор, в котором должны быть отражены подробные сведения о ходе выполнения заданий, связанных с исследовательской деятельностью обучающихся в ходе учебной практики.

Содержание «Делового дневника» включает, во-первых, перечень мероприятий предпринимаемого в рамках учебной практики исследования (планирование действий, отметка о выполнении или переносе на более поздний срок, указание причины переноса), во-вторых, хронометраж хода выполняемого исследования (планирование ориентировочных сроков, фиксация фактически затраченного времени, сравнительный анализ причины расхождений между ожидаемым и реальным), в-третьих, техники тайм-менеджмента (перечень применяемых методик, аргументированное обоснование их выбора, мотивированная оценка их эффективности для конкретного начинающего ученого (самоанализ), наконец, формулировка выводов для оптимизации дальнейшего планирования своей исследовательской деятельности.

Необходимо отметить, что в нашей практике весьма эффективным оказалось использование веб-сервиса Google Документы в силу его возможностей организации онлайн-доступа нескольких участников к одному файлу. Так, процесс заполнения «Делового дневника», созданного в Google Документах, может в любое время контролироваться научным руководителем, у которого есть удаленный доступ к нему. Дополнительные инструменты, например, комментирование, позволяют, при необходимости, обеспечить научному руководителю мгновенную обратную связь для своевременной корректировки деятельности начинающего ученого.

Таким образом, подобный «Деловой дневник» позволяет не только успешно формировать умения самоорганизации, но и отслеживать динамику исследовательской работы, своевременно выявлять возникающие затруднения, что полезно как научному руководителю, так и самому обучающемуся для разработки или коррекции индивидуального маршрута его исследовательской деятельности. В целом, понимание особенностей индивидуального стиля деятельности обучающегося позволяет научному руководителю определить стратегию взаимодействия с ним в рамках проводимого исследования: предоставление полной свободы, если обучающийся обладает высокой саморегуляцией, в противном случае – жесткий график поставленных задач, контроль их выполнения с одновременным воспитанием воли обучающегося посредством ознакомления с приемами эффективной организации рабочего и личного времени, а также с способами преодоления прокрастинации.

Третье задание носит экспериментальный характер, так как обучающимся предлагается в рамках проводимого научного исследования апробировать ряд наиболее известных и действенных приемов распределения рабочего времени («матрица Эйзенхауэра», интеллект-карты, «бифштекс из слона», «метод швейцарского сыра») и повышения мотивации к выполнению задания («сначала съесть лягушку» – приучить себя делать в первую очередь самое сложное и неприятное; «метод помидорок» (Ф. Чирилло) – дробное деление занятости и отдых: после каждых 25 минут работы отдыхать в течение 5 минут) [12].

Наконец, в качестве завершающего задания практикантам предлагается написать эссе в свободной форме на тему «Как заставить себя заниматься научной деятельностью», которое реализует контролирующую функцию, так как его цель заключается в самооценке уровня сформированности умений управлять собой и своим временем с помощью приемов тайм-менеджмента в рамках «Практики по получению первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности» на первом курсе. Полученные результаты позволяют руководителю учебной практики оценить его достижения в плане развития умений самоорганизации и дать рекомендации по дальнейшей работе для каждого обучающегося с учетом его прошлых достижений.

Выводы. Ситуация многозадачности в профессиональной деятельности современного учителя актуализирует высокую значимость научного осмысления своей педагогической практики для информирования профессионального сообщества о результатах своего труда. В этом контексте особое значение приобретают умения самоорганизации, которые можно и нужно развивать в рамках обучения будущих бакалавров исследовательской деятельности, позволяющей им апробировать техники тайм-менеджмента и Интернет-сервисы для эффективного планирования своего рабочего времени и преодоления прокрастинации. Предложенный комплекс заданий, успешно апробированный нами в рамках организации учебной «Практики по получению первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности» на первом курсе факультета иностранных языков, позволяет заложить основы развития умений самоорганизации и самообразования, что является одной из общекультурных компетенций современного учителя.

Литература:

1. Галинская Т.Н. Опыт организации исследовательской деятельности будущих учителей иностранного языка / Т.Н. Галинская // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – 66-2. – С. 87-89.
2. Галинская Т.Н. Способы реализации формирующего контроля в подготовке будущих учителей иностранного языка / Т.Н. Галинская // Теория и методика обучения иностранным языкам: традиции и инновации. Шатиловские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 15-16 ноя 2018 г. / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб, 2018. – С. 88-91.
3. Гирфанова Е.Ю. Стимулирование исследовательской деятельности студентов высшей школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Гирфанова. – Казань, 2005. – 23 с.
4. Дзюбенко С.В. Развитие исследовательских компетенций учителя в инновационной среде общеобразовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Дзюбенко. – М., 2016. – 25 с.
5. Казакова А.И. Инновационные технологии в формировании готовности студентов к самообразовательной деятельности / А.И. Казакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – 64-3. – С. 109-112.
6. Колобова Л.В. Компоненты самообразовательной деятельности учащихся / Л.В. Колобова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – 64-1. – С. 158-161.
7. Мартынова М.А. Специфика проявления прокрастинации в старшем школьном и студенческом возрасте и возможности её преодоления с помощью тайм-менеджмента / М.А. Мартынова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – 60-3. – С. 446-449.
8. Рыбалёва И.А. Формирование готовности учителей к исследовательской деятельности в процессе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.А. Рыбалёва. – Комсомольск-на-Амуре, 2012. – 23 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) уровень бакалавриата [утв. Приказом № 91 от 09.02.2016 г.] [Электронный ресурс] / Минобрнауки РФ. – М., 2016. – 19 с. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>
10. Яшкова Е.В. Исследование «поглотителей времени» в процессе изучения универсальными бакалаврами дисциплины «Основы менеджмента» / Е.В. Яшкова, А.А. Абрамова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – 56-10. – С. 280-288.
11. Van Eerde W. Procrastination at Work and Time Management Training / Wendelien Van Eerde // The Journal of Psychology, 2003. – Vol. 137:5. – P. 421-434. DOI: 10.1080/00223980309600625

12. Häfner A. Avoiding procrastination through time management: an experimental intervention study / A. Häfner, V. Oberst, A. Stock // Educational Studies. – 2014. – Vol. 40(3). – P. 352-360. DOI: 10.1080/03055698.2014.899487

13. Oyarzun B. Time management matters: online faculty perceptions of helpfulness of time management strategies / Beth Oyarzun, Florence Martin, Robert L. Moore // Distance Education. – 2020. – Vol. 41:1. – P. 106-127. DOI: 10.1080/01587919.2020.1724773

Педагогика

УДК 379.17

аспирант, магистр Ганиев Ришат Ризванович

Институт психологии и образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ И ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В условиях инновационного подхода в обучении требуется активное применение новых форм и методов в обучении. Инновационные технологии являются одним из важнейших направлений в вузовском обучении и в подготовке широкого спектра специалистов в вузе и в повышении эффективности и улучшении вузовского обучения. В настоящее время интерактивное обучение рассматривается, как самое эффективное обучение и получает самое широкое применение в процессе обучения. Инновационные технологии, применяемые в процессе обучения, способствуют формированию и развитию компетенций, развитию умственных способностей обучающихся, целостного понимания ими явлений и процессов, умению логически мыслить и способствуют включению их в процесс активной коммуникации.

Ключевые слова: процесс обучения, инновации в обучении, инновационные методы, интерактивные технологии, компетентностный подход, управленческие компетенции, формирование компетенций.

Annotation. In terms of innovative approach to training requires the active use of new forms and methods in training. Innovative technologies are one of the most important directions in higher education and in the preparation of a wide range of specialists at the University and in improving the efficiency and improvement of higher education. Currently, interactive learning is considered as the most effective training and is widely used in the learning process. Innovative technologies used in the learning process contribute to the formation and development of competencies, the development of mental abilities of students, their holistic understanding of phenomena and processes, the ability to think logically and contribute to their inclusion in the process of active communication.

Keywords: the learning process, innovations in learning, innovative methods, interactive technologies, competence approach, management competencies, the formation of competencies.

Введение. Рост требований к профессиональному мастерству специалистов обусловлен повышением требований к качеству подготовки кадровых специалистов, что является одним из основных показателей конкурентоспособности и востребованности наших специалистов на рынке труда страны и зарубежом в целом.

Требования к повышению качества профессиональной подготовки специалистов в вузах является государственной политикой страны в области образования, в вопросах эффективности развития различных отраслей науки на современном этапе при глобальной перестройки всей системы отечественного образования.

По этой причине особую актуальность приобретает проблема совершенствования процесса обучения в вузах, повышения эффективности профессиональной подготовки специалистов различных направлений подготовки, приведения её содержания, форм и методов в соответствие с новыми требованиями по профессиональной подготовке специалистов.

Противоречие: между объективной необходимостью использования интерактивных технологий в обучении и трудностями, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе реализации управленческой функции интерактивных технологий.

Проблема: каковы дидактические условия применения интерактивных технологий в обучении как эффективного средства развития у студентов управленческих компетенций.

Цель исследования: выявить дидактические условия, способствующие эффективному формированию управленческих компетенций студентов в процессе интерактивного обучения.

Гипотеза исследования: интерактивные технологии обучения могут выступать как дидактическое средство формирования управленческих компетенций обучающихся в обучении, если:

- выявить содержание и структуру управленческой компетенции как цели процесса обучения;
- применение интерактивных технологий осуществляется с учетом: уровней сформированности управленческой компетенции обучающихся;
- осуществляется усиление их управленческой функции с помощью комплекса дидактических средств и условий.

Изложение основного материала статьи. Главная задача при формировании и развитии управленческих компетенций у студентов состоит в том, что они должны быть прочными, разнообразными, охватывать важнейшие вопросы, типичные для конкретной специальности (специализации) [1, с. 245].

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений были использованы следующие методы исследования: 1) теоретические (анализ и синтез при изучении научной литературы по философии, социологии, педагогике, психологии, методике преподавания; анализ диссертационных работ по проблеме исследования, анализ интерактивных методов обучения и определение приоритетных технологий решающих задачи по формированию управленческих компетенций); 2) эмпирические (тестирование, научно-педагогический эксперимент, статистическая обработка результатов исследования, диагностика управленческих компетенций (Тест-опросник Кларка Вилсона «Цикл управленческих умений»,

адаптированный нами для решения задач исследования) для определения основных зон развития по показателям управленческих компетенций.

Научно-исследовательская работа по теме «Формирование управленческой компетенции студентов в процессе интерактивного обучения» посвящено улучшению профессиональной подготовки обучающихся и его эффективности. Сравнив предъявляемые требования по федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) по освоению профессиональных компетенций в ходе подготовки студентов в вузе и программ профессиональной подготовки по разным направлениям подготовки, сравнив и определив точки соприкосновения из множества предъявляемых к усвоению выпускниками компетенций из ФГОС, мы остановили свое внимание на управленческих компетенциях. Проводив тестирование по измерению уровня форсированности и развитости управленческих компетенций у студентов экспериментальным путём мы определили, какие фазы из этих компетенций развиты, а какие требуют развития. Экспериментальной базой исследования был выбран Казанский национальный исследовательский технологический университет. Эксперимент проводился в период 2015-2016, 2016-2017 и 2017-2018 учебные годы. В исследовании приняли участие учебные группы обучаемых в количестве 230 человек. Проведенными в этих группах тестами по выявлению управленческих компетенций в начальном этапе исследования мы установили, какие зоны управленческих компетенций необходимо развивать и задали себе вопрос как их развивать. Мы на первом этапе исследования изучали и анализировали имеющуюся теоретическую и методологическую базу по данному вопросу, искали методику и методики для проведения педагогического исследования и измерения, изучали какими эффективными методами и средствами в ходе обучения можно развивать управленческие компетенции. Мы определили цель научно-исследовательской работы, с учётом цели мы выдвинули гипотезу исследования и определили задачи исследования, в ходе решения которых выработали дидактические условия для реализации задач исследования, реализация которых и обеспечат формирование у студентов, будущих профессионалов управленческих компетенций. Изучив формы и методы инновационных технологий для активизации слушателей и выбрав наиболее эффективные методики интерактивного обучения, в течение года мы применяли технологии интерактивного обучения, а именно кейс-метод и игровые формы и методы обучения на учебных занятиях и проводили наблюдение за развитием управленческих компетенций у актива учебных групп наших студентов, участвующих в педагогическом исследовании. Проведенным повторным тестированием мы повторно измерили показатели управленческих компетенций, что в конечном итоге и подтвердило выдвинутую нами гипотезу исследования и позволило решить поставленные задачи исследования.

В своей основе результаты исследования подтвердили выдвинутую нами гипотезу и позволили сделать следующие выводы:

С учетом цели и проблемы исследования была выдвинута следующая гипотеза исследования: интерактивные технологии обучения могут выступать как дидактическое средство формирования управленческих компетенций обучающихся в обучении, если:

- выявить содержание и структуру управленческой компетенции как цели процесса обучения;
- применение интерактивных технологий осуществляется с учетом: уровней сформированности управленческой компетенции обучающихся;
- осуществляется усиление их управленческой функции с помощью комплекса дидактических средств и условий.

В процессе исследования свыше сформулированной проблемой и с опорой на выдвинутую гипотезу было решено следующие задачи исследования:

1. Определить сущность базовых понятий исследования «Управленческие компетенции», «Компетентностный подход», «Интерактивное обучение».
2. Теоретически обосновать дидактические условия, способствующие успешному формированию управленческой компетенции студентов в процессе интерактивного обучения.
3. Экспериментально проверить эффективность формирования управленческой компетенции студентов в процессе интерактивного обучения.

Реализация выявленных дидактических условий успешного развития управленческих компетенций позволила достичь цели и решить задачи научного исследования, подтвердить его гипотезу.

Обсудим эффективность обучения при реализации интерактивных технологий на занятиях в высших учебных заведениях.

При реализации в вузе современных образовательных стандартов, базирующихся на компетентностном подходе, одним из эффективных способов развития компетенций является использование интерактивных технологий обучения студентов. Интерактивное обучение рассматривается как приоритетная стратегия и тактика университетского образования, основанная на взаимодействии субъектов обучения (on-line и off-line) при координирующем влиянии педагогической поддержки (сопровождения), способствующая развитию компетенций и самореализации студентов в учебно-профессиональной деятельности. Интерактивное обучение предполагает:

- взаимодействие всех обучающихся, включая преподавателя;
- со-обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве);
- обучающийся и педагог являются субъектами учебного процесса;
- смещение акцента с деятельности преподавателя на деятельность студента;
- преподаватель выступает в роли организатора процесса обучения, лидера группы, фасилитатора, создателя условий для инициативы обучающихся;
- новое знание и компетенции формируются на основе прямого взаимодействия обучающихся со своим опытом и опытом своих друзей.

Применение интерактивных технологий в обучении повышает активность студентов, совершенствует их мышление, познавательные способности, активизирует самопроцессы. Студенты учатся совместно решать задачи, т.е. развиваются навыки сотрудничества, коммуникативные способности, управленческие и организационные качества. Интерактивные занятия ориентированы на реализацию деятельностного подхода, а в ходе практических действий формируются и развиваются компетенции. Создание проблемных ситуаций на таких занятиях заставляет студентов включаться в работу по поиску выхода из них. Совместный поиск решения создает интеллектуально-волевое и эмоциональное напряжение, часто дополняемое, в силу групповой организации и распределений ответственности, напряжением нравственным, что ведет к

изменениям в личности студента, приобретенный опыт приобщает их к будущей профессиональной деятельности.

Внедрение на занятиях по профессиональной подготовке интерактивных методов обучения концентрируется на применении игровых технологий и кейс-методе (метод ситуационного обучения) [2, с. 120], которые на наш взгляд наиболее эффективно решают задачи формирования и развития у студентов управленческих компетенций. Использование деловых игр позволяет нам активизировать личность обучающегося (прежде всего его внутреннюю, интеллектуально-эмоциональную сферу). Деловая игра несет в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности [3, с. 288]. А решение кейсов, как метода активного обучения на основе реальных ситуаций с использованием фактических организационных управленческих проблем дает нам возможность привлечь к активному участию максимальное количество студентов в их изучении, выяснении иных точек зрения, сравнении различных взглядов и принятии решений при минимальной степени зависимости обучаемых друг от друга.

Управление – это процесс достижения поставленной цели руководителем усилиями персонала организации или исполнителей. В процессе управления, составляющие в деятельности по достижению целей, разделяются между ее участниками: цели ставит один человек – руководитель, а операции и действия по производству, направленные на достижение цели, выполняются другими людьми. Процесс развития управленческих компетенций обусловлен взаимосвязью, целостностью и взаимовлиянием следующих компонентов:

- 1) содержанием управленческих компетенций;
- 2) дидактическими условиями развития управленческих компетенций студентов;
- 3) результатами развития.

Анализ подходов к пониманию управленческих компетенций дает нам основание придерживаться следующего их содержания:

- целевые управленческие компетенции: любые действия становятся деятельностью, когда есть цель; умение ставить цель перед собой и коллективом ведет к результату; планирование;
- организационные управленческие компетенции: использование оптимальных способов организации дела, объединения членов коллектива; делегирование полномочий;
- мотивационные управленческие компетенции: действенные приемы самомотивации и мотивации сотрудников, направленные на повышение инициативного поведения, в противовес исполнительского;
- коммуникативные управленческие компетенции, связанные с умениями влиять и воздействовать на людей, решать конфликтные ситуации;
- бизнес/менеджерские управленческие компетенции: основы маркетинга, понимание законов рыночных отношений и т.п.

При проведении исследования в основу были положены следующие структурные компоненты управленческих компетенций: Блок I. Разъяснение целей и задач подчиненным и объяснение их значимости; Блок II. Планирование и решение технических и организационных проблем; Блок III. Обеспечение необходимыми условиями работы; Блок IV. Обратная связь; Блок V. Контроль; Блок VI. Поощрение [4, с. 176].

За последние годы накоплен достаточно большой опыт реализации требований компетентностного подхода в практике высшего образования. Выполнены десятки диссертаций, в которых затронуты вопросы содержания и сущности базовых понятий «Компетенция», «Компетентность», «Профессиональные компетенции», «Общекультурные компетенции» и др.; рассмотрены технологии и методики формирования профессиональных компетенций бакалавров, специалистов разных направлений и профилей подготовки и т.д. [5, с. 43].

При определении дидактических условий формирования управленческих компетенций студентов в процессе интерактивного обучения мы опирались на то, что при реализации в высшем образовании Федеральных государственных образовательных стандартов ведущим выступает компетентностный подход.

Компетентностный подход – это методологический фундамент новой, формирующейся парадигмы высшего профессионального образования в России. Компетентность – это субъектная характеристика специалиста, отражающая качество его профессиональной деятельности. При этом в процессе осуществления деятельности происходит реализация компетенций. Соответственно, уровень компетентности специалиста напрямую зависит от степени сформированности у него определенных компетенций. С психолого-педагогической точки зрения, компетентность – это уровень образованности специалиста, предполагающий определенную степень его способности и готовности эффективно и мобильно решать проблемы в любых условиях профессиональной событийности.

L.M. Spenser определяет компетенцию как «относительно постоянную черту личности, относящуюся к эффективному или высококачественному осуществлению деятельности, которая также может трактоваться как компетентность» (цит. по: [6, с. 27]).

Схожее определение компетенции дает J. Нау, согласно которому это «черта личности, необходимая, чтобы осуществлять высококачественную деятельность и включающая такие компоненты компетенций как знания и умения, свойства и мотивы» (цит. по: [7, с. 26]).

Компетенции предполагают контекстную целесообразность деятельности, контекстное творчество, контекстно-ролевую самоорганизацию, самоуправление, самооценивание, саморегулирование, самокоррекцию, самопозиционирование.

Требования компетентностного подхода к содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки – это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения обучающихся в разные виды деятельности (дискуссии, диспуты, решение проблем, выполнение проектов, др.).

Философия компетентностного подхода определяет специфику его реализации. Осуществление компетентностного подхода в практике высшей школы предполагает особую культуру образовательного взаимодействия преподавателя и студента. Такой вид взаимодействия, направленный на достижение образовательных целей осуществляется при применении на занятиях в высшей школе технологий интерактивного обучения. Интерактивное обучение – это приоритетная стратегия вузовского образования, ориентированная на всестороннее взаимодействие участников образовательной среды при координационной

поддержке преподавателя и направленная на развитие у студентов активного творческого мышления в решении практических задач.

Выводы. Технологии интерактивного обучения, это самые современные и самые востребованные на сегодняшний день технологии, которые должны и быть направлены на развитие у студентов активного творческого мышления в решении практических задач в обучении. Они должны быть нацелены на решение задач эффективного обучения, на девиз интерактивного учения «научить учиться»: учиться взаимодействовать друг с другом, с преподавателем, учиться вместе добывать новые знания, быть активным. При развитии управленческих компетенций на интерактивных занятиях учиться определять цели, учиться постановке задач для успешной реализации целей подразделения, организации, трудового коллектива, учиться определять задачи подчиненным, делегировать полномочия, оказывать помощь, проведении контроля, подведении итога, поощрении исполнителей. Мы должны учить студентов анализу ситуаций, поиску оптимальных решений, основанных на минимум рисков от возможных последствий. Мы рассматриваем все имеющиеся новые (инновационные), современные технологии интерактивного обучения. Технологии, которые будут активизировать студентов на познание новых знаний, приобретении умений и навыков в управлении персоналом в повседневной жизни. Интерактивные технологии помогут в формировании и развитии общекультурных компетенций, общепрофессиональных компетенций, профессиональных компетенций, какие прописаны для специалистов различных направлений подготовки в новых федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) нового поколения, да и развитие управленческих компетенций поможет в дальнейшем быть хорошим инженером, успешным руководителем любого производства. В этом и заключается актуальность внедрения в процесс обучения интерактивных форм и методов обучения, так как это продиктована временем, когда повышаются требования к качеству образования, требования к выпускникам, к инженерным кадрам, к рабочим кадрам, требования к преподавателям по внедрению инновационных технологий в современное обучение, требование по креативности педагогов. В Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) профессионального образования также уделяется значительное внимание на использованию в учебном процессе интерактивных технологий.

Проведение занятий по профессиональной подготовке с использованием интерактивных методов обучения в рамках нашего исследования концентрируется на применении игровых технологий и кейс-методе (метод ситуационного обучения), которые на наш взгляд наиболее эффективно решают задачи формирования у студентов управленческих компетенций. Использование деловых игр позволяет активизировать личность обучающегося (прежде всего его внутреннюю, интеллектуально-эмоциональную сферу). Деловая игра несет в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности. А решение кейсов, как метода активного обучения на основе реальных ситуаций с использованием фактических организационных управленческих проблем дает нам возможность привлечь к активному участию максимальное количество студентов в их изучении и выяснении иных точек зрения, сравнении различных взглядов и принятии решений при минимальной степени зависимости обучаемых друг от друга. Кейс-метод направлен на анализ ситуаций, поиск оптимальных решений, основанных на минимум рисков от возможных последствий. Интерактивные технологии на занятиях по профессиональной подготовке в вузе применяются в ходе практических занятий по специальной подготовке, по смежным дисциплинам студентов будущих специалистов. В современных условиях повышения качества образования, акцент ставится на проектирование интерактивных занятий по профессиональным предметам обучения и на применение новых технологий на занятиях по профессиональной подготовке в процессе интерактивного обучения студентов и использовании этих технологий для формирования и развития у них управленческих компетенций.

Проектирование интерактивных занятий по формированию управленческой компетенции студентов позволило:

- четко определять образовательный результат каждого занятия,
- актуализировать формируемые и развиваемые компетенции, ориентируя на их применение в своей профессиональной деятельности,
- повысить мотивацию студентов к освоению выбранной специальности за счет межпредметных связей,
- организовать эффективную обратную связь на каждом занятии за счет применения интерактивных методов и разработанного оценочного фонда.

Осуществленная в рамках исследования теоретическая и экспериментальная работа не освещает весь круг проблем, связанных с формированием и развитием управленческих компетенций будущих специалистов, она скорее обозначает вопросы, требующие дальнейшего теоретического анализа и научно-методического обеспечения.

Перспективы исследования заключаются в возможности использования его результатов для дальнейшего развития в формировании управленческих компетенций студентов в процессе интерактивного обучения, что предполагает рассмотрение и научное обоснование содержания и структуры управленческих компетенций на более поздних этапах обучения; разработку подходов, принципов, форм и методов, инновационных технологий и уровней формирования управленческих компетенций и дальнейшего её развития, а также создание учебных пособий для специального пользования на основе материалов по управленческой проблематике.

Литература:

1. Иванов В.Г. «Компетентностная модель формирования готовности будущих специалистов к инновационной профессиональной деятельности» / В.Г. Иванов, Р.А. Ахметгареев, В.Е. Вараксин // Вестник КГТУ – 2011. – № 4. – С. 242-245.
2. Зелеева В.П. Преподаватель высшей школы как творческая личность в представлениях аспирантов КФУ / Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сб статей участников Всерос. научно-практ. конф. с межд. участием, 25 марта 2016 г. - Казань: Центр инновационных технологий, 2016. - С. 120-124.
3. Голованова И.И. Практики интерактивного обучения: метод. Пособие / И.И. Голованова, Е.В. Асафова, Н.В. Телегина. – Казань: Казан. Ун-т, 2014. – 288 с.
4. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала: практикум по психодиагностике / В.А. Чикер – СПб.: Речь, 2004. – 176 с.

5. Ибрагимов Г.И. «Оценивание компетенций: проблемы и решения» / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // Высшее образование в России. 2016. №1 (197). С. 43-52.
6. Winterton, J., Winterton, R. Developing Managerial Competence. – Routledge, London, 1999. – 307 p. URL: <http://site.ebrary.com/id/10071191?ppg=2> (дата обращения: 22.11.2017).
7. Fortier, D. Identifying Multicultural Managerial Competencies: Informing the Content of a Master's Program in International Management. – University of Sherbrooke, 2009. – 177 p. URL: <http://search.proquest.com/pqdftf/> (дата обращения: 22.11.2017).

Педагогика

УДК 371

аспирант кафедры декоративно-прикладного искусства и
методики преподавания Гасанова Аминат Магомедкадиевна
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается использование наглядных средств обучения, в развитии личности младших школьников, для создания образного представления, формирование понятий и наблюдений в процессе обучения изобразительному искусству. Подробно подчеркивается роль и значение педагогического потенциала, наглядных средств обучения, а также методика грамотного ее использования, которая является достаточно веским условием эффективности протекания учебного процесса.

Ключевые слова: начальная школа, школьник, учитель, наглядность обучения, педагогический потенциал, развитие личности школьника.

Annotation. The article discusses the use of visual teaching aids, in the development of the personality of younger schoolchildren, to create a figurative representation, the formation of concepts and observations in the process of teaching fine art. The role and importance of the pedagogical potential, visual teaching aids, as well as the methodology of its competent use, which is a pretty weighty condition for the effectiveness of the educational process, are emphasized in detail.

Keywords: primary school, student, teacher, visibility of learning, pedagogical potential, development of the student's personality.

Введение. Широко известна та роль, которую наглядные средства обучения играют в процессе личностного развития младших школьников [2-3; 8; 10].

Именно наглядность представляет собой такое универсальное средство обучения и воспитания, при помощи которого представляется возможным наиболее точно отобразить всё разнообразие предметов и явлений окружающей действительности [1, С. 33].

Изложение основного материала статьи. При условии широкого использования наглядных средств обучения младших школьников возможно достижение ряда немаловажных на ступени начальной школы образовательных результатов. К ним относятся:

1. Организация наблюдения и восприятия учащимися начальной школы окружающей действительности.
2. Развитие мышления, воображения, наблюдательности у младших школьников.
3. Эффективная стимуляция творческой и познавательной активности посредством развития интереса к обучению [4, С. 2].

В связи с вышеизложенным неудивительно, что использование наглядных средств обучения в процессе развития личности младших школьников является одним из важных положений дидактики [1-2; 7; 9].

Говоря о понятии наглядности в современной дидактике, отметим, что обычно его относят к следующим видам восприятия:

- зрительным;
- слуховым;
- осязательным [3, С. 28].

При этом ни одному из известных на сегодняшний день видов наглядных пособий не присущи абсолютные преимущества перед остальными [6, С. 74]. Так, в ходе изучения окружающего мира наибольшее значение имеют натуральные объекты и изображения, близкие к натуре, орфографии, синтаксису и пунктуации — условные изображения отношений между словами с помощью стрелок, знаков, обозначающих те или иные морфемы и др. Нередко фиксируется также необходимость использования различных видов наглядных средств при ознакомлении с одними и теми же вопросами. При этом наглядные средства следует применять целенаправленно, так, чтобы они не загромождали уроки большим количеством наглядных пособий. В противном случае они могут лишь помешать учащимся сосредоточиться на изучаемом вопросе [6, С. 75].

При широком использовании наглядных средств обучения следует учитывать тот факт, что младшим школьникам присущи эмоциональное воздействие, развитое образное мышление, творческая сторона воображения. Далее, этому периоду развития личности свойственна также сенситивность в физическом, психическом, личностном развитии ребенка, во многом предопределяющая его будущий облик [1; 5-6; 10].

Среди специалистов, изучавших те или иные аспекты интересующей нас проблемы, особо следует отметить:

- В.С. Воронова;
- А.Б. Бакушинского;
- Г.К. Вагнера;
- И.Я. Богуславскую;
- А.Б. Салтыкову;
- М.А. Некрасову;
- В.М. Василенко;

- Т.Я. Шпикалову;
- Т.М. Разину.

Однако, при достаточно большом объеме исследований, посвященных данной проблематике, приходится констатировать, что в современной начальной школе педагогический потенциал наглядных средств обучения в развитии личности учащихся используется недостаточно [1-3; 6; 11]. Можно выделить две ведущих причины данной негативной тенденции:

1. Отсутствует целенаправленная деятельность по расширению области применения наглядных средств обучения в развитии личности младших школьников.
2. Не разработаны содержание и основные формы приобщения учащихся к наглядным средствам обучения [5, С. 12].

В этой связи необходимо выявить сущность педагогического потенциала наглядных средств обучения. Посредством широкого их применения представляется возможной гармонизация процесса развития личности младших школьников. Следует при этом учитывать взаимосвязи между региональными и национальными традициями, а также общепедагогические требования [11, С. 17].

Наиболее эффективным в этом смысле использование наглядных средств представляется в ходе изучения в начальной школе предметной области «Искусство». Такая тенденция выглядит вполне закономерной, если учесть её специфику. Действительно, при занятиях искусством ребенок чувствует непринужденность и естественность. При помощи его наглядных средств младший школьник может свободно выражать собственные чувства, желания, мечты, развивать свои в художественном и музыкальном направлениях [11, С. 18-19].

Существует несколько основных форм, в которых могут сочетаться слово учителя и наглядные средства обучения [4, С. 4]. Представим функции учителя и учеников при реализации наиболее перспективной из них в форме таблицы.

Таблица 1

Роль учителя и учеников при реализации наиболее эффективной формы сочетания слова учителя и наглядных средств обучения

Учитель	Ученики
Осуществляет координацию наблюдения, производимого учащимися с использованием наглядных средств	Наблюдая предложенные объекты, получают знания о внешнем облике предмета или явления, о его структуре, роли в тех или иных процессах

Далее, в современной педагогической науке фиксируется целый ряд подходов к систематизации наглядных средств обучения, в т.ч. используемых в начальной школе [9, С. 64]. Представим их в виде таблицы.

Таблица 2

Основные подходы к систематизации наглядных средств обучения

Автор подхода	Выделяемые категории наглядных средств обучения
Л.Ф. Меняев	Объемные пособия (коллекции, приборы, модели)
	Печатные пособия (картины, плакаты, графика, портреты)
	Проекционный материал (слайды, кинофильмы, видеофильмы)
Г.М. Коджаспирова	Предметные (натуральные объекты и их заменители)
	Изобразительные (словесные, символические, образные)
С.Е. Каменский	Таблицы
	Диаграммы
	Схемы
	Рисунки, чертежи

Так как освоение той или иной темы начинается с её восприятия, то необходимо задействование различных органов чувств младших школьников. В свою очередь, использование наглядных средств, различающихся по типам восприятия, связано с определённой спецификой. Охарактеризуем её в форме таблицы [8, С. 76].

Специфика использования наглядных средств обучения, ориентированных на различные типы восприятия, в младшей школе

Наглядные средства по типу восприятия	Специфика применения
Средства зрительной наглядности	Печатные (репродукции картин, таблицы, демонстрационные карточки, раздаточный материал). Таблицы применяются для наиболее полного осознания, осмысления правил, определений, понятий, на этапе закрепления изученного, при повторении и систематизации материала. Могут быть предложены следующие виды заданий: составление алгоритма применения правила; ответы на вопросы учителя, с помощью которых учащиеся осознают сущность понятия или правила; самостоятельное составление таблиц; грамматическое конструирование по заданной модели. Картина (репродукция, иллюстрация) - источник высказываний учащихся при обучении, например, разным видам сочинений-описаний. Методика работы с картиной в этом качестве может варьироваться в зависимости от задач занятия, уровня развития и возможностей разных классов, характера высказывания. Раздаточный материал помогает наглядно комментировать значения понятий, стимулирует обучаемых к употреблению изученных правил, дают возможность для отработки полученных знаний. Достоинство - наличие в раздаточном материале упражнений различной степени трудности, что способствует реализации принципа дифференцированного обучения.
	Экранные (мультимедиа). Просмотр должен сопровождаться предъявлением учащимся серии специальных заданий, которые выполняются как в процессе просмотра диафильма (составить подписи к кадрам без субтитров, описать то, что изображено в на слайде мультимедийной презентации, найти недочёты, прокомментировать содержание кадра), так и после просмотра. В данном случае использование мультимедийной презентации стимулирует самостоятельную работу учащихся: чтение и анализ научно-популярной литературы по изучаемой теме.
Звуковые пособия	Особое внимание должно быть уделено подготовительному этапу, предваряющему прослушивание. В ходе данного этапа работы следует поставить перед учащимися задачу, ориентировать их на то, что они должны услышать, указать, на что обратить внимание, заставить задуматься. Звукозапись в данном случае выполняет особую дидактическую функцию. Она представляет собой образцы звучащей речи и служит средством формирования культуры устной речи учащихся. Звучащий образец помогает сформировать навыки правильного литературного произношения, ударения, интонирования, а также навыки построения устного связного высказывания.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что роль, которую наглядные средства обучения играют в процессе личностного развития младших школьников, недооценивать нельзя.

Педагогическая наглядность является универсальным учебным средством, при помощи которого можно точно отобразить всё разнообразие предметов и явлений окружающей действительности. Их применение также оказывает положительное влияние на сенсорную сферу учащегося, способствует развитию его мышления, воображения, наблюдательности.

Ни одному из видов наглядных пособий не присущи абсолютные преимущества перед остальными. В ряде случаев необходимо использовать различных видов наглядных средств при ознакомлении с одними и теми же вопросами.

Наглядные средства следует применять целенаправленно, так, чтобы они не загромождали уроки большим количеством наглядных пособий.

Несмотря на немалый объём исследований, посвящённых проблематике использования наглядных средств обучения младших школьников, в современной начальной школе педагогический потенциал наглядных средств обучения в развитии личности учащихся используется недостаточно.

Данная негативная тенденция фиксируется, во-первых потому, что на сегодняшний день нет целенаправленной деятельности по расширению области применения наглядных средств обучения в развитии личности младших школьников. Во-вторых, можно констатировать отсутствие разработанных содержания и основных форм приобщения учащихся к наглядным средствам обучения.

В этом смысле использование наглядных средств представляется в ходе изучения в начальной школе предметной области «Искусство». При её освоении ребенок чувствует непринужденность и естественность. С

помощью наглядных средств младший школьник может свободно выражать собственные чувства, желания, мечты, развивать свои в художественном и музыкальном направлениях.

Выводы. Способы сочетания слова учителя и наглядных средств обучения составляют несколько основных форм.

Наиболее перспективной представляется та, при которой педагог осуществляет координацию наблюдения, знания же о внешнем облике объекта, о его строении, о протекающих процессах учащиеся получают из наблюдаемых объектов.

В современной педагогической науке фиксируется определённый плюрализм подходов к систематизации наглядных средств обучения, используемых в начальной школе.

При этом, однако представляется очевидным, что при использовании наглядных средств обучения и воспитания необходимо задействование различных органов чувств младших школьников. Использование же наглядных средств, различающихся по типам восприятия, связано с определённой спецификой.

Литература:

1. Беляев Т.Ф. Упражнения по развитию пространственных представлений у учащихся. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Василенко В.М. Русское прикладное искусство. – М.: Искусство, 1977. – 464 с.
3. Гасанова А.М. Анализ историко-педагогических исследований по проблемам наглядности обучения // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 28-29
4. Демченко Н.А., Моисеева Е.А. Формирование познавательного интереса у учащихся // Математика. 2004. № 19. С. 2-4
5. Жук Ю.А. Дидактические условия использования дисплейных форм наглядности в обучении студентов. Автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб., 2010. – 22 с.
6. Лузина О.И. Анализ специфики визуального кодирования учебной информации гуманитарных дисциплин // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 1. С. 73-75
7. Петров А.В., Попова Н.Б. Классификация средств наглядности в современной системе обучения // Мир науки, культуры, образования. 2007. № 2. С. 88-92
8. Сокольников Н.М. Развитие художественно-творческой активности школьников в системе эстетического воспитания. Дисс... д-ра пед. наук. – М., 1997. – 472 с.
9. Степаненко В.А., Зацепина В.В. Использование средств наглядности на уроках математики в начальной школе // Таврический научный обозреватель. 2016. № 1. С. 63-68
10. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (1861) // Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во Академии наук РСФСР, 1945. – С. 162-178
11. Шпикалова Т.Я. Изобразительное искусство. Основы декоративно-прикладного искусства. – М.: Просвещение, 1996. – 112 с.

Педагогика

УДК 378.147.34

кандидат педагогических наук, доцент Гиниятуллина Диана Равиловна

Казанский национальный исследовательский технический университет
имени А.Н. Туполева - КАИ (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Рябкова Гина Валерьевна

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

ACADEMIC WRITING НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (С ПРИМЕРАМИ ЗАДАНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)

Аннотация. Авторы статьи представляют опыт университета по формированию навыков академического письма на занятиях по иностранному языку. Использование в обучении курсов по Academic writing на иностранном языке способствует формированию личности студента, который способен сотрудничать с любой страной мира, в особенности, когда век коммуникаций достигает наивысшей и самой благоприятной точки для развития всех отраслей экономики России и мира, – личности, которая понимает другие культуры, в состоянии плодотворно сотрудничать и вести профессиональный диалог с людьми других культур и национальностей. Практические задания по овладению навыками академического письма на иностранном языке могут использоваться как для аудиторной работы, так и для внеаудиторного обучения, и рекомендуется для всех желающих усовершенствовать навыки самостоятельного создания научных статей и академических текстов.

Ключевые слова: Academic writing на английском языке, английский язык, иностранный язык.

Annotation. Academic writing is nonfiction writing produced as part of academic work. Though the tone, style, content and organization of academic writing vary across genres and across publication methods, nearly all academic writing shares a relatively formal prose register and frequent reference to other academic work. The paper presents the experience in forming academic writing skills. The author considers the training elements of academic writing skills (for bachelor and master degree programs) as well as their practical application for preparing and publishing scientific papers in foreign journals.

Keywords: Academic writing, ESL, English as a second language, foreign languages, contests, EFL, English for Academic Purposes.

Введение. На наш взгляд, владение навыками Academic writing 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 (и навыки ведения бизнеса, управления на совершенно ином, глобальном уровне) развитых стран мира в различных областях жизнедеятельности человека.

Изложение основного материала статьи. Владение иностранным языком и навыками Academic writing, то есть навыками академического письма – это способность перемещаться, в том числе, и работать, сотрудничать, вести диалог, дискуссии с другими людьми по всему миру, чтобы вести свой бизнес на международном уровне. Курсы по Academic writing призваны помочь нашей стране выйти на такой уровень, где любой гражданин мира будет способен позаботиться о себе качественно и своевременно, так как мы сможем учесть лучшие отечественные практики в той или иной области жизнедеятельности человека.

В этом плане Academic writing на уроке английского языка могут помочь студентам быть подготовленными к сотрудничеству с другими странами, нациями [3].

Ученый Валеева Э.Э. в своей статье «Развитие навыков академического письма на занятиях по иностранному языку» представила опыт технологического университета по формированию навыков академического письма на занятиях по иностранному языку в рамках дополнительной профессиональной программы (дополнительное образование, специализированный профессионально ориентированный перевод и др.). Автор рассматривает элементы обучения академическому письму, включенные в ряд дисциплин программы, отражающие особенности научно-технического стиля иностранного языка [2].

Отметим следующий немаловажный факт, важную информацию. Отечественный ученый Зиятдинова Ю.Н. в своей статье «Система аспирантуры в Великобритании на примере университета им. Брюнела» рассказывает нам о системе аспирантуры в Великобритании на примере университета им. Брюнела. В аспирантуру могут поступить все желающие, имеющие диплом бакалавра со средним баллом от 60 до 100% (First or Upper Second Class Honours degree). Для иностранных соискателей необходим диплом с квалификационной степенью, соответствующей требованиям высшего образования Великобритании. Для иностранных студентов вводится требование к знанию английского языка, уровень которого должен быть от 6 до 6,5 баллов по стандартам международного экзамена IELTS (обучение навыкам Academic writing способствует достижению данного уровня), что соответствует уровню Upper-Intermediate. Более того, для поступления в аспирантуру зарубежного ВУЗа соискатель обязан подготовить ряд документов. Соискатель обязан включить в описание своего научного исследования следующую информацию (это требование необходимо выполнить неукоснительно):

- область научных интересов;
- основные причины, приведшие к выбору этой научной области;
- оценку того вклада, который исследование внесет в изучаемую область знаний;
- методы (используемые и необходимые для решения этих или будущих проблем) [6, 9].

В нашей статье мы приводим примерные задания для конкурса Academic Writing, так как полагаем, что в современном мире остро необходимы навыки грамотного письма (как известно, необходимость в сотрудничестве многих отечественных компаний с зарубежными экспертами будет только повышаться и приветствоваться, с каждым столетием все более возрастает потребность эта, на наш взгляд).

Приведем здесь несколько заданий по Academic writing (в статью включаем частичный перевод, так как полноценный перевод всех заданий не рассматривается нами в рамках данной статьи).

Академическое письмо или научное письмо – это документальное сочинение, составленное как часть академической работы. Работы (статьи, курсовые работы, дипломные работы), написанные студентами университета, и письма, в которых ученые анализируют культуру или предлагают новые теории, всё это иногда называют академическим письмом. Хотя тон, стиль, содержание и организация академического письма различаются по жанрам и методам публикации, почти все академическое письмо имеет относительно формальный список прозы и частые ссылки на другие академические работы.

Предлагаемый нами курс поможет в большей степени магистрам, но и возможно частичное включение некоторых элементов академического письма для студентов-бакалавров. Главное правило, которого следует придерживаться – понемногу (система, последовательность, личностно-ориентированный подход, который здесь предполагает гуманный подход к обучению).

- сформировать навык правильного использования грамматических конструкций научного стиля речи;
- овладеть методикой написания аннотации, тезисов, научной статьи.

Рассмотрим введение в сам курс Academic Writing. Следующим образом Вы можете оформить свой урок [1-8].

«Key elements:

A number of areas of importance in all academic writing are:

- Formal style (обязательно);
- Proper references (обязательно).

Generally speaking, the range and organization of references demonstrate the author's mindfulness of the current state of knowledge in the field; typically the anticipation is that these references will be formatted in the relevant disciplinary citation scheme.

- Bibliography.

Classically this grades those articles read as background, and will comprise the sources of individual citations.

- Plagiarism.

Writing should not be unintentional, but be in an appropriate formal register.

Let us consider academic document varieties.

Academic journals accumulate research articles and are often categorized as "Periodicals" in university libraries (very often). Here, the periodical collection of the Foster Business Library at the University of Washington:

- book (of course);
- chapter in an edited volume;
- book report;
- conference paper;
- dissertation;
- essay (between 1,500 and 6,000 words in length);
- explication – a short factual note clarifying some unclear part of a particular work (its terminology, dialect, allusions, suggestions);
- research article;
- research paper (3000 to 6000 words in length);

- technical report;
- thesis (often in excess of 20,000 words in length);
- translation».

Мы приводим примерные задания для викторины по Academic writing. На уроках иностранного языка мы не ограничиваем тематику заданий и вопросов.

1. The main (almost) difference between academic writing and usual writing is that academic writing:
 - a) uses very long words;
 - b) precise;
 - c) is so hard to understand.
2. What is the difference between a project and an essay is:
 - a) essays are much longer;
 - b) projects are longer;
 - c) don't know the answer.
3. Teachers expect students to adopt a critical attitude to their sources:
 - a) occasionally;
 - b) only for Master's work;
 - c) at all times;

После ознакомления с викториной, мы просим студентов выписать все сложные слова, которые есть в ней. Мы считаем, что это помогает в овладении Academic writing. Примерно следующий список слов:

- occasionally,
- adopt,
- attitude,
- source.

И далее мы просим студентов подобрать синонимы к данным словам. Примерно следующий список получается у студентов:

- a) adopt- accept-embrace;
- b) attitude-approach;
- c) source- foundation;
- d) occasionally-infrequently-irregularly-rarely.

Чтобы веселее проходил процесс обучения Academic writing, мы предлагаем студентам пройти Лингвострановедческую викторину. Лингвострановедческая викторина проходит в атмосфере кросс-культурного взаимодействия, которое мотивирует студентов, стимулирует интерес обучающихся к изучению иностранного языка, что в том числе очень важно и необходимо учитывать в процессе обучения иностранному языку (Саенко Е.С.) [7, 10-12].

Выводы. Использование в обучении курсов по Academic writing на иностранном языке способствует формированию личности студента, который способен сотрудничать с любой страной мира, в особенности, когда век коммуникаций достигает наивысшей и самой благоприятной точки для развития всех отраслей экономики России и мира, – личности, которая понимает 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-педагогической конференции. – 2019. – С. 157-161.
2. Валеева Э.Э. Развитие навыков академического письма на занятиях по иностранному языку / Валеева Э.Э. // Высшее образование в России. – 2016. – № 12 (207). – С. 76-81.
3. Газизова А.И. Качество профессионально-педагогической деятельности в высшей школе: сравнительный аспект / Газизова А.И. // Вестник Воронежского государственного университета. – 2014. – №2. – С. 119-122.
4. 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.
5. 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.
6. Зиятдинова Ю.Н. Система аспирантуры в Великобритании на примере университета им. Брюнелла / Зиятдинова Ю.Н. // Вестник Самарского государственного технического университета. серия: психолого-педагогические науки. – 2019. – № 2 (42). – С. 62-79.
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. Сложеницкой. – 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. Шпит Е.И. Англоязычное академическое письмо в структуре отечественного высшего образования / Шпит Е.И., Куровский В.Н. // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 2. – С. 83-91.
10. 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.
11. 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.

12. 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., Kremlva E.Sh. // Интеракция образования. – 2019. – Т. 23. – № 1 (94). – С. 8-22.

Педагогика

УДК 378.147.34

кандидат педагогических наук,

доцент Гиниятуллина Диана Равилевна

Казанский национальный исследовательский технический
университет имени А.Н. Туполева - КАИ (г. Казань)

ACADEMIC WRITING НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (ПРИМЕРЫ ЗАДАНИЙ)

Аннотация. Владение навыками Academic writing 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.

Ключевые слова: Academic writing на английском языке, английский язык, иностранный язык.

Annotation. The paper presents the experience in forming academic writing skills. The author considers the training elements of academic writing skills, such as grammar, morphology, and stylistics, as well as their practical application for preparing and publishing scientific papers in foreign journals.

Keywords: Academic writing, ESL, English as a second language, foreign languages.

Введение. Владение навыками Academic writing 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.

Изложение основного материала статьи. Владение иностранным языком и навыками Academic writing – это способность перемещаться, в том числе, и работать, сотрудничать, вести диалог, дискуссии с другими людьми по всему миру, чтобы вести свой бизнес на международном уровне.

В этом плане Academic writing на уроке английского языка могут помочь студентам быть подготовленными к сотрудничеству с другими странами, нациями [3].

Ученый Валеева Э.Э. в своей статье «Развитие навыков академического письма на занятиях по иностранному языку представила опыт Казанского национального исследовательского технологического университета по формированию навыков академического письма на занятиях по иностранному языку в рамках дополнительной профессиональной программы (дополнительное образование, практические основы перевода, специализированный профессионально ориентированный перевод, компьютерный перевод). Автор рассматривает элементы обучения академическому письму, включенные в ряд дисциплин программы, отражающие как грамматические, так и морфологические, и стилистические особенности научно-технического стиля иностранного языка, в том числе навыки дальнейшего применения данных особенностей при написании и публикации научных статей в зарубежных журналах [2].

Известно, что для поступления в зарубежный ВУЗ для иностранных студентов вводится требование к знанию английского языка, уровень которого должен быть от 6 до 6,5 баллов по стандартам международного экзамена IELTS (International English Language Testing System – «Система международного тестирования по английскому языку»).

Отечественный ученый и педагог Зиятдинова Ю.Н. пишет о системе аспирантуры в Великобритании на примере университета им. Брюнелла. В аспирантуру могут поступить все желающие, имеющие диплом бакалавра со средним баллом от 60 до 100 % (First or Upper Second Class Honours degree). Для иностранных соискателей необходим диплом с квалификационной степенью, соответствующей требованиям высшего образования Великобритании. Для иностранных студентов вводится требование к знанию английского языка, уровень которого должен быть от 6 до 6,5 баллов по стандартам международного экзамена IELTS (International English Language Testing System (обучение навыкам Academic writing способствует достижению данного уровня)), что соответствует уровню Upper-Intermediate по европейской шкале оценивания, достичь соответствующего уровня владения английским языком призваны курсы академического письма на английском языке. Более того, для поступления в аспирантуру зарубежного ВУЗа соискатель обязан подготовить ряд документов, одним из которых является описание научного исследования объемом от 500 до 1000 слов (отметим здесь, что знание английского должно быть на очень высоком уровне). Более того. Соискатель обязан включить в описание своего научного исследования следующую информацию:

- область научных интересов, включая примерный список научных вопросов, на которые необходимо ответить в ходе исследования (используя соответствующую лексику иностранного языка);
- а также основные причины, приведшие к выбору этой научной области; оценку того вклада, который данное исследование может внести в изучаемую область знаний;
- методы (используемые для решения этих проблем) [6].

В нашей статье мы приводим примерные задания для конкурса Academic Writing, так как считаем, что в современном мире необходимы навыки грамотного письма (как известно, сотрудничество многих компаний с зарубежными специалистами будет только повышаться).

Мы приводим примерные задания для викторины по лингвострановедческой викторине. На уроках иностранного языка мы никак не ограничиваем тематику идей, заданий, вопросов, а расширяем круг вопросов, связанных и с пословицами, и поговорками, в том числе и Academic writing. В первую очередь, в

викторине представлены текстовые задания по Соединенному Королевству Великобритании, США, Канаде [6-8].

Приведем здесь несколько заданий по Academic writing (в статью включаем частичный перевод, так как полноценный перевод всех заданий не рассматривается нами в рамках данной статьи):

Writing Task One.

You should spend about 40 minutes on this task. Write about the following topic. Напишите на следующую тему:

Some parents and employers accuse schools of teaching «irrelevant» subjects such as History and Art (перевод: «Некоторые родители и работодатели обвиняют школы в преподавании «не относящихся к делу» предметов, таких как история и искусство).

Do you agree that students should only learn important, job-related subjects? (перевод: «Согласны ли вы, что студенты должны изучать только «важные» дисциплины, связанные с работой»).

Give reasons for your answer and include any relevant examples from your own knowledge or experience (перевод: «... приведите любые соответствующие примеры из своих собственных знаний или опыта»).

Write at least 250 words.

Далее мы предлагаем следующее задание, для студентов, чей уровень Upper-Intermediate или даже – Advanced. Для тех студентов, у кого уровень английского Pre-Intermediate, Elementary, данное задание может оказаться сложным [9-11].

Writing Task Two.

You should spend about 40 minutes on this task. Write about the following topic:

In many countries, there is a push to get as many young people going to university as possible.

To what extent do you think this effort is a worthwhile one? Do you think some people can benefit from not going to university?

Give reasons for your answer and include any relevant examples from your own knowledge or experience.

Write at least 200 words.

Writing Task Three.

«Discuss the differences between the way of life in your country now and the way of life in the past».

Some ideas: you can touch:

Culture, sport, how do sports reflect culture, Culture, Sport, Society etc.

Write at least 100 words.

You should spend about 15 minutes on this task.

The table below shows the results of surveys in 2010, 2015 and 2020 about KAI University.

Summarize the information by reporting the main features, and make comparisons (evaluations, estimates) where relevant.

Model answer (в кавычках приводим слова, релевантные для академического письма на английском языке, а не в кавычках приводим то, что мы могли бы написать при обычном письме).

The table shows the change in attitude, over ten years, of students at McGill University to different aspects of its academic provision.

Overall, the most striking set of statistics relate to «**approval**» (here: not support, not backing) for student services. There was a sharp «**increase**» in the number of students giving these services a good rating, particularly in the first five years: from 54 % (it's better to write the word percent) in 2010, to 81 percent in 2015 and 95 % (it's better to write the word percent) in 2020.

There was also an overall «**improvement**» (not progress, but you can also say development, and not «an increase») in ratings for teaching quality, though the increase was relatively small (74 percent in 2010 rising to 78 percent in 2020) and there was a «**decline**» (or you can say drop, decay) in the interim (72 percent in 2015).

There was also a «**fluctuation**» (one can use some other words: **variation, variability**) in attitudes to library resources, rising from 86 percent to 88 percent in the first five years and then falling by one percent in 2020. Good ratings for the university's sports and social facilities were identical throughout, at 65 percent.

Finally, there were poor ratings at the beginning of the period for the range of modules offered (39 percent in 2010) and they got (или became, но got worse – более всего подходит в данном случае) worse (one shouldn't use the words «of inferior quality», потому что данные фразы слишком перегружают текст), falling steadily to 31 percent in 2015 and 25 percent in 2020.

После ознакомления с примером, мы просим студентов выписать все сложные слова, которые есть в примере. Мы считаем, что это действительно помогает в овладении Academic writing. Примерно следующий список слов:

- approval
- increase
- improvement
- decline
- drop
- decay
- fluctuation
- variation
- variability

Мы составили задания по академическому письму не только на знание вокабуляра (лексики изучаемого языка), но и на знание грамматики (не рассматриваем в рамках данной статьи).

Для студентов, изучающих академическое письмо на английском языке возможен следующий совет:

Take some time (it depends on the test) before you start writing to look for any improvements, reductions and similarities (parallels, resemblances). And report the most striking point first.

Чтобы легче и веселее проходил процесс обучения Academic writing, мы предлагаем студентам пройти Лингвострановедческую викторину. Вопросы викторины по темам: география, история, литература, искусство, научно-технические достижения, пословицы, поговорки, идиомы и т.д. Лингвострановедческая викторина проходит в атмосфере кросс-культурного взаимодействия, которое мотивирует студентов, стимулирует интерес обучающихся к изучению иностранного языка (Саенко Е.С.) [1-8].

Выводы. Болонский процесс, глобализация, интеграция образования, – всё способствует оперативному внедрению курсов Academic writing в систему обучения во всех ВУЗах России. Овладев навыками академического письма, студенты в состоянии будут общаться, работать, сотрудничать, вести диалог, дискуссии с другими людьми по всему миру, чтобы вести бизнес не только в России, но и на международном уровне. Использование в обучении курсов по Academic writing на иностранном языке способствует формированию личности студента, который способен сотрудничать с любой страной мира, в особенности, когда век коммуникаций достигает наивысшей точки, – личности, которая понимает 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. Валеева Э.Э. Развитие навыков академического письма на занятиях по иностранному языку / Валеева Э.Э. // Высшее образование в России. – 2016. – № 12 (207). – С. 76-81.
3. Газизова А.И. Качество профессионально-педагогической деятельности в высшей школе: сравнительный аспект / Газизова А.И. // Вестник Воронежского государственного университета. – 2014. – №2. – С. 119-122.
4. 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
5. 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.
6. Зиятдинова Ю.Н. Система аспирантуры в Великобритании на примере университета им. Брюнела / Зиятдинова Ю.Н. // Вестник Самарского государственного технического университета. серия: психолого-педагогические науки. – 2019. – № 2 (42). – С. 62-79.
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 специальных 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. Яхина Р.Р. Англоязычная терминология: процесс заимствования и ассимиляции / Яхина Р.Р., Залаттдинова Р.Р. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 12-4 (78). – С. 190-193.
10. 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.
11. 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 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Голишникова Елена Ильинична

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);

старший преподаватель Санташова Олеся Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация. В статье актуализирована проблема профессионального самоопределения обучающихся с сенсорными нарушениями, рассматриваются результаты исследования особенностей сформированности профессионального самоопределения у школьников с нарушениями слуха, специфика их профессионального выбора по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентация обучающихся, профессионализация, школьники с нарушениями слуха.

Annotation. The article actualizes the problem of professional self-determination of school pupils with sensory disorders. The results of the study of the formation of professional self-determination in school pupils with hearing disorders, the specifics of their professional choice in comparison with their normatively developing peers are considered.

Keywords: professional self-determination, vocational guidance of school pupils with sensory disabilities, professionalization, school pupils with hearing disorders.

Введение. В современном мире профессионализация является одной из мощнейших форм социализации школьников с нарушениями слуха. Актуальными становятся важнейшие условия их инклюзии (англ. «inclusion» - включение) в общество, способы в дальнейшем достичь активной, независимой позиции в жизни путем профессиональной занятости, самореализации в профессии. Между тем, низкая конкурентоспособность выпускников школ с нарушениями слуха на рынке труда, связанная с комплексом социально-экономических, психолого-педагогических, иных проблем, которые создают в отношении их профессионально-трудовой деятельности серьезные препятствия, преодоление которых, возможно лишь в процессе создания новых подходов к профессионализации лиц с нарушениями слуха, с учетом образовательно-профессиональных запросов, потребностей рынка труда, на основе эффективного сетевого взаимодействия в системе профессионализации.

Изложение основного материала статьи. Проблемами профессионализации обучающихся с сенсорными нарушениями в современном мире являются, как считают многие ученые (Д.Ю. Алексеевских, Т.Г. Богданова, Т.С. Зыкова, В.З. Кантор, И.А. Коробейников и др.), следующие:

- низкий уровень готовности к профессиональному выбору, мотивационная незрелость обучающихся с сенсорными нарушениями, иждивенческие установки и активности в поисках работы, отсутствие реалистических представлений о выбранной профессиональной деятельности, неспособность к продуктивному взаимодействию в коллективе и к принятию самостоятельного решения, относительно несложных проблемных ситуаций;
- отсутствие системной организации профориентации, профессионального и психолого-педагогического сопровождения школьников с ОВЗ на пути самоопределения в системе непрерывного образования;
- противоречия между объективно существующими потребностями общества в сбалансированной структуре кадров и неадекватно сложившимися субъективными профессиональными устремлениями обучающихся с сенсорными нарушениями (например, нарушениями слуха);
- противоречие между огромной значимостью профориентации, как для отдельной самоопределяющейся личности, так и для общества в целом, с одной стороны, и реальная недооценка данного вида профориентационной деятельности с обучающимися, имеющими нарушения слуха, в рамках конкретного образовательного процесса, особенно в инклюзивном образовании.

Проблемы, перечисленные выше, усложняются современной социально-экономической ситуацией, существенной трансформацией рынка труда, повышением требований к профессионалу. В связи с этим, необходимо изменить подход к профессионализации школьников с нарушениями слуха, сделав акцент на выявление, развитие у них таких профессиональных компетенций как способность к функциональной адаптации к различным сферам деятельности, умение самостоятельно проектировать и реализовывать свои образовательные и профессиональные ценности, обучаться на протяжении всей жизни, саморазвиваться. Важность преодоления указанных проблем актуализировала необходимость создания новых подходов к профориентационной работе в школах с учетом потребностей рынка труда, образовательно-профессиональных запросов школьников с нарушениями слуха.

Целью исследования явилась необходимость изучения особенностей сформированности профессионального самоопределения у школьников с нарушениями слуха, её специфика по сравнению с формированием у нормативно развивающихся сверстников.

Предмет исследования: формирование субъектности в процессе профориентации обучающихся выпускных классов с нарушениями слуха.

Базы исследования: ГОБОУ «Мурманская коррекционная школа-интернат №3» и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №53», г. Мурманск.

В качестве выборок исследования были определены: экспериментальная группа (далее ЭГ): обучающиеся с нарушением слуха (слабослышащие обучающиеся II, III и IV степенью нарушения слуха в возрасте 16-17 лет и контрольная группа (далее КГ): обучающиеся без нарушений функций слухового анализатора, в возрасте 16-17 лет. Общее число респондентов - 40.

В соответствии с целью исследования был использован диагностический инструментарий: опросник «Готовности подростков к выбору профессий» (В.Б. Успенский) [3]; анкета «Ориентация» (И.Л. Соломин) [1]; тест мотивации выбора профессии (Л.А. Ясюковой) [5]; методика профессионально готовности к адекватному выбору профессии (А.П. Чернявская) [4]; модифицированная анкета «Оптанга» (Л.А. Головей), с целью определения степени сформированности и осознанности выбора профессии [3].

Проведение анкеты «Ориентация» позволило определить профессиональную направленность обучающихся КГ и ЭГ к определенной сфере деятельности в соответствии с классификацией профессий Е.А. Климова и к характеру труда (исполнительские и творческие) на основе предпочтений в процессе выбора желания («хочу»). У обучающихся с нарушениями слуха и обучающихся без нарушений функций слухового анализатора была выявлена общая закономерность в выборе профессиональных предпочтений (табл. 1).

Таблица 1

Определение профессиональной направленности личности (%)

Группы	Общая сумма баллов										И	Т
	Ч-Ч		Ч-З		Ч-Т		Ч-П		Ч-Х			
	хочу	могу	хочу	могу	хочу	могу	хочу	могу	хочу	могу		
ЭГ	40%	20%	10%	20%	40%	30%	0%	30%	10%	20%	70%	30%
КГ	35%		15%		25%		10%		15%		50%	50%

Диагностическая методика позволила определить интересы, предпочтения, пожелания, склонности обучающихся в профессиональной сфере. У обучающихся с нарушениями слуха и у школьников, не имеющих нарушений функций слухового анализатора, преобладают предпочтения в выборе таких типов

профессии как «человек-человек» и «человек-техника», что свидетельствует о социальной и технической направленности современной молодежи. Среди обучающихся, имеющих нарушения слуха, 40% испытуемых и, соответственно, 35% - среди обучающихся с нормативным развитием, отдают предпочтение типу профессии «человек - человек».

Итак, обучающиеся выбирают профессии, связанные с коммуникациями: общением, обслуживанием людей (парикмахер, врач, продавец, педагог, тренер и др.). При этом стоит сделать акцент на том, что школьники с нарушениями слуха не всегда адекватно оценивают свои физические, коммуникативные возможности, уровень развития речи, произношение, что часто не способствует установлению доверительных отношений с другими людьми.

У 25% испытуемых без нарушения слуха и 40% обучающихся с нарушениями такового выявлено предпочтение профессиям типа «человек - техника» (обучающие с нормой слуха: электромеханик, инженер, сварщик; школьники с нарушениями слуха: слесарь по ремонту автомобилей, повар, мастер строительно-отделочных работ (ремонт квартир)). Меньшинство школьников проявляет интерес и способности к творческим профессиям «человек-художественный образ» и к профессиям знаково-символической системы «человек-знак». Тип профессий «человек-знак» выбирают 15% обучающиеся без нарушения слуховых анализаторов (экономист, бухгалтер, программист) и 10% - с нарушениями слуха (программист). Среди обучающихся без нарушения слуха 15% и 10% школьников с нарушениями слуха проявляют интерес и способности к творческим профессиям «человек - художественный образ». Обучающиеся с нормативным развитием хотят стать артистами, музыкантами, фотографами, дизайнерами, с нарушениями слуха – моделями, дизайнерами. Менее востребованным является тип профессий «человек - природа»: среди школьников без нарушений - 10% старшеклассников, среди обучающихся с нарушениями слуха - 0%.

У обучающихся с нормой слуха при проведении второй части методики, направленной на оценивание своих реальных возможностей в определенном типе профессий, расхождение показателей «хочу» и «могу» не было выявлено. У школьников, имеющих нарушения слуха, были выявлены существенные расхождения показателей «хочу» и «могу», несоответствия при выборе профессий типа «человек-человек», а также выявлена склонность к типу профессии «человек-техника» и «человек-художественный образ». Полученные результаты свидетельствуют о низком уровне осознания своих индивидуально-личностных особенностей, осведомленности об ограничениях профессионального плана, связанных с нарушением слуха, о доступности специальностей для данной категории лиц. Можно было предположить, что полученные результаты связаны с преобладающим типом мотивации. При проведении методики «Мотивации выбора профессии», направленной на выявление доминирующего типа мотивации профессионального выбора, было выявлено, наличие существенных различий в развитии данного показателя у двух групп испытуемых (табл. 2).

Таблица 2

Определение мотивации выбора профессии (средн. балл)

Группа	професси- ональная	коммуника- тивная	прагматич- ная	статусная	социальная	учебная	внешняя
ЭГ	3,7	5,8	8,3	3,2	7,2	3,8	3,9
КГ	8,3	7,2	5,9	5,7	4,4	8,3	3,6

Приоритетными мотивами выбора профессии среди обучающихся, не имеющих нарушения слуха, являются собственно учебная мотивация (познавательные потребности, стремления, идеалы), профессиональная мотивация (интерес к будущей деятельности), коммуникативная мотивация (потребность в общении). Школьники отметили возможность обучиться интересующей их профессии, трудоустроиться и получить хороший заработок (желание получить материальную независимость от родителей, стремление найти удачный способ заработка). Среди обучающихся, имеющих нарушения слуха, приоритетными мотивами являются прагматичная мотивация (стремление к материальной обеспеченности), социальная мотивация (важность мнения значимых людей). Большая часть выпускников не указала на профессиональную мотивацию (интерес к будущей деятельности) и учебную мотивацию (познавательные потребности и др.), лишь для 15% обучающихся с ОВЗ данные факторы являются ведущими. Низкая значимость роли данных мотивов в будущем объясняется тем, что выпускники не осознают роль и необходимость карьерного роста, которое дает возможность увеличить свой доход и, следовательно, реализовать свою основную потребность, и в целом характеризуется незрелостью их выбора. Низкую значимость данных мотивов для школьников с сенсорными нарушениями можно объяснить тем, что школьники не осознают роль и необходимость непрерывной системы профессионального обучения, а в дальнейшем - карьерного роста, который дает возможность увеличить свой доход и, следовательно, осуществить свою основную потребность самореализации в процессе профессионально-трудовой деятельности и социальные мотивы: занять социально-значимый статус. В то время, как для обучающихся без нарушений слуха, мотивы учебной и профессиональной мотивации наоборот являются доминирующими, что свидетельствует о более зрелой позиции в процессе профессионального выбора.

Особенности сформированности готовности к адекватному профессиональному выбору были выявлены при проведении методики «Профессиональная готовность к выбору профессии» (А.П. Чернявская).

Таблица 3

Определение уровня готовности к адекватному профессиональному

Группы	автономность	информиро- ванность	планирование	принятие решения	эмоциональное отношение
ЭГ	8,7	7,7	5,4	5,2	14,6
КГ	14,3	13,5	11,6	11,5	11,1

У обучающихся с нормой слуха профессиональная готовность к выбору профессии связана с собственными убеждениями, мнением и информированностью по поводу выбора той или иной профессии. Они проявляют интерес к узнаванию нового об интересующейся профессии, предпочитают обдуманное принятие решения, хотят планировать свою жизнь и принимать важные решения. У школьников с нарушениями слуха выбор профессии связан с эмоциональным отношением к трудовой деятельности. Данная группа менее информирована о мире профессий и не готова к самостоятельному выбору. На вопрос, почему ты выбрал именно эту профессию, они чаще всего отвечали: «не знаю, просто нравится», «моя подруга поступает туда же», «понравилось название профессии». Они склонны к большей пассивности в вопросах профессионального самоопределения. У них более низкая готовность компонента автономности, не умение планировать и принимать решение о выборе, боязнь ответственности за собственный выбор.

Итак, у обучающихся с нарушениями слуха по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками наблюдается более низкий уровень сформированности готовности к адекватному профессиональному выбору, преобладание влияния на выбор профессии эмоционального отношения к профессии и он связан с низким уровнем информированности, умением планировать, принимать решение за сделанный выбор, боязнь ответственности. Важно отметить, что профессиональные интересы школьников с нарушениями слуха мало дифференцированы: существенная часть из них не могла назвать конкретно интересующую их профессию. Часто они не могут назвать и профессии членов своих семей. Уровень готовности подростков к выбору профессий в КГ и ЭГ нашел свое отражение в уровнях сформированности дальнейшего профессионального плана и осознанности выбора профессии.

Таблица 4

Степени сформированности профессионального плана

показатели	норма	нарушения слуха
1) уровень сформированности профессионального плана оптанта:		
а) полностью	30%	0%
б) частично	60%	40%
в) не сформировано	10%	60%
2) степени сформированности профессионального плана оптанта:		
а) сделан выбор в пользу конкретной профессии	80%	30%
б) продуманы пути ее получения или нет	60%	30%
в) имеется уверенность в правильности выбора	70%	30%
г) выбор сделан самостоятельно, а не под воздействием внешних факторов	50%	20%
3) осознанность выбора профессии оптанта:		
а) выбор построен с учетом интересов	70%	40%
б) с учетом предшествующего опыта самого ребенка	60%	30%
в) выбор с учетом способностей	70%	30%
г) выбор с ориентацией на мнение социально-близких людей	40%	70%
д) осознанность выбора	60%	20%
е) выбор адекватно мотивирован	60%	20%

У 30% обучающихся без нарушений слуха на начало обучения в выпускном классе полностью сформирован профессиональный план (выбран профиль дальнейшего обучения и образовательное учреждение, в котором планируется продолжить обучение в дальнейшем), у 60% - профессиональный план сформирован частично, все школьники ориентированы на продолжение образования, 70% - стремятся получить среднее-специальное образование, 30% - ориентированы на высшее. Подростки адекватно оценивают свои способности (готовятся к сдаче экзаменов, дополнительно занимаются с репетиторами). Среди обучающихся с нарушениями слуха с высоким уровнем сформированности - не было выявлено никого. Лишь у 10% испытуемых - план дальнейшего профессионального самоопределения полностью не сформирован. У 40% школьников с нарушениями слуха профессиональный план сформирован частично (данные обучающиеся сомневаются между выбором из нескольких специальностей или между профессиональными учреждениями). 100% обучающихся с нарушениями слуха ориентированы на продолжение образования, стремятся получить среднее-специальное образование. Желание продолжить обучение в 10-11 классах для получения полного среднего образования и в дальнейшем получить высшее образование у обучающихся данной группы выявлено не было. На вопрос почему «Вы не хотите продолжить обучение в школе?», обучающиеся отвечали: «надоело учиться, хочу научиться работать и устроиться работать, зарабатывать деньги». У 60% школьников с нарушениями слуха план дальнейшего профессионального самоопределения полностью не сформирован, обучающиеся не уверены в выборе какой-либо специальности и не задумываются о выборе профессионального учреждения, в котором они хотели бы получить образование. Среди подростков, принявших участие в опросе, 35% обучающихся указали на то, что в процессе профессионального определения, прежде всего, ориентируются на собственные предпочтения. В то же время в подростковом возрасте сохраняются влияние родителей на выбор профессии их детьми. Анкетирование обучающихся показало, что для 50% подростков советы родителей относительно выбора профессии и учебного заведения имеют большее значение, чем рекомендации школы, педагогов. Лишь 10% обучающихся отметили, что мнение педагогов оказывают первостепенное влияние на профессиональное самоопределение и 5% - сослались на знакомых и друзей.

Проведенный анализ результатов исследования при помощи опросника «Готовности подростков к выбору профессий» показал, что в целом уровень готовности к выбору профессиональной деятельности 2-х групп респондентов имеет особенности и различия (табл. 5).

Определение готовности обучающихся к выбору профессии (%)

группы	неготовность	низкая готовность	средняя готовность	высокая готовность
ЭГ	40%	40%	20%	0%
КГ	10%	10%	60%	20%

У 20% обучающихся с нормой слуха сформирован высокий уровень готовности. Для обучающихся, имеющие нормативное развитие слухового анализатора в 60% случаев характерен средний уровень готовности к выбору профессиональной деятельности. Данная категория школьников задумывается о своей профессиональной деятельности, имеет представления о профессиях, которыми они могут овладеть, но еще точно не определились со своей будущей профессиональной деятельностью. Среди обучающихся, имеющих нормативное развитие слуха, лишь 10% - имеют низкий уровень, у 10% выявлена неготовность к выбору профессий. В целом, среди обучающихся с нарушениями слуха преобладает низкий уровень готовности и неготовность к выбору профессий (по 40%). У испытуемых данной группы план дальнейшего профессионального самоопределения полностью не сформирован, школьники не уверены в выборе какой-либо специальности и даже не задумывались о выборе профессионального учреждения, в котором они хотели бы получить образование. Школьники часто говорят «я еще не думал», «я не знаю, кем хочу быть». Средний уровень готовности у них был выявлен только в 20% случаев.

На основе результатов можно сделать вывод о том, что неопределённость дальнейшего профессионального выбора характерна как для обучающихся без нарушений слуха, так и обучающихся с нарушением слуха и свидетельствует об актуальности проблемы профессионального выбора, а так же является характерной для данного возрастного периода. Большинство обучающихся с нарушениями слуха (80%) не готовы делать свой профессиональный выбор, среди обучающихся имеющие нормативное развитие слуха к данной категории относятся всего лишь 20%. Что подтверждает необходимость в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с сенсорными нарушениями (нарушениями слуха) в процессе профессионального самоопределения, содействии в целесообразном и продуктивном его профессиональном выборе. Данный факт диктует необходимость совершенствования существующего психолого-педагогического сопровождения профессиональной ориентации в едином образовательном пространстве.

Выводы. Результаты исследования свидетельствуют о том, что школьники, не имеющие нарушений слуха, в большей мере, чем школьники с нарушениями слуха, самостоятельны в выборе своей профессиональной деятельности. У них достаточно серьезные намерения в плане своей дальнейшей профессиональной деятельности и большинство из них имеют представление о выбранной профессии, ориентированы на получение среднего и высшего профессионального образования. Главными личностными мотивами выбора будущей профессии для данной категории обучающихся являются: интерес к будущей профессиональной деятельности, стремление занять положение в обществе, реализовать свой уровень притязаний. Респонденты КГ ориентированы на карьерный рост, на стремление к творческой работе, интерес к новым технологиям, приобретению и повышению уровня мастерства.

Профессиональные интересы школьников с нарушениями слуха развиваются параллельно профессиональным интересам сверстников, хотя и отличаются качественными новообразованиями. У членов ЭГ выявлен более низкий уровень готовности к профессиональному самоопределению, трудности в формировании осознанного и самостоятельного планирования перспективы своего развития. Подростки с нарушениями слуха не объективны в своих выборах (слуховой дефект), обладают менее выраженной степенью осознанности выбора, нацелены на получение среднего профессионального образования. Приоритетными мотивами выбора будущей профессии являются: желание заработать, благосостояние и высокооплачиваемая работа.

Полученные данные свидетельствуют о том, что обучающиеся с нарушениями слуха нуждаются в целенаправленной помощи в осознании и формировании профессионального самоопределения, которая будет способствовать формированию осознанного, адекватного, самостоятельного профессионального самоопределения, планированию перспектив своего профессионального развития.

Литература:

1. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. Пособие [Текст] / сост. Я.С. Сунцова. Часть 2 – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2011. - 142 с.
2. Методические рекомендации для специалистов и родителей по организации профориентационной работы с подростками с ограниченными возможностями [Текст] / сост.: Н.А. Щигрева, Ю.А. Мазаева, Т.В. Сапожникова. – Бийск, 2018. – 85 с.
3. Павлова Т.Л. Профориентация старшеклассников: Диагностика и развитие профессиональной зрелости [Текст] / Т.Л. Павлова // М.: ТЦ Сфера, 2006, - 128 с.
4. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации [Текст] / А.П. Чернявская М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001 - 96 с.
5. Ясюкова, Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников / книга 1, книга 2 / [Текст] / Л.А. Ясюкова. – Издание 2-е – СПб.: ИМАТОН. – 2005.

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент Гостунская Яна ИгоревнаГосударственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);**кандидат психологических наук, доцент Шипилова Евгения Валерьевна**Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);**старший преподаватель Трущелёва Анна Васильевна**Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ С
РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА***Аннотация.* В статье рассмотрен вопрос развития навыков социально-бытовой ориентировки у детей с расстройствами аутистического спектра; представлен анализ исследований специфики овладения навыками социально-бытовой ориентировки у данной категории дошкольников.*Ключевые слова:* социальная адаптация детей, социально-бытовая ориентировка, навыки ориентировки, расстройства аутистического спектра.*Annotation.* In the article the question of skills development of social orientation in children with autism spectrum disorders; presents an analysis of research specific skills of social orientation this category of preschoolers.*Keywords:* social adaptation of children, social and household orientation, orientation skills, autism spectrum disorders.**Введение.** Одной из важнейших задач воспитания детей является формирование у них навыков, необходимых им для обретения бытовой независимости. Эта задача приобретает особый смысл в отношении ребёнка с расстройствами аутистического спектра [2, с. 27].

Специфика развития данной категории детей такова, что у большинства из них нарушен контакт с окружающими людьми, и прежде всего с близкими взрослыми. Данное обстоятельство значительно затрудняет процесс овладения данными детьми навыками социально-бытовой ориентировки [4, с. 127]. Разнообразная и яркая картина аффективных проблем и вторичных защитных установок таких детей: уход от контакта, негативизм, стереотипность, страхи, агрессивные и самоагрессивные проявления часто маскирует существование выраженных трудностей в освоении ими навыков социально-бытовой ориентировки [3, с. 35].

С возрастом по мере сглаживания аутистических черт всё более очевидной становится именно неприиспособленность ребёнка даже к повседневной жизни. Дети медленно осваивают способы действий, не владеют ориентировочными, контрольно-проверочными действиями. Им требуется специальная помощь в преодолении трудностей овладения навыками социально-бытовой ориентировки [1, с. 17].

Изложение основного материала статьи. Актуальность настоящего исследования определяется рядом факторов.

В первую очередь, это связано со значительным увеличением в последнее десятилетие контингента детей с группой нарушений, определяемых как «расстройства аутистического спектра», а также относительной неоднородностью данной категории детей.

Во-вторых, обусловлено недостаточной теоретической и практической разработанностью проблем изучения, обучения и воспитания данной группы детей с ограниченными возможностями развития, что связано с более поздним выделением аутизма как самостоятельного вида нарушений.

В-третьих, необходимость более детального изучения проблемы формирования навыков социально-бытовой ориентировки связана с информационным вакуумом по данному вопросу в специальной психолого-педагогической литературе. Так, основной акцент в научных исследованиях, посвящённых вопросам аутизма, делается на специфике психического развития данной категории детей, на вопросах установления первоначальных коммуникативных навыков этих детей, на создании условий для познавательного их развития. Вместе с тем, мало уделяется внимания тому, каковы особенности данного вида деятельности детей и каким образом необходимо строить коррекционно-развивающую работу в этой направленности.

Осуществив теоретический анализ рассматриваемой проблемы, нами был сделан важный вывод.

Первый вывод позволил понять, что обучение навыкам социально-бытовой ориентировки позволяет эффективно решать задачи расширения знаний и представлений детей об окружающих предметах, сенсорного воспитания, развития речи, тонкой ручной моторики, зрительно-моторной координации и т.д. А процесс формирования навыков социально-бытовой ориентировки представляет собой длительный этап освоения детьми соответствующих навыков, начиная с момента подражания взрослому и заканчивая самостоятельным выполнением ребёнка той или иной операции.

Другой, не менее значимый, вывод касался исследуемой нами категории детей и позволил понять, что способность к социально-бытовой ориентировке является одним из основных критериев, позволяющих оценить степень выраженности ограничения жизнедеятельности у ребёнка с нарушенным развитием, и отражающим долю его участия в соответствии с возрастными нормами развития в процессе осуществления заботы о себе и о своём здоровье.

Кроме того, было установлено, что трудности осуществления социально-бытовой ориентировки у детей с расстройствами аутистического спектра обусловлены такими особенностями его психического развития как недостатки внимания, памяти, мыслительной деятельности, стереотипность и ригидность поведения, ограничение контактов со взрослыми, нарушение процесса подражательной деятельности. Сложность обучения социально-бытовым навыкам в большой степени связана с нарушениями контакта, сверхчувствительностью и страхами аутичного ребёнка, трудностью произвольного сосредоточения, нарушениями мотивации.

Следующий важный вывод привёл нас к тому, что развитие социально-бытовой ориентировки у детей с расстройствами аутистического спектра требует осуществления специальной целенаправленно организованной деятельности, учитывающей структуру и особенности дефекта.

Ограниченное число диагностических, программных и методических разработок проблемы формирования навыков социально-бытовой ориентировки у детей младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра побудило нас к проведению эмпирического исследования, целью которого стало изучение особенностей навыков социально-бытовой ориентировки у детей младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Экспериментальной базой исследования явилось Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №29 г. Ставрополя. Контингент исследуемых составили дети младшего дошкольного возраста (3-4 года) с расстройствами аутистического спектра.

Младший дошкольный возраст это период наиболее яркой картины проявлений специфичности рассматриваемого вида нарушений. Комплексное исследование уровня сформированности всех составляющих социально-бытовой ориентировки на этом этапе возрастного развития не представляется возможным в связи с тем, что некоторые представления ребёнка, а также ряд соответствующих умений и навыков оказывается ещё несформированным. Поэтому проведённое нами исследование навыков социально-бытовой ориентировки было нами ограничено изучением и анализом следующих составляющих: навыки личной гигиены, навыки удовлетворения витальных потребностей, навыки пользования одеждой и обувью, навыки самообслуживания при приёме пищи.

Диагностическое исследование осуществлялось с помощью следующих методик:

1. Общая оценка состояния культурно-гигиенических и навыков самообслуживания в ходе наблюдения (В.А. Шинкаренко).

2. Анкетирование родителей с целью выяснения уровня сформированности навыков социально-бытового ориентирования (М.Ю. Веденина).

Оценка качества сформированных умений и навыков основывалась на следующие параметры деятельности:

1. Принятие задачи, намерение ребёнка выполнять задание.
2. Понимание инструкции, возможность ориентировки в задании.
3. Возможности самостоятельного выполнения заданий и поиска способов действий.
4. Соответствие способов выполнения задания тем, которые наиболее рациональны.
5. Уверенность скорость и качество выполнения задания.
6. Возможности контроля собственной деятельности и коррекции ошибок.

Анализ результатов наблюдения показал, что в общей картине навыков самообслуживания наиболее сформированными у аутичных детей оказались навыки, связанные с процессом питания, гигиеной тела, а также пользованием туалетом. Наименьшие показатели отмечались в отношении навыков, связанных с использованием одежды и обуви, а также с навыками труда и самообслуживания в помещении.

В рамках навыков самообслуживания большая часть действий, которая входит в целостный навык приёма пищи, детьми данной категории успешно усваивается. При приёме пищи дошкольники понимали речевую инструкцию, самостоятельно ориентировались в условиях задания. Однако при затруднениях не всегда пользовались помощью со стороны взрослого. Кроме того, у них зачастую наблюдались специфические орудийные и соотносящие действия, снижающие качество выполнения операций по самообслуживанию.

Одной из особенностей явилось и то, что если в случае оказать помощь ребёнку и поменять столовый прибор дети начинали проявлять негативную реакцию, что связано с неготовностью ребёнка к перестройке запланированной схемы активности в обстоятельствах, когда ранее намеченная программа требует изменений. Кроме того одной из наиболее интересных особенностей, демонстрирующей специфичность навыков самообслуживания у детей с аутизмом, явилось их необычное поведение во время такого действия как разворачивание несложных упаковок. Если нормально развивающиеся дошкольники в случае возникновения затруднений, стараются обратиться за помощью к взрослому, то дошкольники с аутизмом демонстрировали совершенно неадекватное в данной ситуации поведение: они начинали проявлять бурную аффективную реакцию; некоторые из них просто оставляли предмет, однако большая часть из них не думала обращаться к педагогу, так как это было связано с необходимостью взаимодействия с педагогом. Большое число аутичных детей не могли пользоваться соломкой, салфеткой. А такие самообслуживающие действия как сервировка и уборка со стола оказались крайне неразвиты у дошкольников с аутизмом.

При выполнении бытового процесса пользования туалетом многие аутичные младшие дошкольники не распознавали момент, когда нужно идти в туалет и соответственно не предупреждали педагога. Этот факт мы связали не столько с несформированностью навыка, сколько с необходимостью контакта со взрослым, к которому они ещё не полностью привыкли. Данный факт был подтверждён нами в результате обработки анкет, полученных от родителей. Только небольшая часть данной категории дошкольников могла сообщить о своих витальных потребностях с помощью лишь пантомимики и жестов. Практически неразвитыми оказались такие умения как пользование туалетной бумагой и последующее мытьё рук.

Когда дошкольники с расстройствами аутистического спектра совершали процедуру умывания, они в основном не были заинтересованы выполнением отдельных операций, не воспринимали речевую инструкцию, не делали попыток выполнить действие даже после объяснения взрослым значения данного навыка, при затруднениях не прибегали к использованию помощи находящегося рядом взрослого. При выполнении ориентировки в условиях специально организованного обучающего эксперимента и попытки выполнения исполнительских действий совместно со взрослым, результат также детьми не был достигнут, дети также не стремились к совершению манипуляций с предложенными им предметами (зубная щетка с интересным рисунком или мыло необычной формы). Если дети пассивно совершали манипулятивные действия с предлагаемыми им предметами, необходимыми для умывания, то у них не наблюдались контрольно-проверочные действия, отсутствовала и ориентировка детей на оценку взрослого в ходе механического выполнения задания.

У двух аутичных детей мытьё рук приобрело характер к импульсивности, т.е. навязчивого состояния, принимающего форму своеобразной двигательной активности. Кроме того дети не умели пользоваться горячей и холодной водой. Они в основном включали холодную воду и мыли руки холодной водой. У одного ребёнка наблюдался страх, связанный с водой. Не развитыми практически у всех аутичных детей оказались навыки пользования носовым платком и расчёсывания.

В процессе одевания и раздевания более половины исследованных детей не проявляли активность в выполнении данных процессов. Они пассивно ожидали действий со стороны взрослого. Даже после подробного разъяснения пошагового алгоритма они не стремились к выполнению действий; не стремились обратиться ко взрослому за помощью в процессе раздевания / одевания; при выполнении ориентировки в условиях целенаправленного обучения посредством действий «рука в руку» со взрослым результат детьми с первого раза не достигался, а зачастую мог вызвать и бурную аффективную реакцию. Со стороны аутичных дошкольников отсутствовали стремление совершать необходимые манипуляции предметами одежды (например, правильное расположение одежды перед одеванием); характерно также и отсутствие контрольно-проверочных действий за ходом выполнения операций; дети также не были ориентированы на оценку взрослого. При одевании и раздевании данные дети, как правило, нарушали алгоритм действий. Отсутствовали и сложные манипулятивные движения, связанные с использованием мелкой моторики (например, зашнуровывание обуви, застёгивание крючков, молний, пуговиц).

Вместе с тем, одной из характерных особенностей аутичных детей явилось то, что их личные вещи всегда были сложены аккуратно и в строго определённом порядке. Нарушение такого порядка могло вызвать негативную эмоциональную реакцию ребёнка. Такая же особенность была характерна и при размещении обуви.

Анализ результатов эмпирического исследования показал также крайне низкую сформированность умений и навыков, связанных с ориентированием в помещении, а именно раскладыванием и заправкой постели, уборкой после себя игрушек и других принадлежностей и т.п.

Анализ результатов анкетирования показал также значительное отставание в развитии культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у младших дошкольников с ранним детским аутизмом. Наибольшее отставание, по мнению родителей, наблюдалось в развитии навыков выбора и ухода за одеждой и обувью, а также навыков опрятности и соблюдения личной гигиены. Кроме того, в осуществлении большинства навыков требуется постоянная мотивация со стороны взрослого.

При этом в навыках одевания наиболее развитыми оказываются навыки одевания основных элементов одежды, наименее развитыми являются такие навыки как застегивание кнопок, пуговиц, молний, надевание колготок. Среди навыков по выбору и уходу за одеждой наиболее развитыми оказались навыки складывания одежды. Все остальные навыки сформированы в недостаточной степени и связаны с такими особенностями как избирательность, ритуалистическое поведение.

Что касается навыков опрятности и личной гигиены, то они также находятся на достаточно низком уровне сформированности. Аутичные дети, как правило, выполняют их только с напоминания взрослого, при этом родителями было отмечено, что даже в условиях дома дети медленно осваивали способы действий, не владели ориентировочными и контрольно-проверочными действиями в деятельности самообслуживания.

Выводы. Таким образом, осуществлённое экспериментальное исследование показало, что без целенаправленного обучения аутичные дети младшего дошкольного возраста не овладевают социально-бытовыми навыками на достаточном уровне, позволяющем им обслуживать себя и быть социализированным в обществе. Представленные материалы позволили раскрыть состояние владения элементарными навыками социально-бытовой ориентировки данной категории детей, а также показать психолого-педагогические пути формирования и совершенствования у них навыков самообслуживания. Актуальность формирования навыков социально-бытовой ориентировки у аутичных детей младшего дошкольного возраста очевидна, поскольку она непосредственно связана с подготовкой к социальной адаптации личности и коррекцией общего развития таких детей.

Литература:

1. Веденина, М.Ю. Общие трудности бытовой адаптации аутичных детей / М.Ю. Веденина // Аутичный ребенок: проблемы в быту. Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков. – М.: Добро, 1998. – С. 9-50.
2. Моржина, Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома / Е.В. Моржина. – М.: Тервинор, 2006. – 40 с.
3. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Тервинф, 1997. – 342 с.
4. Переверзева, М.В. Организация деятельности детей с тяжелыми нарушениями развития по формированию навыков самообслуживания как профилактика проблемного поведения / М.В. Переверзева // Коррекция и профилактика нарушений поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2011. – С. 126-129.

Педагогика

УДК 378

студентка Груминская Лиана Артуровна

ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук Матвеева Анастасия Сергеевна

ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы развития непрерывного образования на основании его значимости и актуальности в современном обществе. Произведен анализ особенностей непрерывного образования и нормативно-правовой базы зарубежного и отечественного аппарата его поддержки («Международной ассоциации непрерывного образования и обучения» и ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» соответственно). Дана характеристика предполагаемого направления развития непрерывного образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, перспективы развития, потребности, профессиональная сфера, стандарт, «IACET», ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Annotation. The article discusses the prospects for the development of continuing education based on its importance and relevance in modern society. The analysis of the features of continuing education and the regulatory

framework of the foreign and domestic apparatus for its support ("International Association of Continuing Education and Training" and the Federal Law "On Education in the Russian Federation", respectively) is carried out. The characteristic of the proposed direction of development of continuing education is given.

Keywords: continuing education, development prospects, needs, professional sphere, standard, «IACET», Federal Law "On Education in the Russian Federation".

Введение. Согласно педагогическому энциклопедическому словарю, термин «непрерывное образование» трактуется как процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества [7, с. 168].

Исходя из определения, мы можем утверждать, что целью непрерывного образования называют становление и развитие личности. При этом хронологическая продолжительность процесса не ограничивается периодом физического и социально-психологического созревания индивида, а продолжается и в периоды дальнейшей жизни, где преобладающей становится уже задача сохранения компетентности в профессиональной сфере.

Если мы рассмотрим непрерывное образование как систему, то ее системообразующим фактором окажется потребность членов общества в непрерывном развитии личности. Насколько само общество является сложной структурой, настолько сложной оказывается и взаимосвязь между структурами, организующими непрерывное образование: они подразделяются на основные и параллельные, базовые и дополнительные, государственные и общественные, формальные и неформальные. Только при надежной системе взаимосвязей и взаимообусловленностей, четкой субординации по уровням, организованной координации направлений и назначений все элементы этой структуры обеспечивают достижение вышеописанной задачи непрерывного образования [7, с. 168].

Опираясь на научные исследования, мы можем проследить основные причины, по которым непрерывное образование на сегодняшний день является актуальным для специалистов всех сфер деятельности [3, с. 204].

В первую очередь отмечается высокий темп роста объема знаний в различных областях науки. Например, на территории Российской Федерации современные условия для научных исследований, удобные системы грантов и обильное количество конференций и семинаров, организуемых на регулярной основе образовательными учреждениями, а также другими бюджетными и коммерческими организациями, пропорционально увеличивают теоретическую базу всех областей знаний. В связи с этим, специалист получает мотивацию к непрерывному образованию, чтобы развивать свои профессиональные навыки и компетенции.

С другой стороны, меняются и сами методы образования. Развитие современных технологий позволяет организовывать образовательный процесс, используя программы и online-сервисы, где удобно хранятся материалы по дисциплине (поддерживается любой формат, включая видео, аудио и графические материалы) или генерируются проверочные задания. Также появляются условия для создания содержательных презентаций в помощь к освоению новых материалов. Подобные возможности обеспечивают непрерывному образованию гибкость в соответствии с информационными потребностями учащихся.

Так мы подходим к еще одной особенности непрерывного образования: оно становится удобным и доступным. В связи с недостатком свободного времени или территориальными условиями большую популярность набирают дистанционные уроки и курсы в виртуальном формате. Организуемые вебинары стали настоящим открытием для образовательного процесса XXI века [3, с. 205].

Вышеперечисленные особенности современного непрерывного образования обеспечивают его гибкость в соответствии с потребностями учащихся и их возможностями. Но, как и любая другая система, она постоянно совершенствуется и развивается. Таким образом, актуальным остается вопрос о перспективах развития непрерывного образования.

Изложение основного материала статьи. Чтобы рассмотреть перспективы развития непрерывного образования, мы должны обратиться к нормативно-правовой базе, обеспечивающей его реализацию. На международном уровне эту задачу выполняет «Международная ассоциация непрерывного образования и обучения» (IACET): миссия ассоциации состоит в продвижении глобальной рабочей силы, обеспечении стандартной структуры для качественного обучения и развития посредством аккредитации [2]. Таким образом, на международном уровне разработкой оригинального подразделения непрерывного образования способствовала созданию и поддержке стандарта «IACET».

Преимущество аккредитации учреждений в «IACET» заключается, в первую очередь, в статусе ассоциации, которая общепризнана на мировом уровне. Во-вторых, ассоциация предлагает для организаций разработанный пакет документов, включающий семинары и вебинары, отраслевые исследования и другие формы методической поддержки.

Среди стандартов «IACET» есть такие документы, как:

- стандарт «ANSI / IACET 2018» для непрерывного образования и обучения, который определяет проверенную модель для разработки высококачественных и эффективных программ непрерывного образования и обучения;

- «IACEN-PNG», как расширение к стандарту «ANSI / IACET 2018», направленный на обеспечение нефтегазовой отрасли комплексным набором стандартов обучения;

- «IACET. Стандарты для обучения на основе компетенций», основанный на компетентностном обучении (CBL), отличительной особенностью которого является фокусировка на овладении компетенциями и конкретными навыками без ориентировки на время. По утверждениям ассоциации, данный подход продиктован трендами в организации непрерывного образования, которое являлось бы в большей степени адаптивной;

- «Стандарт аккредитации IACET по ANSI», основанный на требованиях Американского национального института стандартов, что гарантирует аккредитованным организациям соответствие основным требованиям «ANSI» в отношении открытости, баланса, консенсуса и надлежащей правовой процедуры процессов непрерывного образования.

Таким образом, мы можем сказать, что «Международная ассоциация непрерывного образования и обучения» на современном этапе работы сосредоточена на обеспечении всех условий для непрерывного образования работников организаций разного типа по всему миру. При этом сохраняется тенденция поиска

новых направлений и форм непрерывного образования (например, разработка «IACET. Стандарты для обучения на основе компетенций», который был разработан таким образом, чтобы ключевым фактором успеха обучающихся становились не временные затраты при непрерывном обучении (количество затраченных часов), а именно успешно освоенные компетенции).

Сама «IACET» признает, что в настоящее время, когда темпы изменений в профессиональной теоретической и практической подготовке обучающихся всех областей деятельности набирают обороты, необходимо определять такие пути развития непрерывного образования, которые отвечали бы всем сложившимся в мире условиям. В результате глобализации, изменениях демографии, технологий и других факторов непрерывное образование должно постоянно адаптироваться. И гибкое обучение, массовые online-курсы, электронное и микрообучение как новые формы непрерывного образования нуждаются в непрерывной доработке. Именно такие условия позволят повысить эффективность обучения цифрового поколения [2].

В отечественной нормативно-правовой базе реализации непрерывного образования ключевым нормативно-правовым документом остается ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В том числе, в 10 статье указано, что «система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющегося образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования» [4].

При этом, в 90 статье указано, что образовательная деятельность является легитимной, если образовательное учреждение прошло регламентацию (государственная регламентация включает в себя следующие формы: лицензирование, аккредитация и последующий государственный контроль) [4].

Чтобы продолжить исследование нормативно-правовой базы, которая диктует условия для развития непрерывного образования, мы обратимся к письму «О направлении методических рекомендаций по стимулированию и поддержке непрерывного образования» Министерства образования и науки РФ от 26 декабря 2013 года. Уже из первых абзацев письма можно заметить, что потребность в непрерывном образовании напрямую связывают с указами Президента РФ в сфере социальной политики и развитии области образования и науки [8].

Это подчеркивает высокий приоритетный статус в вопросах развития непрерывного образования на территории РФ. Соответственно, именно на основании приведенных в письме материалов мы можем определить пути решения поставленного вопроса. Поэтому стоит провести детальный анализ всех его ключевых предписаний.

В первом пункте письма «Приоритетность развития системы непрерывного образования» указано, что стратегическая цель государства в данной области – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Подчеркивается, что на государственном уровне важно обеспечить все условия для опережающего развития системы непрерывного образования в каждом субъекте РФ, поскольку все они в целом образуют экономику нашей страны [8].

Второй пункт письма «Нормативно-правовые основания развития системы непрерывного образования» включает в себя перечень факторов, которые и обеспечивают возможность реализации права на образование в течение всей жизни. Отмечается, что каждая ступень образования должна функционировать так, чтобы гражданин РФ этим правом мог воспользоваться, а для этого нужно создавать условия реализации основных и дополнительных образовательных программ.

Отдельно подчеркивается возможность получения дополнительного образования не только для взрослых, но и для детей.

Отмечена необходимость осуществления профессионального обучения и повышения квалификации не только в рамках деятельности образовательных учреждений, но и непосредственно на производстве.

Одним из способов достижения вышепоставленных целей становится отсутствие в ФЗ «Об образовании в РФ» единых федеральных государственных требований и стандартов по содержанию дополнительных профессиональных программ, что обеспечит гибкость и оперативность введения условий для реализации дополнительного образования в образовательных учреждениях и на производствах, поскольку везде их будут формировать на локальном уровне, исходя из условий имеющейся системы.

При этом, в процессе разработки программ дополнительного образования необходимо учитывать профессиональные стандарты.

Третий пункт письма «Организационное обеспечение развития системы непрерывного образования в субъектах РФ» имеет для нашего исследования ключевое значение. Именно этот пункт определяет, какие конкретные изменения будут реализованы в сфере непрерывного образования, что напрямую влияет на перспективы социально-экономического развития РФ.

Именно по этой причине прослеживается прочная взаимосвязь темы исследования и государственной политики развития человеческого капитала. Нововведения в данной сфере необходимы, так как традиционные институты образования не являются единственной средой социализации человека, напротив, в письме указана значимость «общей культуры, формируемой вне образовательных организаций – медиасфера, сеть Интернет, учреждения культуры и даже индустрия досуга). И стратегии развития непрерывного образования должны учитывать этот фактор.

Значимым остается и вопрос влияния управленческих кадров на процесс непрерывного образования. Веди, согласно законодательству (196 статья ТК РФ [9]), необходимость профессиональной переподготовки кадров в предприятиях и организациях определяет работодатель. Все основные моменты по вопросам непрерывного образования в данном случае определяются коллективным трудовым договором или соглашением, утверждаемыми руководителем.

Исходя из вышесказанного, можно установить, что на территории РФ вопросы развития непрерывного образования можно решать только с помощью отработанной системы взаимосвязанных органов исполнительной власти, которые курируют направления сферы труда и социальной защиты, а также экономического развития, образования и культуры.

Высокий уровень организованности, требуемый в данном случае, невозможно обеспечить без контроля со стороны соответствующих учреждений. Поэтому для исследования необходимо проанализировать четвертый пункт письма – «Мониторинг системы непрерывного образования».

Для мониторинга результативности системы непрерывного образования предлагается отслеживать показатели:

- целевого индикатора, учитывающего, сколько процентов населения получают непрерывного образование в возрасте от 24 до 64 лет;
- показатели, которые отражают процент занятого населения в возрасте от 25 до 65 лет, прошедшего повышение квалификации и (или) профессиональную подготовку.

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что в отечественном непрерывном образовании необходимо формировать условия, обеспечивающие его доступность и качество.

Отечественный подход, в отличие от зарубежного, на законодательном уровне предоставляет образовательным организациям и производствам большую свободу в рамках разработки программ дополнительного образования, чтобы соблюдать их индивидуальные особенности. Это не только мотивирует образовательные организации к активному участию в решении вопросов, касающихся непрерывного образования, но и обеспечивает удобную среду для реализации всех разработанных мер на локальном уровне.

Для достижения вышепоставленных целей необходимо определиться, как выгоднее всего раскрыть взаимосвязь образовательного пространства профессиональных учреждений и других структур, направленных на культурное развитие граждан, их познавательный досуг.

Поле научных исследований, направленных на изучение проблемы развития непрерывного образования, также постоянно дополняется новыми теоретическими данными.

Так некоторые исследователи выделяют значимость информального образования, как перспективного направления развития непрерывного [5, с. 93]. Из преимуществ данного подхода отмечается широкий список функций, в том числе компенсаторную и терапевтическую. В первом случае информальное образование позволит компенсировать пробелы формального, когда речь идет о явлении «отрефлексированного личностно-профессионального опыта», а во втором говорится о благоприятных условиях высокого эмоционального комфорта в сравнении с традиционным образованием.

Главным преимуществом данного направления можно назвать присущую ей самоидентификацию. Как было отмечено выше, на современном этапе существования непрерывного образования приоритет отдается тем формам, которые в максимальной степени отражают потребности обучающихся и соответствуют их возможностям. Информальное образование в полной мере раскрывает потребности самоопределения личности, что позволяет организовать процесс обучения, основываясь на личностных потребностях и психологических особенностях индивида [5, с. 93].

Другие специалисты, основываясь на необходимости модернизации имеющейся образовательной парадигмы, выделяют необходимость разработки новых предметов, которые были бы полностью ориентированы на изучении теории стимулирования познавательной активности и практических уроках, направленных на формирование самостоятельности мышления учащихся [1, с. 69].

Несомненно, наличие дисциплины, направленной на овладение методик анализа информации, синтеза данных, их обобщения, абстрагирования и конкретизации будет способствовать и совершенствованию когнитивных компетенций. Умение быстро и обширно усваивать информацию, оперировать ей, напрямую увеличит способности к освоению образовательного процесса, позволит достичь лучших профессиональных результатов в дальнейшем.

Нельзя обойти стороной исследования, которые рассматривают возможности развития непрерывного образования в рамках рыночной политики и системы коммерческих взаимоотношений внутри общества [10, с. 9]. С этой позиции мы рассматриваем непрерывное образование как инструмент в системе рыночных отношений, позволяющий получать больше прибыли из профессиональной деятельности работника. Данная точка зрения имеет право на существование даже исходя из того фактора, что каждый специалист, вне зависимости от того, какую сферу он осваивал, на рынке труда сталкивается с условиями конкуренции.

Если исходить из такого положения дел, ключевым фактором в развитии непрерывного образования становится оценка деятельности образовательной организации с позиций удовлетворенности потребителя (обучающегося) своим положением на рынке труда. Большой акцент в процессе образования будет уделяться развитию тех навыков и профессиональных компетенций, которые востребованы обществом, а точнее – организациями и предприятиями, как потенциальными работодателями.

Выводы. В ходе проведенного исследования, основываясь на значении термина, мы определили цель и особенности непрерывного образования как системы множества взаимосвязанных элементов. При этом ее системообразующим фактором оказалась потребность членов общества в непрерывном развитии личности.

Опираясь на научные исследования, мы выявили основные причины, по которым непрерывное образование на сегодняшний день является актуальным для специалистов всех сфер деятельности. Однако, все выявленные особенности характеризовали систему непрерывного образования как гибкую среду, которая будет высокоэффективной лишь в случае систематических изменений в соответствии с потребностями учащихся.

Отвечая на вопрос, каковы же перспективы развития непрерывного образования, мы опирались на отечественный и зарубежный опыт организации нормативно-правового поля данной области. Анализ работы «Международной ассоциации непрерывного образования и обучения» показал, что проблема развития непрерывного образования остается актуальной международном уровне: постоянный поиск новых направлений развития сводится к поиску актуальных форм организации образовательного процесса. Ключевыми факторами, влияющими на данный процесс, остаются темпы изменений в профессиональной теоретической и практической подготовке обучающихся, глобализация, изменения в демографии и технологиях.

Отечественный опыт развития непрерывного образования из-за специфики работы законодательства предоставляет больше свободы в рамках разработки программ непрерывного образования коммерческим и бюджетным учреждениям всех субъектов РФ. Это позволяет учесть уникальность системы всех регионов и организовать работу таким образом, чтобы добиться наилучших результатов, обеспечить удобную среду для реализации всех разработанных мер.

Поле научных исследований, направленных на изучение проблемы развития непрерывного образования, регулярно обогащается новыми теоретическими данными. Ученые и исследователи пытаются определить оптимальные формы непрерывного образования, подчеркивают необходимость инноваций и выделяют при этом самые разнообразные факторы влияния (от среды, в которой происходит образовательный процесс, до компетенций, которые необходимо развивать).

Основываясь на данных исследования, мы делаем вывод, что перспективы развития непрерывного образования тесно связаны с гармоничным взаимодействием всех факторов, воплощающих собой современный процесс развития личности. В данном направлении профессиональные учреждения должны плотно сотрудничать с другими структурами, направленными на культурное развитие граждан, их познавательный досуг. Исследования по определению подходящих для этого форм организации обучающего процесса должны опираться на последние разработки в сфере информационных технологий и брать все лучшее от школы традиционного образования. Ведь только учитывая весь спектр факторов, способствующих развитию непрерывного образования, можно добиться высоких результатов, от которых напрямую зависит качество человеческого ресурса нашей страны.

Литература:

1. Маланичева А.В. Проблемы и перспективы развития непрерывного педагогического образования [Текст] / А.В. Маланичева // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – Барнаул: АГПУ, 2018. - № 3 (36). - С. 68-71.
2. Международная ассоциация непрерывного образования и обучения [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.iacet.org/about-iacet/mission-and-background/>. – Загл. с экрана (Дата обращения: 01.03.20).
3. Мишенева Ю.И., Матвиенко Л.М. Особенности развития системы непрерывного образования в России [Текст] / Ю.И. Мишенева, Л.М. Матвиенко // Успехи современной науки и образования. – Волгоград: ВГСПУ, 2017. - Т. 1. - № 3. - С. 204-206.
4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. – Загл. с экрана (Дата обращения: 25.02.20).
5. Окерешко А.В. Роль информального образования для непрерывного личностно-профессионального развития педагога: реальность и перспективы [Текст] / А.В. Окерешко // В сборнике: Личность. Общество. Образование. – СПб.: ЛОИРО, 2018. - С. 86-94.
6. Окерешко А.В. Формальное, неформальное и информальное образование: анализ отечественного и зарубежного опыта [Текст] / А.В. Окерешко // Непрерывное образование. – СПб.: ЛОИРО, 2017. – Вып. 2 (20). – С. 80-84.
7. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
8. Письмо Минобрнауки России от 26.12.2013 N АК-3076/06 "О направлении методических рекомендаций" (вместе с "Методическими рекомендациями по стимулированию и поддержке непрерывного образования в субъектах Российской Федерации") [Электронный ресурс] – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420214852>. – Загл. с экрана (Дата обращения: 26.02.20).
9. Трудовой кодекс РФ [Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/. – Загл. с экрана (Дата обращения: 25.02.20).
10. Чистяков С.Н. Система непрерывного медицинского профессионального образования: проблемы и перспективы развития [Текст] / С.Н. Чистяков // Здравоохранение Югры: опыт и инновации. – Ханты-Мансийск: МИАЦ, 2019. - № 1 (18). - С. 7-9.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат филологических наук, доцент Грахова Светлана Ивановна

«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

кандидат педагогических наук, доцент Мустафина Светлана Фаниловна

«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО СПЕЦКУРСА НА НЕПРОФИЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье отражены технологии преподавания спецкурса «Психология фольклора психологизм русской классической художественной прозы» на нефилологических факультетах высших учебных заведений. Представлены информационные педагогические технологии, раскрывается смысл и целесообразность применения фасилитационных технологий в организации и проведении разноуровневых занятий в ВУЗе. Подробно описаны методики организации учебной деятельности по изучению биографии писателя на основе фасилитационной технологии. В качестве основы групповой работы стала модель “The World Café”, позволяющая обработать и осмыслить большой объем информации и смоделировать или составить план дальнейшей работы по исследованию творчества изучаемого автора. Для поддержания процесса мышления в группах стал один из главных инструментов педагога-фасилитатора – “Групповая память”.

Ключевые слова: педагогические технологии, фасилитационные технологии, методика преподавания, организация учебной деятельности, психологизм литературы, фольклор, осмысление художественных произведений.

Annotation. The article reflects the technologies of teaching the special course "Psychology of folklore and psychology of Russian classical fiction" at non-philological faculties of higher educational institutions. Information pedagogical technologies are presented, the meaning and feasibility of using facilitation technologies in the organization and conduct of multi-level classes at the University is revealed. The methods of organizing educational activities for the study of the writer's biography based on facilitation technology are described in detail. The World Café model became the basis for group work. it allows to process and comprehend a large amount of information and to model or make a plan for further work on the study of the author's creativity. To support the process of thinking in groups, one of the main tools of the teacher-facilitator has become “Group memory”.

Keywords: pedagogical technologies, facilitation technologies, teaching methods, organization of educational activities, psychologism of literature, folklore, understanding of artistic works.

Введение. Сегодня в научный оборот уже прочно вошли такие понятия, как «образовательное пространство», «поликультурная образовательная среда», «образовательные технологии», но многие проблемы образования так и остаются нерешенными: контроль уровня знаний, умений, навыков студентов, формирование умений работать в информационном поле, соблюдение условий включенности в учебный процесс самостоятельной работы студентов (поиск и обработка информации) и пр.

В работе «Воспитательное пространство как категория педагогики» Н.Б. Пугачева отмечает, что «многомерное и полифункциональное образование (воспитательное пространство), созданное усилиями всех субъектов педагогического процесса и способное выступить интегрированным условием профессионально-личностного развития человека (и обучаемого, и обучающего)» [8] может характеризоваться различными параметрами, например, такими как качество, состав образовательных услуг, развитие культуры во всех сферах жизнедеятельности, но особенно значимым является личностно-ориентированный параметр и ориентация на приоритеты гуманистического образования.

В данной статье представлен опыт применения в образовательном процессе современных технологий преподавания спецкурса «Психология фольклора и психологизм русской классической художественной прозы» на непрофильных факультетах высших учебных заведений. Так, технологии «The World Café» и «Групповая память» относятся к фасилитации, сделавшей переход из бизнес-тренингов в образовательное пространство. Под фасилитацией (от англ. *facility* – благоприятные условия) понимаем «усиление доминантных реакций, действий в присутствии других людей – наблюдателей и содейтелей» [5]. Педагогическая фасилитация – это повышение «продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога» [1, с. 191-192]. Современное информационно насыщенное пространство и новые технологии образования, личностно ориентированные модели обучения привели к применению техник фасилитации в организации деятельности на занятиях в средних и высших образовательных организациях (*to facilitate* – «облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия» [2, с. 4]).

Теоретической основой работы стали труды А. Есина [3], И. Карпова [4], С. Кейнера [5], Н. Пугачёвой [8], Н. Усковой [9]; Е. Полат, М.Ю. Бухаркина [7]; И. Насоновой [1], J. Berry [11]; J. Brown, D. Isaacs [12]; R. Deresh [13] и др.

Изложение основного материала статьи. Одной из стратегий преподавания спецкурса «Психология фольклора и психологизм русской классической художественной прозы» «стало формирование устойчивых способов умственных действий» [9]. Под способами умственных действий понимается «совокупность интеллектуальных приёмов и средств, изменяющих режим функционирования человеческого мозга в благоприятном направлении». В работе Н. Н. Усковой «Когнитивно-эргономические аспекты построения информационных моделей знаний на примере жанровых особенностей сонета» отмечается, что студенты чаще всего не имеют «четко сформулированных форм и методов умственного труда», а традиционное образование делает большой упор на получение знаний, нежели на приобретение устойчивых навыков учебной деятельности» [9, с. 138].

Хороших результатов в преподавании словесности можно достичь, используя в обучении информационные педагогические технологии, к которым относят как электронные средства образовательного назначения, так и методологии образовательного процесса, требующие нового подхода к существующим методам обучения. Именно такое построение образовательного процесса способствует формированию ценных качеств мышления (структурности, операционности, готовности к экспериментированию, ориентационной гибкости). В исследовании выдвинута гипотеза, согласно которой база знаний студента, формируемая в процессе обучения, рассматривается на основе моделей информационных систем в рамках структурного (алгоритмического) и объектно-ориентированного анализа [9, с. 139].

Приведем примеры заданий, ориентированных на структурный (алгоритмический) и объектно-ориентированный анализы творчества писателей.

Пример 1: Дайте анализ образа Печорина, придерживаясь следующего плана:

- а) портрет;
- б) происхождение, общественное положение;
- в) положительные черты характера;
- г) причины, сделавшие Печорина «умной ненужностью» (монолог-размышление «Зачем я жил? Для какой цели я родился...»);
- д) отсутствие цели в жизни, растрата богатейших сил по пустякам, ничтожность жизненных интересов;
- е) эгоизм Печорина;
- ж) поступки Печорина как причина несчастья окружающих его людей;
- з) разочарованность, опустошенность Печорина, мысли о смерти;
- и) внутренняя раздвоенность героя.

Пример 2: Приемы изображения душевного мира героев Л.Н. Толстого:

- а) Что такое «диалектика души»?
- б) Внутренний монолог и его функции.
- в) Роль пейзажа в изображении душевного состояния.
- г) Реальность и символика снов.

Пример 3: Найдите в тексте романа «Герой нашего времени» исповедь Печорина, его монологи-размышления и монологи-самопризнания. Как в них раскрываются особенности натуры героя, противоречивость его характера и поступков.

Пример 4: Выпишите из текста по 2-3 примера «явного» и «тайного» психологизма (портрет, авторская характеристика, речь героев (внешняя и внутренняя), отношение к природе, взаимные характеристики, авторские ремарки в монологах и диалогах и т.д.).

Творческие задания ориентированы на формирование умений обобщать и делать выводы:

Пример 1:

Подготовьте научный доклад или письменную работу по одной из тем:

- Мастерство психологического анализа Л. Толстого (по роману «Война и мир»).
- «Диалектика души» человека в художественном изображении Л. Толстого (на примере одного из героев романа «Война и мир»).

Пример 2:

Подготовьте письменную работу на одну из тем:

- Система чеховского психологизма.
- Психологизм подтекста у Чехова-рассказчика.
- Тема нравственной деградации личности в прозе Чехова.
- Изображение душевного состояния героя одного из рассказов А.П. Чехова («Случай из практики», «Дама с собачкой», «Попрыгунья» или другое произведение по вашему выбору).
- Поток повседневной психологической жизни (по рассказам А.П. Чехова).

Пример 3: Письменная работа: «Психология «движения» и «покоя» в романе И.А. Гончарова «Обломов».

Пример 4: Напишите сочинение-размышление: «В чем суть психологии русской народной сказки?».

В практике преподавания спецкурса «Психология фольклора и психологизм русской классической художественной прозы» применялись оба подхода (структурный (алгоритмический) и объектно-ориентированный анализы творчества писателей), предложенные в работе Н.Н. Усковой, кроме того, одним из направлений нашего поиска стала дискуссионная, во многом даже спорная методология разработки тестовых заданий по названной дисциплине. Кратко представим все аспекты разрабатываемой методики:

1) структурный (алгоритмический) анализ эффективен в работе с текстом литературно-художественного произведения и позволяет выделять в нём структурные единицы, явления, противоречия/непротиворечия имеющимся представлениям, устанавливать логико-предметные и причинно-следственные связи. Применение или составление таблиц, схем (логико-смысловых, логико-структурных, блок-схем), опорно-логических конспектов помогает усвоению теоретического материала темы «Формы и приёмы психологического изображения»;

2) объектно-ориентированный анализ как «методология процесса познания, основанная на выделении из потока информации объектов, каждый из которых является экземпляром определенного класса, а классы образуют строгую иерархию» [9, с. 140] успешно может быть применён в процессе формирования целостного представления о том, какие формы психологического изображения организуют ткань художественного текста;

3) тестовые задания разрабатывались с учетом возможностей программного обеспечения, а не личностного фактора (это недостаток тестовой системы, которая нацелена на проверку уже имеющихся знаний, и только в последнюю очередь на их гармонизацию). Тестовые вопросы и задания по теме «Формы и приёмы психологического изображения» могут быть организованы самым различным образом, но нужно помнить о том, что тесты позволяют осуществить текущий контроль общего, «среднего» уровня знаний, и не имеют тексто-аналитической цели.

Выражая абсолютное согласие с тем, что объектно-ориентированный подход в преподавании словесности весьма полезен, способствует развитию и словесно-логического, интуитивного, образного мышления и организует процесс познания, тем не менее, отметим, что культура умственного труда формируется достаточно медленно, а процесс ее формирования в вузах целостно не представлен.

В преподавании спецкурса «Психология фольклора и психологизм русской классической художественной прозы» мы не обошли проблему изучения биографии писателя в вузе [14]. Чаще всего знакомство с жизнью и творчеством писателя сводится к краткой информативной справке. Сведения обучающимся предлагаются в готовом виде, в обзорной лекции преподавателя или иллюстративно-презентационно с краткими комментариями. Однако занятия по изучению биографии писателя выполняют функцию психологической и эстетической подготовки к изучению литературно-художественного произведения. Они не будут эффективны, если не вызовут интереса обучающихся к личности писателя и его творчеству, следовательно, крайне важно ответственно подходить как к подбору необходимого материала, так и к способу его подачи на уроке.

Предлагаем рассмотреть некоторые модели фасилитационной технологии [6; 11; 12], помогающей в организации и проведении спецкурса. Одна из методик – World Café – для организации учебной деятельности на практических занятиях по изучению биографии писателя.

Коллективное размышление является достаточно продуктивной учебной деятельностью, когда «в ситуации дискуссии и совместных поисков, учащимися обсуждаются разные варианты решения проблемы» [10, с. 3]. В основе обучения – диалог: «педагог – обучающийся», «обучающийся – обучающийся». Постепенно «происходит интериоризация этих коллективных действий, превращение в индивидуальное решение учебных задач» [Там же, с. 3]. Отметим, что подобная организация учебной деятельности ведет к повышению качества обучения и способствует эффективной работе в группе [1, с. 192].

Представим методику организации учебной деятельности на занятиях по изучению биографии писателя на основе фасилитационной технологии World Café.

Параметры использования World Café в групповой работе:

Цель	исследовать/обсудить хорошо сформулированную тему или вопрос/ряд вопросов
Размер группы	20–30 обучающихся
Помещение	аудитория, в которой возможно разместить участников группами из 4-5 человек за отдельными столами

Определим “The World Café” как способ организации живой беседы по основной теме встречи в непринужденной обстановке.

Модели проведения занятия:

Модель 1

1. Разделить основную тему на подтемы (в соответствии с количеством подгрупп).
2. Распределить обучающихся по рабочим группам (желательно равным по количеству, с учетом интересов).

3. Работа в подгруппах. Обучающиеся готовят материал по своему вопросу и фиксируют их на доске или листе флипчарта (от 15 до 30 минут).

4. Представление результатов деятельности:

4.1. Зафиксированные результаты деятельности в группах вывешиваются в аудитории.

4.2. Рабочие группы трансформируются для презентации (представления) результатов (например, участники рабочих групп рассчитываются на первый-второй: первые номера образуют новую группу, все вторые – следующую и т.п.).

4.3. Группы перемещаются по аудитории, переходя от одних результатов к другим, пока не пройдут все представленные материалы. Презентацию ведет представитель группы, принимавший участие в разработке данных результатов. Таким образом, у каждой демонстрационной доски будет новый ведущий из состава презентационной группы.

5. Рефлексия (подведение итогов). Исходные группы объединяются для обобщения проделанной работы, намечают план действий на следующем занятии.

Модель 2

1. Определиться с темами обсуждения (по одной теме на каждый круглый стол).

2. Обучающимся предлагается стать “хозяином” круглого стола и принять “гостей”. “Хозяином” круглого стола должен стать обучающийся, которому интересна тема и он готов на протяжении занятия с ней работать.

3. Обучающиеся расходятся по интересующим их круглым столам и приступают к обсуждению вопросов по теме. “Хозяин” фиксирует результаты на листе флипчарта. Время – 15 минут. По завершении обсуждения участники перемещаются к другим столам.

4. За другим столом “хозяин” кратко посвящает вновь прибывших в результаты предыдущей беседы. Основываясь на полученные материалы, новая группа беседует на заявленную тему, “хозяин” фиксирует результаты.

5. Рефлексия (подведение итогов). Каждый “хозяин” круглого стола резюмирует дискуссионные результаты всех участников.

Обучающиеся, делая переходы от одного “круглого стола” к другому, приносят с собой “нить” предыдущего разговора-обсуждения и “вплетают” её в полотно бесед других “гостей-путешественников”. Каждый новый раунд делает обсуждение глубже, содержательнее. Фактическая информация накапливается, обрастает “живой историей”, подкрепляется сопереживанием самих участников. “Хозяин” столика обнаруживает, что с каждым приходом новой подгруппы, все больше “открывается” новизне и разнообразию комментариев.

Обсуждения за одним столом отражают целостность, полученную во время беседы за другим столом. Последняя фаза Café предполагает создание образа общей целостности, доступной каждому участнику. Для этого подгруппам отводится время для обобщающей беседы, во время которой участники систематизируют весь полученный материал. Для этого можно подготовить листы с вопросами, которые могут стать векторами рефлексивной деятельности. Полученные обобщения фиксируются и представляются в процессе общаудиторной беседы.

Участие отдельных обучающихся в работе группы неравномерно. Случается так, что некоторые выступают больше, в то время как остальные занимают позицию слушателей. Подобный формат беседы представляется возможным изменить с помощью фасилитационного инструмента «Сила групповой памяти» [5, с. 62].

Необходимый инструментарий: флипчарты, ватманы, цветные стикеры, маркеры.

Запись идей на флипчартах и ватманах, их размещение на стенах формирует для участников своеобразную “групповую память”. Понятие “групповая память” принадлежит Джоффу Болу, специалисту из Калифорнии по решению многосторонних конфликтов [5, с. 62]. Данный формат деятельности направлен на усиление полноценного участия каждого в работе группы. В обучении могут быть применимы следующие способы работы:

1. Фиксация слов, идей, выводов, гипотез и пр. участников подтверждает право на существование подобных мыслей. Запись размышлений обучающихся есть посыл, что «Это – ценная идея». «Если ценятся идеи, то люди чувствуют себя ценными. В этом заключается основное преимущество групповой памяти» [5, с. 62].

2. Групповая память помогает человеческому мозгу охватить больше информации. Исследования доказали, что «большинство людей могут хранить в краткосрочной памяти не больше семи информационных блоков. Как только краткосрочная память человека заполнена, он просто не в состоянии запомнить другую информацию, не забывая при этом то, что отложилось в памяти ранее» [Там же, с. 62].

Во время работы это может привести к определённым затруднениям. Групповая память позволяет решить данную проблему. Обучающиеся знают, что если они что-то забыли, то могут вернуться к записям на флипчарте или ватмане.

Важным является то, что групповая память – не просто инструмент для сохранения идей, это способ организации полноценного участия обучающихся в дискуссии, поиске новых знаний, решении задач пр., обеспечение равновесия членов группы и увеличение продуктивности деятельности. Групповая память – это инструмент для поддержания процесса мышления в группах.

Выводы. Представленные информационно-педагогические и фасилитационные технологии помогают в организации и проведении разноуровневых занятий в ВУЗе. Подробно описанные методики организации учебной деятельности по изучению биографии и творчества писателя на основе фасилитационной модели “The World Café” и “Групповой памяти” позволяет обработать и осмыслить большой объем информации и смоделировать или составить план дальнейшей работы по исследованию творчества изучаемого автора.

Предложенные модели организации занятий соответствуют описанным выше технологиям и не противоречат требованиям к организации учебных занятий в высших учебных заведениях.

Литература:

1. Грахова С.И., Насонова И.И. Фасилитация открытой дискуссии на уроках в средней школе // Тамбов: Грамота, 2017. – № 11(77): в 3-х ч. – Ч. 2. – С. 191-194.

2. Димуhamетов Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: автореф. дисс. ...д.п.н. – Магнитогорск, 2006. – 46 с.

3. Есин А. Психологизм русской классической литературы. – М.: ФЛИНТА, 2011. – 265 с.
4. Карпов И.П. Авторологические парадигмы русской литературы (аспекты, парадигмы): монография. – Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т, 2010. – 384 с.
5. Кейнер С. Руководство фасилитатора: как привести группу к принятию совместного решения. – М.: Изд-во Дмитрия Лазарева, 2017. – 344 с.
6. Педагогическая фасилитация [Электронный ресурс]. URL: <http://poisk-ru.ru/s53054t2.html> (дата обращения: 04.05.2020)
7. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Изд-во «Академия», 2010. – 368 с.
8. Пугачева Н.Б. Воспитательное пространство как категория педагогики // Вестник Чувашского университета. Гуманитарные науки. – Чебоксары, 2007. – № 3. – С. 359-366.
9. Ускова Н.Н. Когнитивно-эргономические аспекты построения информационных моделей знаний на приёме жанровых особенностей сонета // Вестник лаборатории аналитической филологии. – Йошкар-Ола, 2003. – Вып.2. – С. 137-143.
10. Чипсанова С.Г. Дифференцированно-групповая работа как форма организации профильного обучения старших школьников: автореф. дисс. ...к.п.н. – Оренбург, 2007. – 22 с.
11. Berry J.W. A Psychology of Immigration // Journal of Social Issues. – 2001. – Vol. 57. – № 3. – P. 615-631.
12. Brown J.; Isaacs D. The World Cafe Book: Shaping Our Futures Through Conversations that Matter. – Princeton, NJ: Recording for the Blind & Dyslexic, 2007. – 300 p.
13. Deresh R. 3rd International Conference on Innovation and Entrepreneurship. Academic Conferences Limited. – ICIE, 2015. – P. 191-193.
14. Grakhova S.I., Okisheva K.A., Zakharova I.M., Potanina A.V. Facilitation Technologies in the Process of Understanding of the Writer's Biography // International Journal of Engineering & Technology. – 7 (4.38). – 2018. – P. 205-209

Педагогика

УДК 372.8.

доктор педагогических наук, профессор Грушевский Сергей Павлович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);

доктор педагогических наук, доцент Шелехова Людмила Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук Мороз Ольга Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ПРИМЕНЕНИЮ СТАТИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. Цель исследования заключается в выявлении проблем содержательно-методологического характера, возникающих в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей к использованию статистических методов в педагогических исследованиях, и определении путей их решения. Методология (материалы и методы), проведенного исследования базируется на ретроспективном анализе психолого-педагогической, методической литературы и собственного опыта работы в вузе, который был направлен на выявление современных тенденций в области преподавания прикладной статистики обучающимся педагогических специальностей. Раскрыты особенности организации профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей вузов к применению прикладной статистики в педагогических исследованиях: указаны проблемы содержательно-методологического характера, требующие внимания и разрешения, потенциальные возможности повышения уровня подготовки преподавателей к использованию прикладной статистики в педагогических исследованиях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, обучающиеся педагогических специальностей, прикладная статистика, педагогическое исследование, преподавание дисциплин.

Annotation. The purpose of the study is to identify problems of a substantive and methodological nature that arise in the process of training students of pedagogical specialties for the use of statistical methods in pedagogical research, and determine ways to solve them. The methodology (materials and methods) of the study is based on a retrospective analysis of the psychological, pedagogical, methodological literature and personal experience of work in the university, which was aimed at identifying current trends in the field of teaching applied statistics to students of pedagogical specialties. The features of the organization of professional training of students of pedagogical specialties of universities for the application of applied statistics in pedagogical research are revealed: problems of a substantive and methodological nature that require attention and resolution, potential opportunities to improve the level of preparation of teachers for the use of applied statistics in pedagogical research are indicated.

Keywords: vocational training, students of pedagogical specialties, applied statistics, pedagogical research, teaching disciplines.

Введение. Элементы прикладной статистики, используемые в педагогических исследованиях, отражают междисциплинарный характер статистики, усовершенствование прикладной направленности которой, с одной стороны, способствует дальнейшему развитию её теоретических разделов, с другой позволяет определить, в некоторых случаях расширить, границы её применимости в других научных дисциплинах. При этом применение прикладной статистики способствует получению объективных сведений о свойствах изучаемого педагогического явления, определению степени влияния факторов на возникновение того или

иного педагогического события, что позволяет определить основные детерминанты, лежащие в основе эффективной организации образовательного процесса.

При использовании классического аппарата прикладной статистики необходимо учитывать специфику теоретико-методологического аппарата педагогической науки, проявляющейся в «неопределенности педагогической терминологии». Что является основанием для возникновения проблемы, связанной с построением математической модели, так как не всякое педагогическое явление, определенное тем или иным педагогическим термином, можно однозначно интерпретировать при помощи математического языка. С другой стороны – применений статистических методов создает предпосылки для совершенствования теоретических основ педагогической науки: уход от синонимии определений, более четкое структурирование материала, четкое выделение показателей педагогических объектов (явлений) и др. В этой связи представляется интересным высказывание А.Н. Колмогорова о том, что при исследовании реальных явлений, являющихся объектом изучения гуманитарных наук, математические методы, прежде всего, являются «вектором», задающим направление исследования. При этом при переходе к абстрактным математическим понятиям, лежащим в основе статистического критерия, необходимо уделять внимание не только количественным, но и качественным показателям, так как всесторонний анализ последних может повлиять на восприятие полученных эмпирических результатов [10, с. 27]. Так же необходимо отметить, что проблема может возникнуть и при обратной интерпретации полученных математических данных на язык педагогики. Недостаточная подготовка к использованию прикладной статистики в научном исследовании может привести к ошибкам, допущенным как при обработке эмпирических данных педагогического эксперимента, так и при формулировании соответствующих выводов.

Изложение основного материала статьи. Необходимость использования статистических методов при проведении учебно- и научно-исследовательской деятельности студентов в вузе отмечается в работах А.Н. Колмогорова [10], В.П. Беспалько [2], Л.Б. Ительсона [9], Б.С. Гершунского [4], А.А. Макарова [11] и др. Содержательный компонент дисциплины, направленных на формирование навыка использования статистических методов в педагогических исследованиях, представлен в учебно-методических и научных работах М.И. Грабаря, К.А. Краснянской [5], Г.В. Суходольского [17], В.И. Васильева, Т.Н. Тягуновой [3], А.Д. Наследова [14] др. Несмотря на то, что проблема качества научных исследований в области педагогики, в том числе с использованием информационно-технологий, нашла свое отражение в исследовании А.Д. Наследова [9], Г.А. Ососкова [15], Е.В. Сидоренко [16], и др., вопросы, связанные с профессиональной подготовкой студентов педагогических специальностей к применению статистических методов в научных исследованиях, остается малоизученными.

Попытка разрешения возникшего противоречия между требованием к качеству проведения научного исследования в области педагогики и недостаточным уровнем применения методов прикладной статистики в процедуру педагогического исследования нашла свое отражение в работах С.П. Грушевского, Л.В. Шелеховой [6, 18], О.В. Митиной [14], О.Ю. Ермолаева [7]. В основе данного подхода лежит предположение о том, что профессиональная подготовка студентов педагогических специальностей к использованию прикладной статистики в педагогических исследованиях будет эффективна, если при формировании содержания системы информационно-технологического сопровождения соответствующей учебной деятельности обучающихся будут учитываться возможности прикладной статистики: а) при оценивании качества результата учебно- и научно-исследовательской деятельности на основе собранных показателей, изучаемого педагогического объекта; б) при выборе статистического метода в зависимости от математической составляющей результатов педагогических исследований [6, с. 5-6]; в) при построении математической модели в условиях неопределенности педагогической терминологии, которая проявляется в значительной доле субъективности, которую авторы приносят в то или иное понятие. Учет данных факторов в процессе организации научно-творческого познания обучающихся педагогических специальностей вуза предполагает выявление особенностей организации обучения применению методов прикладной статистики в учебно- и научно-исследовательской деятельности (таблица 1).

Таблица 1

Вид исследовательской деятельности в вузе	
учебно-исследовательская	научно-исследовательская
целевой компонент	
получение образовательного результата	получение научного результата
развитие навыка использования статистических методов в педагогических исследованиях; формирование понимания, что для каждого статистического метода свойственны ограничения относительно его применения в зависимости от особенностей исследуемого объекта	формирование представления о прикладные статистики, как о науке, предметом исследования которой являются количественные характеристики реальных педагогических объектов и явлений любой степени сложности
процессуальный компонент	
решение типовых учебных задач по: - сбору, структурированию и систематизации информации; - чтению и представлению статистических данных в различных видах (таблицах, диаграммах, графиках); - применению статистических методов в педагогических исследованиях, позволяющих: выявить различие в уровне и в распределении исследуемого признака, в степени согласованности изменений; установить степени влияния независимых переменных на зависимые; оценить сдвиг значения исследуемого признака; - применению информационно-коммуникационные	применение статистических методов: - для построения модели педагогических процессов и явлений с помощью готового математического аппарата, разработанного ранее для других наук, и последующего их анализа; - для формирования математической педагогики как самостоятельного раздела теоретической (абстрактно-аналитической) педагогики

технологии для сбора, статистической обработки и представления информации	
результативный компонент	
приобретает знания, которые по своей сути могут быть признаны новыми только для конкретного студента; активизация познавательной деятельности студентов	получает объективно новые знания; развитие стремления у обучающихся к познанию и преобразованию окружающей действительности по законам научного исследования

Таким образом, применение статистических методов в зависимости от вида исследовательской деятельности (научно-исследовательская и учебно-исследовательская деятельность студентов) имеют свои особенности, хотя и направлены, прежде всего, на развитие исследовательской компетенции студентов педагогических специальностей. При этом правильно организованная и спланированная образовательная деятельность по формированию навыка применения статистических методов в процессе учебно- и научно-исследовательской деятельности в вузе выполняет ряд функций: образовательную: овладение теоретическими и практическими знаниями по применению прикладной статистики в процессе исследовательской деятельности; организационно-ориентационную: формирование умения правильно определять статистический аппарат в зависимости от цели педагогического эксперимента; выбор методов обработки информации, в том числе с использованием цифровых технологий; мотивационную: развитие познавательного интереса к науке в процессе применения статистического аппарата в процессе учебно- и научно-исследовательской деятельности; раскрытие теоретической и практической значимости прикладной статистики для получения нового научного знания.

Выше перечисленные функции в своей совокупности направлены на формирование у обучающихся педагогических специальностей представление о прикладной статистике, как о науке, предметом исследования которой являются количественные характеристики реальных объектов и явлений любой степени сложности, отражающих в том числе некоторые аспекты педагогического процесса. В то же время в процессе обучения необходимо создать условия, при которых формируется понимание, что для каждого статистического метода свойственны ограничения относительно его применения в зависимости от особенностей исследуемого объекта, игнорирование которых может привести к некорректному статистическому выводу, не позволяющему дать верную оценку, полученного результата, проведенного исследования, что не только снижает практическую и теоретическую значимость работ, но и может ее полностью нивелировать. На данный аспект использования прикладной статистики неоднократно указывали в своих исследованиях С.П. Грушевского, Л.В. Шелеховой [6], О.В. Митина [14], О.Ю. Ермолаева [7] и др. В качестве примера, можно привести, чаще всего, цитируемые слова Ю.А. Митропольского: «Применение математики к другим наукам имеет смысл только в единении с глубокой теорией конкретного явления. Об этом важно помнить, чтобы не сбиваться на простую игру в формулы, за которой не стоит никакого реального содержания» [18, с. 14].

В образовательном процессе, направленном на развитие навыка использования статистических методов в педагогических исследованиях, необходимо отметить факт отсутствия внедрения в учебный процесс современных научных достижений в области математической статистики. Причины сложившейся ситуации раскрыты в работах М.М. Юзбашева. Автор отмечает как объективные, так и субъективные факторы, обуславливающие фрагментарность внедрения современных научных достижений прикладной статистики в содержание учебных дисциплин, к которым можно отнести: сокращение аудиторной нагрузки; научные достижения современной прикладной статистики предусматривает достаточно высокий уровень математических знаний у обучающихся вузов; устоявшийся стереотип о содержании учебных дисциплин, направленных на формирование навыка использования аппарата прикладной статистики в учебно- и научно-исследовательской деятельности [19, с. 56]. А.П. Зинченко в своих исследованиях предложил один из способов разрешения данного противоречия, который заключается в подаче материала таким образом, чтобы раскрыть не только прикладной аспект данной дисциплины, но и создать условия, при которых студенты смогли бы осознать ее в качестве науки [8, с. 7]. Что подразумевает, с одной стороны, необходимость внедрения в учебный процесс современных достижений прикладной статистики в области моделирования педагогических процессов, совместной работы ученых и практиков по созданию новых учебников. С другой - повышение эффективности учебного процесса за счет внедрения в него заданий по применению статистических методов в исследовательской деятельности, проведения учебно- и научно-исследовательской деятельности студентов в формате курсовых и выпускных квалификационных работ, подготовки докладов для научно-практических конференций, активного участия в олимпиадах и конкурсах научных работ. Все это должно позволить обучающимся к самостоятельному эмпирическому исследованию, в плане его планирования, организации, анализа и интерпретации эмпирических данных. Анализ эмпирических данных, являющихся результатом педагогического эксперимента, с помощью прикладной статистики предполагает работу с большим количеством показателей, которые, с одной стороны, подверженных воздействию как объективных, так и субъективных факторов, с другой - обладают различным уровнем корреляционной связи. Решение данной задачи, как было показано в исследовании [6], предполагает использование в учебном процессе специализированных статистических компьютерных программ STATGRAPHICS PLUS, Matrix Laboratory, Statistica, SPSS и др. Которые, к сожалению, не только из-за своей стоимости, но и из-за сложности их освоения студентами гуманитарных педагогических специальностей, заменяются в учебном процессе их аналоговой упрощенной версией MS EXCEL. В результате сложившейся ситуации современные вузы столкнулись с проблемой поиска построения оптимального образовательного процесса, направленного на формирование исследовательской компетенции посредством демонстрации статистических методов в научных исследованиях любой сложности, в том числе в процессе применения информационных технологий для построения математических нелинейных моделей образовательного процесса. Требования, предъявляемые современным профессиональным сообществом, диктуют необходимость повышения качества профессиональной подготовки обучающихся педагогических специальностей в вузе, в том числе, в области учебно- и научно-исследовательской деятельности, как одного из ее аспектов. Рассматривать прикладную статистику в качестве инструмента научного педагогического исследования, предполагающего построение адекватной математической модели педагогического объекта, с учетом прогнозирования возможных

изменений под влиянием каких-либо факторов, только при условии сформированности у исследователя навыка правильного применения прикладной статистики в научных исследованиях с учетом специфики педагогической науки.

Таблица 2

способствуют возникновению ошибок при построении математической модели педагогического явления при интерпретации полученных результатов	Проблемы содержательно-методологического характера	Способы решения
	недостаточный уровень экстраполяции статистических методов в процедуру педагогического исследования	содержание соответствующей учебной дисциплины будет разработано с учетом специфики теоретико-методологического аппарата педагогической науки
		содержание соответствующей учебной дисциплины будет разработано с учетом фундаментальности изложения материала с сохранением необходимой строгости, с детальной проработкой узловых математических понятий
	практическое отсутствие внедрения новых научных достижений в области математической статистики и математического моделирования в учебный курс	содержание соответствующей учебной дисциплины будет разработано с учетом необходимости формирования умения грамотно произвести анализ экспериментальных данных, в том числе, с использованием современных информационных технологий и верно интерпретировать полученный результат работы с эмпирическими данными
	отсутствие профессиональных версий современных статистических пакетов прикладных программ	содержание соответствующей учебной дисциплины будет разработано с учетом профессиональной направленности изучаемого материала
	уменьшение часов, отводимых для освоения данной дисциплины	содержание соответствующей учебной дисциплины будет разработано с учетом внедрения цифровых технологий
Результат		
позволит сформировать у преподавателя представление о прикладные статистики, как о науке, предметом исследования которой являются количественные характеристики реальных объектов любой степени сложности		создает предпосылки для совершенствования теоретических основ педагогической науки (уход от синонимии определений, более четкое структурирование материала и выделение показателей педагогических объектов и др.)

Проводя исследования данной научной проблемы, С.И. Белова и Е.И. Деза отмечают необходимость внедрения учебных дисциплин, направленных на формирование у студентов высшей школы, поступивших на педагогические специальности, компетентности, предполагающие наличие навыка применения аппарата прикладной статистики в педагогических исследованиях [10, с. 11].

Однако, как показало выше проведенное исследование, данный процесс сопряжен с рядом проблем содержательно-методологического характера, которые требуют определения путей их решения. Проблемы содержательно-методологического характера профессиональной переподготовки студентов педагогических специальностей к использованию прикладной статистики в педагогических исследованиях и способы их решения представлены в таблице 2.

Выводы. Таким образом, анализ современных условий подготовки студентов педагогических специальностей в вузе к применению прикладной статистики в педагогических исследованиях позволил выявить недостаточный уровень: экстраполяции статистических методов в процедуру педагогического исследования; внедрения современных научных достижений в области математической статистики и математического моделирования; профессиональных версий современных статистических пакетов прикладных программ; значительное сокращение аудиторных часов, отводимых для освоения соответствующей дисциплины. Для разрешения выявленных проблем необходимо построить учебный процесс соответствующих учебных дисциплин: 1) согласно требованиям к формированию профессиональных компетенций посредством обогащения содержания изучаемого материала примерами и заданиями непосредственно возникающими в будущей педагогической деятельности, в том числе и при применении статистических методов в процессе оценки эффективности используемых образовательных технологий; 2) с учетом фундаментальности их содержания, подразумевающей отражение: а) специфики теоретико-методологического аппарата педагогической науки; б) потребности раскрытия теоретических знаний прикладной статистики с детальной проработкой узловых математических понятий посредством решения учебных и научно-исследовательских задач.

Литература:

1. Белова, С.И. О месте курса «Математические методы психолого-педагогических исследований» в системе уровневого высшего образования / С.И. Белова, Е.И. Деза, М.И. Тылкина // Глобальный научный потенциал. – №10 (55). – 2015. – С. 11-14.
2. Беспалько, В.П. Анализ состояния исследуемого вопроса. Накопление и фиксирование фактов науки и опыта / В.П. Беспалько // Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.

3. Васильев, В.И., Основы квалитологии и квалиметрии образования / В.И.Васильев, Т.Н. Тягунова. – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2007. – 280 с.
4. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория; методология; практика: учебное пособие / Б.С. Гершунский. – Москва: Флинта: Наука, 2003. – 764 с.
5. Грабарь, М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
6. Грушевский, С.П., Шелехова, Л.В. Статистические методы в педагогических исследованиях с использованием Microsoft Excel: монография / С.П. Грушевский, Л.В. Шелехова. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2019. – 316 с.
7. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник / О.Ю. Ермолаев. – 2-е изд., испр. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 366 с.
8. Зинченко, А.П. О предмете статистики как науки / А.П. Зинченко // Вопросы статистики. – 2009. – № 2. – С. 3-7
9. Ительсон, Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике / Л.Б. Ительсон. – М.: Просвещение, 1964. – 268 с.
10. Колмогоров, А.Н. Математика в ее историческом развитии / А.Н. Колмогоров / под ред. В.А. Успенского. – М.: Наука, 1991. – 221 с.
11. Макаров, А.А. Методология и методы системной организации комплексного мониторинга качества образования: автореф. дис. . д-ра. пед. наук / А.А. Макаров– М.: Исслед. центр, 1999. – 32 с.
12. Митина, О.В. Математические методы в психологии. Практикум / О.В. Митина. – М.: АспектПресс, 2008. – 238 с.
13. Митропольский, Ю.А. О роли математики в научно-техническом прогрессе / Ю.А. Митропольский // Математический и научно-технический прогресс – Киев, 1973. – С. 14
14. Наследов, А.Д. Многомерные методы обработки в психологии: учеб. пособие / А.Д. Наследов. – СПб: Факультет психологии СПбГУ, 1998 – 88 с.
15. Ососков Г.А. Математические методы, применяемые в психологии: Учеб.-метод. Пособие / Г.А. Ососков. – Дубна: Междунар. ун-т природы, о-ва и человека, 2003. – 34 с.
16. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2000. – 350 с.
17. Суходольский, Г.В. Основы математической статистики для психологов / Г.В. Суходольский. – Л.: ЛГУ, 1972. – 428 с.
18. Шелехова, Л.В. Математические методы в психологии и педагогики: в схемах и таблицах / Л.В. Шелехова. – СПб: Лань, 2015. – 224 с.
19. Юзбашев, М.М. Проблема включения новых научных достижений в учебные курсы статистических дисциплин / М.М. Юзбашев // Вопросы статистики. – 2007. – № 1. – С. 55-57

Педагогика

УДК 371

заведующий кафедрой управления образованием, академик
МАНПО, профессор, доктор педагогических наук, лауреат премии
Правительства РФ в области образования, руководитель сетевой
**инновационной кластерной педагогической лаборатории «Педагогический
 менеджмент в развитии образовательных комплексов муниципалитетов и
 отдельных образовательных организаций» Гуров Валерий Николаевич**
 ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа);
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры государственного
 управления Исламов Руслан Рафаэльевич**
 ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа);
**начальник кафедры оперативно-разыскной деятельности и специальной
 техники, доцент, кандидат педагогических наук, полковник полиции,
 старший научный сотрудник лаборатории Гуров Данил Валерьевич**
 Краснодарский университет министерства внутренних дел
 Российской Федерации (Ставропольский филиал) (г. Ставрополь)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ – НОВЫЙ ДИЗАЙН ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрен новый формат организации научного исследования патриотического воспитания обучающихся в образовательных учреждениях. Обозначены дефиниции: патриотизм, патриотическое воспитание, инновационные проекты. Рассматривается сущность сетевой инновационной кластерной педагогической лаборатории в организации научного исследования в контексте патриотического воспитания обучающихся в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, дизайн, сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория, проектная деятельность.

Annotation. The article considers a new format for organizing scientific research of Patriotic education of students in educational institutions. The following definitions are indicated: patriotism, Patriotic education, and innovative projects. The article considers the essence of the network innovation cluster pedagogical laboratory in the organization of scientific research in the context of Patriotic education of students in educational institutions.

Keywords: patriotism, Patriotic education, design, network innovation cluster pedagogical laboratory, project activity.

Введение. Формирование патриотизма у подрастающего поколения – ключевая задача образовательных организаций. Патриотизм – это преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу и готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов Родины (Ожегов С.И.). Формируется он с ранних лет в

различных социальных институтах, начиная с семьи как базового социального института личности. Процесс формирования патриотизма осуществляется в ходе патриотического воспитания. Согласно государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы", утвержденной Правительством Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493: «... Патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины».

Изложение основного материала статьи. В предлагаемой статье авторы ведут речь об использовании инновационных форм организации научного исследования патриотического воспитания личности в образовательных учреждениях. В статье 20 пункт 1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в Российской Федерации №273-ФЗ от 29.12.2012» обозначено, что экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования. А в пункте 3 этой статьи указывается, что «инновационная деятельность направлена на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями».

В этой связи нами предложен апробированный формат сетевой инновационной кластерной педагогической лаборатории для организации патриотического воспитания обучающихся.

Структурно лаборатория представляет следующие составные компоненты: головной базовый компонент – в ИРО РБ при кафедре управления образованием (Центральная группа); субъектные компоненты – муниципальные образовательные комплексы и иные организации, действующие в сфере образования, а также их объединения.

Головной базовый компонент (Центральная группа): составляют руководитель лаборатории и научные сотрудники (представители профессорско-преподавательского состава ИРО РБ, Башкирского государственного университета, БГПУ им. М. Акмуллы и других вузов). Субъектами являлись в годы функционирования лаборатории образовательные комплексы муниципалитетов (ГО г. Нефтекамск, муниципальный район Мякинский район Республики Башкортостан, муниципальный район Бурзянский район Республики Башкортостан) и образовательные организации (Башкирский государственный университет, БГПУ им. М. Акмуллы, СОШ №159 г. Уфы, СОШ №124 г. Уфы, МОБУ СОШ с. Миловка муниципального района Уфимский район Республики Башкортостан и др.).

На первом этапе работы научными сотрудниками лаборатории подготовлены: приказ о создании лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций», положение о лаборатории; перечень муниципалитетов и отдельных организаций, обеспечивающих ее работу; календарный план работы и другие нормативно-правовые документы.

Для субъектов деятельности лаборатории определены основные направления инновационной деятельности, а также вся информативная документация (данные о руководителях, о коллективах и др.).

Следующим шагом в организации проведения научного исследования стала разработка концептуальных подходов; методики и процедуры исследования; комплексной программы исследования и исследовательских проектов.

Концептуальные подходы рассматривали актуальность исследования, сущность проблемы, основные направления и конструкты, педагогическое обеспечение процесса деятельности образовательных институтов по проблеме, условия ее эффективности и др.

Методика и процедура исследования строилась на понимании того, что патриотическое воспитание обучающейся молодежи – процесс сложный, многогранный, предполагающий целостный подход (что предполагает кластерность). Фактически, надо было определить деятельность воспитывающих, деятельность воспитуемых и действительность воспитательных воздействий. В основе этой работы – оценка степени достижения поставленной цели. Замер всех факторов осуществлялся по определенным параметрам с использованием программных инструментов.

Комплексная программа предусматривала анализ состояния проблемы, сущность проблемы. Были определены противоречия объект исследования, его цель, а также задачи.

Разработка исследовательских проектов. Центральным исследовательским проектом стал проект «Патриотическое воспитание обучающейся молодежи в образовательных комплексах муниципалитетов и отдельных образовательных организациях».

Цель проекта - создание системы патриотического воспитания обучающихся, базирующихся на современной методологии, теории и технологии.

В дополнение к центральному проекту были разработаны инновационные проекты: Государственно-общественное управление в образовательных организациях; Государственно-частное партнерство в общем и профессиональном образовании; Создание единого воспитательно-образовательного пространства в муниципалитете и образовательной организации; Формирование ключевой компетенции толерантность у руководителей образовательных организаций; Профориентация, предпрофильное и профильное обучение; Тьюторское сопровождение обучающихся в муниципалитете и образовательной организации и др.

Каждый из этих проектов дополнял и усиливал эффективность отдельного проекта по патриотическому воспитанию обучающихся. Ввиду малого формата статьи их значимость и влияние на организацию и содержание патриотического воспитания обучающейся молодежи мы предполагаем рассмотреть в следующих публикациях.

Организация исследования предполагала в самом её начале составления социальных паспортов образовательных организаций и муниципальных образовательных комплексов. Социальный паспорт включал следующие позиции: наименование, юридический адрес, состав администрации, общая характеристика учреждения и др. В качестве примера приводим фрагмент социального паспорта муниципального казанного

учреждения Управления образования администрации городского округа г. Нефтекамск республики Башкортостан.

Муниципального казенного учреждения Управление образования администрации городского округа город Нефтекамск Республики Башкортостан.

1. Полное наименование образовательной организации:

Муниципального казенного учреждения Управление образования администрации городского округа город Нефтекамск Республики Башкортостан.

2. Юридический адрес: 452680, Российская Федерация, Республика Башкортостан, город Нефтекамск, ул. Нефтяников, д. 22,

тел./факс 8(34783) 2-44-30

3. Состав администрации:

- Чайникова Лариса Фагимовна, начальник МКУ УО;

- Саитгареев Рифкат Файзинович, заместитель начальника;

- Шайхуллина Ляйля Леонидовна, заместитель начальника;

- Латыпова Елена Анатольевна, директор МБУ ИМЦ.

4. Общая характеристика учреждения:

Дата основания - 1963 год Проектная мощность - 120 чел.

5. Краткая характеристика содержания образования:

Система образования городского округа город Нефтекамск занимает достойное место в системе образования Республики Башкортостан. Кроме высших и средних образовательных учреждений профессионального образования, в городском округе функционируют: 16.

общеобразовательных школ, 2 гимназии, 1 лицей; 36 учреждений дошкольного образования; 6 учреждений дополнительного образования детей и 1 коррекционная школа-интернат VIII вида.

Учредителем общеобразовательных дошкольных учреждений, а также учреждений дополнительного образования детей является городской округ город Нефтекамск. Реализация образовательных программ начального, основного и среднего образования, урегулирование образовательных отношений осуществляется при непосредственном взаимодействии муниципального казенного учреждения Управление образования администрации городского округа город Нефтекамск Республики Башкортостан.

Численность обучающихся в городском округе по состоянию на 01.09.2014 года составляет 14611 человек. Количество работающих в образовательных организациях 3691 человек, из них педагогических работников 1668 человек, прочие педагогические работники – 287 человек.

В целях обеспечения доступности качественного образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития городского округа, а также создания необходимых условий и безопасных условий для совершенствования системы образования в городском округе приняты и функционируют следующие целевые городские Программы:

1. Программа развития образования городского округа город Нефтекамск Республики Башкортостан.

2. Целевая программа «Доступная среда для инвалидов и других маломобильных групп граждан, проживающих на территории городского округа город Нефтекамск Республики Башкортостан.

3. Городская целевая программа «Пожарная безопасность образовательных учреждений городского округа город Нефтекамск Республики Башкортостан.

4. Муниципальная программа «Укрепление антитеррористической защищенности муниципальных образовательных учреждений городского округа город Нефтекамск Республики Башкортостан.

5. Программа по противодействию злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту в городском округе город Нефтекамск Республики Башкортостан.

Социальные паспорта составлялись на образовательный муниципальный комплекс и организацию. Эта работа позволила дальше Центральной группе лаборатории более эффективно разрабатывать инновационные проекты и комплексные программы исследования.

Выводы. Патриотическое воспитание является одним из важнейших направлений в деятельности образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций и требует поиска новых эффективных форм. Как следуют результаты проводимой работы, используемая в качестве нового формата – сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатории способствует повышению качества проводимой работы и адекватно отвечает современным запросам. Работа в данном направлении продолжается.

Литература:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015) [Электронный ресурс] - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

2. Государственная программа "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы", утвержденная Правительством Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493 [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkh1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (Дата обращения: 18.04.2020).

3. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В., Гуров Д.В. Инновационная сетевая кластерная педагогическая лаборатория: опыт работы с муниципалитетами по патриотическому воспитанию // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 159-160.

4. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория в контексте патриотического воспитания обучающейся молодежи // Инновации в образовании. 2019. № 2. С. 107-114.

5. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Патриотическое воспитание обучающейся молодежи в муниципалитете и отдельных образовательных организациях (инновационный проект) // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции (г. Уфа, 26 мая 2017 г.) / отв. ред. А.С. Гаязов. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. С. 62-66.

6. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Миняева А.Е. Патриотическое воспитание в школе: опыт и поиск новых путей повышения эффективности // Учитель Башкортостана. 2020. Т. 1008. № 2. С. 88-94.

7. Исламов Р.Р. К вопросу о развитии идей формирования гражданина и патриота в отечественной педагогике (краткий анализ) // Актуальные проблемы социального, экономического и информационного

УДК 37.042

кандидат педагогических наук, доцент Гут Анжелика Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

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 психологических наук, доцент Пайгунова Юлия Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ САМОЗАЩИЩЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования психологической самозащищенности как важного этапа процесса социализации личности в условиях нестабильно развивающейся современности. Представлена структура самозащищенности как единство самоидентичности, самонадежности, самопрезентативности и самодостаточности. Дана характеристика элементов самозащищенности.

Ключевые слова: социализация, социальная самозащищенность, самоидентичность, самонадежность, самопрезентативность, самодостаточность.

Annotation. The article discusses the problem of the formation of psychological self-defense as an important stage in the process of socialization of an individual in an unstable developing world. The structure of self-defense as a unity of self-identity, self-reliance, self-representativeness and self-sufficiency is presented. The characteristic of self-defense elements is given.

Keywords: socialization, social self-protection, self-identity, self-reliability, self-representativeness, self-sufficiency.

Введение. Проблему самозащищенности взрослеющей личности можно отнести к вечным проблемам, а в современном интенсивно развивающемся глобальном мире она приобретает особую актуальность, ибо современный процесс социализации требует не только усвоения определенного круга социальных и духовных ценностей (как в прежние времена), но и способности, готовности сохранять свое «социальное лицо», свои ценностные ориентиры в это непрерывной динамике современности (эта релятивность современных ценностных систем – одна из самых горячих тем современной педагогики, психологии, этики и философии).

В какое бы исторически сложное или относительно благополучное время ни происходила социализация молодых людей, они неизбежно испытывают потребность в самоуважении. Сохраняя самоуважение, человек чувствует себя защищенным в обществе, каким бы "неустойчивым" оно не было. Возможность самореализации имеется при любых внешних обстоятельствах, в любом социальном контексте, поэтому только сам человек решает - состояться ему как личности или не состояться, реализовать свой потенциал, превратив имеющиеся возможности в действительность, или лелеять всю жизнь некие мечты и горевать о несбывшемся, и, в конце концов, так и остаться личностью, не сформировавшей самоуважение и оттого беззащитной. Следовательно, процесс воспитания призван формировать у личности систему качеств, обеспечивающих ее самозащищенность в обществе, т.е. формировать и укреплять способности самоидентичности, самонадежности, самопрезентативности и самодостаточности. Для этого нужна «субъектная» педагогика, ориентированная на понимание личностных проблем человека, изучение его индивидуальных психологических особенностей и возможностей, исследование потенциала межличностных и групповых коммуникаций.

Изложение основного материала статьи. Как показал анализ педагогических и психологических исследований, самозащищенность представляет собой комплекс психологических установок, навыков и умений, направленных на защиту себя, своей личности в любых жизненных ситуациях, на решение сложных жизненных проблем, на адекватное и эффективное исполнение разнообразных социальных ролей. Иначе говоря, самозащищенность есть комплекс психологических навыков и умений, детерминирующих формирование социально-психологической компетентности личности, отражающей уровень сформированности личностной композиции социальных отношений.

Социальная самозащищенность - это интегративное личностное образование, представляющее собой, с одной стороны, устойчивое позитивное внутреннее и внешнее эмоциональное состояние личности, с другой стороны - осознанность личностью возможности и способности удовлетворения своих основных потребностей, обеспечения собственных прав в различных жизненных ситуациях.

Исходя из этого, в рамках структурно-функционального подхода, можно выделить следующие компоненты самозащищенности: идентичность, самонадежность, самопрезентативность и самодостаточность. Рассмотрим содержание этих составляющих компонентов самозащищенности.

Самоидентичность – это «внутренний стержень» личности, ее способность не поддаваться различным негативным влияниям общества, пагубно воздействующих на ее социальную устойчивость (особенно актуально это качество в условиях перманентной информатизации социума).

Самонадежность - это умение предохранить себя от социального конформизма, от принятия норм, не отвечающих истинным убеждениям личности; это способность сохранять нравственную устойчивость в калейдоскопе социального водоворота.

Самопрезентативность – это способность осознанно защищать свою систему нравственных норм и идеалов, особенно в условиях деформации общественных установок и воззрений в «эпоху перемен»; это

ощущение уверенности в значимости своих ценностных установок.

Самодостаточность – это систематическое следование этапам своей жизненной стратегии, вопреки неблагоприятным общественным обстоятельствам.

Идентичность (самоидентичность) как глубинная качественная характеристика личности рассматривается в отдельных психологических исследованиях как процесс перехода от ролевых (игровых) отношений к личностно-смысловым отношениям в контексте конкретного социально-исторического образа жизни, поскольку при этом зачастую перед личностью возникают проблемно-конфликтные ситуации, преодолеть которые с помощью ранее усвоенных шаблонов и норм поведения представляется затруднительным. Подобные ситуации возникают как при наличии внешних или внутренних преград на пути деятельности, так и в процессе постановки личностью сверхзадач. Именно сформировавшаяся идентичность является основой поведения человека в подобных ситуациях: личность проявляет свою активность, инициативность, стремление к преобразованию сложившейся противоречивой ситуации. Иначе говоря, самоидентичность является основой формирования личности как субъекта деятельности [1].

Следующим компонентом самозащищенности является самонадежность личности – этически не только желаемое, но и должное социально-психологическое явление. Самонадежность определяется во многом типом сообщества, в котором формируется личность. Наиболее благоприятным является интегрированное сообщество. Такое общество можно определить как со-общество, в котором развиты и укоренены признаки толерантности и мультикультурности, развиты горизонтальные связи, позволяющие раскрыться потенциалу личности без ограничений социального, политического, религиозного и в целом культурного порядка. В таком обществе наблюдаются полное взаимоприятие и взаимопонимание между внутренним "Я" личности и "Я" другого человека, являющее собой пространство для взаимовыражения, взаимопроникновения в мир другого человека, ино-бытие в другом человеке. Это полностью отвергает само игнорирование собственных убеждений в угоду всех форм внешней настойчивости (психологического насилия), эгоистичности, само выстраивание уверенного в себе человека, способного на действенное уважение себя и своих ценностей, и, следовательно, способного к формированию и укреплению самонадежности.

Самопрезентативность – способность человека отстаивать право на уважение к себе перед лицом своего "Я". Будучи явлением многомерным, охватывающим все стороны личностного содержания и основывающимся на вовлеченности личности в построение ею самой как экзистенциальным субъектом собственной "Я-концепции", самопрезентативность основывается на развитой нравственной рефлексии. Рефлексия «как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный поток жизни и выводит человека за его пределы. С появлением такой рефлексии связано ценностное осмысление жизни. Именно в этом осмыслении, по сути дела, впервые встает проблема "уяснения самому себе своего собственного сознания", как проблема нового сознательного опыта [3]. Способность к рефлексии формируется в процессе нравственного развития человека, в процессе осознания и принятия «золотого правила нравственности» как основы человеческого бытия в заполненном моральными дилеммами внешнем контексте. Самопрезентативность опирается на самоуважение, являясь его функциональным продолжением во внешнем мире, это активно проявляющее себя самоуважение. Формирование самопрезентативности – диалектический процесс «внутреннего и внешнего»: осознание внутренних ценностных ориентаций неизбежно связано с активизацией внешнего социального позиционирования себя, своего «Я», иначе говоря, определенность внутреннего порядка неизбежно приводит к определенности, устойчивости, осознанности поведенческих актов. В свою очередь, внешняя устойчивость и осознанность социальных позиций и поведенческих реакций способствует укреплению, «оправданию» внутреннего ценностного бытия, и, в конечном итоге, смысла своего существования.

Молодым людям свойственно стремление к интенсивным коммуникациям, а измерение ценности собственного "Я" производится ими посредством мнения окружающих (сначала как отражение родительских амбиций, затем как соответствие нормам и идеалам молодежной среды). Чтобы избежать порой очень тягостного негативного влияния на самооценку, человеку необходимо обладать элементарными знаниями и практическими навыками общения с собой, т.е. «практической» рефлексией. Самоутверждаясь через познание себя, «обретая опорные точки» в своем мировоззрении, личность подходит к пониманию своего предназначения, «вычерчивает» стратегическую карту жизни.

Личностная композиция социальных отношений – это интегративное личностное образование, позволяющее личности быстрым и эффективным способом решать стоящие перед ней проблемы, преодолевать исходную заданность ситуации. Композиция социальных отношений есть результат социализации личности, а социальные роли, выполняемые личностью в процессе ее социального становления, дают возможность выстраивать композицию отношений, включающих в себя отношения человека к самому себе, другим людям, к ценностям культуры, обществу, природе. Эта уникальная композиция отношений и определяет "самость", эксклюзивность личности, ее неповторимость.

Особый вред становлению личности наносят внутриличностные конфликты, которые приводят к постепенному ухудшению отношений с окружающими, с самим собой, угнетающе действуют на представление о самооценности, деформируют жизненную активность. Способность противостоять внутриличностному конфликту силой уверенности в себе свойственна только тем, чья личность способна к росту. Избавляясь от напряжения, неуверенности, страха перед настоящим и будущим, человек повышает уровень самопрезентации, заявляет о своей личностной состоятельности.

Самодостаточность является центральным элементом в структуре самозащищенности. Самодостаточность формируется в процессе самоактуализации личности, которая экзистенциально определяет свое место в мире, свои жизненные роли и жизненную стратегию. Самодостаточность как компонент самозащищенности можно охарактеризовать как ощущение своего личностного богатства, «достатка», внутреннего равновесия, гармонии и покоя. Это диалектический антипод самоуверенности, столь ценимый восточной философией конфуцианства, даосизма и буддизма. Огромное значение самодостаточности в личностной композиции социальных отношений определяет соответствующее ее значение и в структуре социальной компетентности.

Социальная компетентность означает функциональную адаптацию личности к социально признанным нормам морали, эталонам поведения и коммуникативным практикам. Социальная компетентность проявляется во внутриличностной интеграции социально значимых ценностных систем, причем, чем большее количество ценностных систем интегрирует личность, тем большим становится потенциал социальной компетентности. В структуре социальной компетентности можно выделить три аспекта: индивидуально-

личностный, социальный, эвристический.

Индивидуально-личностный аспект связан с чувственно-телесной, душевно-эмоциональной и духовной (экзистенциальной и рациональной) жизнью человека. Этот аспект социальной компетентности проявляется в:

- умении самостоятельно строить иерархию жизненно важных ценностей, позволяющих разрешать моральные дихотомии достойного и недостойного, добра и зла, прекрасного и безобразного, полезного и вредного, справедливого и несправедливого и т.д.;
- самоопределении как актах воли (свободы), самостоятельный осознанно обоснованный выбор поведения на основе добровольно избранных ценностей, способность ощущать и проявлять свободу воли в ситуациях социального вызова;
- логичном, последовательном, независимом мышлении;
- дискуссионных умениях доказывать и опровергать, понимать и принимать точки зрения оппонентов;
- развитой технике внешнего выражения мысли и языковой грамотности;
- психическом самоуправлении и саморегуляции.

Данный блок включает личностно-развивающие технологии на индивидуальном уровне.

Содержание социального аспекта связано с функционированием личности в системе социальных коммуникаций, норм, процессов и институтов. Содержание этого аспекта отражает включенность личности в объективность социальной реальности, а именно – понимание целевого назначения главных сфер общества (экономической, политической, правовой, образовательной, научной, рекреационной и т.д.), а также всего спектра социально значимых институтов, отношений и норм. Социальная компетентность в этой сфере проявляется в умениях реализовывать коммуникативные, экономические, правовые и иные гражданские технологии.

Содержание эвристического аспекта социальной компетентности связано с разворачиванием человеческой жизни во времени. Оно предстает, как умение планировать сценарий и стратегии своей собственной жизни и своего жизненного пути. Этот аспект социальной компетентности опирается на два предшествующих и является в итоге самым значимым для человека. Жизненный опыт жесток, драматичен и необратим. Умение «извлекать уроки», «проектировать и планировать», ощущать тенденции и перспективы развития, развивать «масштаб мышления», предвидеть возможности и препятствия – все это расширяет горизонты личности и позволяет ухватить феноменальное единство и всеобщую связь всего со всем, пережить захватывающий опыт как своего ничтожества, так и своей безграничности, тем самым обрести целостность, цельность своего существования. Следовательно, самодостаточность в качестве умения моделировать оптимальные и тупиковые сценарии жизни на основе знаний техники планирования различных вариантов профессиональной и семейной жизни, представляет собой важнейший феномен оптимизации социального становления личности в процессе его социализации.

Таким образом, можно выделить диагностические признаки каждого из элементов в структуре самозащищенности. Самоидентичность проявляет себя в таких характерологических чертах, как активность, деятельность, целеустремленность, увлеченность. Самонадежность обретает основу в таких чертах личности, как надежность, смелость, честность, энергичность, организованность, отзывчивость. Самопрезентативность апеллирует к таким качествам, как решительность, рассудительность, общительность. Самодостаточность обеспечивается гибкостью, уравновешенностью, рационалистичностью.

Выводы. Таким образом, определенный уровень сформированности вышеописанных специфических умений и навыков является критерием сформированности самозащищенности в целом. Востребованность таких личностных параметров как самоидентичность, самонадежность, самопрезентативность, самодостаточность в характере молодого человека – это безусловная, непреходящая данность социализирующейся личности. Эта истина доказана всем ходом развития человеческого общества, отражена в трудах философов, психологов, педагогов различных исторических эпох. Проблема педагогического участия в саморазвитии молодыми людьми своих способностей к адаптации в социуме сегодня особенно актуализирована в России, т.к. реальность нашей жизни требует от человека самоактивизации деятельной стороны его личности. В силу этого на современной педагогике лежит ответственность за соучастие в саморазвитии у молодежи способностей к адаптации к окружающему миру, что в конечном итоге и формирует такое важное в современном нестабильном мире качество, как самозащищенность.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Смысл; ИЦ «Академия», 2007 – 526 с.
2. Гут А.В. Формирование социальной самозащищенности у студентов СПУЗ: дис. кан. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2000. – 217 с.
3. Слободчиков, В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.:Изд-во ПСТГУ, 2013 – 360 с.

УДК 378

проректор по административно-правовой работе Гучмазов Алан Тимурович
 ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолатор);
врио ректора, кандидат педагогических наук, доцент Уварова Наталья Николаевна
 ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолатор)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ РАДИКАЛЬНЫХ И ЭКСТРЕМИСТСКИХ ИДЕЙ СРЕДИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье раскрываются наиболее значимые психолого-педагогические особенности профилактики радикальных и экстремистских идей среди студентов организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего профессионального образования. Особое внимание уделяется формированию у молодых людей готовности противостоять этим пагубным явлениям в условиях современного общества. Рассмотрению подвергаются её критерии, а также показатели и уровни сформированности. Исследуются также различные формы аудиторных и внеаудиторных занятий, которые могут способствовать достижению студентами высокого уровня готовности к противодействию экстремизму и радикализму. Внимание, кроме того, уделяется факторам, способствующим возникновению радикальных и экстремистских настроений в среде учащейся молодёжи, носящим как объективный, так и субъективный характер.

Ключевые слова: радикализм, экстремизм, противодействие экстремизму, противодействие радикализму, вуз, студент, преподаватель.

Annotation. The article reveals the most significant psychological and pedagogical features of radical and extremist ideas among university students prevention. Special attention is paid to the formation of young people's readiness to resist these harmful phenomena in modern society. Its criteria, as well as indicators and levels of formation are considered. We also study various forms of classroom and extracurricular activities that can help students achieve a high level of readiness to counter extremism and radicalism. Attention is also paid to factors that contribute to the emergence of radical and extremist attitudes among young students, which are both objective and subjective.

Keywords: radicalism, extremism, counteraction to extremism, counteraction to radicalism, university, student, teacher.

Введение. Воспитательная работа со студенческой молодёжью, осуществляемая вузах страны, обеспечивает формирование нравственных, общекультурных, гражданских и профессиональных качеств личности будущих специалистов в различных областях. Однако, крайне актуальной темой в последние годы стала профилактика терроризма и экстремизма в молодёжной среде.

В последние десятилетия в российском социуме фиксируется устойчивая негативная тенденция роста радикалистских и экстремистских настроений среди студенческой молодёжи. Причём, если раньше необходимость профилактики терроризма и экстремизма в молодёжной среде ощущалась особенно остро в многонациональных и многоконфессиональных регионах. То сейчас, в связи с миграцией населения, усиления активности вербовщиков, данная проблема стоит остро практически повсеместно.

Изложение основного материала статьи. Рядом современных исследователей отмечается наличие тенденции к росту экстремистских настроений у молодёжи, живущей в больших городах и/или полиэтнических регионах [2; 5-6; 8]. Их эскалация происходит в силу целого ряда факторов, носящих как объективный, так и субъективный характер. В целях наиболее полного раскрытия темы представим их в виде таблицы.

Таблица 1

Факторы роста экстремистских и экстремистских проявлений в молодёжной среде

Факторы, влияющие на рост проявлений радикализма и экстремизма	
Объективные	Субъективные
Утрата национальной культурной идентичности	Психологическая зависимость индивида от его окружения
Низкая правовая защищённость членов общества	Стремление к саморепрезентации в качестве приверженца неких ценностей
Бесконтрольность размещения материалов в электронных и иных СМИ	Максимализм
Эскалация экономического и социального неравенства	Огульное отрицание возможности компромиссов в каких-либо спорных вопросах
Рост коррупции на различных уровнях управленческих структур	Пренебрежительное отношение к собственной и чужой жизни

Профилактика этих пагубных явлений в молодёжной среде может быть рассмотрена как в широком смысле, так и в узком. Представим данные подходы (табл. 2).

Понятие профилактики экстремизма и радикализма среди молодёжи в широком и узком смыслах

Профилактика экстремизма и радикализма в молодёжной среде	
В широком смысле	В узком смысле
Представляет собой систему мер, нацеленных на преодоление объективных факторов возникновения проявлений экстремизма и радикализма среди студентов. Осуществление молодёжной политики, которая способствующей укреплению социального статуса и материального положения молодого человека — необходимое условие для минимизации факторов, определяющих склонность представителей молодёжной среды к экстремистским проявлениям	Активная деятельность по предупреждению, выявлению и пресечению радикальных и экстремистских проявлений среди студенчества

Немаловажную роль в процессе их профилактики среди студентов в узком смысле играет система высшего профессионального образования [4, С. 54].

Вышеизложенное позволяет констатировать наличие необходимости и возможности формирования готовности студенчества к противодействию радикализму экстремизму. В этой связи, прежде всего, следует отметить, что их профилактика представляет собой составную часть социальной профилактики [1, С. 104]. При этом субъектами этой, последней являются:

- государственные и общественные организации;
- отдельные лица, относящиеся к различным категориям специалистов таким, как социальные работники, врачи, юристы, педагоги.

В качестве объектов социальной профилактики могут выступать:

- отдельные молодые люди;
- их семьи;
- формальные и неформальные объединения студенческой молодёжи [2, С. 61].

Профилактику экстремизма и радикализма в среде студенчества можно условно подразделить на первичную и вторичную. Под первичной профилактикой следует понимать деятельность по предупреждению возникновения факторов социального риска, которые определяют вовлечение личности в соответствующие формы деструктивной активности. Таким образом можно предотвратить приток новых членов в радикалистские и экстремистские организации [4, С. 55].

Вторичная профилактика представляет собой работу, осуществляющуюся с участниками экстремистских формирований или лицами, находящимися в ситуации социального риска, способствующей ориентации личности на экстремистскую или радикалистскую активность [4, С. 56].

И если первичная профилактика осуществляется, главным образом, гражданскими организациями, то время как вторичная — силовыми структурами. В этой связи неудивительно, что эффективная деятельность на данной почве возможна исключительно при условии наличия единой стратегии и координации усилий со стороны различных структур.

Основная проблематика профилактики экстремизма и радикализма в студенческой среде может быть представлена в двух измерениях:

1. Воздействие на личность.
2. Воздействие на среду её формирования и обитания личности [7, с. 103].

Педагогическая профилактика проявлений рассматриваемых явлений в среде студенческой молодёжи может быть определена как система мер, применяемых в процессе обучения и воспитания. Она направлена на выявление, нейтрализацию, нивелирование причин возникновения и развития у студентов экстремистских и радикалистских установок личности, а равно проведение коррекционных мероприятий. Цель её реализации состоит в формировании у учащихся вузов готовности к противодействию радикализму и экстремизму [6, С. 205].

Готовность студентов к противодействию рассматриваемым негативным тенденциям современного общественного бытия представляет собой личностное качество, интегрирующее следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный;
- интеллектуально-познавательный;
- поведенческо-деятельностный [7, С. 100].

Готовность представителей учащейся молодёжи к противодействию экстремизму и радикализму обеспечивает её представителям возможность эффективно противостоять деструктивной идеологии и деятельности на основе осознания её опасности и положительного отношения к базовым гражданско-правовым ценностям. Её структура отражена в таблице 3.

Структура готовности студентов к противодействию экстремизму и радикализму

Критерии готовности студента к противодействию радикализму и экстремизму	Показатели сформированности готовности к противодействию радикализму и экстремизму	Уровни готовности к противодействию радикализму и экстремизму
Мотивационно-ценностный компонент	Наличие гуманистических мировоззренческих установок, ценностного отношения к представителям иных национальностей, культур, вероисповеданий, ценностных ориентаций гражданско-патриотической направленности	Высокий: полное признание иных культур, прав людей на иной образ жизни; сформированность ценностей гражданско-патриотической направленности Средний: безразличное отношение к другим; несформированная система ценностей гражданско-патриотической направленности Низкий: полное неприятие чужой культуры и ценностей
Интеллектуально-познавательный компонент	Правовые, политические, исторические, культурологические, социально-психологические, философские знания	Высокий: полные и систематизированные знания об экстремизме и радикализме, противодействии им всеми законными мерами Средний: недостаточные знания об экстремизме и радикализме, частичные знания по правовым аспектам борьбы с ними Низкий: отсутствие необходимых знаний об экстремизме и радикализме, мерах противодействия им
Поведенческо-деятельностный компонент	Умение идентифицировать пропагандистскую информацию религиозного идейно-политического, национально и социального экстремизма, диагностировать социальную опасность экстремистских и радикалистских взглядов; Умение дифференцировать экстремистские и радикалистские проявления в качестве правонарушений и применять соответствующие правовые нормы; умение противостоять манипулятивному воздействию; умение реализовывать эффективное взаимодействие и ставить прогноз эффективности выбранных моделей поведения	Высокий: полностью сформированы умения противостоять насаждаемым экстремистскому и радикалистскому мировоззрениям Средний: довольно развиты умения идентифицировать пропагандистскую информацию экстремистских организаций Низкий: слабое развитие умений идентифицировать пропагандистскую информацию различных разновидностей радикализма и экстремизма

Для достижения высокого уровня готовности студентов к противодействию экстремизму и радикализму по всем критериям необходимо в первую очередь способствовать развитию рефлексивно-оценочного отношения студентов к себе и к другим. В этой связи немаловажным представляется совершенствование форм и методов проведения учебных занятий [5, С. 143].

На сегодняшний день особую актуальность в плане профилактики проявлений радикализма и экстремизма в студенческой среде приобретают следующие методы педагогического воздействия:

- интерактивная лекция;
- метод кейс-стади;
- дискуссионные занятия;
- метод эвристической беседы;
- метод «инцидента»;
- самостоятельная работа студентов, связанная со сбором новых фактов;
- групповой социально-психологический тренинг, направленный на выработку социально-позитивного поведения [7, С. 105-106].

Особенно эффективно они оказывают влияние на молодёжь в процессе изучения психолого-педагогических, правовых дисциплин.

Также показали свою эффективность элективные дисциплины, направленные непосредственно на профилактику экстремизма и терроризма в молодёжной среде.

В этой связи интересен опыт Северо-Кавказского федерального университета, в котором разработаны и внедрены следующие курсы:

- «История государственных символов России»;
- «Культура межнационального общения»;
- «Национальный этикет»;
- «Основы социокультурной адаптации и интеграции»;
- «Геополитические аспекты региональной безопасности»;

- «Культура мира в контексте региональной безопасности»;
- «Правовая культура»;
- «Государственно-конфессиональные отношения в РФ в контексте национальной безопасности»;
- «Основы православной культуры»;
- «Политический экстремизм в современном мире»;
- «Гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодёжи» и др. [4].

Вышеперечисленные элективные курсы являются весьма актуальными для вторичного уровня педагогической профилактики экстремизма и радикализма.

Далее, немаловажную роль в деле профилактики рассматриваемых негативных социальных явлений в среде студенчества играет активное вовлечение его представителей в культурно-массовую работу [9].

В Гжельском государственном университете проводится большая воспитательная работа по вовлечению студенческой молодёжи в различные виды воспитательной деятельности, в том числе направленные на формирование дружбы и взаимоуважения между студентами различных национальностей.

Так, активность в рамках волонтерских движений, которое широко представлено в Гжельском государственном университете, может в определённой степени способствовать борьбе против вредоносного идеологического влияния. Кроме того, участие студентов в тех или иных клубах по интересам, спортивных секциях, существенно расширяет круг общения, ориентируя их на радость общения, совместную социально-значимую деятельность, совместных спортивных соревнований и др. [6, С. 207].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное отметим, что система высшего профессионального образования играет важную роль в процессе профилактики радикализма и экстремизма среди студентов. В данном случае вузовская профилактика представляет собой составную часть общей социальной профилактики, проводимой в регионе.

В целом, педагогическая профилактика проявлений этих негативных явлений в среде студенческой молодёжи может быть определена как система мер, предпринимаемых в рамках процессов обучения и воспитания. При этом она характеризуется направленностью на выявление, нейтрализацию, нивелирование причин возникновения и развития у студентов экстремистских и радикалистских установок личности, а равно проведение коррекционных мероприятий.

При этом, как показала практика, в процессе профилактики экстремизма у молодёжи особую роль играет духовно – нравственное воспитание, приобщение молодёжи к семейным ценностям [7; 8].

В целях достижения высокого уровня готовности студентов к противодействию экстремизму и радикализму следует способствовать развитию у них рефлексивно-оценочного отношения к себе и другим. В этой связи важным является совершенствование форм и методов проведения учебных занятий.

Непоследнее значение в этом процессе может также иметь активное вовлечение студентов представителей в культурно-массовую работу.

Литература:

1. Багрян Ю.Э. Проблемы профессиональной социализации молодежи в современных условиях // Человек и образование. 2007. №3. С. 102-106
2. Гайсина Л.Ф. Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и её формирование. Оренбург: Оренбургский гос. ун-т, 2004. 111 с.
3. Крюкова Т.Б., Лисова С.Ю. Педагогическая модель формирования готовности студентов к противодействию экстремизму // Наука и Школа. 2018. № 2. С. 52-61
4. Магин В.А. Качество университетского образовательного и воспитательного процесса как фактор профилактики и противодействия экстремизму и терроризму в молодёжной среде // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 4 (59). С. 93-96.
5. Медведева Н.И. Психологические факторы деструкции личности экстремиста и террориста // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-8. С. 202-208
6. Некрасова Е.В. Молодежный экстремизм и основные направления его профилактики в современном российском обществе // Вестник Московского университета. 2012. № 3. С. 92-108
7. Уварова Н.Н. Роль вуза в формировании у современного студенчества ценностного отношения к институту семьи // Вестник университета. 2010. № 21. С. 120-122.
8. Уварова Н.Н. Современное студенчество и его ценностное отношение к семье // Прикладная психология и психоанализ. 2012. № 3. С. 11.
9. Яхьяев М.Я. Истоки и причины существования экстремизма как негативного социального явления // Электрон. дан. Режим доступа URL: <http://www.ekstremizm.ru/biblioteka/item/187-istoki-i-prichiny-ekstremizma> (дата обращения: 17.05.20).

УДК 373.24

студентка 5 курса 3-БА-ДО-15 Данилова Сардана Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна

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

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЯКУТСКИХ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Аннотация. Цель исследования: определить педагогические условия развития пространственного мышления старших дошкольников посредством якутских народных игр. Дошкольный возраст является важным периодом развития психических процессов. В статье раскрывается необходимость развития пространственного мышления детей, начиная с дошкольного детства. Отмечено, что одним из важных средств развития пространственного мышления являются народные игры. В результате исследования отмечено положительное влияние якутских народных игр в развитии не только пространственного мышления детей, но и в целом, на развитие физических и нравственных качеств.

Ключевые слова: пространственное мышление, народная игра, дошкольник, ориентация, пространство, якутские национальные игры.

Annotation. The purpose of the study: to determine the pedagogical conditions for the development of spatial thinking of senior preschoolers through Yakut folk games. Preschool age is an important period in the development of mental processes. The article reveals the need for the development of spatial thinking of children, starting from preschool childhood. It is noted that one of the important means of developing spatial thinking is folk games. As a result of the study, the positive influence of the Yakut folk games in the development of not only the spatial thinking of children, but also in general, on the development of physical and moral qualities was noted.

Keywords: spatial thinking, folk games, preschooler, orientation, space, Yakut national games.

Введение. Формирование пространственных представлений детей дошкольного возраста является одним из актуальных проблем современной дошкольной педагогики. Ориентация в пространстве ребенка предполагает умение не только различать и воспринимать пространство, но и различать и понимать обозначения пространственных слов (далеко или близко, вправо или влево, вперед или назад), различные положения, величины, формы и расстояния. Как показывает практика, ребенку легче ориентироваться в направлении от себя, от собственного тела.

Поскольку ведущим видом детской деятельности старших дошкольников является игра, что и формирование пространственных представлений легче и эффективнее осуществлять в играх: настольных, подвижных, дидактических и т.д.

Исходя из этой идеи, для формирования пространственного мышления детей мы решили взять якутские народные игры. Особенность этих игр в том, что они генетически близки детям, отражают быт и культуру нашего народа. Издревле для якутов они представляют особую ценность и им всегда отводили особое место в своей повседневной жизни. В разных усовершенствованных видах они представляют собой спортивные игры и являются неотъемлемой частью национального праздника Якутии «Ысыах». Спортсмены, которые побеждают на Играх Дыгына, становятся спортивными знаменитостями, известными людьми своего народа. Вместе с тем эти игры дают возможность укрепить свой дух, свое тело, также развить гибкость ума, смекалку и дисциплинированность.

Не секрет, что якутские игры (как настольные, так и подвижные или малоподвижные) для маленьких детей представляют некоторые сложности, но именно желание овладеть этими навыками и показать взрослому, что он тоже может это осилить – очень сильно мотивирует детей. И поэтому перед педагогом стоит задача грамотного отбора (с учетом физических возможностей детей, индивидуального подхода) данных игр и владение методикой их обучения.

Изложение основного материала статьи. Известный педагог А.М. Леушина в своем учебном пособии отмечает, что: «Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами). В понятие пространственная ориентация входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно тела ориентирующегося» [5, с. 113].

Как уже указывалось выше, ориентировка у ребенка идет от себя. В среднем и старшем дошкольном возрасте ребенок начинает ориентироваться и от других предметов и объектов, то есть он уже использует систему со свободно перемещаемым объектом.

Если в младшем дошкольном возрасте ребенок использовал контактную близость для определения пространственного расположения предметов, то старший дошкольник может уже зрительно оценить это расстояние между предметами или объектами. И, как отмечает А.М. Леушина, «абстрагирование пространственных отношений между предметами является процессом длительным и сложным, который не завершается к концу дошкольного возраста, а продолжает совершенствоваться в условиях школьного обучения» [5, с. 122].

Для определения влияния якутских народных игр на формирование пространственного мышления у детей старшего дошкольного возраста, нами проведено исследование на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад «Сарыал» Нюрбинского района села Хаты. Всего в исследование приняла участие группа детей старшего дошкольного возраста в количестве 10 детей – экспериментальная группа, также 10 детей составили контрольную группу.

Мы ориентируемся на категории знаний о пространстве у детей старшего дошкольного возраста, которые выделяет А.А. Люблинская:

1. понимание удаленности предмета и его местоположения;
2. определение направлений;
3. отражение пространственных отношений [6].

Для комплексной оценки уровня сформированности пространственных представлений у детей, мы выбрали методику Пробы Хёда и методику «Схематизация» Р.И. Бардиной.

Методика «Пробы Хёда» может дать реальные показатели сформированности тех или иных уровней развития пространственных восприятий, также эта методика ориентирована на обследование ориентировки детей в пространстве своего тела. Сначала анализируются понятия согласно отношению к своему лицу, а затем к телу. Ребенку дается задание рассказать, того что располагается у него на лице, и каково расположение отдельных его частей.

Простая ориентировка. Инструкция: «Подними левую руку (начинать надо только с левой руки), покажи правый глаз, левую ногу». Если задание выполнено, то переходят к следующему, если нет - прекращают.

Инструкция: «Возьмись левой рукой за правое ухо, правой рукой - за правое ухо, правой рукой - за левое ухо, покажи левой рукой правый глаз».

Критерии оценки:

3 балла - выполнены оба задания;

2 балла - выполнена только простая ориентировка;

1 балл - не выполнено ни одного задания [8, с. 33].

Изучив результаты констатирующего эксперимента, мы выявили, что в экспериментальной группе 40% дошкольников показали низкий уровень сформированности предоставленного пространственного понятия, они путали правый с левым и наоборот. 50% детей показали средний уровень и только 10% детей – высокий уровень. У контрольной группы у 10% детей наблюдается низкий уровень, 80% - средний уровень и 10% детей показали высокий уровень развития пространственного мышления.

Используя методику «Схематизация» Р.И. Бардиной мы узнали уровень «ориентации в пространстве по схеме пути у дошкольников» [7]. Задания предполагают собой картинки с изображениями полянок, на которой много разветвленных тропинок, которые ведут к домикам. В нижней части листа находятся «письма», в которых указаны условные ориентиры. Цель – ребенок должен отыскать нужный домик, следуя указаниям в «письме». Количество ориентиров и тропинок на полянке влияет на уровень сложности заданий. Количество баллов, набранных ребенком, подсчитывается с помощью шкалы оценок данной методики.

Согласно задачам нашего исследования, мы установили, что у экспериментальной группы у 40% детей средний уровень сформированности пространственного восприятия. Данные респонденты справлялись с задачами с второй попытки либо с помощью взрослого. Мы определили, что ориентирование у данных детей в расположении частей в собственном теле отлично сформировано - дети правильно указывают левую и правую руку. В установлении же местоположения объектов сравнительно себя у большинства исследуемых появились трудности. 60% детей не смогли справиться с этим заданием. У детей слабо сформировано умение делать перемещения в заданном направлении. В контрольной группе один ребенок показал низкий уровень. Он не справлялся с заданиями, путал направления, даже со второй попытки и при подсказке со стороны взрослого. 70% детей, которые показали средний уровень, нерешительно устанавливали направленность, зачастую ждали помощи от взрослого. 20% детей идеально показали собственные умения передвигаться в установленном направлении. При исполнении установки никак не колебались в личном решении, осуществляли решительно и в отсутствии поддержки взрослого.

После проведения констатирующего этапа на основе полученных данных нами были разработаны занятия, план кружка «Өбүгэ оонньуулар» («Игры предков»), которые входили в формирующую часть нашего эксперимента. Формирующий эксперимент включал в себя разработку и проведение системы занятий, развитию пространственного мышления детей старшего дошкольного возраста с помощью якутских национальных подвижных игр.

Нами были тщательно подобраны и систематизированы якутские подвижные игры, являющиеся в нашей работе основным средством развития пространственного мышления.

Игры на развитие выносливости: «Кетех ынагы туруоруу», «Ойбонтон уулаабын», «Ебес торбос», «Бэҕэчэкэһии», «Огустар харсыыылара»;

Игры на развитие ловкости: «Кылыы», «Куобах», «Мас тардыыы», «Кириэс тэбии»;

Настольные игры: «Хаамыска», «Хабылык», «Баайа»;

Игры на развитие интуиции: «Биилэх кутуута», «Харах симсии», «Сасыыы», «Дулгалаах сириэнэ хаамыы»;

Подвижные игры: «Иэс баайсыы», «Хардагас охторуута», «Ат буолан сырсыы», «Ойбону кеҕеруу», «Мунха», «Огуруо тийиэт».

Основные задачи этих игр:

- формирование умений ориентироваться и определить вербально положение того или другого объекта или предмета относительно другого;
- формирование умений ориентироваться в движении;
- формирование умений ориентироваться в плоскости.

Эти игры популярны в нашей республике, основаны на укладе жизни народа саха, они близки детям ментально и способствуют сохранению традиций и обычаев народа. Также эти игры не требуют специальных условий для организации, для оборудования можно использовать доступный материал деревянные палочки для «Хабылык», полена для «Хардагас охторуута» и т.д.

Например, в игре «Ойбонтон уулаабын» («Водопой») участник должен поднять предмет, с пола захватив ртом берестяную посуду. В этой игре ребенок усваивает понятия «вниз», «вверх», «вправо», «влево». В игре «Харах симсии» («аналог русской народной игры «Жмурки») дети учатся ориентироваться в пространстве без помощи зрения, с помощью словесных указаний педагога или детей определять местоположение предметов относительно себя, также у них развивается ловкость, внимание, слух.

В народных подвижных играх формируются двигательные навыки, развиваются и совершенствуются жизненно важные физические качества ребенка. Народные подвижные игры в этнопедагогике являются значимым средством воспитания подрастающего поколения, которые передают детям знания о культуре своего народа, нравственные нормы и правила, развивают волевые качества личности.

Выводы. По итогам реализации кружка была проведена повторная диагностика, которая выявила эффективность нашей педагогической работы. По двум методикам (Пробы Хеда и диагностика Р.И. Бардиной) наблюдается положительная динамика в развитии пространственного мышления детей. Мы использовали эффективные педагогические приёмы и методы в кружке, которые способствовали формированию пространственного мышления у детей среднего дошкольного возраста.

По сравнению с первоначальными показателями, дети из экспериментальной группы показали более высокие знания, более уверены в себе, реакция детей стала более быстрой, легче стали различать направления, стали более уверенно перестраиваться в смене направлений, понимают пространственную терминологию, дети стали быстро и легко ориентироваться в пространстве.

Проведенный анализ теоретико-методологической литературы показал, что народные подвижные игры выступают как эффективное средство развития пространственного мышления дошкольника.

Изучив проблему формирования пространственного восприятия у детей старшего дошкольного возраста, мы определили, что период с 3 лет до 7 лет - время активного развития восприятия пространства и ориентировки в нем. Формирование пространственного мышления, умений ориентироваться, являются более сложным процессом, чем умение различать качества предмета и поэтому нужны методики и технологии формирования пространственных представлений у современных детей.

Литература:

1. Баландин, В.А. Использование подвижных игр для развития познавательных процессов детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста [текст] / В.А. Баландин. – Краснодар, 2015. – 200 с.
2. Вавилова, Е.Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость: Пособие для воспитателя детского сада / Е.Н. Вавилова. – М.: Просвещение, 1981. – 96 с.
3. Дидактические методы, активизирующие процесс обучения: Учебно-методическое пособие / Сост.: Ю.П. Дубенский, И.Г. Тихоненко. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. – 131 с.
4. Левченко, И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика / Под ред.: И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной; Рец.: В.И. Лубовский, Н.Б. Шабалина. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
5. Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста [текст] / А.М. Леушина. – М.: Просвещение, 1974. – 368 с. - http://pedlib.ru/Books/5/0311/5_0311-113.shtml.
6. Люблинская, А.А. Детская психология: уч. пособие для студ. педагог. инстит. [текст] / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с. - <http://bookfi.org/book/527294>.
7. Психолог в детском саду / Л.А. Венгер, Е.А. Агаева, Р.И. Бардина и др. М.: ИНТОР, 1995. – С. 64.
8. Сиротюк, А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. — М: ТЦ Сфера, 2001. - 48 с.
9. Степаненкова, Э.Я. Теория о методике физического воспитания и развития ребенка [текст] / Э.Я. Степаненкова. – М.: Академия, 2009. – С. 368.

Педагогика

УДК 13.00.02

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);

студент Трубина Евгения Михайловна

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

СИНКВЕЙН КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье определяется значение термина «синквейн» - метода коррекционной работы, применяемого в целях развития связности речи у детей старшего дошкольного возраста. Раскрываются методические особенности реализации диагностического исследования в отношении определения текущего уровня развития связной речи у старших дошкольников. Критериально систематизируются показатели сформированности связности речи, описываются результаты исследования. На основе полученных данных освещается проведенная работа по формированию связной речи посредством техники синквейн, на основе результатов исследования ученых формулируются выводы.

Ключевые слова: синквейн, связная речь, дети старшего дошкольного возраста, дидактическая игра.

Annotation. The article reveals the value of the synquan in the development of coherent speech of preschool children, also considers the methodological principles of organization of diagnostics of levels of development of coherent speech at children of preschool age. Criteria and indicators for the development of coherent speech are developed, and the results of the study are described. Based on the data obtained, the work on the formation of coherent speech through synquan is described, and conclusions are formulated based on the results of research by various scientists.

Keywords: cinquain, coherent speech, senior preschool children, didactic game.

Введение. Речь является основным инструментом коммуникации человека, посредством которого реализуются все сферы его жизни. С помощью речи индивид обменивается полученной информацией об окружающей среде, событиях собственной и социальной жизни. Согласно данным ряда исследователей, в том числе, О.С. Ушаковой, Н.Д. Гринодеровой, В.В. Гербовой, М.М. Алексеевой и других, устная коммуникация представляет собой главнейший аспект психического развития, посредством которого осуществляется поступление и обмен знаниями об окружающей действительности.

Литературные труды психологической сферы определяют связную речь как смысловое, связное, устное взаимодействие, качество реализации которого становится основой взаимопонимания между его субъектами. Посредством связной речи решается ряд социальных задач – реализация связи индивида с обществом, осуществление коммуникативного взаимодействия в группах.

Основой развития человека является речь, которая используется для общения с другими людьми. Что касается связной речи, то она важна для развития дошкольников, поскольку предполагает овладение значительным словарным запасом языка, а также навыком его практического применения, умением использовать изученный языковой материал. Применение связной речи - это способность полностью, согласованно, последовательно и четко передавать содержание необходимой информации другим, или самостоятельно составлять связную историю, повествование. Развитие речи детей дошкольного возраста всегда остается актуальной, так как имеет широкую востребованность решения задач развития речи у детей дошкольных образовательных организаций.

Связная речь содержит все достижения ребенка во владении родным языком. Все характерные черты связной речи осваиваются благодаря возрастному развитию мыслительной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Современные требования ФГОС дошкольного образования определяют необходимость решения задач развития речевого общения у детей посредством осуществления их совместной деятельности с взрослым – при реализации режимных моментов или учебных занятий, или самостоятельной работы воспитанников ДОУ. В качестве инструментов развития связности речи могут выступать ролевые, театрализованные или дидактические игры, сюжетное рисование, экскурсионные занятия, художественная литература и так далее.

Одним из наиболее эффективных и увлекательных для дошкольников методов развития связности речи являются занятия, посвященные созданию стихотворений, не имеющих ритма – синквейн. Особенностью данного метода является развитие у детей навыков обобщения, систематизации, вычленения главной мысли будущего стихотворения. Именно поэтому синквейн является также эффективным инструментом развития образной речи дошкольников.

Создателем техники синквейн является американская поэтесса Аделаида Крепси, которая, в начале XX века, на основе данных изучения особенностей создания японской поэзии, придумала технику подсчета слогов в каждом стихотворении.

По определению А.М. Баннова понятие «Синквейн» - это «пяти строчная стихотворная форма, используемая в дидактических целях для развития образной речи».

Многие логопеды считают, что необходимым условием при составлении Синквейна является наличие доступного для детей старшего дошкольного возраста зрительного образца, который бы помог ориентироваться в его структуре.

Для определения уровня развития связности речи у старших дошкольников, нами было проведено исследование, в котором приняли участие две группы детей – экспериментальная и контрольная, в состав каждой из которых вошли 20 воспитанников.

Исследование было проведено в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Исследование уровня связности речи дошкольников на констатирующем этапе было произведено при помощи трех методик.

Методика 1 – определение уровня связности речи по методике О.С. Ушаковой. В качестве задания детям была предложена инструкция - составьте рассказ «Ежик»:

повествовательный по серии из четырех сюжетных картинок, связанных между собой по смыслу;

- творческий рассказ без опоры на картинки;
- пересказ услышанного текста.

Результаты выполненных заданий были обработаны и систематизированы в соответствии с характеристиками трех уровней развития связной речи: высокий уровень – 10-12 баллов; средний уровень – 7-9 баллов; низкий уровень – 0-6 баллов.

В результате реализации первого метода констатирующей части исследования нами было определено, что в экспериментальной группе дошкольников уровень развития речи соответствует показателям: высокий уровень – 0%, средний – 50%, низкий – 50%. В контрольной группе дошкольников уровень развития речи соответствует показателям: высокий уровень – 20%, средний – 40%, низкий – 40%.

Сравнивая показатели обеих групп, мы смогли определить, что качественные показатели высокого и среднего уровней контрольной группы выше показателей экспериментальной группы. При том, показатели низкого уровня экспериментальной группы выше на 10% показателей контрольной группы дошкольников. На основании данного вывода, мы смогли говорить о том, что результаты изучения уровня развития связной речи воспитанников контрольной группы являются более высокими в сравнении с результатами экспериментальной группы.

Методика 2 - опрос в целях определения уровня развития согласованной речи у дошкольников с использованием Sinkwane. Содержание работ по технологии Sinkwine: детям было предложено прослушать готовые синхронизаторы, например: Методика 2 - опрос в целях определения уровня развития согласованной речи у дошкольников с использованием Sinkwane. Содержание работ по технологии Sinkwine: детям было предложено прослушать готовые синхронизаторы, например:

«Кукла»

Красивая любимая.

Он сидит, улыбается.

Наша кукла самая хорошая.

Игрушка.

«Ель»

Ароматный, чудесный.

Растет, зеленеет, цветет.

Я люблю елку.

Зима, новый год, подарки.

Дерево.

Далее было предложено попробовать ребятам самим составить синквейны по образцу: Семья. Мой дом. Как она? (сильный, дружелюбный, большой, трудолюбивый). Что делает? (дарит спокойствие, любовь, тепло). Как можно назвать слово «семейный» по-другому? (любимый, дорогой). Также были предложены пословицы по теме: «Мой дом – моя крепость», «Семья вместе – душа на месте» и так далее.

Выполнение данного задания требует наличия достаточного уровня развития активного словарного запаса дошкольников. Поэтому перед его реализацией необходимо проведение работы над его расширением.

Старшие дошкольники, как правило, не умеют читать и писать. Поэтому выполнение задания производится в устной форме, что положительно влияет на развитие памяти детей – при устном составлении стихотворения ребенок периодически повторяет предыдущие строки, что способствует их запоминанию. В процессе работы дети обращаются к наводящим вопросам, что позволяет выделить главную мысль путем дачи ответов на них.

Результаты реализации данного задания определили необходимость проведения направленной коррекционной работы в целях развития связности речи дошкольников.

Методика 3 – изучение развития связной диалогической речи дошкольников (В.В. Гербова).

В процессе диалогического взаимодействия с дошкольниками проводилась критериальная оценка развития речи детей: полнота изложения, грамматическая и лексическая правильность построения фраз и предложений, связность, логичность, последовательность высказываний.

Анализируя полученные результаты, мы смогли говорить о том, что 50% экспериментальной группы дошкольников (10 детей) имеют низкий уровень сформированности навыков диалогического высказывания, 50% - средний уровень. 40% дошкольников контрольной группы имеют низкий уровень развития навыков диалогического высказывания, 60% - средний уровень.

Анализируя результаты констатирующей части исследования, можем говорить о том, что 47% детей экспериментальной группы дошкольников имеют навыки построения связного высказывания, однако не всегда могут логически закончить повествование и корректно донести главную мысль рассказа. Основными направлениями коррекционного воздействия являются: развитие навыков диалогического взаимодействия, его видов – рассказывание, описание, пересказывание, что послужит стимулом развития связности речи.

На формирующем этапе исследования нами была проведена работа с выделенными группами учащихся с применением Синквейна. Основными направлениями работы выступили:

1. Создание психолого – педагогических ситуаций в целях активизации речевой активности старших дошкольников на основе обучения синквейну.

2. Практическая интеграция в учебный процесс дидактических игр.

Направления работы формирующей части эксперимента были выбраны на основе труда «Синквейн в работе по развитию связной речи дошкольников» автора Е.Я. Гельмановой.

Первая часть эксперимента была реализована нами в форме серии занятий, направленных на освоение дошкольниками умений представлять и в последующем устно описывать предметы. Кроме того, в процессе работы дети учились схематически представлять описываемый предмет, изображая его форму и основные качества с помощью рисунка.

По причине отсутствия навыков составления плана работы, перед выполнением задания была проведена беседа с детьми, включающая в себя инструктаж – как, и в какой последовательности, они должны действовать.

Вторая часть эксперимента включила в себя реализацию дидактических игр. Ее основной задачей выступило развитие навыков составления фраз и фразового высказывания на основе синквейна, а также развитие навыков речевого общения.

На контрольном этапе исследования, в целях определения эффективности реализованной нами коррекционной работы по развитию связности речи дошкольников с использованием синквейна, нами повторно были проведены методики констатирующей части эксперимента. Результаты контрольного этапа были обработаны и систематизированы в том же порядке, после чего сравнены с результатами констатирующего этапа работы.

В результате реализации первой методики на контрольном этапе исследования, нами получены результаты: в экспериментальной группе дошкольников – высокий уровень развития связности речи – 20% дошкольников, средний – 80%, низкий – 0. В контрольной группе динамика не выявлена.

В результате реализации второй методики, в целях определения уровня развития монологической речи дошкольников, на контрольном этапе исследования нами получены результаты: в экспериментальной группе дошкольников – высокий уровень – 20%, средний – 80%, низкий – 0. В контрольной группе – высокий уровень – 0, средний – 70%, низкий – 30%.

Выводы. По итогам сравнительного анализа результатов констатирующей и контрольной частей исследования, можем судить о наличии положительной динамики в развитии связности речи, в частности – в развитии навыков использования диалогической и монологической речи, в результате проведения комплекса занятий по технике «Синквейн».

На основании проведенного исследования и полученных сведений научно – методической литературы, мы смогли сделать следующие выводы:

1. Включение техники «Синквейн» в занятия со старшими дошкольниками способствует развитию их речевых навыков.

2. Техника «Синквейн» способствует развитию умственных способностей дошкольников, оказывает влияние на развитие памяти, наглядно – образного мышления, формирует умение составлять план последовательности действий при выполнении заданий.

3. Применение техники «Синквейн» на занятиях способствует развитию умения ясно выражать свою мысль, обогащению активного словаря дошкольников, формированию умений слушать и понимать речь окружающих.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. - М.: Наука, 2012. – 94 с.

2. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. - М.: Просвещение, 2013. - 175 с.

3. Сохина Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 2010. - 238 с.

4. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. - М.: Владос, 2014. - 288 с.

УДК 376.0

доктор педагогических наук, профессор Денисова Ольга Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец);
кандидат педагогических наук, доцент Леханова Ольга Леонидовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец)

ЦИФРОВАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ: СРЕДСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Аннотация. В работе приводятся материалы, характеризующие средства обеспечения цифровой толерантности информационной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Авторы конкретизируют понятие «цифровая толерантность», раскрывают его характеристику, описывают инструменты обеспечения в период пандемии, при которой образовательная коммуникация осуществляется в удалённом формате средствами дистанционных образовательных технологий. Понятие цифровой толерантности информационной среды раскрыта через описание средств её обеспечения для обучающихся с различными вариантами трудностей и ограничений по здоровью.

Ключевые слова: цифровая толерантность, доступность, цифровая среда, лица с инвалидностью, ограниченные возможности здоровья, технологии дистанционного образования.

Annotation. The work provides materials characterizing the means of ensuring information accessibility of the digital environment for students with disabilities. The authors specify the concept of “digital tolerance”, reveal its characteristics, describe the tools of support during a pandemic, when educational communication is carried out in a remote format using distance educational technologies.

Keywords: digital tolerance, accessibility, digital environment, persons with disabilities, distance education technologies.

Исследование выполнено в рамках Гранта «Разработка регионального информационно-аналитического портала «ПЕРСПЕКТИВА-PRO» как инструмента профориентации, образования и содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья», договор №17 от 26 декабря 2019 г.

Введение. Проблема внедрения цифровых технологий в сферу удовлетворения особых потребностей и специфических нужд обучающихся с особенностями развития является одним из центральных вопросов современного социально-гуманитарного и педагогического знания. В Конвенции о защите прав человека и основных свобод граждан [3] и Конвенции ООН о правах инвалидов [8], обеспечение доступа к информации, в т.ч. глобальным интернет-ресурсам, входит в перечень основных прав человека.

1. В современных условиях пандемии, в силу объективных угроз и независящим от образовательных организаций обстоятельств, произошёл тотальный переход отечественного образования в режим удалённого взаимодействия, реализуемого средствами дистанционных образовательных технологий, цифровых сервисов и инструментов (Приказ Минобрнауки России от 23 марта 2020 г. № 465, Приказы Минпросвещения России № 103 и № 104 от 17 марта 2020 г.).

В этих условиях в зоне особого риска оказались те обучающиеся, чьи способности к образованию вне живого и непосредственного контакта с педагогом и коллективом сверстников имеют существенные трудности и требуют особых, цифровых инструментов и средств реализации.

В то же время, можно констатировать, что усиление процессов онлайн-интеграции граждан с инвалидностью в целом является веянием времени и признаётся экспертами как показатель готовности современного общества к дальнейшей цифровизации и социальной интеграции [7], [11], [14], [16], [17]. Иными словами, совершенствование национального онлайн-пространства стратегически нацелено на повышение общедоступности информационных модулей, программных продуктов, интернет-ресурсов, что делает решаемую в данной статье проблему особенно актуальной.

Определяя актуальность рассмотрения заявленной проблематики на государственном уровне, уместно сослаться на следующий нормативно-правовой регламент, касающийся вопросов разработки и применения технологий цифровизации образования:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (Статья 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»).

- Приказ Минобрнауки РФ от 18.12.2002 № 4452. «Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации».

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 г. № 816 «Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».

- Письмо Минпросвещения России от 19 марта 2020 г. № ГД-39/04 «О направлении методических рекомендаций» («Методические рекомендации по реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»).

- Письмо Минпросвещения России № 05-398 от 10.04.2020 г. «О направлении методических рекомендаций по реализации образовательных программ среднего профессионального образования и профессионального обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий».

С учётом общих трендов развития общества, запросов государства и текущего регламента стоит задача определения сущности цифровой толерантности и тех опций, которые способствуют её развитию и обеспечению доступности информационного контента и цифровой среды в целом.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на то, что цифровая доступность и digital-культура являются одними из значимых компонентов государственной политики [4], [7], а термин «цифровая толерантность» звучит как синоним доступности цифровых информационных модулей, программных продуктов и интернет-ресурсов [17], вопрос о сущности цифровой толерантности и инструментах её обеспечения для лиц с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья не получили достаточного научного осмысления и осознанного практическими запросами методического решения.

В современных отечественных и зарубежных исследованиях могут быть выделены несколько ключевых направлений, опирающихся на различные подходы к решению проблематики.

Так в рамках социального подхода доступность для инвалидов цифровых сервисов является одним из значимых компонентов развития общества и цифровизации экономики [15], [18]. Доступная цифровая среда призвана обеспечить применение цифровых технологий, искусственного интеллекта, нейросетей для максимальной интеграции инвалидов во все сферы общественной жизни и их максимального участия в социальных процессах и явлениях [18].

Информационный подход призван определить типологию и содержание цифровых средств удовлетворения особых нужд и потребностей лиц с инвалидностью, разработать специальные инструменты, сервисы и технологии, которые помогли бы инвалидам и людям с ограниченными возможностями здоровья иметь наравне с другими доступ к информации и глобальным интернет – сетям в целом и образовательному процессу в частности [1], [9], [11], [14], [15]. В этом плане уместно упомянуть международный стандарт обеспечения доступности вебконтента (Web Content Accessibility) [12], содержащий требования к понятности, надёжности, адаптированности сайтов под особые нужды пользователей.

Педагогический подход рассматривает вопросы образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в аспекте реализации методов и технологий образовательной инклюзии, среди которых, в рамках рассматриваемой проблематики, особое место занимают технологии электронного обучения, дистанционные образовательные технологии и информационно-коммуникационные технологии образования [11], [13], [16]. Анализируя инклюзивное образование как специфический феномен, многие ученые в рамках данного подхода говорят о необходимости формирования в образовании инклюзивной культуры, как культуры отношения к инвалидности у всех участников образовательных отношений. Особое место при этом уделяется созданию специальных условий для образования инвалидов и их интеграции в общество. Вопросы разработки цифровых инструментов для удовлетворения особых образовательных потребностей инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья относятся к числу проблем, актуальность которых в настоящее время имеет приоритетное значение как в практике стран Восточной и Западной Европы, США и Японии, так и в нашей стране. В этом плане особое место в педагогических исследованиях занимают вопросы универсального дизайна, доступности образовательного контента, инструментов электронного обучения [10], [11].

С учётом изложенных позиций можно заключить, вопросы цифровой доступности и цифровой толерантности относятся к междисциплинарной проблематике и находится в центре внимания как учёных, так и практиков.

В соответствие с имеющимися данными [2], [5], [6], под цифровой толерантностью информационной среды следует понимать процесс обеспечения доступности содержания и формы предоставления ресурсов и информации, расположенных в цифровой, в т.ч. интернет-среде, с учётом индивидуальных особенностей, ограничений и состояния здоровья разных групп пользователей. Такое приспособление подразумевает учёт имеющихся трудностей и описание путей устранения этих трудностей.

Рассмотрим примеры типичных трудностей обучающихся и инструментов их устранения в парадигме цифровой толерантности информационной среды, определённый авторами статьи на основе обобщения и анализа результатов работы с инвалидами и обучающимися с ограниченными возможностями здоровья:

1. Трудности произвольной регуляции деятельности, неумение спланировать свою работу на длительный срок, изменения субъективного восприятия времени.

Контент следует предъявлять небольшими блоками, дозированно, с чёткой и простой навигацией и простым интерфейсом. При наличии ограниченных временных рамок работы с контентом, следует информировать об ограничениях, предусмотрев поблочный лимит времени. Информация о способе получения помощи должна быть представлена явно, понятно и просто. Алгоритм и способ получения помощи должен предусматривать возможность получения пользователем консультаций. Следует снабдить контент поясняющими комментариями и разъяснениями, к которым пользователь сможет обратиться в случае надобности. Следует минимизировать всплывающие дополнительные окна и анимационные эффекты.

2. Увеличение времени переработки речевого сообщения, трудности восприятия и понимания текстовой информации. Как следствие – потеря мотивации к самообучению навыкам работы в цифровой среде.

Текстовая информация должна быть сопровождена понятной и оправданной семантически инфографикой, графическими символами, простыми рисунками или схемами. Каждый графический элемент должен иметь лаконичную и простую текстовую подпись. Алгоритм работы и иные элементы работы с информацией полезно снабдить демонстрационным видео. Контент разбить на смысловые блоки с описанием логических переходов и связей. Каждый смысловой блок информации следует снабдить краткими опросами на понимание и верное толкование контента.

3. Трудности социального плана, недостатки понимания социального плана взаимодействия, неверное понимание социального контекста и эмоциональной составляющей интернет-коммуникации. Трудности адаптации к необычным условиям и кризисным ситуациям.

Необходимо чётко оговаривать правила поведения и общения в цифровой среде и предусмотреть средства контроля их выполнения. Важно снабдить контент эмоциональной и личной составляющей, предусматривающей оценивание социального плана коммуникации и действия с моделированием различных социальных ролей. Следует использовать конкретные и краткие формулировки, инфографику, схемы и символы. Рекомендуются использовать чат для отражения в нем элементов вербальной информации и коммуникации с пользователем. Следует использовать потенциал семьи и ученического тьюторинга в

вопросах оказания в работе в цифровой среде. Важно обеспечить максимальную простоту и последовательность изложения материала, его визуализацию, в т.ч. посредством видеороликов и слайдовых презентаций. Следует предусмотреть возможность предоставления социально-психологического и тьюторского сопровождения в онлайн формате. Рекомендуется оперировать к личному опыту пользователя, предусмотреть опрос с целью выявления его личного мнения. В контенте следует выделять наиболее значимые смысловые сегменты и предоставлять выбор формы, последовательности и режима работы с материалом.

4. Обучающийся маломобилен, испытывает трудности передвижения.

Следует обеспечить простую навигацию, привычную структура страницы, достаточный для восприятия размер объектов, шрифта. Не рекомендуются слишком контрастные цвета, избыточная анимация, всплывающие окна. Следует использовать простой и привычный для пользователя интерфейс. Недопустимы алгоритмы для пользователя, которые предполагают многочисленные манипуляции и точно координированные действия с мышью, а также высокий темп коммуникации в интернет-среде. Рекомендуется предусмотреть возможность тьюторинга и личного контакта через сервис видеобращений. В ситуации чат-общения рекомендуется предусмотреть различные онлайн-символы, в т.ч. общепринятые смайлы, графические жесты и т.п.

5. Трудности зрительного восприятия информации.

Следует предусмотреть простую навигацию, доступное цветовое оформление и размеры шрифта, понятная и лаконичная структура страницы. Обязательно текстовое описание всех графических объектов, символов, графики, рисунков. Рекомендуется максимально простой и понятный интерфейс. Следует избегать всплывающих окон и фоновых картинок. Необходимо предусмотреть совместимость контента с программным обеспечением для лиц с нарушениями зрения для преобразования электронной информации в доступную и удобную форму (например, печать текста рельефно-точечным или укрупненным шрифтом, перевод в аудиофайл, сканирование и др.). Рекомендуется предусмотреть возможность работы с программами экранного доступа (например, Jaws или NVDA).

6. Трудности восприятия информации на слух.

Следует предусмотреть простую и понятную навигацию, текстовое дублирование аудиоинформации, субтитрирование аудиоинформации. Следует избегать чрезмерного обилия вербальной информации и высокого темпа коммуникации. Информацию рекомендуется сопровождать наглядными символами, инфографикой, рисунками, слайдовыми презентациями. При ведеконференцсвязи говорить четко и внятно, предоставлять возможность видеть артикуляцию говорящего. Следует предусмотреть проведение кратких опросов на понимание контента. Стоит избегать слов с неоднозначным или многозначным смыслом, с нулевой семантикой, сложные и недоступные для понимания термины. Для пояснения некоторых слов следует предусмотреть возможность обращения к всплывающим окнам с расшифровкой значения слов и пояснениями к материалу.

7. Речевые трудности.

Необходима простая и четкая навигация, неконтрастный фон, лаконичная и четкая вербальная информация. Недопустим высокий темп коммуникации. Весь контент должен иметь наглядное сопровождение информации. В процессе ведеконференцсвязи говорить четко и внятно. Следует предусмотреть проведение кратких опросов на понимание контента.

Представленный материал представляет собой простой и внятный алгоритм, который позволит обеспечить доступность и цифровую толерантность информационной, в т.ч. образовательной среды для обучающихся с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, тяжёлыми заболеваниями соматического профиля. Представленные в таблице рекомендации определяют минимальный набор по оформлению и структурированию информации, форме предъявления контента для лиц с различными вариантами ограничений по здоровью.

Выводы. Представленный в рамках настоящего исследования материал позволяет говорить о том, что существующие в настоящее время подходы и сформировавшиеся в период пандемии угрозы определяют новые вызовы к образованию и ставят перед ним новые задачи, связанные с обеспечением цифровой толерантности информационной среды для особых групп обучающихся. Удовлетворение особых образовательных потребностей инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья предполагает определение ведущих трудностей и путей оказания помощи, преодоления этих трудностей средствами цифровой среды и цифровых инструментов. Представленный в статье материал структурирует пути обеспечения цифровой толерантности информационной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью с учётом требований к отбору и семантизации контента, к форме предъявления информации, технологиям доставки материала и контроля его понимания, а также средствам поддержки и сопровождения пользователей с теми или иными вариантами ограничений по здоровью.

Литература:

1. Альтовский Е. Как сделать веб-сайт дружелюбным к людям с ограничениями по зрению. М., МОО «Информация для всех», 2009. 11 с.
2. Афанасьев Д.В., Денисова О.А., Леханова О.Л. Специфика взаимодействия ресурсного учебно-методического центра Череповецкого государственного университета с субъектами инклюзивного образования на территории Северо-Западного федерального округа // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход. Сборник статей. Сер. "Библиотека журнала «Психологическая наука и образование»" Москва, 2018. С. 72-82.
3. Всеобщая декларация прав человека URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml (дата обращения: 24.05.2020).
4. Государственная программа «Доступная среда» на 2011-2025 годы: Постановлением Правительства от 1 декабря 2015 года №1297. URL: <http://gov.garant.ru/document?id=71165834&byPara=1&sub=13> (дата обращения: 24.05.2020)
5. Денисова О.А., Леханова О.Л. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью в региональном многопрофильном вузе на примере Череповецкого государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 119-129. doi:10.17759/pse.2017220114
6. Денисова О.А., Леханова О.Л. Специальные условия получения образования лицами с ОВЗ и инвалидностью в вузе // Специальное образование. 2014. № 10. С. 26.

7. ИРИ предложил разработать единый стандарт государственных сайтов для людей с ограниченными возможностями // Сайт "Институт развития интернета" URL: <http://ири.рф/news/70> (дата обращения: 24.05.2020)
8. Конвенция о правах инвалидов. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 24.05.2020).
9. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: дис. ... доктора пед. наук. Москва, 2005.
10. Леханова О.Л. Специфика применения средств электронного обучения в высшем профессиональном образовании студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Современные информационные технологии. Теория и практика материалы II Всероссийской научно-практической конференции в рамках ИТ-форума «ICITY 2015: Информатизация промышленного города». 2016. С. 141-145.
11. Марголис А.А., Рубцов В.В., Панюкова С.В., Сергеева В.С. Концепция формирования и распространения цифрового контента для высшего инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 102-110.
12. Обзор стандартов W3C по обеспечению доступности веб-контента // Стратегии, стандарты, ресурсы по веб-доступности для инвалидов [Электронный ресурс]: URL: <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/ru> (дата обращения: 24.05.2020).
13. Панюкова С.В., Сергеева В.С. Организационное и методическое обеспечение дистанционного обучения студентов с инвалидностью // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 72-83.
14. Подымова Л.С. Толерантность к неопределенности как фактор психологической устойчивости личности в цифровой образовательной среде // Человеческий капитал в формате цифровой экономики Международная научная конференция, посвященная 90-летию С.П. Капицы: сборник докладов. 2018. С. 331-337.
15. Санитер Ю.П. Реализация принципа доступности информации на сайтах специальных библиотек для слепых и слабовидящих // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 3(19). С. 128-132.
16. Шеманов А.Ю. Цифровые технологии в контексте инклюзии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 66-74. doi:10.17759/jmfp.2016050307
17. Эксперты обсудили доступность цифровой среды для инвалидов / Сайт "Известия iz" [Электронный ресурс]: URL: <https://iz.ru/950955/2019-12-05/eksperty-obsudili-dostupnost-tcifrovoi-sredy-dlia-invalidov> (дата обращения: 25.01.2020).
18. Ярская В.Н., Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивная культура социальных сервисов // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 133-140.

Педагогика

УДК 376.6

кандидат психологических наук, доцент Дохолян Анна Меликсовна

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)

ПАРТНЕРСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ - ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация. В статье представлен опыт работы профессорско-преподавательского коллектива ФГБОУ ВО «АГПУ» по реализации научно-практического проекта «Мир профессий глазами ребенка», победителя Конкурса Президентских грантов РФ 2019 года. Авторы демонстрируют такое важное направление в профессиональном становлении личности младшего школьника, как ранняя профессионализация и помощь в профессиональном самоопределении детей-сирот. На базе детской деревни «Виктория» доценты осуществляли приобщение младших школьников, актуализировали их знания и представления о труде взрослых, что выступило одним из средств допрофессионального самоопределения и ранней профориентации.

Ключевые слова: профессия, профессионализация, дети-сироты, научный проект, труд, трудовая деятельность, самоопределение.

Annotation. The article presents the experience of the teaching staff of the Armavir state pedagogical University in the implementation of the scientific and practical project "World of professions through the eyes of a child", the winner of the Competition of Presidential grants of the Russian Federation in 2019. The authors demonstrate such an important direction in the professional development of the younger schoolboy as early professionalization and assistance in the professional self-determination of orphaned children. On the basis of the children's village "Victoria", associate professors introduced younger students, updated their knowledge and ideas about adult work, which was one of the means of pre-professional self-determination and early career guidance.

Keywords: profession, professionalization, orphaned children, scientific project, labor, labor activity, self-determination.

Введение. Социальное и научно-практическое партнерство в сфере образования – примета нового времени. Сегодня не только общеобразовательные учреждения, но и учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находятся в таких условиях, когда без установления взаимовыгодного социального партнерства невозможно развиваться, да и порой, просто выжить.

Кубанский регион – уникальная система и флагман в реализации различных федеральных проектов, программ и стратегий в области поддержки и сопровождения детей-сирот и приемного родительства. Поэтому именно социально-образовательный центр «Виктория», который функционирует с 2015 года, учреждение для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, должно стать открытой системой,

расширяющей сотрудничество с различными социальными, образовательными и научными институтами, одним из которых является ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет». Воспитанники данного учреждения нуждаются в том, чтобы профессиональные психологи, педагоги и профессионалы разделили между собой ответственность за их обучение и воспитание.

Целью данной статьи является описание хода проведения и результативности программы в рамках Проекта «Мир профессий глазами ребенка» (помощь в профессиональном самоопределении приемных детей младшего школьного возраста), который стал победителем Конкурса Президентских грантов в номинации «Поддержка семьи, материнства, отцовства и детства» в 2019 году [3].

Представленный проект посвящен проблеме по поддержке и сопровождению, а также содействию профориентации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей младшего школьного возраста (8-12 лет), проживающих в Краснодарском крае, для их успешной адаптации и социализации в общество.

Согласно проведенной первичной диагностике, обозначена проблема низкой осведомленности и значительных пробелов в представлениях детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей о мире профессий, сферах деятельности, системе профессионального образования, сроках и особенностях обучения. Все эти и другие пробелы обусловлены их прошлым негативным жизненным опытом. В связи с данным фактом, была предложена к реализации комплексная программа занятий по ранней профориентации для приемных детей младшего школьного возраста.

Изложение основного материала статьи. Совместно с профессорско-преподавательским коллективом кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», под руководством к.псх.н., доцента Анны Меликсовны Дохоян, была разработана Программа по ранней профессионализации и ознакомлению с миром профессий детей-сирот младшего школьного возраста, как важнейшее направление в профессиональном становлении личности. Программа состояла из цикла встреч, которые включает в себя:

- диагностику самооценки уверенности детей и их уровня осведомленности;
- диагностику способностей, интересов и интеллектуального потенциала детей;
- цикл занятий по начальной профориентации.

Местом проведения занятий и реализации проекта, стала детская деревня «Виктория» - уникальный социально-образовательный объект города Армавира, где в настоящее время в девяти профессиональных приемных семьях проживает 280 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, 80 из которых – это дети в возрасте 8-12 лет. В данный проект было включено более 40% из них (35 человек). Также участниками проекта стали приемные родители, проживающие в Детской деревне.

В результате реализации проекта произошел рост информированности в части знания профессий, сфер деятельности, качеств личности, которые осуществляют определенную профессиональную деятельность и т.д.

В начале работы, на вводном занятии, была проведена входная диагностика детей-участников, которая позволила определить их склонности и способности, начальный уровень знаний, а также их профессиональную осведомленности. Также в рамках полученных первичных результатов, родители получили консультации по развитию определенных качеств и свойств личности у ребенка, возможные направления оказания поддержки на этапе профессионального определения своих воспитанников.

По результатам опроса, диагностических методик, проведенного нами в АНО «Виктория» среди приемных детей 8-12 лет, можем констатировать, что 75% из них не имеют даже общего представления о профессиях. Участие в проекте позволит восполнить этот дефицит.

Дети-участники проекта «Мир профессий глазами ребенка» - это дети-сироты, которые проживают на территории Детской деревни в профессиональных приемных семьях. Такие семьи большие, количество детей в них от 8 до 11. Семейная пара (родители), прошли школу приемных родителей, серьезный отбор, имеют психолого-педагогические компетенции, которые позволяют воспитывать ребенка, но практически всегда - это основной вид их деятельности. Профессиональные замещающие родители, больше нигде не работают. Бесспорно, данный факт дает возможность уделять большое внимание процессу адаптации, реабилитации, но не позволяет ребенку познакомиться с моделью «родитель-работник (работающий человек)». Этот недостаток необходимо восполнить в рамках занятий по данному проекту.

Цель программы – дать возможность увидеть и попробовать себя ребенку-сироте в разных видах деятельности, именно такой навык, даст возможность в дальнейшем не бояться делать ошибки и смело двигаться вперед, что сыграет положительную роль в будущем профессиональном самоопределении. Большая нагрузка в подростковом возрасте, протестные реакции, блоки и защиты, связанные с процессом сепарации, сложность с приоритетами не дают возможности сосредоточиться на своем выборе, в силу специфики психофизиологических процессов. Чем раньше ребенок начнет задумываться о том, чем ему интересно, тем проще он потом интегрируется во взрослую жизнь. Все это говорит о важности особого подхода к процессу профориентации у детей-сирот.

Остановимся более подробно на каждом занятии в рамках реализации программы.

Для измерения уровня сформированности профессионального самоопределения по обозначенным критериям, показателям и средствам измерения, мы получили определенные данные. Диагностика предполагает использование четырех методик, которые ориентированы на детей-участников: анкета «Знаешь ли ты профессии?», тест «Предметы труда», исследование мотивации проводится через методики «Три желания» и методика М.Р. Гинзбурга (заполняются совместно с помощником-студентом) [1].

Анкета «Знаешь ли ты профессии?» и тест «Предметы труда» были разработаны и апробированы в рамках занятия «Труд в почете любой, мир профессий большой». Они позволяют определить уровень сформированности представлений о мире профессий. В анкете содержатся вопросы о профессиях ближайшего окружения, дается три варианта ответа, из которых необходимо выбрать правильный. Тестирование выявляет знание предметов труда. Детям-сиротам необходимо соотнести предложенные на картинке предметы труда и название профессий.

Для определения личностных предпочтений и значимых отношений, нами применялась методика «Три желания». В основу методики М.Р. Гинзбурга положен принцип персонализации мотивов. Детям-участникам был предложен короткий рассказ, где каждый из предложенных мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей. Участнику зачитывается ситуация, демонстрируется схематический, соответствующий содержанию рисунок, который служит внешней опорой для мотивации. Ребенку,

предложенная методика позволит выявить преобладание определенного мотива при поступлении в школу: внешний, учебный, игровой, позиционный, социальный. Листы наблюдений для педагогов деревни Виктория и приемных родителей разработаны коллективом психологов кафедры ССПиП, с целью выявления положительного отношения к труду и готовности ребенка к осуществлению выбора профессии.

Обозначенные методики позволяют определить уровни сформированности профессионального самоопределения младших школьников - низкий, средний, высокий. Методики разработаны и подобраны таким образом, чтобы процедуру диагностики мог осуществлять как профконсультант, так и педагог. Диагностика по вышеперечисленным критериям позволяет выявить уровни сформированности профессионального самоопределения младших школьников.

Согласно выделенным критериям, проведенным диагностическим методикам, можем наглядно представить полученные результаты. На диаграмме 1 видно, что из 30 детей, которые принимали участие в проекте, 34% (10 человек) отнесены к низкому уровню, 54% (16 человек) к среднему уровню, и 12% (4 человека) к высокому уровню сформированности профессионального самоопределения детей младшего школьного возраста.

В период с ноября 2019 года и по апрель 2020 года, с периодичностью 1 раз в месяц, доцентами кафедры ССПиП проводились занятия с воспитанниками АНО СОЦ «Виктория».

На основном этапе, педагоги и психологи кафедры использовали игры, мини-лекции, беседы, практические задания, рисуночные методики, просмотр видео и мультфильмов о профессиях, создание сказки (из пластилина, пазлов, с помощью рисунка), города профессий (из песка, картона), раздела «Портфолио», фотовыставки и др.

На одном из занятий был проведен тренинг в игровой форме. Каждый из ребят искал ответ на вопрос: «Что будет, если у нас появится робот, который умеет...». А вот, что должен уметь этот робот, и зачем он нужен, решить должен был каждый из участников. Помогали в поисках ответа на этот вопрос метафорические карты «Роботы».

Эта необычная игра не только дала возможность поговорить о том, чем занимаются люди различных профессий, но и помогла развить внимание, коммуникативные навыки, в том числе с помощью невербальных средств общения, учила работать в команде.

Активно на занятии для формирования профессионально важных качеств использовались модификации психологических игр, направленных на развитие произвольности внимания, восприятия, мышления, воображения («Волшебные кляксы», «Сказочные комочки») и др.

Ценность данной формы работы заключается в том, что при помощи развивающих игр можно узнать, какая сфера научного знания больше интересует ребенка: окружающий мир, природоведение, чтение, спорт, математика и т. д. Например, игра на развитие ощущений и восприятия «Волшебный мешочек»: в мешочек складываются предметы, связанные с разными профессиями, обучающиеся на ощупь должны угадать предметы и связать их с какими-то профессиями.

На занятии по теме «Труд в почете любой, мир профессий большой» дети-участники, которые уже владели определенной информацией о мире профессий, сумели самостоятельно подготовить развернутое описание профессии. Для этого преподаватели использовали методику-синквейн, которая представляет собой составление текста, стихотворения из пяти тематических строк.

Синквейн дети составляли индивидуально, в парах или всей группой, самостоятельно либо с помощью педагога, который записывал на доске, флипчарте слова, предлагаемые участникам.

На занятии для развития внимания, памяти проводили игру «Расскажите о прошлом»: рассказать о вчерашнем дне, о том, что делали вечером, в обед, утром (о прошлом профессии, профессиях-пенсионерах или будущего, дне профессионала и т.д.). Для осмысления отдельных элементов изучаемой профессии проводились игры «Угадай профессию», «Профессия на букву...», «Кто использует в работе?» (назвать профессии, которые используют заданный инструмент или материал, например зеркало или иглу), «Ассоциация» (угадать задуманную профессию с помощью ассоциативных вопросов: «Какой запах (цвет) у профессии?»), «Связана ли работа с общением с людьми?»).

Сегодня мы уже можем резюмировать полученные результаты. Дети-сироты, и дети, оставшиеся без попечения родителей, участники данного проекта, уже смогли познакомиться с различными профессиями, такими как кондитер, актер, электромонтер, врач, библиотекарь, психолог, логопед, социальный педагог, учитель – это лишь малая часть профессий, которые участники смогли изучить и попробовать за столь непродолжительное время.

Свои коррективы в жизнь людей и в наш проект внесла и мировая пандемия коронавируса COVID-19.

Ряд занятий, под тематикой «Парад профессий» были проведены в форме мастер-класса через платформу Zoom. Тем не менее, занятия в цифровом формате прошли на высоком методическом и практическом уровне. Дети смогли увидеть и попробовать себя в качестве диктора радио и телевидения – выговаривая скороговорки, ученого-химика, - проводя опыт и наблюдая за работой «Лавовой лампы», стеклодува и креативного художника - выдувая рисунок на бумаге, а также приобрели умение снимать физическое и психологическое напряжение через дыхательные и двигательные упражнения.

Наставники через арт-техники, творческие задания помогли детям не только усвоить основные понятия, но и разобраться в том, какие факторы влияют на принятие решений и выбор профессии. Все участники видео конференции получили незабываемый опыт и яркие впечатления. Освоив простые, но интересные упражнения. Именно в современных условиях самоизоляции детям будет легче пережить отсутствие контактов со сверстниками и вынужденное пребывание дома, если они смогут играть, рисовать и выполнять упражнения со своими братьями и сестрами, а также займутся увлекательным делом.

Выводы. В результате внедрения программы по ознакомлению младших школьников с миром профессий, участники получили знания о трудовой деятельности людей, о содержании труда самых распространенных профессий, о правилах поведения в процессе трудовой деятельности. Значительно увеличился интерес детей к трудовой и учебной деятельности.

Чтобы проверить эффективность проделанной работы, на итоговом занятии были проведены повторно диагностические методики, то есть контрольный срез, который должен был продемонстрировать динамику проведенной работы по программе.

Доцентами кафедры ССПиП проведены повторно четыре методики: анкета «Знаешь ли ты профессии?», тест «Предметы труда», исследование мотивации проводится через методики «Три желания» и методика

М.Р. Гинзбурга. По итогам работы, при помощи диагностики у учащихся успешно сформированы: сознательное отношение к труду и логически завершен процесс ознакомления с миром профессий с учетом своих интересов, возможностей и требований. Результатом стала дальнейшая успешная социализация детей-сирот.

Именно занятия, проводимые профессорско-преподавательским составом кафедры ССПиП в рамках Проекта, повысили степень социализации, снизили тревожность, научили пользоваться поддержкой окружающих, оказывать помощь другим, видеть свои сильные и слабые стороны, принимать себя и совершенствовать свои способности.

По итогам работы, можем констатировать динамику в результатах. Дети-участники, в количестве 30 человек, которые прошли обучение по программе проекта, 34% (10 человек) были отнесены к низкому уровню, после проведения работы, их стало 4, что составляет 12 %.

54% (16 человек) в начале работы были отнесены к среднему уровню, после обучения в проекте, таких детей стало 15 человек, что составило 50 %.

Но, произошли изменения у детей, имеющих высокий уровень сформированности профессионального самоопределения, их было 4 человека (12%), а к концу реализации серии занятий - к высокому уровню мы смогли отнести уже 11 детей, что составило 38%.

Проведя наше теоретико-эмпирическое исследование, получив определенные результаты работы, мы можем утверждать, что нам удалось воспитать в детях трудолюбие, старательность, аккуратность, настойчивость в доведении дела до конца, бережное отношение к результатам своего и чужого труда.

Разумеется, наше исследование не исчерпало всех проблем, связанных с помощью в профессиональном самоопределении приемных детей младшего школьного возраста, эти вопросы и станут предметом нашего дальнейшего исследования.

Литература:

1. Бахлова Н.А. К вопросу построения практикума по профориентации // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-postroeniya-praktikuma-po-proforientatsii>.

2. Дохоян А.М. Коммуникативная компетентность педагога: психологический практикум. Учебно-методическое пособие / А.М. Дохоян. - Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2015. - 58 с. - ISBN 2227-8397. - Текст: электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. - URL: <http://www.iprbookshop.ru/54526.html>

3. Инна Ушанева – победитель конкурса Фонда Президентских грантов. // Армавирский собеседник 06.11.2019 г.: Интернет-ресурс: <https://news-armavir.ru/2019/11/06/aspirantka-iz-armavira-stala-pobeditelem-konkursa-prezidentskikh-grantov>

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, профессор Дулатова Анна Николаевна

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

магистрант 2 курса Линник Анастасия Александровна

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

ПРОБЛЕМЫ ДОКУМЕНТАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье описаны результаты анализа деятельности средней школы, раскрываются особенности организации данных процессов, роль документоведа высшей квалификации в оптимизации учебно-воспитательной работы. На примере ФГОС СОО прогнозируется трансформация документной деятельности школы в условиях цифровых технологий.

Ключевые слова: средняя школа, управление, организация делопроизводства, цифровые технологии, трансформация, компетенции, профессиональные кадры.

Annotation. The article describes the results of analyzing the activities of secondary schools, reveals the features of the organization of these processes, the role of a highly qualified document specialist in optimizing educational work. Using the example of the so-called Federal state educational system, the transformation of the school's document activity in the conditions of digital technologies is predicted.

Keywords: secondary school, management, office management, digital technologies, transformation, competence, professional staff.

Введение. В документационном обеспечении общества сегодня происходят радикальные изменения, вызванные внедрением цифровых технологий. Цифровизация, как стратегия развития государства, охватывает все социальные институты. И, следовательно, обуславливает трансформационную активность документа, сопровождающую деятельность, что прежде всего проявляется в практике делопроизводства. Это закономерно для начального этапа работы с документами в цифровой культуре. Человек – исполнитель стандартных рутинных процедур заменяется автоматизированными системами. В его функциях все больше места занимают сложные творческие процессы управления документами.

Отсюда компетенции работника с документами не просто модернизируются. Меняются приоритеты ключевых знаний, умений, способностей, готовности формируемых в подготовке специалистов. Предпочтение отдается не только технологиям, которые выполняются автоматизированными системами, а организационно-управленческой, научно-исследовательской, проектной, консультационной работе. Иными словами, цифровой цивилизации нужны документоведы высокого уровня квалификации. Эти вопросы мы изучали на примере документационной деятельности в средних общеобразовательных учреждениях.

Изложение основного материала статьи. В 2017-2019 годах нами проводилось исследование на тему «Современные проблемы документной деятельности системы образовательных учреждений». Базой

исследования было избрано Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 61 города Краснодара» [2, 3].

В процессе исследования был выявлен ряд проблем, которые не позволяют раскрыть весь потенциал документационного обеспечения управления и его влияние на всю основную деятельность учреждения.

Так, было установлено, что делопроизводством занимается руководство школы. Функции и обязанности делопроизводителя поделены между заместителем директора по учебно-воспитательной работе, заместителем директора по учебно-методической работе, заместителем директора по административно-хозяйственной части и отделом кадров. Специфика работы с документами в школе – это срочность их подготовки и исполнения. Зачастую на это дается всего несколько часов.

Отдел кадров в СОШ №61 состоит из двух человек - начальника и специалиста. Начальник отдела кадров занимается личными делами учителей и технического персонала, он вправе набирать работников и увольнять их. В ведении специалиста отдела кадров находятся личные дела и личные карточки детей, также он занимается переводами учеников в другие школы и их зачислением. Вся остальная работа ложится на плечи завучей – заместителей директора. Эти функции прописаны в должностных инструкциях только завучей. Ни отдел кадров, ни учителя в работе с документами по учебно-воспитательной работе не участвуют.

Заместители директора по учебно-воспитательной работе (3 человека) готовят все справки, которые в школе пишутся абсолютно по любому поводу, будь то проведенная контрольная работа, внутришкольное мероприятие, родительское собрание. Также ими готовятся отчеты об уже проведенных мероприятиях, заполняются формы на аттестацию преподавателей.

В ведении заместителя директора по воспитательной работе находится вся социальная документация на детей. Он помогает организовывать и проводить мероприятия, собрания как учеников, так и их родителей.

Каждый из завучей составляет итоговые таблицы результатов обучения, готовит приказы на проведение Краевых диагностических работ и Всероссийских проверочных работ. Разработка и корректировка документации на сайт СОШ №61 тоже остается за завучами.

В деятельности школы внедрен электронный журнал, который ведут завучи. Электронный журнал очень удобен и прост в использование, благодаря ему родителям можно без труда узнать об успехах своего ребенка. Однако нами было выяснено, что на его подготовку, заполнение и поддержание уходит очень много часов как рабочего, так и нерабочего времени. Завучи вносят в него не только текущие оценки, но и информацию о ребятах, их заслугах и успехах. Также в электронном журнале имеется раздел, посвященный и преподавательскому составу. По своей структуре он представляет унифицированную форму - карточку Т2 и тоже контролируется заместителями директора. Там находятся сведения об учителях, уровне их образования и стаже, результатах аттестации и личных достижениях.

Нерациональное разделение работы с документацией в коллективе (только между завучами) говорит о неудовлетворительной организации документационного обеспечения управления. Больше всего от этого страдают непосредственные обязанности завучей, они жертвуют кроме того и своим свободным временем на ведение массы документации. Должностные инструкции разработаны некачественно, инструкция по делопроизводству нет. Такой подход, к сожалению, характерен для многих средних учебных учреждений. Но с большим объемом документооборота это недопустимо. Выход из сложившейся ситуации найден давно, еще в прошлом веке в нашей стране на государственном уровне было принято решение о создании специальных отделов документационного обеспечения управления (ДООУ), где была сосредоточена вся документная деятельность организации. Сегодня об этом говорят руководители сферы управления образованием. Так, заместитель председателя Государственной думы по образованию и науке Борис Чернышов уверен, что одним из наиболее перспективных вариантов решения проблемы было бы появление в школах новой должности специалиста – который будет работать только с документацией. В школе должна быть создана такая инфраструктура, которая позволяет учителю заниматься только своими непосредственными обязанностями – обучением и воспитанием [1]. Эксперты также отмечают необходимость обеспечения общего образования сложными автоматизированными системами передачи информации, что исключает неквалифицированное пользование данными системами и приводит к высокопрофессиональному подходу в документировании.

Отсюда деятельность по модернизации делопроизводства нельзя начать без четкого понимания предназначения документоведов в средней школе. Его функции специфичны и уникальны благодаря особенностям работы самой школы, а цифровые технологии и вовсе влекут за собой колоссальные изменения, как в управлении, так и в организации документационного обеспечения учебного управления. В современной школе требуются специалисты высокого уровня подготовки, общекультурной и профессиональной. При этом в образовании документоведов должны входить аспекты не только функционального, но и отраслевого направления, что позволит легче адаптироваться к специфике конкретных социальных институтов.

Деятельность специалиста по документационному обеспечению управления общеобразовательной школой регулируется нормативно-правовыми и нормативно-методическими документами. Основным документом, определяющим совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы среднего общего образования является Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС СОО). ФГОС отражает все значимые трансформации социальных процессов в государственных и общемировых масштабах, которые обусловили образовательную политику средней школы. Так, заметной тенденцией стал переход к цифровым технологиям в контексте стратегии поиска новой образовательной парадигмы, соответственно изменение, часто кардинальная модернизация педагогических технологий. Воздействие цивилизационных процессов в первую очередь распространяется на документационное обеспечение управления обучением и воспитанием. Однако подготовка нового проекта ФГОС СОО вызвала множество очень резких критических замечаний по его содержанию. Эксперты отмечают, его архаичность, которая приведет к колоссальной перегрузке учеников за счет заучивания огромных массивов информации [1]. Несоответствие запросам современного общества негативно скажется на потребности средней школы в специалистах-documentsедов высокого уровня квалификации. Мы можем это утверждать на основе анализа содержания действующих образовательных стандартов и образовательных программ. Так, в ФГОС СОО прописаны компетенции информационной культуры педагога, формируемые им для своей индивидуальной работы с информацией [4]. Вопросы организации цифровой информационной

образовательной среды школы, пользования сложными автоматизированными документами системами управления учебно-воспитательным процессом в перечень компетенций закономерно не входят, так как не относятся к области деятельности учителя средней школы. Иными словами, государственным стандартом не предусмотрена стратегия прогнозов документационного обеспечения школы цифрового общества.

Неизвестно, какое место займут новые технологии в будущем стандарте. Но мы считаем, что риски перехода к цифровизации образования надо преодолевать конвергентным подходом, интеграцией профессиональных методов разных социальных областей. В этой связи нами был разработан ряд компетенций документоведа среднего общеобразовательного учреждения, которые ориентированы на сложные процедуры и могут быть внедрены в учебный процесс уже в ближайшем будущем.

Можно предположить, что среди общекультурных компетенций приоритетными станут:

- знание социальных процессов в обществе, в целях формирования специалистом прогностической функции;

- понимание статуса цифровой культуры;
- умение владеть межотраслевой коммуникацией;
- готовность к саморазвитию, самореализации;
- способность гибко мыслить, принимать неординарные управленческие решения.

Среди профессиональных компетенций будут важны:

- знание и умение пользоваться цифровыми документами, умение работать со сложными автоматизированными системами;

- умение грамотно, максимально быстро перестроить устаревшую систему существующего документооборота в соответствие с новыми требованиями;

- готовность к консультированию учителей по ведению учебно-методической документации, для приведения документов к единообразию и унификации.

Предложенные дополнения к общекультурным и профессиональным компетенциям документоведа среднего общеобразовательного учреждения направлены на активную цифровизацию, они адекватны квалификационной характеристике современного специалиста. Процессы цифровизации не могут обойти сферу образования, они неотъемлемая часть современного мира.

Принципиальным практическим шагом следует считать обязательное наличие должности документоведа в штатном расписании школы. Это не только путь к разгрузке педагогических кадров от бумажной работы, к рационализации их рабочего времени и должностных обязанностей, но условие повышения статуса работника с документацией от делопроизводителя до организатора сложными, не рутинными процессами документационного управления.

В процессе исследования документационного обеспечения деятельности средних общеобразовательных учреждений нами выявлено расхождение между профессиональными функциями специалистов-документоведов высшей квалификации и применением этих функций в практике школы. В большинстве школ, не только малокомплектных, документами, как уже отмечено, занимается любой школьный работник в ущерб своим прямым обязанностям обучения и воспитания. Руководство вынуждено принимать такие меры в силу нескончаемого потока разнообразных документов. В школах с большим количеством учащихся присутствует отдельная должность работника с документами: делопроизводителя или документоведа. У каждого из них, как правило, одна задача выполнять рутинные делопроизводственные процедуры. Причина та же: объем документооборота растет в геометрической прогрессии. Естественно, в такой ситуации диплом о высшем документном образовании обесценивается, различия между уровнем бакалавриата и магистратуры не имеют значения. Оказалось, что руководители школ в своем большинстве даже не знают об управленческих функциях документоведа, его возможностях в организации электронных документов. Но эти функции очень скоро будут востребованы повсеместно потому, что стандартные, простые процессы уже переадресованы автоматизированным системам. В ближайшее время будет приоритетной подготовка специалистов, способных к организации документационного обеспечения образования средствами цифровых технологий. Следовательно, школа должна быть готова к оптимальному использованию таких профессиональных возможностей, что в свою очередь потребует мер по обновлению нормативной, правовой, методической документации, регламентирующей деятельность документоведа по рациональному разделению трудовых обязанностей, пересмотру штатного расписания и др.

Выводы. Результаты изучения проблем документной деятельности образовательных учреждений были проанализированы руководством базовой средней школы. Идея изменить, дополнить систему компетенций документоведа была поддержана, подписан акт о внедрении новых компетенций в профессиональные обязанности данных специалистов, обеспечивающих управление учебно-воспитательным процессом. Однако решения надо принимать на общегосударственном уровне, поскольку цифровизация отражается в проблемах трансформации документной деятельности не только средней общеобразовательной школы. Она обусловила перестройку всех социальных институтов и технологии их документационного обеспечения.

Литература:

1. Баландина, А. Школам не хватает «свежей крови» // Неделя. – 2020. - №6. – 11-17 февр.
2. Официальный сайт МБОУ МО город Краснодар «Средняя общеобразовательная школа №61 им. героя Советского Союза Д. Лавриненко». - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school61.centerstart.ru>.
3. Устав муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения муниципального образования город Краснодар средней общеобразовательной школы № 61 [Электронный ресурс]: Приложение к постановлению администрации муниципального образования город Краснодар от 23.06.2015 № 4746. – Режим доступа: <http://school61.centerstart.ru>.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]: Государственный стандарт утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413. – Режим доступа: www.garant.ru.

УДК 378

кандидат педагогических наук Ефимова Ольга Юрьевна

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования "Военная академия Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации" (г. Москва)

НЕКОТОРЫЕ СИТУАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОЛЧАНИЯ И УМОЛЧАНИЯ

Аннотация. В статье приводятся примеры использования приемов косвенного речевого воздействия молчания и умолчания студентами-филологами в условиях реальной учебно-речевой ситуаций во время активной педагогической практики. Дается анализ речевых ситуаций, в которых применение педагогического молчания и умолчания является уместным и эффективным. Предлагаемые материалы стали результатом проведения опытного обучения будущих учителей владению данными приемами педагогического взаимодействия. На основе полученных данных делается вывод о целесообразности обучения будущих учителей приемам косвенного речевого воздействия – педагогическому молчанию и умолчанию.

Ключевые слова: косвенные приемы речевого воздействия, педагогическое молчание, педагогическое умолчание, педагогическое общение, педагогическая практика, профессиональная речевая подготовка будущих учителей.

Annotation. The article provides examples of using the techniques of indirect speech impact of silence and holdback by philology students in conditions of real educational and speech situations during active pedagogical practice. The application of pedagogical silence and holdback is appropriate and effective in given speech situations. The proposed materials were the result of experienced training of future teachers to possess these techniques of pedagogical interaction. It is advisable to include teaching techniques of indirect speech influence - pedagogical silence and holdback in the training of future teachers.

Keywords: indirect methods of speech influence, pedagogical silence, pedagogical holdback, pedagogical communication, pedagogical practice, professional speech training of future teachers.

Введение. Профессиональная речевая деятельность учителя отличается повышенной ответственностью за каждое произнесенное слово. Это обусловлено тем, что само слово, речь являются главным инструментом в работе учителя и способом влияния. То, что учитель должен владеть словом, не вызывает сомнений. Однако в профессиональной практике встречается немало случаев, когда именно молчание, отсутствие слов гораздо уместнее и красноречивее любого профессионально выстроенного монолога. Исследователи словесного педагогического взаимодействия отмечают чрезвычайно высокую степень вербальных реакций учителя: преподаватель говорит на уроке в два раза больше, чем его учащиеся. Объясняется это традиционным пониманием того, что устное обучение должно занимать большую часть времени занятия, иначе поведение преподавателя может расцениваться как уклонение от своих обязанностей [4, с. 129]. Однако опытные педагоги отмечают, что эффективность обучения и в более широком смысле эффективность развития личности учащегося связаны именно с уровнем его собственной речевой активности на занятии [2, с. 328]. Поэтому, как ни странно, педагогу важно уметь не только хорошо говорить, но и вовремя помолчать. Справедливы замечания ученых о том, что и в диалоге с учащимися молчание педагога должно иметь место: «молчание нужно, чтобы дать возможность слушающим вдуматься в только что услышанное, почувствовать и понять его смысл, выделить нечто важное для себя из потока речи» [3, с. 126].

На наш взгляд, представляется важным, учитывать эти данные при подготовке будущих учителей. Включение сведений о педагогических возможностях коммуникативно значимого молчания и умолчания как приемов косвенного речевого воздействия в систему подготовки учителей и овладение ими коммуникативно-методическими умениями, необходимыми для успешного использования данных приемов на этапе школьной педагогической практики, позволит существенно повысить результативность профессиональной деятельности учителя, снять эмоциональную напряженность, конфликтность словесного общения, способствовать оптимизации педагогического общения в целом.

В статье мы рассматриваем примеры использования студентами-филологами приемов педагогического молчания и умолчания в условиях реальной учебно-речевой ситуаций во время прохождения активной педагогической практики. Данные студенты прошли специальное экспериментальное обучение профессионально уместному применению приемов молчания и умолчания в объеме 3 аудиторных занятий. Во время предметной практики со студентами проводились индивидуальные и групповые консультации, каждый студент получил памятку в виде методических рекомендаций к практическому применению осваиваемых приемов речевого воздействия.

Изложение основного материала статьи. Под *педагогическим молчанием* мы понимаем коммуникативный прием, который состоит в намеренном отсутствии речевых действий (говорения) со стороны учителя в коммуникативно обязывающей ситуации с целью оказать определенное воздействие на собеседника (ученика).

Прием *педагогического умолчания* – это намеренно создаваемая учителем незавершенность, неопределенность высказывания (недоговаривание или сокрытие фрагмента информации), рассчитанная на догадку учеников, с целью оказать желаемое педагогическое воздействие [1].

На педагогической практике студенты стремились учитывать следующие требования к применению данных приёмов:

- 1) молчание (умолчание) учителя должно быть осознанно, намеренно, должно иметь конкретную цель;
- 2) целесообразность, уместность использования данного приёма, соответствие условиям речевой ситуации, морально-этическим требованиям;
- 3) эффективность оказанного воздействия.

Рассмотрим ситуации использования студентами педагогического молчания и умолчания в зависимости от реализуемого коммуникативного намерения.

Наиболее частым было применение молчания и умолчания с целью *установить дисциплину, скорректировать поведение* учащихся в целом или повлиять на действия конкретного ученика, а также выразить свое отношение, *оценить* речевые и неречевые действия учащихся (осудить, упрекнуть), чтобы добиться определенного поведения. Подтекст таких «дисциплинальных» тактик был примерно следующим:

«Молчу, пока не перестанете»; «Жду, когда вы будете готовы к работе»; «Я недовольна вашим (твоим) поведением»; «Как вам не стыдно!» и т.п. К подобному воздействию студенты прибегали и на начальном этапе урока (при организационном моменте), и в середине занятия. Чаще всего при этом использовалось коммуникативно значимое молчание, как, например, в следующих ситуациях:

- Пятиклассники на перемене фотографировали друг друга на мобильный телефон. После звонка все успокоилось, а Миша все продолжал фотографировать соседей по парте. Студентка, поздоровавшись с классом, многозначительно замолчала, пристально глядя на мальчика. Ребенок заметил установившуюся тишину, поймал взгляд практикантки и убрал телефон. Студентка начала урок.

- На уроке во время объяснения новой темы друзья, сидящие на последней парте, начали что-то громко обсуждать. Студентка внезапно прервала объяснение и вопросительно посмотрела на них. Мальчики прекратили разговаривать. Студентка немного помолчала и продолжила дальше.

Интересным и разнообразным было использование приема умолчания в целях установления, поддержания дисциплины и организации работы.

- Сегодня у Жени на уроке веселое настроение. Достав что-то из сумки, он с энтузиазмом начинает показывать одноклассникам, которые в это время выполняют письменную работу. Студентка, заметив это, вздохнула и говорит, глядя на мальчика: «Одна фальшивая скрипка портит старание всего оркестра. Надеюсь, ты понял, о чем я говорю?». Мальчик покраснел и начал работать.

- В ситуации затянувшегося обсуждения на тему «10 люблю и 10 ненавижу» студентка резко замолкает, перестает принимать участие в разговоре. Отходит в сторону, выжидательно глядя на детей. Через несколько секунд класс замечает изменения в поведении практикантки и успокаивается.

Преобладание данных коммуникативных интенций молчания и умолчания легко объясняется: студенты впервые вышли на активную педагогическую практику в среднее звено (5-7 классы), и проблема дисциплины, руководства поведением детей стала для них одной из главных, так как в этом возрасте психологи отмечают повышенную поведенческую активность учащихся.

Встречались примеры использования молчания и умолчания с преобладающим оценочным компонентом:

- Слава опять опоздал на урок и пытается что-то сказать в свое оправдание. Студентка: «Да-да! «Свежо предание, но ...».

- После повторения изученной темы. Студентка с сожалением констатировала: «Кое-кто так и не понял, где и когда употреблять нужную частицу».

Среди наиболее употребительных интенций были: побудить к ответу, заставить задуматься над правильностью ответа, стимулировать мыслительную деятельность, воображение учеников.

Анализируя полученные образцы, мы условно выделили несколько основных групп молчания и умолчания, использованных в этих целях. Так, умолчание применялось, например, при формулировании вопроса, выступая в качестве своеобразной подсказки, ориентирующей мысль ученика в нужном направлении: «Существительное – это часть...», «Первым признаком весны является все-таки ...».

Умолчание употреблялось студентами при подведении к итоговой мысли: «Из всего сказанного вы можете определить, что тема сегодняшнего урока...», «Итак, это позволяет нам сделать вывод...». Обрыв высказывания в данных случаях как бы подталкивает учащихся к поиску ответа.

Другую группу составило употребление студентами коммуникативно значимого молчания в ситуации ожидания ответа. Подтекст такого молчания означал «хорошо подумай», «не спеши», «ты это прекрасно знаешь», «я уверена, что ты ответишь» и т.п. Молчание в таких случаях имело эффект, если подкреплялось подбадривающим взглядом, положительной мимикой, фокусированием внимания на отвечающем, и значительно утрачивало его, если студент в это время пытался заглянуть в конспект, учебник и т.п.

Приведем следующую ситуацию:

- На уроке литературы один из учеников невнимательно слушал, о чем говорила студентка, и на последовавший вопрос ответил неправильно. Все засмеялись, кроме студентки, которая продолжала молча смотреть на него, ожидая ответа. Немного подумав, мальчик исправился.

Интересны образцы, в которых студенты использовали молчание и умолчание для создания проблемных ситуаций, в качестве элемента учебного задания. Необычность задания - разгадывание некой загадки, творческий поиск ответа - привлекало внимание и вызывало интерес у школьников.

Ученикам было задано домашнее задание – прочитать биографию Паустовского. На следующем уроке студентка начала рассказывать о жизни писателя, но умолчала о нескольких важных фактах. Затем она попросила учеников восстановить проделы в его сообщении.

- Студентка предложила творческое задание: ученики должны придумать и записать окончание незаконченных предложений, а потом провести конкурс на лучшую концовку.

- На конкурсе эрудитов школьникам предлагалось восстановить пропущенные строки из известных поэтических текстов и определить авторство.

Совместно с предыдущими функциями молчание и умолчание реализовывали функцию привлечения внимания. Студенты использовали данные приемы, чтобы заинтересовать, заинтриговать, активизировать внимание учеников. Так, большую группу умолчаний составили различные интригующие, неожиданные незаконченные фразы:

- Анонсируя домашнее задание, студентка кратко рассказывает содержание произведения, которое будет изучаться на следующем уроке: «...Четыре кадета остались дежурить у гроба генерала, и тут с ними случилась страшная история... А что с ними случилось, вы узнаете, прочитав это произведение дома».

Вступая в общение с учениками, практиканты старались соблюдать педагогическую этику и такт. Интенциями таких молчаний и умолчания было нежелание отвечать, вступать в общение, корректно сделать замечание, сохранить позицию учителя. Чаще студенты пользовались умолчанием, чтобы намекнуть ученикам на определенную информацию в присутствии постороннего человека (методиста, учителя), как в следующем примере:

- Перед уроком риторики, на который должен прийти методист, студентка подошла и попросила ученика, особо отличающегося недисциплинированностью, постараться быть максимально сосредоточенным на уроке. Примерно до середины урока ученик выполнял обещание. Студентка: «Паша, мы, кажется, договаривались...». Ученик смущается, и остаток урока проходит без происшествий.

- При первом знакомстве студентки с классом, школьники начали задавать ей различные вопросы: сколько лет, где учиться и т.п. Студентка доброжелательно отвечала. Но вскоре вопросы дошли до фамильярностей. Тогда студентка демонстративно замолчала, удивленно-недоумевающе глядя на класс. Послышались реплики: «Это мы так, извините», «Ладно, больше не будем».

Редко приемы молчания, умолчания использовались, чтобы создать особую эмоциональную атмосферу в классе, сделать рассказ более выразительным, эмоциональным, запоминающимся, передать или вызвать определенные чувства и др. На наш взгляд, это связано с недостатком педагогического опыта. Попытки использовать такое воздействие осуществлялись в ситуации выражения восхищения, торжественности или трагичности момента на этапе объяснения нового материала (например, при сообщении необычных фактов из биографии писателя, парадоксов русского языка). Мы понимаем, что время урока ограничено и не всякий педагог может позволить пространные высказывания, но эффект такого воздействия бывает довольно устойчивым, а произведенное впечатление надолго запоминается.

Так, в основном все осуществленные студентами приемы молчания и умолчания соответствовали требованиям педагогической этики и были достаточно эффективны. Немногочисленные ситуации этически неправомерного использования приемов, как правило, были связаны с неудачным выбором фразы, фрагмент которой замалчивался или служил предметом намека, чья семантика могла оскорбить или обидеть ученика (учеников). Например, разнимая троих дерущихся учеников, студентка восклицает «Осел, козел и косоплый мишка!..», намекая на персонажей басни Крылова; или реплика спорящему ученику: «Ну, если ты такой умный...».

Наблюдались случаи, где молчание как отсутствие реакции, на наш взгляд, было неоправданным, например: ученик, неудовлетворенный своей отметкой, просит объяснить, почему ему поставили «три», но в ответ получает молчание. Отметим, что данные нарушения этики, на наш взгляд, связаны не только с недостаточностью речевого и педагогического опыта коммуниканта, но и с личным уровнем воспитанности и культуры будущего педагога.

Для того чтобы выяснить, насколько успешным являлось использование студентами осваиваемых приемов, мы проводили наблюдение за непосредственной реакцией (речевой и пантомимической) учеников на молчание и умолчание. Результаты анализа и самоанализа показали, что в большинстве случаев осуществленное воздействие было результативным.

Как показали наблюдения за коммуникативной деятельностью студентов, причинами того, что речевая цель в ситуациях молчания и умолчания не была достигнута, было следующее:

1. Неудачный выбор фразы, окончание которой умалчивалось (т.е. интенция молчания / умолчания была непонятна адресату), например: студент, делая замечание расшумевшемуся к концу урока ученику, произносит: «Не вынесла душа поэта...». Строки из стихотворения Лермонтова незнакомы учащемуся, поэтому он не обращает на них внимание.

2. Неуместное использование молчания в конкретной ситуации. Например, не имея авторитета в классе, не установив педагогический контакт с учащимися, бесполезно молча призывать к порядку расшумевшихся учеников, что пытались сделать некоторые из студентов. Молчание в таких случаях не было замеченным.

Некоторые студенты при последующем анализе их речевого поведения на уроке с удивлением отмечали, что не планировали воздействие молчанием или умолчанием, а это получалось спонтанно, само собой, как естественная реакция в сложившихся условиях. Этот факт возможно объяснить тем, что, очевидно, данные студенты обладают так называемым коммуникативным чутьем и на интуитивном уровне успешно пользуются молчанием и умолчанием. Многие студенты в беседах признавались, что не ожидали от использования молчания и умолчания такой эффективности и результативности, и выразили готовность применять их в дальнейшей педагогической деятельности.

Выводы. Рассмотренные ситуации педагогического молчания и умолчания, как кажется, демонстрируют позитивные коммуникативные возможности косвенного речевого воздействия в реализации различных учебно-речевых целей. Так, думается, что обучение студентов использованию коммуникативно значимого молчания и умолчания как приемов косвенного речевого воздействия пополнит копилку педагогического инструментария будущего учителя, будет способствовать формированию творческого отношения к педагогической деятельности и общению, стимулировать стремление к поиску нестандартных путей их реализации; создаст условия для возникновения самоуважения и уважения со стороны участников коммуникативного взаимодействия, бережного отношения к слову.

Литература:

1. Ефимова О.Ю. Молчание и умолчание учителя в системе профессиональных речевых тактик: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: Новокузнецк, 2005.
2. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. Учебник для вузов (Серия «Учебник нового века»). – СПб.: Питер, 2010. – 432 с.
3. Роботова А.С. О диалоге, монологе и молчании в образовании // Высшее образование в России. – 2015. - № 8-9. С. 122-128.
4. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика / пер. с англ. / Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.

УДК 376

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

магистрант Медведская Ирина Викторовна

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

ПРИМЕНЕНИЕ АВТОРСКОЙ ЛОГОСКАЗКИ В КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические предпосылки использования авторской логосказки как средства коррекции недостатков связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены практические наработки из коррекционной программы, разработанной на основе авторской логосказки.

Ключевые слова: связная речь, сказка, логосказка, общее недоразвитие речи, коррекция, монологическая речь, пересказ.

Annotation. This article describes the theoretical prerequisites for using the author's speech therapy tale as a means of correcting the deficiencies of coherent speech for older preschool children with general speech underdevelopment. Practical correction program developed on the basis of the author's speech therapy tale are presented in this article.

Keywords: coherent speech, tale, speech therapy tale, general speech underdevelopment, monologue speech, retelling.

Введение. В настоящее время становится все более заметным увеличение количества детей с общим недоразвитием речи. Дошкольники с ОНР существенно отстают от нормально развивающихся сверстников особенно в овладении навыками связной речи.

Все методы, приемы и средства коррекции недостатков связной монологической речи рассматриваются только по отношению к детям с III и IV уровнем речевого развития, поскольку, по словам В.П. Глухова, «овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи» [2].

В своих работах Л.Н. Ефименкова отмечает, что связная речь как особая сложная форма коммуникативной деятельности у детей с ОНР «самостоятельно не формируется», и старшим дошкольникам с ОНР требуется систематическая коррекционная помощь со стороны логопеда [3].

Данная категория детей имеет особенности эмоционально-волевой сферы, истощаемость их внимания, недостатки произвольной памяти, трудности в запоминании инструкции и следовании ей и т.д. [2].

У детей с ОНР особые трудности вызывает программирование содержания развернутых высказываний и их языковое оформление. При пересказе текста заметно нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, искажения, выраженная ситуативность и фрагментарность. Дети не всегда понимают смысл прочитанного, поэтому добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняются в выборе необходимого слова. Пересказ не соответствует содержанию и структуре оригинала. Низкий уровень употребляемой фразовой речи. Творческий пересказ детям с ОНР дается еще более сложно. Вместо творческого задания часто представляется пересказ знакомого текста. Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Пересказ-описание для детей малодоступен. Они чаще просто перечисляют отдельные предметы и их части, а зачастую могут лишь ответить на вопросы. Учитывая психофизиологические особенности старших дошкольников с общим недоразвитием речи, учителя — логопеды, учитывая ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста, выбирают те формы и приемы коррекционно-педагогической работы, которые бы создавали для детей атмосферу успешности, уверенности в своих возможностях, где ребенок не боялся бы ошибиться, и при этом получал необходимые знания, навыки, умения [6].

Поиски эффективных методов работы с детьми, имеющими нарушение речи, часто приводят педагогов к использованию сказки. Ведь сказка, по своей сути, очень близка к игре.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет логопедическую сказку и рассматривает ее как целостный педагогический процесс, способствующий развитию всех сторон речи, воспитанию нравственных качеств, а также активизации психических процессов. Как отмечают исследователи, включение логопедических сказок в коррекционно-педагогическую деятельность способствует решению разнообразных задач:

- коррекционно-воспитательные (воспитание доброты, гуманности, выдержки, ответственности, самопожертвования, патриотизма);
- коррекционно-развивающие (развитие познавательных процессов, просодической стороны речи, умение передавать образ через мимику, жест, движения);
- коррекционно-образовательные (развитие фонематического слуха, работа над артикуляцией, автоматизацией, дифференциацией звуков, введением их в спонтанную речь, совершенствовать умение пересказывать и рассказывать сказки, продумывать продолжение к сказкам, сочинять новые сказки).

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева обращает внимание на активное участие ребенка в ходе повествования логосказки. С ее помощью активизируются процессы мышления, улучшается мелкая моторика пальцев рук и речевого аппарата, улучшаются общие движения тела, а также совершенствуются эмоционально-волевые процессы [5].

Игры и упражнения занятий, построенные на основе логосказки, подразумевают высокую двигательную активность, чередование состояний активности и пассивности повышают гибкость и подвижность нервных процессов, развивают моторику и координацию движений, снимают физическое и психическое напряжение,

увеличивают работоспособность детей. Итак, логосказка является эффективным развивающим, коррекционным и психотерапевтическим средством в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР.

Целью данной статьи является ознакомление с опытом использования авторской логосказки как средства формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Изложение основного материала статьи. Научное исследование по теме «Значение логосказки в коррекции нарушений связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня» проводилось на базе МБДОУ детский сад №1 поселка Ильиногорск Володарского района Нижегородской области в двух логопедических группах и с детьми с ОНР III уровня из комбинированных групп МАДОУ детский сад №2 поселка Новосмолинский Володарского района Нижегородской области.

До начала исследования был проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовали дети из логопедических групп и групп старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием. Диагностические задания для обследования связной речи детей были взяты из методик В.П. Глухова [2], О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной [8] и комплексной программы выявления состояния связной речи В.К. Воробьевой [1]. Экспериментальные задания проводились с детьми в течении двух недель.

Анализ результатов заданий по всем методикам дал возможность сделать выводы об уровне развития связной речи у дошкольников контрольной и экспериментальной групп. Особое внимание уделено таким критериям связной речи как логичность и последовательность. Выявить уровень развития последовательности связной речи помогли задания, направленные на пересказ сказки, рассказ-описание, рассказ по серии картин, рассказ на тему, понимание темы и структуры текста, передача структуры текста, сочинение сказки, подробный пересказ.

Экспериментальная группа выполнила задания на последовательность речи на 37,5%. Дошкольники с нарушением речевого развития пропускали, переставляли слова или события, «застревали» на второстепенных деталях, повторяли эпизоды, смешивали разные ряды последовательности, а также нарушали последовательность сложных соподчиненных отношений (временных, качественных, пространственных). Дошкольники с нормой речевого развития выполнили аналогичные задания на 74,37%.

Выявить уровень развития логичности связной речи помогли следующие задания: рассказ по тематическим картинкам, рассказ по серии картин, рассказ из личного опыта, рассказ по готовому началу, выявление нарушений структуры текста, понимание основной мысли, понимание концовки, жанровые отличия, сочинение сказки, краткий пересказ. Экспериментальная группа выполнила задания на логичность речи на 38,2%. У дошкольников с ОНР отмечены нарушения в логической связи между предложениями и частями рассказа, неправильные выводы. Дошкольники контрольной группы выполнили аналогичные задания на 76,1%. Правильность, выразительность, связность речи так же была ниже у детей с ОНР.

Программа формирующего эксперимента основана на авторской логосказке «Чудесная страна» Медведской И.В. Роль сказки в коррекции нарушений речи рассматривается в большом количестве теоретической литературы. Этой теме посвящали свои исследования Т.М. Грабенко, С.А. Черняева, Г.Г. Чебанян, Н.М. Погосова, А.В. Гнездилов, О.В. Защиринская, Т.А. Сергеева и другие. Наиболее известны исследования Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, которая указывала на большие возможности сказкотерапии в вопросах оперативной, долгосрочной и глубинной психологической помощи как детям, так и взрослым [5]. В коррекционной работе можно использовать такие методы сказкотерапии, как рассказывание (пересказ) сказки, сочинение и постановка. Взяв за основу рекомендацию В.П. Глухова, который советовал начинать работу по обучению детей с ОНР рассказыванию с занятий по пересказу на основе сказки, считая это эффективным методом развития устного дискурса [2], было решено коррекционно-развивающие занятия формирующего эксперимента направить непосредственно на развитие пересказа.

В основе коррекционной программы лежит авторская логосказка Медведской И.В. «Чудесная страна», предназначенная для детей старшего дошкольного возраста. Логосказка состоит из девяти глав, каждая из которых посвящена определенной теме («Море горькое и соленое», «Величественный лес», «Волшебный свет тундры» и другие). Путешествие совершается по необъятным просторам России и главы логосказки посвящены разным природным зонам нашей страны (тайга, тундра, пустыня и т.д.). Логосказка посвящена нашей стране – России. Герои логосказки – это мальчик Миша и девочка Маша, которые в поисках медвежонка путешествуют по стране вместе с удивительным котом Матфеем. Чем же кот необычен? Да он не простой кот, а волшебный и очень умный. Только серый пушистый умник может управлять воздушным шаром, на котором совершается путешествие. Выполнение заданий кота, а именно они несут в себе логопедическую составляющую сказки, позволяет воздушному шару перемещаться. Маша и Миша – ровесники детей из логопедической группы, поэтому очень близки и понятны им. В логосказке прослеживается тема нравственности и безусловно решаются задачи патриотического воспитания дошкольников. Программа по авторской логосказке способствует не только коррекции речи детей, но и развивает все психические процессы (внимание, мышление, воображение, память, ощущение, восприятие), что очень важно для дошкольников с ОНР.

Основное внимание в разработанных занятиях формирующего эксперимента направлено на коррекцию нарушений связности, логичности и последовательности связной речи через пересказ. Дети становятся активными участниками уже при повествовании самой логосказки. Ведь именно от их правильных ответов зависит перемещение воздушного шара с героями сказки. Затем дошкольники участвуют в составлении плана пересказа логосказки, создании мнемотаблиц. Большой интерес вызывает задание на определение последовательности событий логосказки. Из серии картинок по теме главы логосказки составляется мнемотаблица. Логопед предлагает игры «Найди ошибку», «Картинки играют в прятки», которые нацелены на коррекцию нарушений логичности и последовательности связной речи, способствуют развитию внимания, памяти. Упражнение «Картинки играют в прятки», направленное на коррекцию нарушений логичности, дается в разных вариантах. Логопед убирает картинки начала, середины или концовки логосказки и детям предлагается восстановить пропущенную часть текста.

После коллективного составления мнемотаблицы по логосказке и пересказав текст, логопед дает творческие задания, например, «Новая картинка», когда детям предлагается придумать иную ситуацию или встречу с другими животными. Получается пересказ с элементами сочинения. Подобные задания даются детям не сразу, а по мере ознакомления и коррекционной работы по другим главам логосказки.

Большое участие в научном исследовании принимает воспитатель логопедической группы. Педагог создает в группе мини-музей, проводит экспериментальную деятельность, предлагает для рассматривания иллюстрации по теме предстоящей логосказки. К моменту чтения главы логосказки дошкольники уже как бы «погружены» в ее тему.

Герои сказки (девочка Маша, мальчик Миша, кот Матфей, медвежонок) и воздушный шар представлены в виде небольших игрушек, с которыми дети могут поиграть в свободное время.

На каждую тему отводится три занятия. Первое занятие направлено на совершенствование грамматического строя речи, активизацию словаря детей по лексической теме, расширение и систематизацию знаний о Черном море и его обитателях. Организационный момент включает в себя загадку о море и настраивает детей на определенную тему. Дыхательная, пальчиковая, зрительная, артикуляционная гимнастика соответствуют морской тематике («Волны», «Дельфин», «Рыбка») и способствуют развитию общей, мелкой, артикуляционной моторики, развивают речевое дыхание, зрительное внимание. Игра «Посчитаем до пяти» и «Один - много» учат детей правильно употреблять существительные в единственном и множественном числе. Игра «Назови ласково» помогают образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Дидактическая игра «Кто в Чёрном море живет?» развивает умение правильно употреблять предлоги, слуховое и зрительное внимание, мышление. Так же на занятии дети учатся составлять предложения. Игры «Какой? Какая?», «Слова наоборот» активизируют словарь синонимами и антонимами. Детям предлагаются загадки, которые способствуют расширению знаний и представлений об обитателях Черного моря.

По окончании занятия логопед дает небольшое задание на дом – выбрать любой силуэт обитателя моря, раскрасить его и составить небольшой рассказ о нем.

На втором коррекционно-развивающем занятии по главе «Море горькое и соленое» детям читается первая глава логосказки и проводится беседа по ее содержанию. Вопросы помогают вспомнить содержание текста. Логопед следит за тем, чтобы дети отвечали на вопросы не отдельными словами, а предложениями, тем самым отрабатывая навык грамотного построения высказывания. Перед повторным чтением дается установка на дальнейший пересказ текста. Читая логосказку повторно, логопед выставляет на мольберт схематические картинки по сюжету. План пересказа в дальнейшем дается по мнемотаблице. Логосказку пересказывают несколько детей по очереди, что придает уверенности детям с более низким уровнем развития речи.

На третьем занятии основной целью является совершенствование умения логично, связно и последовательно пересказывать уже знакомый текст.

Загадка и пальчиковая гимнастика, опять же на морскую тематику, настраивают детей на занятие. Основная часть коррекционно-развивающего занятия отводится на краткий пересказ логосказки с использованием мнемотаблицы. На первом этапе коррекционной работы логопед дает образец краткого пересказа текста, а в дальнейшем этот момент можно исключить. Теперь ребенок уже самостоятельно пересказывает весь текст, имея поддержку в виде мнемотаблицы.

Театрализованная деятельность приносит разнообразие в работу по коррекции недостатков речи детей с ОНР. Большое внимание уделяется выразительности речи. Логосказку можно инсценировать полностью или выбрать эпизод, диалог по желанию детей. Например, в логосказке «Море горькое и соленое», дошкольникам предлагается для драматизации диалог путешественников и дельфиненка.

Анализируя данное занятие, логопед сообщает о дальнейшей встрече с логосказкой, мотивируя детей на переход к новой лексической теме. Сказочное путешествие по стране продолжается.

Все последующие коррекционно-развивающие занятия построены по единому алгоритму с изменением тематики.

На занятиях встречаются упражнения, направленные на развитие тактильного восприятия: «Угадай на ощупь» (сравнение на ощупь гладких камней и шероховатой пемзы), «На дне морском» (определение морских животных в воде на ощупь), «Шишки» (определение на ощупь сосновых, кедровых, еловых шишек). Используется на занятиях и природный материал (песок, камни, шишки, янтарь), работа с которым доставляет не только радость, но и способствует развитию мелкой моторики.

В завершении программы у детей заметно улучшается качество пересказа. Мнемотаблицы, составленные по всем главам логосказки, способствуют развитию логичности, связности и последовательности связной речи детей. На улучшение выразительности речи влияет систематическая работа по расширению, обогащению и активизации словаря. Правильно построенные предложения при пересказе появляются благодаря коррекционной работе над грамматическим строем речи.

Итоговое занятие проводится в форме игры «Путешествие по Чудесной стране». На красочной карте России прикреплены конверты, в которых лежат схемы для пересказа по темам логосказки. Чтобы получить конверт, необходимо выполнить небольшое задание от кота Матфея (найти ключик в песке, составить узор из янтаря, нарисовать рыбку и другие). Дети самостоятельно составляют из карточек мнемотаблицу и пересказывают главу логосказки. Если пересказ выразительный и в правильной логической последовательности, то герой логосказки дарит ребенку маленький подарок-сюрприз по теме логосказки (ракушка, цветной камешек, янтарь, шишка).

Игра-путешествие помогла повторить все лексические темы, показать уровень развития связной речи у детей к концу учебного года. В конце занятия всех ждал общий сюрприз – книги с логосказкой.

По итогам проведения коррекционно-развивающих занятий по авторской логосказке проведен контрольный эксперимент, в котором была использована авторская комплексная диагностическая методика обследования пересказа с позиции основных критериев связной речи (логичность, связность, последовательность). Вышеуказанная комплексная методика разработана Жулиной Е.В. и Медведской И.В. [4].

Проанализировав и суммируя результаты всех заданий с точки зрения логичности, последовательности, связности, самостоятельности, выразительности, правильности грамматики и лексики, получились количественные показатели. Экспериментальная группа: логичность 67%, последовательность 70%, связность 70%, самостоятельность 66%, выразительность 67%, правильность 62%. Контрольная группа: логичность 46%, последовательность 45%, связность 40%, самостоятельность 43%, выразительность 44%, правильность 40%.

Уровень развития связной речи у детей экспериментальной группы по всем критериям составил 66%, а в контрольной группе 43%.

На основании контрольного эксперимента сделан вывод о том, что логопедическая программа по коррекции нарушений связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня, разработанная на основе авторской логосказки, дала положительные результаты в речевом развитии детей. Игровая форма занятий способствовала и развитию таких психических процессов как мышление, воображение, внимание, память.

Выводы. Хорошо развитая связная речь является залогом успешного обучения в школе, поэтому детям с ОНР III и IV уровня до поступления в школу необходима ее коррекция.

Логопедическая программа, основанная на авторской логосказке «Чудесная страна» и реализованная на базе МБДОУ детский сад №1 и МАДОУ детский сад №2 Володарского района Нижегородской области, дала положительные результаты в плане коррекции связной речи детей с ОНР по всем ее критериям – последовательность, логичность, связность, выразительность и правильность.

Литература:

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. Учебное пособие / Воробьева В.К. – М.: МПСИ, 2016. – 328 с.
2. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Изд. Секачев В. Ю., 2012. 182 с.
3. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 176 с.
4. Жулина Е.В., Медведская И.В. К вопросу о диагностическом инструментарии оценки навыков связной речи у дошкольников. / Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. - Ч.4. – 326 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб: Речь, 2016. – 320 с.
6. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М: Альянс, 2013. 366 с.
7. Мирошниченко, Н.В. Авторская сказка учителя-логопеда в работе с детьми с общим недоразвитием речи / Н.В. Мирошниченко, М.В. Денежко, Е.В. Молчанова, И.Л. Буланцева. — Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. — 2018. — № 24 (210). — С. 313-316.
8. Ушакова О.С. Программа развития речи дошкольников / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – 3-е изд., доп. и испр. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 56 с.

Педагогика

УДК 37.017.925

кандидат педагогических наук, доцент Земляченко Людмила Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Щередица Наталья Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена раскрытию содержания и структуры готовности будущего учителя начальных классов к формированию финансовой грамотности младших школьников. Авторы статьи трактуют данное понятие как целостную динамическую систему, включающую совокупность психолого-педагогических, экономических и методических знаний, профессиональной мотивации и интереса к экономическому образованию, личностных качеств и практико-ориентированных компетенций, позволяющих эффективно решать задачи формирования финансовой грамотности младших школьников. Готовность будущего учителя начальных классов к формированию финансовой грамотности младших школьников включает в себя: когнитивный (теоретический), деятельностно-практический и мотивационно-личностный компоненты.

Ключевые слова: финансовая грамотность, подготовка будущих учителей начальных классов, готовность будущего учителя начальных классов к формированию финансовой грамотности младших школьников.

Annotation. The article is devoted to the disclosure of the content and structure of the readiness of the future primary school teacher to the formation of financial literacy of primary school students. The authors of the article interpret this concept as an integral dynamic system, which includes a combination of psychological, pedagogical, economic and methodological knowledge, professional motivation and interest in economic education, personal qualities and practice-oriented competencies that can effectively solve the tasks of forming financial literacy for young students. The readiness of the future primary school teacher to form the financial literacy of primary schoolchildren will include: cognitive (theoretical), practical-practical and motivational-personal components.

Keywords: financial literacy, preparation of future primary school teachers, readiness of a future primary school teacher to form financial literacy of primary school students.

Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева») по теме «Подготовка бакалавров педагогического образования к формированию основ финансовой грамотности младших школьников»

Введение. Актуальной необходимостью в современном обществе становится формирование финансовой грамотности различных слоев населения. В рамках проекта «Национальная стратегия повышения финансовой грамотности на 2017-2023 гг.» поставлена задача включения данной темы в программы российских образовательных организаций, разработку рекомендаций по обучению финансовой грамотности дошкольников, внесению изменений в программы обучения на всех ступенях [3].

Вместе с тем, исследователи отмечают отсутствие системности и преемственности в обучении основам финансовой грамотности в детских садах, школах, вузах, недостаточности несовершенство научно- и учебно-методического обеспечения процесса, низкий уровень готовности педагогов к ведению работы по формированию основ финансовой грамотности [1].

В этой связи одной из важнейших задач является подготовка будущих учителей начальных классов к формированию основ финансовой грамотности младших школьников, результатом которой является сформированная готовность к ведению данной работы.

Изложение основного материала статьи. Вопросы подготовки учителей к экономическому образованию и воспитанию младших школьников в условиях вузовского образования исследованы О.В. Бажиной, Т.В. Грищенко, А.Ш. Досбенбетовой, С.А. Лукониной, И.Г. Рябовой, Е.А. Сидякиной; проблемы экономической подготовки педагогов в процессе повышения квалификации изучены В.Н. Вершининой, Ю.К. Гуськовым, А.М. Коростелевой, Г.А. Рудик, А.Т. Шпак и др. Особый интерес для нас представляют работы, посвященные подготовке педагогов к преподаванию основ финансовой грамотности школьников (В.В. Соглаев, Т.Ф. Сергеева, В.А. Кальней, О.Л. Рубцова, И.А. Сычева, С.О. Фридман и др.).

Целью обучения является подготовка педагогов к формированию знаний, умений и социально-психологических свойств школьников, необходимых для выполнения социально-экономических ролей: владельца личного домохозяйства, инвестора, заемщика, кредитора, налогоплательщика [4].

О.Л. Рубцова, И.А. Сычева отмечают, что подготовка должна быть комплексной и нацеленной на совершенствование знаний педагогов в области экономики и финансовых вопросов, умений понимать связи и зависимость экономических и финансовых явлений и процессов; расширение информированности об имеющихся учебно-методических разработках по финансовой грамотности, овладение умениями их использования в урочной и внеурочной деятельности; применения современных технологий формирования финансовой грамотности в профессиональной деятельности [5].

Результатом данной подготовки является готовность будущего учителя к формированию основ финансовой грамотности. Рассмотрим сущность и структуру указанного понятия.

Готовность будущих учителей начальных классов к формированию основ финансовой грамотности – целостная динамическая система, включающая совокупность психолого-педагогических, экономических и методических знаний, профессиональной мотивации и интереса к экономическому образованию, личностных качеств и практикоориентированных компетенций, позволяющих эффективно решать задачи формирования финансовой грамотности младших школьников. Готовность включает в себя: когнитивный (теоретический), деятельностно-практический и мотивационно-личностный компоненты.

Для определения содержания представленных компонентов нами проанализированы модели готовности учителей к экономическому образованию и воспитанию (О.В. Бажина, А.Ш. Досбенбетова, С.А. Луконина, С.О. Фридман), компоненты финансовой грамотности (С.М. Вдовин, О.И. Аверина, Н.А. Горбунова, Е.Г. Москалева, Н.М. Никулина, А.Е. Судакова, М.А. Овчинников, С. Хастон и др.), учтены психолого-возрастные особенности младшего школьного возраста.

В настоящее время разработана характеристика финансово грамотного гражданина: представления о способах поиска и применения актуальной финансовой информации, умения следить за состоянием личных финансов, планирования доходов и расходов, рационального выбора финансовых услуг, соотносить потребности и возможности – «жить по средствам», знания прав потребителя и умение их отстаивать и др. Выделены области финансовой грамотности, включающие: базовые экономические понятия и законы, структуру доходов и расходов, деятельность планирования и составления личного и семейного бюджета, способы сохранения сбережений, способы обеспечения финансовой безопасности, соблюдение прав потребителей. Указанные сферы представлены тремя составляющими, необходимыми обучающимся в повседневной жизни и которые могут быть сформированы на базовом или продвинутом уровне [3]:

- знание и понимание (знания о финансовых продуктах, умение поиска, анализа финансовой информации);

- умения и поведение (компетенции грамотного потребителя финансовых услуг);

- свойства личности и установки (рациональное отношение к материальным ценностям и деньгам) [2].

В структуре готовности будущих учителей начальных классов к формированию основ финансовой грамотности младших школьников представлены когнитивный, мотивационно-личностный и деятельностно-практический компоненты.

Когнитивная (теоретическая готовность) предполагает наличие совокупности:

- 1) психолого-педагогических, методических знаний, позволяющих грамотно отбирать необходимое содержание процесса формирования финансовой грамотности с учетом нормативных требований, психолого-возрастных особенностей и возможностей младших школьников; знаний современных методик изучения уровня финансовой грамотности младших школьников;

- 2) системы знаний обучающихся об экономике, адекватные представления о повседневной экономической действительности, умений видеть взаимосвязи между экономическими знаниями и задачами педагогической деятельности.

Мотивационно-личностная готовность обеспечивается наличием осознанности общественной значимости процесса формирования финансовой грамотности, потребности и заинтересованности в его осуществлении; сформированности общей культуры студента, социальной активности, мотивации к ведению работы по формированию финансовой грамотности младших школьников, потребности стоять ее в соответствии с базовыми национальными ценностями, нормативными требованиями.

Деятельностно-практическая готовность представляет собой достаточно объемный перечень умений и свойств будущего учителя:

- 1) совокупность умений, позволяющих решать задачи формирования финансовой грамотности в урочной и внеурочной деятельности, в процессе межпредметной интеграции: умения целеполагания, разработки содержания и реализации технологий формирования финансовой грамотности; осуществлять разработку программ по финансовой грамотности, владение субъектно-и практикоориентированными, исследовательскими, проблемными, дискуссионными, проектными и др. технологиями и методами экономического просвещения с учетом требований системно-деятельностного подхода, психолого-возрастных особенностей обучающихся; навыков планирования, организации и оценки эффективности

процесса формирования финансовой грамотности обучающихся;

2) способы профессионального самосовершенствования, реализации творческого подхода в профессиональной деятельности в области экономического образования;

3) наличие экономически значимых качеств личности (бережливость, трудолюбие, аккуратность, хозяйственность, добросовестность, настойчивость);

4) умения поиска и оценки необходимой финансовой информации, применения экономических знаний в различных ситуациях, при простейших финансовых расчетах, рациональном использовании материальных ценностей; опыт в анализе экономических явлений и поведения человека, умения принимать адекватные решения финансовых проблем и задач; высокая потребительская культура, уважительное отношение к трудовой деятельности и представителям различных профессий.

Для оценки готовности будущих педагогов к работе по формированию финансовой грамотности младших школьников разработаны критерии и показатели данной готовности (Таблица 1).

Таблица 1

Критерии и показатели готовности будущих педагогов к формированию финансовой грамотности обучающихся в начальной школе

Компоненты готовности	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный	Сформированная система психолого-педагогических, методических, экономических знаний, позволяющих грамотно отбирать необходимое содержание процесса формирования финансовой грамотности обучающихся.	Сформированность психолого-педагогических, методических, экономических знаний, позволяющих решать ключевые задачи формирования финансовой грамотности обучающихся, однако, отсутствует системность в имеющихся знаниях.	Наличие фрагментарных психолого-педагогических, методических, экономических знаний, отрицательно влияющих на эффективность решения задач формирования финансовой грамотности обучающихся.
Мотивационно-личностный	Убежденность в необходимости экономического образования младших школьников, сформированность экономической культуры студента, социальной активности, мотивации в построении профессиональной деятельности по формированию финансовой грамотности обучающихся в соответствии с базовыми национальными ценностями, нормативными требованиями. Готовность к профессиональному развитию путем самообразования сформирована на высоком уровне.	Убежденность в необходимости экономического образования младших школьников, сформированность основных компонентов экономической культуры студента, мотивация к ведению работы по формированию финансовой грамотности обучающихся присутствует в недостаточной степени, интерес к данной работе проявляется в зависимости от ситуации. Готовность к профессиональному развитию путем самообразования сформирована на достаточном уровне.	Убежденность в необходимости экономического образования, отсутствуют некоторые значимые компоненты экономической культуры студента, интерес к формированию финансовой грамотности младших школьников имеет неустойчивый характер. Готовность к профессиональному развитию путем самообразования сформирована на недостаточном уровне.
Деятельностно-практический	Владение современными технологиями и методиками формирования финансовой грамотности, владение технологиями проектирования, организации и контроля эффективности процесса формирования финансовой грамотности обучающихся.	Владение современными технологиями и методиками формирования финансовой грамотности, однако, имеются недостатки в применении технологий проектирования, организации и контроля эффективности процесса формирования финансовой грамотности обучающихся.	Владение отдельными технологиями и методиками формирования финансовой грамотности, допускаются ошибки в применении технологий проектирования, организации и контроля эффективности процесса формирования финансовой грамотности обучающихся.

Выводы. Таким образом, при рассмотрении готовности будущего учителя начальных классов к формированию финансовой грамотности младших школьников учтены задачи вузовской подготовки

педагога, экономического образования студентов и обучающихся, структура понятия «финансовая грамотность младших школьников». Эффективность достижения указанного результата вузовского педагогического образования будет обеспечена интеграцией психолого-педагогической, методической, экономической подготовки, проведением диагностики уровня готовности будущих учителей начальных классов к формированию финансовой грамотности младших школьников.

Литература:

1. Методические рекомендации для классных руководителей и иных педагогических работников по вопросам повышения уровня финансовой грамотности семей с детьми. Часть 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nra-russia.ru/pic/projects/2018/09/26/01/1-metodrekomendacii.pdf>
2. Методические рекомендации «Организация повышения квалификации педагогических работников в области финансовой грамотности обучающихся». – М., 94 с.
3. Проект «Национальная стратегия повышения финансовой грамотности на 2017-2023 гг.» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.minfin.ru/ru/document/?id_4=118377-proekt_natsionalnaya_strategiya_povysheniya_finansovoi_gramotnosti_2017-2023_gg.
4. Проект «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fincult.info/prepodavanie/base/povyshenie-kvalifikacii/6310/>
5. Рубцова О.Л., Сычева И.А. Финансовая компетентность педагога как элемент формирования финансовой грамотности обучающегося // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 304-306.

Педагогика

УДК 37.017.925

кандидат педагогических наук, доцент Земляченко Людмила Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Спиренкова Наталья Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Щереди́на Наталья Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена раскрытию специфики формирования основ финансовой грамотности у обучающихся в начальной школе в процессе экономического образования. В статье раскрываются содержательные и структурные аспекты финансовой грамотности, процесс формирования финансовой грамотности младших школьников. Представлены результаты эмпирического исследования основ экономических знаний и сформулированы условия повышения эффективности процесса экономического образования.

Ключевые слова: финансовая грамотность, экономическое образование младших школьников.

Annotation. This article is devoted to revealing the specifics of the formation of the fundamentals of financial literacy in primary school children in the process of economic education. The article reveals the substantive and structural aspects of financial literacy, the process of formation of financial literacy of younger students.

Keywords: financial literacy, economic education of primary school students.

Введение. Современное общество требует наличия у человека умений разбираться в сложных экономических понятиях, современного экономического мышления, моделей экономического поведения, основ финансовой грамотности, которые формируются в процессе экономического образования. Данная тема не является новой для педагогики, однако, крайне мало исследований, посвященных формированию финансовой грамотности младших школьников.

В нормативных документах [3; 4; 6] указывается на необходимость проведения последовательной государственной политики, направленной на повышения финансовой грамотности всего населения, которая позволит обеспечить комплексный подход к решению этой проблемы, через механизмы координации усилий различных федеральных органов исполнительной власти, органов местного самоуправления, образовательных учреждений, общественных и частных организаций, осуществляющих различные инициативы в области финансового просвещения.

В этой связи несомненно актуальным становится построение системы непрерывного экономического образования детей и молодежи, обеспечив таким образом постепенное вхождение личности в мир экономики и финансов и полноценное успешное функционирование в нем.

В настоящее время реализуется проект Сбербанка и Минфина России в проекте Минфина «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации», в рамках которого осуществлена разработка и апробированы образовательные программы по повышению финансовой грамотности в дошкольных образовательных организациях, начальных классах общеобразовательных школ. Согласно этому документу подготовлены методические рекомендации для педагогов на всех уровнях.

Анализ международного опыта показывает, что проблема финансовой грамотности взрослого населения, подрастающего поколения, в том числе, обучающихся в начальной школе несомненно актуальна.

В работах отечественных ученых: А.С. Аджиковой, Л.А. Громовой, А.А. Вендиной, М.М. Гереевой, Э.В. Гуреевой, Д.С. Ивановой, Ю.Г. ШUTOвой, Н.М. Евтыховой, С.И. Змиевой, И.Д. Нефедовой, Е.Н. Богдановой, Н.Е. Поповой, А.И. Имашевой и др. рассматриваются отдельные аспекты формирования финансовой грамотности в младшем школьном возрасте.

Понятие финансовая грамотность трактуется как:

– определенный набор знаний и компетенций в области финансовой деятельности и финансово грамотного поведения (С. Хастон, С.М. Вдовин, О.И. Аверина, Н.А. Горбунова, Е.Г. Москалева, А.Е. Судакова и др.);

– многокомпонентное личностное качество, включающее знания в области финансов, мотивированность и активность в экономической деятельности и проектах в сфере экономики и финансов (И.В. Сеницына, Н.М. Никулина [7]);

– как результат финансового образования, предполагающий владение экономической и финансовой информацией и способами ее использования для принятия грамотных финансовых решений (М.А. Овчинников [5]).

Отмечается, что финансовая грамотность позволяет человеку принимать целесообразные и оптимальные финансовые решения и активным участником экономической действительности [1], грамотно распределять финансовые средства [7], осознавать последствия собственных поступков в сфере финансов и быть ответственным потребителем финансовых услуг [2].

Анализ сущности понятия показывает, что в исследованиях и документах акцент ставится исключительно на овладение личностью набором знаний и умений обращения с финансовыми средствами. Следует отметить, что в младшем школьном возрасте, в период становления мировоззрения и нравственной культуры крайне опасно делать упор на данный аспект, что может привести к формированию потребительского отношения к людям, материальным и духовным ценностям и миру в целом. В этой связи считаем необходимым раскрыть специфику формирования основ финансовой грамотности младших школьников в процессе экономического образования, которое аккумулирует задачи нравственного, трудового, социально-профессионального воспитания и финансового просвещения, что является наиболее оптимальным в современной ситуации и будет соответствовать приоритетам государственной политики в области образования. Кроме того, существует объективная потребность в разработке научно-методических основ формирования финансовой грамотности младших школьников в процессе экономического образования, что обеспечит эффективность работы педагогов в данном направлении.

Процесс формирования финансовой грамотности детей младшего школьного возраста в рамках экономического образования рассматривается нами как педагогически обоснованная, последовательная взаимосвязанная деятельность педагога и обучающихся, в ходе которой дети овладевают системой экономических понятий и представлений, навыков экономически и финансово целесообразного поведения, экономически значимых качеств личности деловитости, бережливости, рациональной разумности, хозяйственности, ответственности.

С целью выявления путей формирования основ финансовой грамотности в младшем школьном нами было проведено исследование уровня сформированности элементарных экономических знаний у первоклассников, составляющих основу финансовой грамотности. Были использованы следующие критерии:

- понимание сущности элементарных экономических понятий;
- умение реализовать имеющиеся экономические знания в различных видах деятельности;
- сформированность нравственно-экономических качеств личности (бережливость, деловитость, ответственность, практичность, предприимчивость);
- проявление познавательного интереса к экономике.

На основании данных критериев были выделены следующие уровни сформированности элементарных экономических знаний у младших школьников:

1. Высокий уровень – обучающиеся полностью понимают сущность элементарных экономических понятий: деньги, товар, потребность человека, заработная плата и др. Умеют реализовать имеющиеся экономические знания в различных видах деятельности. На достаточно высоком уровне сформированы нравственно-экономические качества личности. Проявляют высокий интерес к экономике.

2. Средний – обучающиеся достаточно хорошо понимают сущность элементарных экономических понятий. Реализовывают имеющиеся экономические знания в различных видах деятельности с помощью педагога и родителей. Сформированы нравственно-экономические качества личности. Интерес к экономике, к экономическим знаниям не всегда устойчив, требует стимуляции педагога.

3. Низкий – обучающиеся не понимают сущность элементарных экономических понятий. Не умеют реализовать имеющиеся экономические знания в различных видах деятельности. На низком уровне сформированы нравственно-экономические качества личности. Интерес к экономике, к экономическим знаниям слабый.

Младшим школьникам были предложены различные задания:

Задание № 1

Стимульный материал: карточки с рисунками и словами: телевизор, кофейник, кукла, мяч, солнце, книжка, доброта, туфли, ветер, коньки, дружба, квартира, здоровье, дача, совесть, красота.

Содержание задания: ребенку предлагается разложить карточки по двум группам: в одну отложить то, что можно купить, в другую – что нельзя.

Задание № 2

Стимульный материал: картинки с изображением предметов, необходимых в жизни человека (дом, стол, стул, телевизор, компьютер, тарелка, продукты).

Содержание задания: ребенку предлагается рассмотреть картинки и выбрать те, на которых, по его мнению, изображены предметы с наименьшей и наибольшей стоимостью. Обосновать свой выбор.

Задание № 3

Стимульный материал: рисунок с изображением различных товаров, необходимых в жизни человека (лампа, платье, конфета, велосипед, кукла, игрушечная машинка, книга, карандаш, мороженое, игрушечная машинка).

Содержание задания: ребенку предлагается красным карандашом отметить товар, который составляет потребность для девочки; синим – для мальчика; желтым – если это общая потребность.

Задание № 4

Стимульный материал: карточки с изображением людей разных профессий и их орудий труда.

Содержание задания. Педагог дает карточку с изображением человека определенной профессии. Ребенок должен подобрать к ней предметы, подходящие для данной профессии.

Результаты выполнения практических заданий младшими школьниками представлен в таблице 1.

Таблица 1

Результаты выполнения практических заданий младшими школьниками экспериментальной и контрольной групп

№ задания	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	правильно		частично правильно		неправильно		правильно		частично правильно		неправильно	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Задание № 1	4	40	4	40	2	20	3	30	3	30	4	40
Задание № 2	2	20	5	50	3	30	3	30	4	40	3	30
Задание № 3	3	30	3	30	4	40	2	20	5	50	3	30
Задание № 4	3	30	4	40	3	30	2	20	5	50	3	30

С первым заданием успешно справились 40% младших школьников экспериментальной группы и 30% контрольной группы. Они смогли правильно определить те предметы, которые можно купить за деньги, а которые нет. Такое же количество детей в обеих группах частично правильно выполнили данное задание. Они допустили незначительные ошибки, которые исправили самостоятельно. Не справились с заданием 20% испытуемых экспериментальной группы и 40% контрольной.

Определить, какой товар дороже по стоимости, а какой дешевле, смогли лишь 20% младших школьников экспериментальной и 30% контрольной групп. С небольшой помощью педагога справились с данным заданием половина детей экспериментальной группы и 40% респондентов контрольной группы. Не смогли определить стоимость товара 30% испытуемых обеих групп.

Правильно соотнести предметы с потребностями человека смогли 30% младших школьников экспериментальной и 20% контрольной группы. Частично правильно выполнили предложенное задание 30% и 50% детей соответственно. Не смогли определить потребность людей 40% испытуемых экспериментальной и 30% контрольной группы.

Подобрать орудие труда для людей разных профессий правильно смогли 30% младших школьников экспериментальной и 20% контрольной группы. Справились с заданием с небольшой помощью педагога 40% испытуемых экспериментальной группы и 50% детей – контрольной группы.

Согласно данным таблицы, у 30% младших школьников экспериментальной группы и 20% контрольной выявлен высокий уровень сформированности элементарных экономических знаний. Средний уровень – у 40% младших школьников экспериментальной группы и для 50% детей контрольной группы. Низкий уровень характерен для 30% обучающихся в обеих группах.

Таким образом, большинство младших школьников не имеют достаточно полных, исчерпывающих представлений о сущности экономических понятий, о потребностях человека и возможностях их удовлетворения. Эти данные позволяют сделать заключение о необходимости разработки и проведения системы целенаправленной работы по формированию элементарных экономических знаний у младших школьников, что будет основой для финансовой грамотности.

Работа по экономическому образованию младших школьников в аспекте формирования финансовой грамотности должна выстраиваться:

а) с учетом требований современного общества к финансовой грамотности личности, Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы, ФГОС НОО, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России;

б) на основе анализа совокупности проблем в системе экономического образования (низкий уровень финансовой грамотности, низкая мотивация трудовой деятельности, нацеленность на получение прибыли без усилий, неразумные потребности, неумение соотносить потребности и возможности, потребительское отношение к деньгам, труду, продуктам труда и пр.);

в) с учетом содержания деятельности по различным направлениям учебно-воспитательной работы. Значительным потенциалом в плане экономического образования в начальной школе обладают: уроки литературного чтения, окружающего мира, математики, вариативные формы внеурочной деятельности (факультативы по экономике и основам финансовой грамотности, клубы юного экономиста), воспитательной работы (неделя экономики, ярмарка, экологические и трудовые проекты и акции, встречи с представителями трудовых династий и др.);

г) с использованием современных технологий формирования финансовой грамотности. Так, Е.А. Замаренкова отмечает эффективность применения обучающих компьютерных и онлайн-программ, онлайн-квестов, представленных на сайтах hochumoguзнaу.рф, <http://questigra.ru/finquest/>, настольных игр «Финансовый крокодил», «Не в деньгах счастье», «Монополия», «Финансовый Alias («скажи иначе»)» и т.д. М.Н. Никулина [7] указывает на необходимость организации проектной деятельности и решения контекстных задач по подготовке интересного туристического похода, а так же изготовлению поделок для внутришкольной ярмарки, выпуску газеты, озеленению школьного участка, и др.;

д) с учетом требований преемственности содержания экономического образования в дошкольных образовательных организациях, ступени начального, основного общего и среднего образования: реализуемые программы должны иметь логическое продолжение;

е) с учетом региональной специфики, традиций трудового и нравственного воспитания. Обязательным элементом содержания экономического образования является рассмотрение вопросов формирования основ финансовой грамотности человека, основываясь на единстве деловитости, экономности, разумности, рациональности, бережливости, хозяйственности, честности и ответственности, отраженных в прогрессивных традициях народа;

ж) с опорой на принцип практико-ориентированности содержания экономического образования, т. е. оно должно включать обучение способам разрешения различных экономических и финансовых ситуаций, выработке моделей экономически и финансово грамотного поведения.

Мы считаем, что при организации работы по формированию основ финансовой грамотности в младшем школьном возрасте необходимо соблюдать следующие условия:

1. Готовность педагога к организации работы по формированию основ финансовой грамотности, которая предполагает единство теоретической готовности (владение экономическими знаниями и теоретическими основами экономического образования), методической (владение методикой экономического образования школьников), технологической (владение современными образовательными технологиями), диагностической (умения разработки и применения диагностического инструментария, обработки и анализа результатов исследования экономической культуры и финансовой грамотности), личностной готовности (сформированность экономической культуры личности, личная заинтересованность и мотивация к ведению работы по формированию основ финансовой грамотности в начальной школе).

2. Взаимосвязь учебной, внеурочной и воспитательной работы по экономическому образованию, что способствует формированию экономической культуры и финансовой грамотности личности и приобретению опыта экономического поведения в различных формах обучения и воспитания.

3. Деятельностный и практико ориентированный характер проводимых мероприятий. Необходимо помочь детям решить следующие задачи: обнаружение проблемы жизни; оснащение детей жизненно важными экономическими умениями, которые позволили бы им решить проблему самостоятельно; организовать дела детей таким образом, чтобы, приобретая опыт экономической деятельности, они учились уважительно относиться к человеку труда, соотносить потребности и возможности, беречь финансовые, природные и другие ресурсы.

Выводы. Таким образом, формирование финансовой грамотности детей младшего школьного возраста в процессе экономического образования – это педагогически обоснованная, последовательная взаимосвязанная деятельность педагога и обучающихся, в ходе которой младшие школьники овладевают системой экономических понятий и представлений, навыков экономически и финансово целесообразного поведения, экономически значимых качеств личности деловитости, бережливости, рациональной разумности, хозяйственности, ответственности. Формирование основ финансовой грамотности младших школьников должно осуществляться в рамках экономического образования, которое реализуется на межпредметной основе, интегрирует задачи финансового просвещения, трудового и социально-профессионального, нравственного и правового воспитания; иметь вариативный и компетентностный характер.

Литература:

1. Вдовин С.М., Аверина О.И., Горбунова Н.А., Москалева Е.Г. Финансовая грамотность населения в аспекте развития непрерывного образования / С.М. Вдовин [и др.] // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22, №3. – С. 441-459.
2. Лю Ханье. Как привить ребенку финансовую грамотность // Современные финансово-экономические инструменты развития экономики регионов. – 2016. – С. 319-320.
3. Об утверждении основных направлений деятельности, направленной на повышение уровня финансовой грамотности населения: Приказ № 09-237/пз: [утвержден Федеральной службой по финансовым рынкам 24 сентября 2009 г.]. – Текст: электронный // Консультант Плюс: официальный сайт. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4845/ (дата обращения: 24.05.2020).
4. Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы: Распоряжение № 2039-р: [утвержден Правительством Российской Федерации 25 сентября 2017 г.]. – Текст: электронный // Консультант Плюс: официальный сайт. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278903/ (дата обращения: 24.05.2020).
5. Овчинников М.А. Обзор международной практики реализации стратегий и программ в области финансовой грамотности. – М., 2008. – 258 с.
6. О реализации проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в российской федерации»: Письмо № 17-03-08/29621: [утвержден Министерством финансов Российской Федерации 16 мая 2017 г.]. – Текст: электронный // Консультант Плюс: официальный сайт. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=703036#011434434421374906> (дата обращения: 24.05.2020).
7. Синицына И.В, Никулина О.Н. Современные проблемы повышения финансовой грамотности населения России // KANT. – 2017. – № 2 (27). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-povysheniya-finansovoy-gramotnosti-naseleniya-rossii>
8. Судакова А.Е. Финансовая грамотность: теоретическое осмысление и практическое исследование // Финансы и кредит. – 2017. – Т. 23, № 26. – С. 1563-1582.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Зубарева Елена Сергеевна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический
институт (филиал) федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования «Российский
государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обосновывается значимость проблемы формирования исследовательских умений у младших школьников на современном этапе развития начального общего образования. Как одно из средств решения данной проблемы рассматривается использование метода проектов в образовательной деятельности детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательские умения, младший школьник, метод проектов.

Annotation. The article substantiates the significance of the problem of the formation of research skills in primary school students at the present stage of development of primary general education. As one of the means of solving this problem, the use of the project method in the educational activities of primary school children is considered.

Keywords: research activity, research skills, primary school student, project method.

Введение. Современное общество ставит перед российской школой задачу раскрытия способностей каждого обучающегося, воспитания личности, которая готова жить в высокотехнологичном, конкурентном мире. Наиболее востребованными в этом контексте качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные способы действия, способность принимать решения в ситуациях неопределенности и выбора. Это требует создания в образовательной практике определенных условий для вовлечения младших школьников в активную познавательную деятельность, в частности в исследовательскую, с тем, чтобы учащиеся научились познавать мир, в том числе на основе осознания окружающих ребенка проблем, выдвижения гипотез, умений доказывать или опровергать их, использовать методы научных исследований для аргументации своих суждений и выводов, принимать решения и помогать друг другу реализовывать собственные и общественно значимые интересы. Тем самым закладываются предпосылки самостоятельной ориентации ребенка как учебной, так и внеурочной деятельности, в повседневной жизни.

Именно поэтому важнейшей задачей для современного педагога становится подготовка ребенка к исследовательской деятельности и формирование её основного компонента – исследовательских умений.

Поскольку исследовательская деятельность довольно сложна и специфична, считается, что младшие школьники не совсем к ней готовы. В то же время отечественная психология и педагогика имеют богатый опыт ее изучения [1, 2, 3, 4, 5]. Данные исследований отечественных психологов и педагогов, констатируют, что оригинальность и критичность мышления, креативность обучающихся наиболее полно обнаруживаются и успешно развиваются в разнообразной учебной деятельности, включающей в себя элементы исследования. Эти положения особо актуальны для младших школьников, так как именно в этот период учебная деятельность становится ведущей и определяет развитие основных познавательных интересов младшего школьника. В то же время происходит развитие форм мышления, которые в дальнейшем будут способствовать усвоению системы научных знаний и развитие научного, теоретического мышления.

Обучение, организованное через исследование дидактических единиц содержания образования, в настоящее время является приоритетной основой организации учебной деятельности в начальных классах. Одним из вариантов организации учебной деятельности младших школьников, отвечающих этим требованиям, может стать обращение к проектному методу, который в настоящее время активно используется в практике начальной школы как на учебных предметах, так и во внеурочной деятельности.

Анализ научных публикаций и опыта организации образовательной деятельности в начальных классах по исследуемой проблеме выявляет противоречие между потребностью в формировании исследовательских умений у младших школьников и недостаточно изученным потенциалом метода проектов в решении этой проблемы.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в стране активно происходит процесс качественного обновления начального образования, усиливается его культурологический, развивающий, личностный потенциал. В образовательный процесс современной начальной школы активно внедряются различные формы исследовательской деятельности. При этом исследовательская деятельность учащихся выступает как современная образовательная технология, позволяющая реализовать специфическое предметное содержание образования, ориентированное на развитие субъектной позиции школьников.

В рамках данной статьи под исследовательской деятельностью понимается специально организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний и способов деятельности [4, с. 51-58].

В работах А.В. Леонтовича, И.А. Зимней рассмотрены условия для осуществления исследовательской деятельности младших школьников, к которым относятся: целенаправленность и систематичность ее осуществления, мотивированность, наличие творческой среды и психологического комфорта, а также важна личность педагога. Педагог сам должен владеть исследовательскими умениями, включаться в субъектную позицию в научное сотворчество с обучающимися, создавать творческую и комфортную образовательную среду, используя арсенал современных методов вовлечения детей в исследовательскую деятельность, создавать условия для проявления их самостоятельности и инициативности.

Специфические особенности исследовательской деятельности младших школьников обусловлены ее пребыванием на этапе становления. Одной из основных особенностей является следующая: познавательный

интерес, наиболее присущий данному возрасту, проходящий через стадии любопытство, любознательность, интерес, является основой включения младшего школьника в исследовательскую деятельность, при этом, чем больше имеется связь проблемы с личным опытом, тем интереснее сама проблема. Учитывая небогатый собственный опыт младшего школьника в исследовательской деятельности, значительную роль в организации исследовательской деятельности играют организационно-эвристические усилия педагога. Кроме того, формирующиеся в процессе исследовательской деятельности, исследовательские умения являются составной частью общеучебных умений обучающихся. Наконец, необходимо учитывать и многосубъектный характер исследовательской деятельности младших школьников: кроме обучающегося и его научного руководителя субъектом этой деятельности могут выступать члены семьи обучающегося, а также работники учреждений дополнительного образования, культуры, спорта и т.п.

Понятие исследовательских умений трактуется учеными по-разному, при этом немаловажную роль в выявлении существенных свойств данного понятия играет возраст обучающихся. Занимающийся изучением исследовательских умений именно младших школьников А.И. Савенков определил исследовательские умения как «готовность к осуществлению исследовательской деятельности на основе использования знаний и жизненного опыта, с осознанием цели, условий и средств деятельности, направленной на изучение и выяснение процессов, фактов, явлений» [7, С. 15].

К исследовательским умениям А.И. Савенков относит следующие:

- «умение видеть проблему;
- умение задавать вопросы, умение выдвигать гипотезы;
- умение давать определение понятиям;
- умение классифицировать;
- умение и навык наблюдения;
- умение и навык проведения экспериментов;
- умение делать выводы и умозаключения;
- умения навыки структурирования материала;
- умения и навыки работы с текстом; умение доказывать и защищать свои идеи» [7, с. 23].

И.А. Зимняя выделяет этапы формирования исследовательских умений, обучающихся младшего школьного возраста.

На первом этапе решается задача обогащения исследовательского опыта обучающихся, которая включает в себя содействие исследовательской активности школьников на основе имеющихся представлений: развитие умений ставить вопросы, высказывать предположения, наблюдать, сопоставлять, работать с предметными моделями; формирование первоначальных представлений о деятельности исследователя.

Второй этап ориентирован на формирование новых представлений о деятельности исследователя: на развитие умений формулировать тему исследования, анализировать, сравнивать, формулировать выводы, оформлять результаты исследования; на поддержание инициативы, активности и самостоятельности школьников. На данном этапе большее внимание обращается на те действия, обеспечивающие полноценную ориентацию ученика в информации и способствующие анализу и усвоению информации, необходимой для решения проблемы: выделение основной мысли и опорных слов, аргументированное выражение своих мыслей по прочитанному, правильное построение речевых высказываний и другие. Кроме этого в ходе работы с различными текстами организуется обучение детей представлению информации в формализованном виде (таблицы, схемы, чертежи, рисунки, диаграммы).

На третьем этапе обучения осуществляется обогащение исследовательского опыта школьников через дальнейшее накопление представлений об исследовательской деятельности, ее средствах, способах и методах, осознание логики исследования и развитие исследовательских умений. По сравнению с предыдущими этапами обучения усложнение деятельности заключается в увеличении сложности учебно-исследовательских задач, в переориентации образовательных задач на постановку и решение самими школьниками учебно-исследовательских задач, в развернутости, осознанности и аргументированности суждений, обобщений и выводов.

Нетрудно заметить, что в усложняющейся по мере обучения с 1 по 4 класс работе младших школьников над проектами эти этапы находят своё безусловное подтверждение.

Как известно из для реализации метода проектов в обучении необходимо наличие значимой для ребенка проблемы, требующей определенной исследовательской деятельности для ее решения. Эта проблема (социальная, практическая, научная) возникает из ситуации практического и интеллектуального затруднения, которая может возникать естественным путем, или быть инициирована педагогом. («Если подбросить круглый мяч, то он упадет, луна тоже круглая, почему она не падает?». Осознание обучающимся этой проблемы является своеобразным пусковым механизмом на проблемно-целевом этапе проектной деятельности, в который входят осмысление проблемы, темы и целей проекта. Важно, чтобы в это время ребенок понимал, что он всегда найдет поддержку в лице педагога-руководителя проекта или иного взрослого человека. На данном этапе формируется, согласно классификации, А.И. Савенкова исследовательское умение видеть проблему.

Далее следует этап планирования проекта, содержанием которого является поэтапная разработка плана проекта с перечнем конкретных действий и результатов, перечнем предполагаемых «помощников», сроками выполнения и ответственными. На этом этапе определяются источники информации, способы ее сбора и изучения, вид предполагаемого продукта и возможные формы представления результатов проекта, сроки проведения презентации, а также распределение задач (обязанностей) между членами группы «помощников». В ходе этой деятельности формируются умения задавать вопросы и выдвигать гипотезы.

На этапе реализации плана осуществляется самостоятельная работа обучающихся по своим индивидуальным или групповым задачам проекта, в процессе которой формируются умения задавать вопросы, работать с текстом, с определениями понятий, умения классифицировать, наблюдать, экспериментировать и применять другие доступные младшему школьнику методы исследования, умения делать выводы и строить умозаключения, структурировать материал.

Здесь же организуются промежуточные обсуждения полученных данных в группах, консультации с педагогом или другими взрослыми участниками проекта, а, значит и формируется умение аргументированно доказывать и защищать свои идеи, отстаивать свою точку зрения.

На этапе оформления результатов участники проекта структурируют информацию, выполняя классификацию, анализ и синтез данных, формулируют выводы. Обучающиеся окончательно оформляют проект, изготавливают продукт или его модель, участвуют в совместном анализе проекта, оценивают свою роль, выясняют причины успехов, неудач, возможных ошибочных действий.

Исследовательское умение аргументированно доказывать и убежденно защищать свои идеи наиболее ярко раскрывается на этапе презентации результатов работы над проектом подготовка презентационных материалов, публичного выступления и презентация (защита) проекта.

Значительную роль в развитии исследовательских умений младших школьников играет заключительный этап проектной деятельности - оценка ее результатов и процесса. Именно на этапе рефлексии возможна интеграция исследовательских умений младшего школьника, как совокупности всесторонней самооценки завершённой работы и определение дальнейших перспектив ребенка в исследовательской деятельности.

Выводы. Таким образом, в ходе работы над проектом у младших школьников в полном объёме формируется группа исследовательских умений, определенных А.И. Савенковым, следовательно, метод проектов действительно является эффективным средством их формирования.

Литература:

1. Зимняя И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова; Удмуртский государственный университет, Межвузовская кафедра новых обучающих технологий по иностранным языкам, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Сектор "Гуманизация образования". – Ижевск: УГУ. 2001. – 105 с.
2. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся: сборник статей [по проблемам теории и практики исследовательской деятельности учащихся] / А.В. Леонтович. – М.: [б.и.], 2002. – 110 с.
3. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве / Под ред. А.С. Обухова. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 51-58.
4. Поддьяков А.Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности / А.Н. Поддьяков // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 24-31.
5. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: Просвещение, 2006. – 434 с.
6. Савенков, А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А.И. Савенков. – М: Сентябрь. 2003. – 204 с.

Педагогика

УДК 372.891

кандидат педагогических наук Зулхарнаева Анастасия Васильевна

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

магистрант, учитель географии Бадина Ольга Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород),
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа № 7» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ГЕОГРАФИИ

Аннотация. В статье отражена проблема формирования культуры природопользования средствами внеклассной краеведческой работы по географии. Для решения поставленной задачи была разработана программа внеурочного курса «Мой край». Теоретико-методологические основы курса составили идеи экологического ландшафтоведения и культуры природопользования как одного из условий устойчивого развития ландшафта; идеи субъектности, культурологической парадигмы образования, геоэкологического образования. В статье обоснована цель – формирование культуры природопользования школьников; раскрыто содержание, включающее познавательный ценностный, практический и личностный компоненты, специфика педагогических технологий (основанных на использовании системы культурно-экологических модулей); этапы формирования культуры природопользования при изучении внеклассного курса (культурно – адапционный, культурно – смысловой, культурно – творческий).

Ключевые слова: культура природопользования, культурный ландшафт ландшафт, геоэкологическое образование, внеурочная работа по географии, программа кружка «Мой край».

Annotation. The article reflects the problem of the formation of a nature management culture by means of extra-curricular local history work in geography. To solve this problem, an extracurricular course program "My Land" was developed. The theoretical and methodological foundations of the course were the ideas of ecological landscape science and environmental management culture as one of the conditions for sustainable landscape development; ideas of subjectivity, cultural studies paradigm of education, geoecological education. The article substantiates the goal - the formation of a culture of environmental management of schoolchildren; disclosed content, including cognitive value, practical and personal components, the specifics of pedagogical technologies (based on the use of a system of cultural and environmental modules); stages of the formation of a culture of environmental management in the study of extracurricular courses (cultural - adaptive, cultural - semantic, cultural - creative).

Keywords. Culture of environmental management, cultural landscape landscape, geoecological education, extracurricular work in geography, the program of the circle "My land".

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 19-013-00749

Код конкурса А «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте»

Введение. Современный период развития цивилизации характеризуется все возрастающей остротой экологических проблем. Это предполагает развитие нового вида культуры подрастающего поколения, способствующей рациональному использованию территории, обеспечивающей ее устойчивое развитие и управления с точки зрения со-трудничества, субъект-субъектного взаимодействия. В настоящее время становится очевидным, что с эпохой постиндустриального развития процессы взаимодействия человека и окружающей среды должны обрести коэволюционный характер, направленный на формирование новой стратегии природопользования.

Как отмечается в исследованиях Э.Д. Гирусова, А.Н. Кочергина, Н.М. Мамедова, Н.Н. Моисеева ценностное наполнение такой стратегии должно включать идеи сотворчества человека и природы в окружающей социо-природной реальности [2, 5, 14, 15]. Воплощение данной идеи составила культура природопользования, как часть общей культуры человека [7, 11, 14].

В исследованиях Н.Ф. Винокуровой, Н.Н. Демидовой, отмечается, что формирование культуры природопользования наиболее благоприятно при включении учащихся в деятельность по окультуриванию ландшафта, где он осознает свой вклад, свою значимость, самореализуется и самоопределяется. При этом, подчеркнем, что окружающий человека культурный ландшафт имеет мощный образовательный и воспитательный потенциал, который погружает ребенка в реальный жизненный мир [6, 19].

Однако на уроках географии данный потенциал реализован не в полной мере, тогда как внеурочной деятельности, обладающей социальной значимостью, добровольностью, вариативностью, гибкостью подходов и применяемых педагогических технологий и форм, принадлежит приоритетная роль. В нормативных документах, регламентирующих образовательную деятельность в школе [18, 20] отмечается, что внеурочная работа является неотъемлемой частью учебно-воспитательной работы школы, организуется с учетом интересов школьников. В настоящее время, как показал анализ образовательной практики, существует богатый выбор программ внеклассных курсов краеведческой направленности, однако способствующих формированию культуры природопользования как приоритетного способа жизнедеятельности личности в ландшафте крайне мало, данная тема затрагивается фрагментарно и отсутствует системная методика.

В результате сложился ряд противоречий, на преодоление которых направлено исследование:

- между необходимостью устойчивого развития культурных ландшафтов и недостаточного развития культуры природопользования подрастающего поколения как необходимого условия;
- между высоким потенциалом школьного географического краеведения в развитии культуры природопользования как качества личности, и фрагментарностью его реализации;
- между необходимостью разработки методики организации и проведения внеклассной работы, направленной на формирование культуры природопользования и недостаточностью раскрытия этой методической проблемы в практике работы школы.

Изложение основного материала статьи. Разработка внеурочной работы по географии с целью формирования культуры природопользования опиралась на научно-географические, психолого-педагогические и методические основы.

Научно-географические основы составили исследования Б.И. Кочурова, А.Н. Соколова, В.А. Лобковского, А.Я. Смирнова, в которых отмечается, что культура природопользования является элементом духовной культуры человечества и в то же время она включает всё разнообразие и богатство форм, методов и приёмов природопользования, совокупность местных, региональных и национальных традиций использования, преобразования, воспроизводства и сохранения окружающей природной среды [11, 12].

В работах Соколова А.Н., Кочурова Б.И. культура природопользования определяется как «обретенные знания, умения и навыки освоения природы, определяющие уровень ответственного потребления природных ресурсов в сфере общественно-производственной деятельности, направленной на удовлетворение потребностей человечества» [11]. Исходя из сказанного, в функции культуры природопользования входит исследование принципов рационального природопользования, факторов антропогенных воздействий на природу и их последствий для человека, закрепление необходимых для рационального неистощимого природопользования правил и норм, а так же координирование и регулирование хозяйственной деятельности с учетом устойчивости природных систем конкретной территории. Благодаря этому культура природопользования становится важнейшим условием устойчивого развития.

Психолого-педагогические основы составили идеи субъектности А.Г. Асмолова, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского [1, 13, 17], идеи культурологической парадигмы образования Е.В. Бондаревская, В.С. Библер, А.П. Валицкая [3, 4, 8], средовые идеи (В.С. Мануйлов, В.И. Панов) [16].

Методической основой послужили идеи геоэкологического образования, рассматривающие потенциал культурного ландшафта как образовательной и воспитывающей личности среды, имеющий аксиологическое «наполнение» и представляющее собой «платформу» для творческой самореализации в направлении устойчивого развития [6, 7, 9, 14, 19].

Внеклассная краеведческая работа по географии наиболее успешно проходит в рамках кружка, следовательно, с учетом теоретико-методологических основ была разработана программа внеклассного краеведческого курса для учащихся 6-7 классов «Мой край».

Цель курса: формирование культуры природопользования школьников при изучении городского ландшафта средствами кружка «Мой край».

Структура содержания курса опирается на структуру культуры природопользования и включает: познавательный, ценностный, практический, личностный аспекты.

Познавательный компонент включает ключевые понятия ландшафт. Культурный ландшафт, уникальный ландшафт, компоненты культурного ландшафта, устойчивое развитие культурного ландшафта, идеи эстетики ландшафта.

Ценностный компонент основывается на аксиологической составляющей культуры природопользования и включает идеи экологической этики устойчивого развития, коэволюции, универсальной ценности природы и сотворчества человека и природы в культурном ландшафте.

Практический компонент раскрывается в изучении методов моделирования культурного ландшафта как образца устойчивого развития, методов экологического дизайна.

Личностный компонент включает содержание, отражающее признание личной самооценности природы, готовности учащихся принимать участие в решении геоэкологических проблем своего города и природы в целом.

Программа кружка включает три раздела. Первый раздел – «Образ ландшафтов моего края» - посвящен изучению восприятия ландшафта в культурах народов, проживающих на его территории, образному познанию ландшафтов своей местности в литературе, искусстве, эстетике ландшафта семантике ландшафта. Раскрытие уникального, особенного, индивидуального в культурном ландшафте своей местности.

Второй раздел - «Культурные ландшафты моего края – какие они?» направлен на изучение структурной и пространственной организации ландшафтов своего края. Рассматриваются природная, историко-культурная, экономическая, экологическая составляющие культурных ландшафтов, их разнообразие, роль человека в культурном ландшафте.

Третий раздел – «Культурный ландшафт будущего» - предполагает изучение методов гармоничного взаимодействия человека и природы при создании культурного ландшафта.

Каждый раздел представлен культурно-экологическим модулем включающего теоретический, коммуникативный и практический блоки [6, 9].

Теоретический блок направлен на получение теоретических знаний о культурном ландшафте своей местности с использованием репродуктивных методов (беседа, лекция) и аналитических методов (мозговой штурм, статистический анализ). Коммуникативный блок – предполагает создание проблемных ситуаций, посвященных экологическим проблемам ландшафтов. Разрешение ситуаций происходит включением учащихся в различные виды диалога, решения кейсов.

Практический блок включает в практико-ориентированную деятельность, связанную с проведением полевых исследований культурных ландшафтов, проектирование культурного ландшафта своего микрорайона.

Исследования методики геоэкологического образования позволили уточнить этапы процесса формирования культуры природопользования средствами кружка «Мой край», включающего: культурно – адаптационный, культурно – смысловой, культурно – творческий [7].

Первый этап – культурно – адаптационный соответствует первому разделу кружка. В его рамках происходит означивание человеком культурного пространства и формирование ценностного образа – культурного ландшафта средствами образного познания. На втором этапе - культурно – смысловом – формируется система знаний и ценностных ориентиров культурного ландшафта своего края во втором разделе курса. На третьем этапе культурно – творческом – осуществляется творческое созидание ученика в окружающей его среде - учащиеся включаются в реализацию собственного проекта «Культурный ландшафт, в котором я хочу жить». Данный этап соответствует третьему разделу содержания программы.

Выводы. Все возрастающая значимость экологических экономических и социальных проблем в современном мире диктует необходимость воспитания поколения, способного к коэволюционному взаимодействию в ландшафте, а следовательно, обладающего новым типом культуры, обеспечивающее устойчивое развитие - культурой природопользования. Решением данной проблемы является модернизация системы образования в направлении ее формирования.

Внеурочная работа по географии обладает значительным потенциалом в развитии культуры природопользования, однако как показал анализ школьной практики, данная проблема рассматривается фрагментарно и не системно. Это актуализировало разработку программы внеклассного краеведческого курса «Мой край». В основу программы положены научно-географические, психолого-педагогические и методические идеи, определившие специфику цели, отбора и структурирования содержания педагогические технологии, методы и формы обучения, этапы формирования культуры природопользования.

Курс направлен на формирование культуры природопользования как части общей культуры человека. Специфику содержания определяет структура культуры природопользования, включающая познавательный, аксиологический, прагматический, коммуникативный компоненты. Данная идея положена также в основу отбора педагогических технологий – использования культурно-экологического модуля, включающего познавательный, коммуникативный и практический блоки. Этапы формирования культуры природопользования во внеклассной работе кружка «Мой край» предполагают динамику от образного восприятия культурных ландшафтов своего края к практико-ориентированной созидательной деятельности в его пределах на основе новых ценностных ориентиров.

Программа внеклассного краеведческого курса прошла апробацию и используется во внеклассной работе школ города Нижний Новгород.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход к пониманию личности: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии, 1986. - № 1. - С. 28-40.
2. Бабаева А.В., Крашенинников А.А. Антропологическое измерение пространства современного города // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №2. С. 14. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-2-14>
3. Байбородова Л.В. Актуальные вопросы развития образования. (учеб. пособие). Печ. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 112 с.
4. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. 2012. № 7. С. 3-13.
5. Веденин Ю.А. Культурный ландшафт как хранитель исторической памяти земли // Региональные проблемы. 2018. Т. 21. С. 28-34. DOI: 10.31433/1605-220X-2018-2103-28-34.
6. Винокурова Н.Ф. Экологическое образование и просвещение школьников Нижегородской области: программно – технологическое обеспечение: учебное пособие / Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова. Нижний Новгород, 2017. 176 с.
7. Винокурова Н.Ф., Зулхарнаева А.В. Методика реализации компетентного подхода при изучении экологического краеведения. // Современные проблемы науки и образования. 2018. - № 3. - С. 97.
8. Гальченко А.С. Особенности мотивационной структуры гражданской активности подростков с разным статусом гражданской идентичности // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 8. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-8>
9. Демидова Н.Н., Зулхарнаева А.В. Технология кейс-стади в изучении экологических проблем. Учебно-методическое пособие / Мининский университет. Нижний Новгород, 2018. 176 с.

10. Калущков, В.Н. Основы этнокультурного ландшафтоведения: Учебное пособие. М.: Изд. Моск. гос. ун-та, 2000. – 94 с.
11. Кочуров Б.И. Эффективность и культура природопользования: монография / Б.И. Кочуров, В.А. Лобковский, А.Я. Смирнов. М.: РУСАЙНС, 2018. 162 с.
12. Куражковский Ю.Н. Основы природопользования. – М.: Мысль, 1969. – 272 с.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
14. Мамедов Н.М., Винокурова Н.Ф., Демидова Н.Н. Феномен культуры устойчивого развития в образовании XXI века // Вестник Мининского университета. 2015. № 2 (10). С. 6.
15. Моисеев Н.Н. Экология и образование / Н.Н. Моисеев. – М.: ЮНИСА, 1996. – 192 с.
16. Панов В.И. Психологические аспекты экологического образования // Педагогика.-2015. - № 5. - С. 59-69.
17. Петровский В.А. «Субъектность» в пространстве культуры и наяву // Мир психологии. - 2015. - № 3 (83). - С. 14-38
18. Письмо Минпросвещения России от 5 сентября 2018 г. № 03-ПГ-МП-42216 «Об участии учеников государственных и муниципальных школ РФ во внеурочной деятельности» Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71938994/>
19. Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте: теоретико-методологический дискурс: монография / под. ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой. – Н. Новгород: ООО «Кириллица», ООО «Благовест», 2019. – 220 с.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Электронный ресурс. Режим доступа: file:///D:/Downloads/fgos_ru_osnov.pdf.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
преподаватель, кандидат педагогических наук Юдакова Ольга Владимировна
 Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
 «Нижегородский автомеханический техникум» (г. Нижний Новгород)

МЕТОДЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В статье анализируются методы воспитательной работы. Воспитание представляет собой целенаправленный процесс подготовки человека к жизни в данном и будущем обществе, а также обеспечение роста и совершенствования его нравственных и творческих знаний и навыков. Среди всех видов деятельности должностных лиц образовательных организаций, воспитательная работа является одной из основных. Воспитательная работа проводится совместно с учебной, научной и методической работой. Методы воспитания относятся к основным инструментам, с помощью которых возможно успешное осуществление воспитательной деятельности. Авторы в статье выделяют следующие методы воспитательной работы: методы воздействия на интеллектуальную сферу, методы воздействия на мотивационную сферу, методы воздействия на эмоциональную сферу, методы воздействия на волевую сферу, методы воздействия на сферу саморегуляции, методы воздействия на предметно-практическую сферу, методы воздействия на экзистенциальную сферу.

Ключевые слова: воспитание, воспитательный процесс, обучающийся, преподаватель, методы воспитания.

Annotation. The article analyzes the methods of educational work. Education is a focused process of preparing a person for life in this and future society, as well as ensuring the growth and improvement of his moral and creative knowledge and skills. Educational work is one of the main among all types of activities of officials of educational organizations. Educational work is carried out in conjunction with educational, scientific and methodological work. Methods of education relate to the main tools with which the successful implementation of educational activities is possible. The authors distinguish the following methods of educational work in the article: methods of influencing the intellectual sphere, methods of influencing the motivational sphere, methods of influencing the emotional sphere, methods of influencing the volitional sphere, methods of influencing the sphere of self-regulation, methods of influencing the subject-practical sphere, methods of influencing existential sphere.

Keywords: upbringing, educational process, student, teacher, methods of education.

Введение. Воспитание представляет собой целенаправленный процесс подготовки человека к жизни в данном и будущем обществе, а также обеспечение роста и совершенствования его нравственных и творческих знаний и навыков. Воспитательный процесс является частью сложного процесса формирования личности. Он объединяет в себе как обучение и воспитание в образовательных учреждениях, так и воспитание в семье, и влияние окружающего социального мира на личность. Проблема воспитания является актуальной и часто обсуждаемой в современном педагогическом обществе. Она остается одной из самых непостоянных и неразработанных в теоретическом плане педагогических проблем, несмотря на то, что материалы о воспитании достаточно часто встречаются в учебниках и пособиях по педагогике. Безусловно, актуальность данной проблемы обусловлена быстрыми темпами развития современной жизни и общества. Вместе с тем, воспитание является одним из важнейших средств и условий существования общества в целом [1, 2].

Изложение основного материала статьи. Понятие воспитания возникло значительно раньше, чем наука педагогика, изучающая его, а авторы, изучающие проблему воспитания, единогласны в том, что воспитание является социальной функцией, присущей сугубо человеческому обществу. Термин «воспитание» не имеет общепринятого определения, вследствие чего трактуется по-разному.

Для того, чтобы выявить обобщенное понятие, обратимся к трактовкам различных авторов. Как было сказано ранее, процесс воспитания имел разный характер на протяжении развития человечества. Так, изначально в воспитание вкладывалась простейшая трактовка – это было возвращение человека, изначально не способного к жизни. Так, еще в XXVIII веке И. Кантом было отмечено, что человек может стать человеком через его воспитание. Человек – это то, что из него делает воспитание. «Под воспитанием мы понимаем уход (попечение, содержание), дисциплину (выдержку) и обучение вместе с образованием» [4, С. 445], а В.И. Даль в своем словаре отметил, что «воспитывать в низшем знач. вскармливать, возвращать (о растении), кормить и одевать до возраста; в высшем знач. научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно» [3, С. 126].

Однако, чем сильнее развивалось образование, тем более сложным открывалось понятие воспитания для педагогов. «В 1806 г. слово «воспитание» как особое педагогическое понятие было включено в словарь Российской академии. Однако вплоть до середины 19 века оно ассоциировалось с понятием «образование» и фактически являлось синонимом» [8, С. 6]. Мудрик А.В. считает, что «от эпохи Платона до наших дней воспитание — предмет (или объект, если кому-то так больше нравится) внимания и все более разностороннего изучения, в первую очередь, педагогики, но также и других человековедческих и обществоведческих отраслей знания» [6, С. 124]. Таким образом, можно считать, что воспитание – это процесс целенаправленного воздействия на человека, обусловленный обучением и развитием этого человека. Из этого следует, что основной целью воспитания является формирование личности, а результатом воспитания является личность.

Воспитание – процесс двусторонний, он предполагает и воздействие на личность посредством организации и руководства, и собственную активность личности. Однако, ведущая роль принадлежит педагогу. Воспитание – это целенаправленный процесс развития личности. Воспитание представляет собой систему взаимосвязанных и взаимозависимых элементов и, зная основные факторы, влияющие на развитие личности, легко построить путь к её совершенствованию.

Исследованием процесса воспитания занимались А.В. Беляев, О.С. Газман, А.В. Мудрик, Ю.П. Сокольников (основы воспитания в педагогическом процессе), А.С. Макаренко, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов (изучение целостности воспитательного процесса), А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова (общечеловеческие ценности и гуманистический подход к воспитанию).

Среди всех видов деятельности должностных лиц образовательных организаций, воспитательная работа является одной из основных. Воспитательная работа проводится совместно с учебной, научной и методической работой.

Методы воспитания относятся к основным инструментам, с помощью которых возможно успешное осуществление воспитательной деятельности. Они являются механизмом профессионального взаимодействия между преподавателем и обучающимися. Прежде чем приступить к изучению и выбору того или иного метода, необходимо понять, какие из них будут актуальны в современном обществе. Если совсем недавно, в XX в., смысл воспитательной деятельности заключался в прививании коллективистских идей, то на данном этапе развития человечества всё больший акцент устремляется на личность человека и её развитие. Первостепенной становится проблема актуализации личности обучающегося в обществе и её способность к самостоятельному решению проблем и самообразованию, которая постепенно вытесняет главную роль вопроса о том, как привить обучающемуся знания.

Исходя из этого, строятся и методы воспитания, направленные на то, чтобы в процессе воспитательной работы научить личность продуктивно взаимодействовать в социуме с другими личностями. Нельзя оставить без внимания и личность преподавателя, направляющего и обучающего, которая должна быть развита духовно, творчески и интеллектуально. Особенность этого процесса описывает Орлова Т.В. считает, что «процесс формирования индивидуальности у обучающихся возможен только в результате активной деятельности самого обучающегося в решения проблемной ситуации, когда учитель становится консультантом и умело направляет деятельность обучающегося» [7].

Рожков М.И. и Байбородова Л.В. утверждают, что воздействия преподавателя, направленные на воспитание обучающегося, способны вызвать действия обучающегося, которые направлены на самовоспитание. Поэтому, можно сказать, что методы воспитания бинарны. Они предполагают выделение пар методов «воспитания-самовоспитания».

Любой метод воспитания и самовоспитания оказывают влияние на различные сферы жизни, поэтому так важно понимать их суть и уметь выбирать соответствующие задачам методы воспитания для их решения. Рассмотрим их классификацию по способам воздействия на различные сферы жизни.

Методы воздействия на интеллектуальную сферу: убеждение и самоубеждение. При использовании этого метода преподаватель должен обладать умением разумно доказать используемые понятия и оценки суждений, а также навыком логически подводить рассуждения учеников к тому, что хочет донести до них. Важно заметить, что в трудных случаях воспитания, когда сознание подростков заблокировано, создавшимися отрицательными установками к любому виду воспитательного влияния, педагогический эффект даёт включение в систему взаимодействующих методов убеждения. Таким образом, мы подходим к тому, что с методом убеждения очень тесно связано самоубеждение обучающихся, формирующееся в ходе дискуссий – оценивая полученную информацию, они либо соглашаются с ней, либо корректируют свои представления, и в поиске решения проблемы учатся самостоятельно делать доводы и формировать у себя комплекс знаний.

Методы воздействия на мотивационную сферу: поощрение и наказание. Эти методы оказывают стимулирующее воздействие путем возникновения позитивных или отрицательных эмоции и формируют побуждения к активной жизнедеятельности учащихся. К поощрению относятся похвала, награждение, а также возможное наделение поощряемого особыми правами. Оно должно быть следствием поступка учащегося и не должно противопоставляться остальным участникам воспитательного процесса. В случае с наказанием могут использоваться ограничения, дополнительные работы, а также осуждение. Однако работать

с данными методами стоит предельно аккуратно, ведь чем чаще они применяются, тем больше они нам нужны в дальнейшем.

Методы воздействия на эмоциональную сферу: внушение и приемы аттракции. Эти методы, прежде всего, направлены на воздействие преподавателем на ум и волю обучающихся через их чувства. Преподаватель создает эмоционально-значимую ситуацию, воздействуя на чувства обучающегося. К примеру, он внушает обучающему, как хорош человек, когда соблюдает правила этикета, создавая этим определенную установку. В случае с внушением перед преподавателем не стоит задача вызвать у обучающегося размышления, он осуществляет прямое внушение с целью вызвать повиновение. Путем аттракции преподаватель создает между ним и участниками воспитательного процесса обстановку взаимного интереса друг к другу и располагает обучающихся к себе. Одни из основных приемов аттракции – обращение к обучающемуся по имени, улыбка, употребление комплементов в общении. Аттракция может применяться на различных уровнях межличностных контактов. Кроме того, она может быть основой формирования глубоких межличностных отношений, в частности, дружбы между людьми.

Методы воздействия на волевую сферу: требования и упражнения. Методы, направленные на развитие у обучающихся уверенности, настойчивости, лидерства, инициативы. Выделяются требования прямые и косвенные. Прямые требования не терпят иных формулировок, от обучающихся требуется четкое и строгое следование поставленной задачи. Косвенное требование характеризуется более мягкой формой подачи. Это могут быть советы, просьбы, намеки, одобрения. В хорошо организованном коллективе требование-просьба является одной из самых результативных форм требований, поскольку строится на сотрудничестве преподавателя и обучающегося.

Методы воздействия на сферу саморегуляции: коррекция и саморегуляция. Для реализации метода необходимо создание ситуации, при которой обучающийся может поменять свои убеждения, поведение, отношение к людям. Метод коррекции поведения позволяет обучающемуся самому корректировать своё поведение и реакцию на ту или иную ситуацию, опираясь на идеал, с которым педагог сопоставляет обучающегося.

Методы воздействия на предметно-практическую сферу: воспитывающие ситуации. Те ситуации, в которых обучающийся должен сделать выбор или решить какую-либо проблему. Задача преподавателя состоит в умелом создании такой ситуации. Это может быть проблема духовного и нравственного выбора, выбора деятельности, социальной роли и др.

Методы воздействия на экзистенциальную сферу (сферу существования человека) – при выборе данного метода рекомендуется использование дилемм Л. Кельберга. Перед обучающимся стоит задача сделать доводы «за» и «против» смоделированной ситуации. Метод позволяет оценить ценностные ориентиры обучающегося и понять его суждения. Важно учесть, что «условием определения стадии развития индивида является оценка его одиночных моральных суждений, а не предполагаемое соответствие человека «должному» моральному или когнитивному уровню» [5, С. 80].

Выбор методов воспитания не может осуществляться вслепую и необдуманно. Ошибившись в выборе метода, преподаватель рискует не только оказаться неспособным донести необходимую информацию, но и вызвать у обучающихся негативное отношение как к тому, что пытался донести им педагог, так и к самому педагогу. Для того, чтобы осуществить и выбрать правильный и обоснованный метод, необходимо знать как минимум цель, содержание и принципы воспитания, а также задачи и условия, которые необходимо решить в его процессе. Оценить результаты воспитательной работы и уровень сформированности мировоззрения можно по таким показателям как готовность обучаемого реализовывать и претворять в жизнь моральные и духовные ценности и следование им, анализ его реакций на различные случаи в обществе, а также осознанное отношение к изучаемой информации.

Выводы. В ходе непрерывного развития образовательной системы человечество пришло к тому, что на современном этапе развития мы имеем материалы для педагогов, которые позволяют выстроить воспитательный процесс таким образом, чтобы наиболее эффективно взаимодействовать с обучающимися, развивать у них мышление, интерес к познавательной деятельности, формировать собственное мнение в ходе беседы и иных форм общения, умение использовать полученные знания в жизни.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Уракова Е.А., Госельбах О.И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2019. № 5 (39). С. 26-31.
2. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Емелина А.В., Сундеева М.О. Основные принципы функционирования и развития воспитательной системы общеобразовательной организации // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 25-28.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Избранные статьи. Под. ред. Л.В. Беловинского – М.: ОЛМА ПРЕСС; ОАО ПФ «Красный пролетарий», 2004. – 700 с.
4. Кант И. О педагогике. – М.: 1980. – стр. 445.
5. Коваленко А.И. Обзор основных идей когнитивной теории морального развития Лоренса Кольберга // *Скиф*. 2017. №16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-osnovnyh-idey-kognitivnoy-teorii-moralnogo-razvitiya-lorensa-kolberga> (дата обращения: 20.05.2020).
6. Мудрик А.В. Социальная психология воспитания (краткая экспликация и субъективные заметки) // *Сибирский педагогический журнал*. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-psihologiya-vospitaniya-kratkaya-eksplikatsiya-i-subektivnye-zametki> (дата обращения: 20.05.2020).
7. Орлова Т.В. Современные подходы к воспитанию в условиях ФГОС // *Образование и воспитание*. — 2018. — № 1 (16). — С. 1-3. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/81/3070/> (дата обращения: 20.05.2020).
8. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2004. – 520 с.

УДК 378

старший преподаватель кафедры физического воспитания,
кандидат педагогических наук Калустьянц Каринэ Артемовна
ФГ БОУ ВО «Северо Осетинский государственный университет
имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье проводится анализ особенностей применения кейс-технологий в современном вузовском образовании. Автором показаны различные классификации кейс-методов и неотъемлемые составляющие их эффективности в системе высшего образования. В условиях постоянных изменений российского общества автором обосновывается назревшая острая необходимость в пересмотре традиционных методов образования и более широкое внедрение в вузовское образование интерактивных методов обучения. Автор приводит главные преимущества внедрения кейс-технологий в современное образование и призывает преподавателей более детально изучить особенности их применения и их возможности в системе высшего образования в России.

Ключевые слова: кейс-методы, интерактивное обучение, традиционная система, кейс-стади, классификация методов, высшее образование, творческое мышление.

Annotation. The article analyzes the features of using case technologies in modern higher education. Various classifications of case methods and conditions for their effectiveness are given. In the conditions of constant changes in the Russian society, the author justifies the urgent need to revise traditional methods of education and wider introduction of interactive teaching methods in higher education. The author gives the main advantages of implementing case technologies in modern education and encourages teachers to study in more detail the features of their application and their capabilities.

Keywords: case methods, interactive learning, traditional system, case study, classification of methods, higher education, creative thinking.

Введение. На современном этапе развития российского общества главным критерием оценки специалиста является наличие у него навыков практического применения полученных знаний и умений в работе. Наличие у выпускника вуза фундаментальных знаний еще не гарантирует того, что он сумеет правильно применить в своей работе [1]. С первых дней работы от него требуется проявление практических навыков и знаний как у человека с опытом работы. В силу этого, современная система вузовского образования обращает особое внимание на новые методы обучения, направленные на выработку практических умений и навыков, развитие творческого потенциала студента, его личностного роста. Здесь особое значение приобретает умение преподавателя пользоваться современными методами обучения, среди которых особое место занимают кейс-технологии обучения.

Изложение основного материала статьи. Необходимость повышения эффективности образования возникла очень давно. Еще в начале XX века в Гарвардской школе бизнеса были разработаны новые методы обучения, направленные на практическое применение студентами полученных знаний. Преподаватели Гарвардской школы бизнеса создавали для студентов определенные деловые ситуации, требующие от студента выработки собственного метода решения проблемы с применением полученных знаний по данной теме [2]. При дальнейшей разработке подобных методов обучения преподаватели Гарвардской школы бизнеса разработали целый комплекс кейсов обучения, назвав их «case study» - методы обучения с помощью создания реальных ситуаций [3].

Кейс-методы обучения были созданы для студентов-экономистов, но увидев на практике высокую эффективность их применения, данные технологии обучения получили широкое распространение по всему миру.

Основная суть кейс-методов заключается в том, что с их помощью для студентов создаются определенные ситуации, похожие на реальную действительность [4], и они должны самостоятельно найти выход из данной ситуации.

В России кейс-технологии начали внедряться лишь с конца XX века, и данный процесс происходил очень медленно в силу того, что отечественные преподаватели не очень доверяли новым методам обучения, отдавая предпочтение традиционным методам. Лишь в последние годы российские вузы широко оценили возможности кейс - методов обучения и они стали чаще применяться в вузовском обучении.

Сам термин «case» (от лат. «casus» - «реальный случай» и английского «case» - «обстоятельство») - буквально означает разбор запутанной необычной ситуации с применением теоретических знаний. Широкое распространение получил и термин «кейс-технологии», являющийся собирательным названием кейс-методов обучения, кейс-папкой [5].

В отношении кейс-методов обучения используется и такой термин как «case study» - метод ситуационного обучения. Метод «case study» ориентирован не на получение однозначного ответа, а на поиск альтернативных, многогранных решений в ходе индивидуальных и групповых занятий со студентами по различным дисциплинам. В ходе групповых занятий по «case study» проявляется здоровая творческая конкуренция. Если традиционные методы обучения ориентированы на передачу фундаментальных знаний, то кейс - методы являются лично ориентированными интерактивными методами, развивающими самостоятельное мышление студента [6].

Среди интерактивных методов обучения кейс-методы являются самыми популярными и востребованными. При построении занятия с помощью использования кейс-технологий, преподаватель должен обладать определенным комплексом знаний. Прежде всего, должна быть четко определена цель занятия и его актуальность на данный момент. Также ему необходимо изучить всю литературу по применяемому кейсу, собрать о нем все основные сведения и построить четкую схему проведения занятия [7].

До проведения занятия преподаватель должен разъяснить студентам алгоритм занятия по кейс-технологиям и соблюдать следующие правила:

1. четко соблюдать цель и функции учебного занятия;

2. неоднократно разъяснить участникам их роли и место в учебном процессе;
3. проанализировать со студентами существующие по данной теме наглядные материалы, графики, презентации, схемы;
4. определить проблемные моменты темы;
5. ориентировать студентов на выработку аргументов по выдвигаемым вариантам ответов на вопросы занятия;
6. четко определить сценарий занятия;
7. следить за тем, чтобы в ходе проведения учебного занятия студенты не отклонялись от заданной темы.

Кейс-технологии можно применять лишь при рассмотрении тех тем, в которых изначально заложены проблемные моменты и возможна различная трактовка ответов на вопросы. Это сделает возможным создать плюралистичность мнений студентов в ходе решения заданных проблемных вопросов [8]. Применяя полученные теоретические знания при решении проблем, студент учится практически их реализовывать. Он теперь не только изучает тему, но становится равноправным участником процесса, и, что самое важное, у него появляются навыки профессиональной деятельности.

Роль преподавателя заключается в разработке модели проведения занятия по кейс-технологиям, направлении его в необходимое русло и фиксации результатов занятия [9].

Существует множество видов классификации кейс-методов. Их перечень настолько разнообразен, что в одной работе невозможно все охарактеризовать. Все же попытаемся привести наиболее распространенные их классификации.

Относительно степени воздействия источников, кейс методы делят на:

1. обучающие кейсы;
2. практические кейсы;
3. научно-исследовательские кейсы.

Обучающие кейсы создают типовые жизненные ситуации, похожие на реальную действительность и связанную с будущей профессией студента и носят обучающий смысл.

Практические кейсы призваны провести тренинг по определенной теме, закрепить по ней имеющиеся знания, умения и навыки, а значит, быть максимально наглядными.

Кейсы научно-исследовательской направленности призваны обучить студента научно исследовательской деятельности. Как образовательный метод и метод повышения квалификации [10].

Существует и классификация кейсов относительно их уровня сложности. Согласно данному критерию выделяют следующие виды кейсов:

1. учебные ситуации;
2. иллюстративные ситуации;
3. прикладные ситуации.

Кейсы по учебным ситуациям не содержат в себе определенной проблемы и представляют собой набор определенных знаний. В них диагностируется конкретная ситуация для того, чтобы студент сам обозначил проблему и нашел различные пути ее решения.

Иллюстративно-ситуационные кейсы призваны научить студента самостоятельно выработать алгоритм решения проблемы.

В прикладных кейсах создается определенная ситуация, в которой студент выбирает правильный путь ее решения [11].

Кейс-методы классифицируют по целям и задачам обучения:

- кейсы для обучения методам анализа и оценки;
- кейсы иллюстрирующие различные ситуации;
- кейсы помогающие решить проблемы и выработать правильное выполнение [12].

Существует и особая классификация кейсов относительно их информационной насыщенности. В данной классификации выделяют три вида кейсов:

1. «ground breaking cases» - первооткрывательские кейсы, призванные обучить студентов делать собственные открытия;
2. «short vignettes» - кейсы в виде маленьких набросков, созданные для ознакомления студентов с краткой информацией по теме, с тем чтобы для решения проблемы он применял и собственные знания;
3. highly structured – структурированные кейсы, для применения определенной модели или формулы при решении проблемы.

С.Ю. Попова и Е.В. Пронина при работе с кейсами рекомендуют придерживаться следующих правил:

- предоставлять обучающемуся самостоятельно разбираться с решением поставленных проблем, выработке альтернатив и вынесении решений;
- проводить работу в малых группах в русле общего решения проблемы;
- проводить экспертизы и презентации в малых группах в ходе общей дискуссии [13].

У многих студентов очень слабая мотивация к приобретению знаний по выбранной профессии и от преподавателя требуется проявление высокопрофессиональных педагогических качеств для того, чтобы суметь заинтересовать студента и развить в нем стремление к овладению знаниями. Кейс-технологии способны показать студенту все положительные стороны выбранной им профессии и развить в нем творческое начало. Они также могут научить студента мыслить аналитически, искать альтернативные пути решения повседневных проблем. Они повышают эмоциональный отклик студента и учат его решать даже самые трудновыполнимые задачи.

Выводы. В России коренным образом изменились критерии оценки профессионализма и компетентности выпускников вузов. Если раньше от выпускника вуза требовалось наличие широкого круга фундаментальных знаний, то теперь, работодатель требует, чтобы у него был соответствующий багаж практических знаний и умений. Традиционная система образования не дает практических навыков по выбранной профессии и здесь проблему можно решить с помощью применения кейс-методов обучения. Они дают возможность развивать практические навыки и творческое мышление, решать поставленные проблемы с помощью разработки различных путей ее выполнения.

Кейс-технологии имеют широкий спектр применения и различную классификации. Каждый преподаватель по любой дисциплине имеет возможность подобрать подходящий ему кейс-метод.

Единственное, здесь очень важно, чтобы преподаватель предварительно изучил все условия их применения, не забывая о цели и главной задаче занятия. Это обеспечит их высокую эффективность и практическую значимость.

Литература:

1. Трапезникова Т.Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа). // Территория науки. 2015. № 5. С. 52-59.
2. Ганиева Н.А., Хамзаев Ж. Некоторые особенности применения кейс-метода при оценивании знаний студентов. // Бюллетень науки и практики. - 2018. - Т. 4. - № 3. - С. 337-342.
3. Еремин А.С. Заключительные этапы анализа учебных кейсов и оценка работы студентов при использовании кейс-метода. // Инновации в образовании. - 2010. - № 8. - С. 120-141.
4. Красикова Е.Н., Калашова А.С. Кейс-метод как инновационный метод обучения в дополнительном профессиональном образовании. // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. - 2016. - № 29. - С. 211-218.
5. Чулова Ю.С. Кейс-метод как разновидность интерактивного метода обучения. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. - 2016. - № 51. - С. 124-128.
6. Graumann O. Case study in teacher. // Личность в пространстве и времени. - 2017. - № 6. - С. 78-89.
7. Черкасова И.И., Яркова Т.А. Подготовка учителя к применению кейс-метода в процессе исследования образовательных проблем. // Сибирский педагогический журнал. - 2009. - № 11. - С. 144-152.
8. Гаджиева П.Д. Кейс-метод – как метод интерактивного обучения. // Право и образование. - 2015. - № 3. - С. 68-75.
9. Жигилей И.М. Формирование профессиональных компетенций с помощью кейс-метода в высшем образовании. // Преподаватель XXI век. - 2012. - № 1. - С. 29-36.
10. Техова А.М. Использование кейс-метода для формирования навыков критического мышления. // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. - 2020. - № 1. - С. 113-116.
11. Гаранина Р.М. Кейс-метод как средство активации познавательной самостоятельности и формирования субъектной позиции обучающегося. // Colloquium-journal. - 2019. - № 5. - С. 21-24.
12. Утяшева М.Д. Методика применения кейс-метода в профессиональном обучении. // Международный студенческий научный вестник. - 2018. - № 3-8. - С. 1276-1278.
13. Попова С.Ю., Пронина Е.В. Кейс-стади: принципы создания и использования. - М., 2015. - С. 31.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Каплина Людмила Юрьевна

Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара);

старший преподаватель Банарцева Арина Владимировна

Самарский государственный технический университет (г. Самара)

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПЛАТФОРМАХ MOODLE, ZOOM, TEAMS)

Аннотация. В последнее десятилетие в связи с глобализацией, конкуренцией и развитием информационно-коммуникативных технологий параллельно с традиционной формой обучения успешно развивается и дистанционная. Дистанционное обучение – это совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку студентам основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей в процессе обучения, предоставление возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого учебного материала, а также оценку их знаний и навыков, полученных в процессе обучения. В свете событий последних месяцев, когда студенты и преподаватели вынуждены были оставаться дома в связи с карантином и самоизоляцией, вызванной пандемией, объявленной ВОЗ по всему миру, дистанционная форма обучения приобрела еще большее значение и показала свою актуальность и осуществимость. Эта статья посвящена применению информационных технологий в процессе изучения иностранного языка на примере и анализе виртуальных образовательных платформ: Moodle, Zoom, Teams, Google meets, их плюсов и минусов. В статье раскрыты существенные характеристики и специфические особенности дистанционного обучения студентов с помощью образовательных платформ.

Ключевые слова. Дистанционное образование, виртуальная образовательная платформа, современные информационные технологии, конкурентоспособность, иностранные языки, опыт, мотивация.

Annotation. In the last decade, due to globalization, competition and the development of information and communication technologies, distance learning has been successfully developing in parallel with the traditional form of learning. Distance learning is a set of information technologies that provide students with the bulk of the material studied, the interactive communication of students and teachers in the learning process, the opportunity for independent work on the development of the educational materials, as well as the assessment of their knowledge and skills acquired in the learning process. In the light of the recent events, when students and teachers were forced to stay home due to quarantine and self-isolation caused by the worldwide pandemic announced by WHO, distance learning has become even more important and has shown its relevance and feasibility. This article is devoted to the use of information technology in the study of a foreign language. It provides an example and analysis of virtual educational platforms: Moodle, Zoom, Teams, Google meets and their pros and cons. The article reveals the essential characteristics and specific features of distance learning.

Keywords. Distance education, distance learning, virtual educational platform, information technologies, foreign languages, motivation, experience, competitiveness.

Введение. Современный процесс развития дистанционного обучения иностранным языкам в университете требует применения современных технологий и инструментов. Дистанционное обучение, которое происходит онлайн, стало синонимом технического прогресса и развития глобализации.

Мир переживает смену парадигм и для высшего образования эта смена не чужда. В современных высших учебных заведениях Российской Федерации происходят значительные изменения. Современные инструменты дистанционного обучения способствуют конкурентоспособности и расширению горизонтов для высших учебных заведений. Большинство современных вузов оснащены программным и аппаратным обеспечением, чтобы достойно поддержать процесс дистанционного обучения, в том числе и процесс обучения иностранным языкам. Учебный процесс стало возможным проводить в любое время и в любом месте благодаря распространению различных виртуальных платформ для проведения онлайн занятий, например: Moodle, Zoom, Teams, Google meet и другие. Однако многолетний опыт работы с дистанционными студентами, получение обратной связи в процессе общения сподвигли нас выдвинуть и обсудить следующее утверждение: современное дистанционное обучение должно стать более коммуникативным, гибким, обеспечивая своевременную связь, индивидуальный подход, возможность оценивать своевременно потребности студентов. Тех студентов, которые возможно в настоящее время находятся где-то далеко от университета, и они не могут посещать аудиторные занятия, поэтому их необходимо мотивировать, поощрять и постоянно поддерживать в процессе дистанционного обучения. Поэтому не только содержание предлагаемых дистанционных учебных программ должно быть серьезно изучено, но и сам подход к процессу дистанционного обучения, чтобы увидеть эффективный учебный процесс, в котором были бы реализованы дифференцированные формы и методы обучения, качественный контроль знаний, индивидуальный подход. Дистанционное обучение обеспечивает интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса: преподаватель, студент, университет. Предметом исследования является удержание дистанционных студентов (предотвращение отсеивания), удовлетворение потребностей студентов и применение для этого современных технологических решений. Предоставление дистанционного образования, как для местных, так и для иностранных студентов, позволит повысить конкурентоспособность вузов страны. Тем не менее, не достаточно просто запуска услуги (продукта) на рынке, коммуникация должна быть качественной, и поставщик услуг — это университет должен удовлетворять своего потребителя — это студент в течение всего процесса дистанционного обучения. Поэтому мы формулируем гипотезу нашего исследования следующим образом: дистанционное обучение — это продукт, который может способствовать повышению конкурентоспособности, и что бы сохранить и удовлетворить потребителей, то есть дистанционных студентов, необходимо применять самые современные технологии.

Изложение основного материала статьи. Словарь Уэбстера (Merriam-Webster Dictionary) дает следующее определение дистанционного обучения: «метод обучения, при котором ученики и учителя не встречаются в классе, а используют Интернет, электронную почту и т. д. для проведения занятий» (Merriam-Webster Dictionary, 2018). Теоретические и практические аспекты дистанционного обучения рассматривались в научных работах Андреева А.А., Канава В.А., Полата Е.С., Хуторского А.В. и др. (Андреева, 2005, 4). Дистанционное обучение представляет собой комплекс современных технологий, которые обеспечивают: передачу студентам необходимого объема учебного материала; возможность интерактивного взаимодействия участников образовательного процесса; возможность самостоятельного процесса обучения (Полат, 2006, 15). И все эти перечисленные технологии возможно реализовать с помощью современных образовательных онлайн платформ: Moodle, Teams, Zoom и др. Что касается процесса дистанционного обучения иностранным языкам, то выбор образовательных продуктов (платформ) должен сопровождаться опытом использования таких образовательных ресурсов. Нематериальные услуги не зависят от потребителей (студентов), хотя их опыт тоже учитывается. Нет людей с одинаковым опытом использования продукта, поскольку их мотивация индивидуальна. Рост опыта наблюдается, когда происходит вовлечение как студентов, так и преподавателей в активный процесс общения на иностранном языке, когда используются различные технические средства и студенты чувствуют, что их поддерживает и вуз, и преподаватель. Образовательные мероприятия, такие как, посещение виртуального вебинара, имеют тенденцию к более активному участию в образовательном процессе, однако студенты, скорее, находятся вне мероприятия и не всегда погружены в действие. Онлайн обсуждение с преподавателем или другим участником процесса какой-то темы, которая связана с будущей профессией, в режиме виртуальной конференции, например, включает как активное участие, так и погружение в опыт общения на иностранном языке. Происходит погружение в среду общения. Однако, если опыт общения студентов на иностранном языке сводится к минимуму в процессе дистанционного обучения (например, они смотрят видеоуроки), то отсутствует освоение материала, а самое главное — отсутствует глубокое погружение в него. Ученые Австралийского университета Джеймса Кука сообщили о результатах исследований инновационных технологий в образовании, при этом целью исследования являлось изучение наличия корреляции между удовлетворенностью учебным процессом и удержанием студентов в учебном процессе. Они заявили, что опыт дистанционного обучения и удовлетворенность студентов учебными программами напрямую связано с их намеренностью продолжить учебный процесс (Bornschlegl & Cashman, 2018, 62-63). Если наша цель — вовлечь студента в процесс дистанционного обучения и удержать его в нем, то необходимо собрать все влияющие факторы в единую модель: Область опыта — Образовательное развлечение — Поглощение (активное дистанционное ознакомление с материалом) — Трансляция обучающих программ и вебинаров — Коммуникативный подход с помощью веб-сайтов, онлайн платформ, виртуальной реальности, дополненной реальности, ролевых онлайн игр, онлайн конференций, чатов, мессенджеров, социальных сетей. Такой процесс получения информации с помощью инновационных технологий должен заинтересовать удаленного студента, удержать его внимание, сохранить удовлетворение и повысить степень освоения учебного материала. Коммуникация обеспечивает активное вовлечение студентов и их полное погружение в учебный процесс. Клемонс (Clemons) подчеркивает: «онлайн-педагогам приходится сталкиваться с технологическими проблемами, с которыми редко сталкиваются учителя, работающие в аудитории. Тем не менее, их цели одинаковы - улучшить процесс обучения студентов, используя обогащенную образовательную среду» (Clemons, 2005, 7) Существует необходимость обеспечить несколько способов коммуникации для трех участников процесса, преподавателя, студента, модератора (промежуточный, представитель учебного отдела вуза). Роль модератора и его вклад в коммуникационный процесс нельзя недооценивать. Некоторые учебные заведения и онлайн-платформы часто считают действия модератора менее значимыми, однако такой взгляд, по нашему мнению, ошибочен.

Квалифицированный модератор онлайн-учебного процесса может: 1) общаться с преподавателями, давать им разъяснения по операционным функциям, контролировать деятельность преподавателей, напоминать и осуществлять общий статистический мониторинг деятельности преподавателей с

соответствующими выводами и предложениями по улучшению процесса; 2) контролировать студентов, давать им объяснения по операционным функциям, отслеживать тех, у кого была низкая активность онлайн или этой активности не было; 3) загружать учебные материалы в образовательную платформу или помогать преподавателям в обеспечении этого действия, проводить тренинги для преподавателей по работе в системе; 4) общаться с учебным отделом для обеспечения систематического уведомления о полученных оценках за учебный курс, пройденный студентами; 5) отслеживать содержание учебных курсов, загруженных на платформу, контролировать их качество, связываться с преподавателями, напоминать им об обновлении содержания; 6) общаться с ответственными ИТ-специалистами и сетевыми администраторами для обеспечения стабильной работы онлайн-платформ.

Мессенджеры, социальные сети могут использоваться как инструменты неформального общения вместе со стандартными коммуникационными устройствами и инструментами, они обеспечивают более быстрое взаимодействие преподаватель-студент. Для дистанционного обучения могут быть предложены следующие инструменты формального и неформального общения: 1) Платформы онлайн-обучения (электронного обучения), например такие, как Moodle. Платформа онлайн-обучения — это интегрированный набор интерактивных онлайн-сервисов, которые предоставляют преподавателям, студентам и другим лицам, участвующим в образовательном процессе, информацию, инструменты и ресурсы для поддержки и повышения качества образования и управления им (Зайнашева Г.Н., 2014, 23). К преимуществам образовательных платформ можно отнести круглосуточную доступность по всему миру, мониторинг активности преподавателей и студентов, простоту использования и гибкость обновления.

В качестве поддержки образовательной платформы может использоваться веб-сайт учебного заведения, содержащий загруженные ресурсы, ссылки на учебные материалы и т.д. Электронная почта тоже является хорошим помощником в обеспечении коммуникационного процесса, хотя и не лучшим. Преимуществами электронной переписки для учебного процесса являются его скорость, доступность, мобильность и возможность пересылать прилагаемые материалы. Первоначально «использование электронной почты революционизировало способ общения учителей со своими учениками» (Tajbiul, H., 2018, 2), но недостатками этого способа являются возможные задержки и даже потеря сообщений в папках спама.

Поставщики телефонных и интернет-речевых вызовов (такие как Skype и Zoom) давно известны как инструменты, обеспечивающие плавный и персонализированный процесс дистанционного обучения. Эта функция часто поддерживается видео трансляцией. Видео коммуникация является идеальным способом обеспечения персонализированного подхода. Студент попадает в привычные для него условия коммуникации, когда слышит голос своего преподавателя и видит видео с ним, это, действительно, гораздо более ценно, и при этом осуществляется обратная связь. Существуют варианты, например, когда трансляции могут быть записаны и позже загружены на платформу электронного обучения в качестве поддерживаемого материала. Студент может в любое время обратиться к этому материалу для уточнения информации, повторения, в качестве подспорья во время выполнения домашних заданий и т.д. Благодаря аспекту глобализации современных технологий, видеоконференции, вебинары могут транслироваться, записываться и распространяться по всему миру. «Обучение в дистанционном режиме с помощью средств вещания по-прежнему является наиболее удобным и экономически эффективным способом обеспечения образования для всех» (Tajbiul, 2018, 1).

Другими современными, мощными и часто недооцениваемыми персонализированными средствами коммуникации являются мессенджеры, такие, как WhatsApp, Telegram, Viber и т.д. Преимуществами этих инструментов являются их высокая персонализация, возможность организовывать и управлять групповыми чатами, возможность делиться файлами, отличная возможность связаться со студентом, который не проявляет никаких признаков активности, в любое время и в любом месте. Эти инструменты удобны и поддерживаются мобильными устройствами. «Мобильные устройства могут быть удобным источником информации и инструментом для общения для поддержки формального и неформального обучения» (Pucciarelli & Cantoni, 2012, 5).

Трудно недооценивать значение социальных сетей (Facebook, В Контакте и т.д.) в современной жизни и процессе общения. Группы в ВК, страницы со ссылкой на информацию, возможность обмениваться информацией в один клик, чаты, интерактивность — эти преимущества социальной сети могут в полной мере использоваться студентами и преподавателями, что часто и происходит.

Во многих приложениях доступны облачные сервисы. Облако способствует более эффективному использованию ИТ-ресурсов. Облачные сервисы могут способствовать созданию единой базы данных нескольких учреждений, особенно если предусмотрены двойные или совместные учебные программы. Облако Moodle, например, позволяет получить доступ ко всем специальным приложениям и услугам из любого места и в любое время через Интернет, поскольку информация хранится на главном сервере (сервере поставщика услуг компании) (Tajbiul, H., 2018, 40).

Подход к образованию в эпоху мобильных технологий должен быть изменен с учетом технологических факторов.

Что касается современного образования, то, по нашему мнению, оно не отменяет основного обучения в аудитории и не заменяет его кибернетическим процессом, но объединяет эти два подхода для получения лучшего результата.

Мы рассмотрели метод прикладных решений для дистанционного обучения иностранным языкам. Результаты исследования показывают: 1. В современных условиях открытый рынок образования означает высокую конкурентоспособность вузов. 2. Инструменты дистанционного обучения, даже без учета влияния пандемии и изоляции, значительно способствуют увеличению престижности и конкурентоспособности вуза. 3. Дистанционное обучение должно стать более коммуникативным и гибким, обеспечивающим быструю связь, индивидуальный подход и возможность оценивать потребности студента. 4. Подход к современному дистанционному обучению должен сочетать как формальное, так и неформальное общение. Предлагаемые нами методы и решения должны способствовать удержанию студентов в процессе обучения иностранным языкам, а также способствовать удовлетворенности процессом дистанционного обучения, что приведет к повышению конкурентоспособности соответствующих вузов в России.

Рассмотрим различные онлайн платформы, использование которых, поможет развитию дистанционного обучения. Платформа Zoom — это упрощенная видеоконференцсвязь и обмен сообщениями на любых устройствах. Конференция синхронизируется с календарем и ретранслирует потоковые видеоконференции.

Другие возможности платформы Zoom, которые помогут организовать образовательный процесс: 1) интегрирование HD – видео и аудио (до 100 видео-участников и 49 видео на экране одновременно); 2) встроенные инструменты коллективной работы (множество участников могут совместно использовать свои экраны и делать заметки для достижения максимальной интерактивности); 3) безопасность конференций; 4) запись и расшифровка (возможность записывать конференции на локальный диск или в облако, составлять заметки); коллективный чат (чаты в группах, поиск по истории, интеграция обмена файлами).

Рассмотрим возможности платформ Майкрософт для образования. Так, в частности, платформа Microsoft Teams позволяет создать безопасный онлайн класс, поддерживать интерес удаленных учащихся, поддерживать удаленное обучение. Оценивая возможности Microsoft Teams, можно выделить главное: 1) задания (можно создавать интересные задания и поддерживать обратную связь); 2) журнал успеваемости (можно назначать оценки и отслеживать прямо в рабочей группе); 3) профессионально развитие (можно общаться с другими преподавателями в профессиональных учебных сообществах, создавать рабочие группы для реализации учебного проекта); 4) общаться со всеми (можно организовывать клубные события, общаться с учениками и их родителями). Так же Microsoft предлагает огромное разнообразие программ, которые могут использоваться в учебном процессе онлайн с удаленными студентами, например: Whiteboard (онлайн доска), Microsoft Sway (позволяет комбинировать мультимедиа и текст для создания презентаций и сайтов) и многие другие.

Следующая платформа, которую хотелось бы отметить – это платформа Google Meets. Она предлагает видео встречи для всех и для каждого, при этом поток данных шифруется при передаче. Существует возможность обмениваться видео ресурсами, показывать презентации, отправлять сообщения чата в процессе онлайн обучения. Важные преимущества – это трансляция видеовстреч большому числу участников, ведение масштабных виртуальных мероприятий, проведение мозговых штурмов.

Moodle на сегодняшний день является самой распространенной системой дистанционного образования и установлена более, чем в 54 тысячах учебных заведений. Это доказывает качество системы, проверенное сотнями тысяч пользователей по всему миру. Перечислим следующие преимущества этой онлайн обучающей платформы: 1) широкий выбор серверного программного обеспечения, сервера баз данных, модулей и плагинов; 2) масштабируется и в ширь, и в глубину, количество обучаемых в системе неограниченно, легко реализуется обучение, оценку и аттестацию персонала, управление талантами, вести планирование карьерного роста и т.п. Все ограничено только фантазией и опытом преподавателей. Важно то, то существует простота установки и обновления системы, на официальном сайте доступна пошаговая инструкция и установка бесплатна. Развита модульная архитектура позволяет легко расширять возможности Moodle, позволяя интегрировать систему с другими программами и сервисами. 10. Открытый программный код дает возможность дорабатывать программу и адаптировать ее под специфику задач вашего предмета. Moodle поддерживает международные стандарты обмена учебными материалами: SCORM и AICC. Они позволяют внедрять в систему электронные курсы от разных разработчиков. Разработанные курсы легко импортируются в другие LMS. Платформа Moodle имеет встроенные инструменты разработки электронных курсов, что дает возможность существенно снизить стоимость учебного контента.

Тестовое внедрение LMS Moodle поможет понять преподавателям концепцию систем дистанционного обучения, определить требования к системе, необходимый функционал и инструменты.

Собирая все факты в единую модель: Область опыта – Образовательное развлечение – Поглощение (активное дистанционное ознакомление с материалом) – Трансляция обучающих программ и вебинаров – Коммуникативный подход, можно сделать вывод, что процесс обучения и получения информации с помощью современных инновационных цифровых технологий должен заинтересовать удаленного студента, удержать его внимание, сохранить удовлетворение и повысить степень освоения учебного материала. Проведя опрос удаленных студентов, прошедших курс обучения иностранным языкам на платформе Zoom, Teams, Moodle, мы хотим отметить повышение эффективности: 92% - отмечают повышение эффективности, 82% - отмечают высокий уровень доверия, 91% - отмечают высокий уровень активности, 85% - отмечают повышенное использование видео и аудио.

Выводы. Развитие Интернета и коммуникационных технологий коренным образом изменило содержание и методы обучения. В связи с ситуацией, вызванной вынужденной изоляцией и открытым рынком образования, вузы страны испытывают сильное конкурентное давление. Распространение дистанционного обучения может стать ключом к решению многих образовательных проблем и инструментом повышения конкурентоспособности вузов в России. Чтобы достичь этого, мы предлагаем свои рекомендации для удержания удаленных студентов в процессе дистанционного обучения, основанные как на применении модели: Образовательное развлечение – Поглощение – Трансляция обучающих программ и вебинаров – Коммуникативный подход, так и на основе формальных и неформальных подходов к общению и современных технологических решений. Тем не менее, у дистанционного обучения есть ряд недостатков, которые делают учебный процесс довольно формальным, например, частая задержка в общении между преподавателями и студентами, ограниченный объем получаемой информации по сравнению со студентами очной формы обучения, проблемы со связью или интернетом и т.д. Необходимо подчеркнуть, что современное образование не отменяет основного обучения в аудитории и не заменяет его кибернетическим процессом обучения, но объединяет эти два подхода для получения наилучшего результата. Немаловажным аспектом внедрения электронного обучения является готовность и способность преподавателей и студентов к новым методам и технологиям обучения. Но, безусловно, методически правильно организованный образовательный процесс с использованием электронных образовательных ресурсов и достаточно высокое материальное обеспечение может вывести обучение иностранному языку на качественно новый уровень. Безусловно, лучшим вариантом для организации обучения иностранному языку может стать электронная среда, которая включает в себя различные обучающие электронные средства: обучающие онлайн платформы, веб-ресурсы, электронную почту, мессенджеры, в которой удаленные студенты и преподаватели будут чувствовать себя комфортно и смогут активно участвовать в образовательном процессе наравне с очными участниками.

Литература:

1. Андреева А. Знания или компетенции // Андреева А. Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 3-11.

2. Блинов В.И., Артамонова М.В. Чего ждут в России от профессионального образования // Блинов В.И., Артамонова М.В. Вопросы образования. 2012. № 1. – С. 291.
3. Зайнашева Г.Н. Применение системы Moodle для дистанционного обучения в Казанском государственном энергетическом университете. статья. // Секция «Модернизация учебного процесса и дистанционные формы в гуманитарном образовании». Сборник материалов XX Международной научно-методической конференции. Т. 1. – СПб: Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2014. – С. 111-118.
4. Полат Е.С. Модели дистанционного обучения // Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения. – М.: Академия, 2006.
5. Bornschlegl, M. & Cashman, D. (2018). Improving Distance Student Retention Through Satisfaction and Authentic Experiences. International Journal of Online Pedagogy and Course Design, 8(3), S. 60-77.
6. Clemons, S. (2005) Encouraging Creativity in Online Courses. Retrieved from: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article05.htm. Distance learning definition. (2018).
7. Merriam – Webster Dictionary. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/distance%20learning>. Dehtjare, J. (2019).
8. Pucciarelli, M., & Cantoni, L. (2012). Mobile Access to Knowledge. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/259754675>. Sharples, M. (2018).
9. Tajbiul, H. (2018). Techniques of Educational Broadcasting in Distance Mode and Its Social Implication. Sociology and Anthropology, 6(6), 557–562. doi: 10.13189/ sa.2018.060606.
10. The History of Facebook. (2019). Retrieved from: <https://www.brandwatch.com/blog/ history-of-facebook/>.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель Карабанова Оксана Николаевна

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Трескин Михаил Юрьевич

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);

старший преподаватель Хабарова Елена Николаевна

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Современные процессы модернизации образования ориентируют педагогическое сообщество на переосмысление системы формирования ценностей здоровья и физического совершенствования будущих педагогов. В последние годы остро стоит проблема социального здоровья и физического состояния студенческой молодежи. Большую тревогу вызывает социальное нездоровье молодого поколения. Сложилась ситуация, характеризующаяся тем, что в целом молодежь России, которая по логике должна быть наиболее здоровой частью общества, таковой не является.

Ключевые слова: студент, физкультурно-оздоровительная деятельность, здоровье, социально-значимые качества.

Annotation. Modern processes of education modernization Orient the pedagogical community to rethink the system of forming values of health and physical improvement of future teachers. In recent years, the problem of social health and physical condition of students has become acute. The social ill-health of the younger generation is of great concern. There is a situation that is characterized by the fact that in General, the youth of Russia, which logically should be the most healthy part of society, is not.

Keywords: student, physical activity, health, socially significant qualities.

Введение. Ценности здоровья являются частью общечеловеческих ценностей. Для любого человека здоровье является жизненно необходимой и самой востребованной ценностью, особенно тогда, когда состояние здоровья начинает ухудшаться [3]. Сегодня острой социальной и психолого-педагогической проблемой является социализация и обучение социальной компетентности: стратегической задачей образования сегодня становится конструирование систем, которые способствуют социальной адаптации человека и формирование социально-значимых качеств. Современная личность находится в широком информационном и социальном пространстве. На нее влияет поток информации, получаемой через Интернет, телевидение, компьютерные игры, кино и т.д. Социализирующий эффект этих и других источников информации часто является доминирующей социализацией. Вот почему формирование социально-значимых качеств личности так важно.

Целью физического воспитания для студентов вузов является формирование физической культуры личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры личности и умение использовать различные физические, спортивные и туристические культурные средства для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самообучение для будущей профессиональной деятельности.

К числу задач физического воспитания студентов вузов можно отнести:

- формирование отношения мотивационной ценности к физической культуре, установка здорового образа жизни и физического самосовершенствования;
- понимание социальной роли физической культуры в развитии личности и ее подготовка к профессиональной деятельности;
- овладение системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья;
- обеспечение общей и профессиональной физической подготовки, определяющей психофизическую готовность студента к будущей профессиональной деятельности;
- развитие личностных и социально значимых качеств человека: ответственность, инициативность, пунктуальность, социальная активность, инициативность и т.д.

Изложение основного материала статьи. Социально значимые характеристики определяют личность человека, поскольку каждый человек зависит от общества, в котором он живет. Социально значимые качества - это качества, которые формируются в обществе и необходимы для того, чтобы человек мог в них жить. Социально значимые личностные черты возникают в процессе социализации как свойства, которые не даны ни природой, ни наследством [1].

Как системное образование, каждая конкретная личность как социальная единица имеет ряд социально значимых характеристик, таких как целостность, открытость, изменчивость, рефлексивность, саморегуляция, саморазвитие и так далее.

Социально значимые черты личности являются неотъемлемой характеристикой личности, выступающей в качестве совокупности ее значимых свойств, позволяющих включить ее в систему общественных отношений и разнообразных форм деятельности.

К социально-значимым качествам личности, в первую очередь, можно отнести:

- выполняемые социальные роли и функции;
- занимаемые социальные статусы;
- нормы, ценности, обычаи (то есть элементы культуры);
- знакомые системы;
- совокупность знаний;
- социально-психологические особенности;
- уровень образования и профессиональной подготовки [5].

Можно выделить четыре группы социально-значимых качеств личности.

Первой группой социально значимых личностных качеств студентов являются их социально-психологические способности, которые обеспечивают как адаптацию, так и самореализацию личности в общении и социальном взаимодействии. Эта группа включает в себя социальное воображение, социальный интеллект, социальные и перцептивные способности [1].

Социальное воображение рассматривается как способность человека понимать свой собственный опыт и определять свою судьбу.

Социальный интеллект - это способность различать и фиксировать сложные отношения и зависимости в социальной сфере.

Социальные перцептивные способности опираются на особую чувствительность человека к состояниям, настроениям партнеров по общению, способность проникать через внешний фасад в систему социальных мотивов, идей и прогнозировать их поведение. Это дает ему понимание других людей и дает ему инструмент влияния, который он может использовать как в диалоге, так и в монологе.

Вторая группа социально значимых личностных качеств учащихся - это те, которые возникают в процессе общения человека с другими людьми и обеспечивают ему как адаптацию, так и дальнейшее самостоятельное развитие в социальной среде. С их помощью человек принимает и творчески обрабатывает нормы и ценности своих групп: согласие, доверие к группе, кооперативность и т.д. [1].

Третья группа социально значимых личностных качеств студентов - это более общие свойства, определяющие определенную общесоциальную направленность личности: ведущий тип социальной мотивации, активности и социальной ответственности. Эти характеристики определяют положение человека в общении и взаимодействии с другими людьми [1].

Четвертая группа социально значимых качеств личности студента состоит из индивидуальных свойств человека, которые накладывают отпечаток на стиль его общения, в частности на его социальную позицию. Склонность к доминированию или подчинению, концентрация на других или их внутреннем состоянии, догматизм или гибкость мышления и т.д. [1].

В этих исследованиях физическая активность рассматривается как форма деятельности, направленной на формирование здорового человека, как деятельность, направленная на улучшение физического состояния и здоровья, как сознательно регулируемая физическая активность, направленная на развитие и улучшение собственного здоровья [3].

Занятия спортом и фитнесом кажутся своего рода формой и областью для сравнения социально организованных физических и интеллектуальных способностей, направленных на улучшение, поддержание здоровья и подготовленности учащихся, одобренных социальным сообществом. В процессе занятий спортом и фитнесом студенты приобретают знания о рациональных средствах выполнения двигательных действий, об использовании приобретенных в жизни навыков, изучают правила закаливания организма, получают лечебный эффект и профилактический.

Занятия спортом и фитнесом - целенаправленные, ориентированные на результат. Мотив занятий спортом и фитнесом формируется в процессе поиска удовлетворения потребности в движении, здоровом образе жизни, достижениях в спортивных результатах, объективных и субъективных мотивах занятий спортом и фитнесом.

К объективным мотивам физического воспитания, семейно-бытовым условиям, условиям окружающей среды, возрасту, уровню образования. Субъективные мотивы включают в себя физические интересы личности, индивидуально-психологические особенности, ценностные ориентации, формирование значимых личностных качеств.

Задачи физической подготовительной работы решаются в случае включения студентов в оздоровительные мероприятия: осознание учащимися роли физической культуры в развитии личности; знание научных и практических основ физической культуры и здорового образа жизни; овладение системой практических навыков по сохранению и укреплению здоровья, развитию качеств и особенностей личности; получение опыта занятий фитнесом в последующей профессиональной деятельности [2].

Спортивные и фитнес занятия в вузе проводятся в течение всего периода обучения студентов, в режиме обучения и вне школьных занятий.

Во время занятий спортом и фитнесом студенты формируют социально значимые особенности, которые способствуют выполнению социально значимых задач. Занятия спортом и фитнесом развивают не только физические характеристики учащихся, но и психические и психосоциальные.

Занятия спортом и фитнесом студентов позволяют создать такое качество, как самосознание. Эта характеристика содержит принятие себя и людей такими, какие они есть на самом деле; умение полагаться на свой опыт, чувства, ум; умение беспристрастно оценивать жизненные ситуации, брать на себя

ответственность в любых стратегиях. Это также включает готовность принять критику, способность преодолеть сопротивление, приложить все усилия для достижения различных целей, включая физическое воспитание, спорт [3].

С педагогической точки зрения занятия спортом и фитнесом включают в себя цель, средства, процесс деятельности и результат. Деятельность с точки зрения психологии является целенаправленной деятельностью, которая удовлетворяет необходимые потребности человека. Физическая активность улучшает основные функции и системы жизнеобеспечения организма; повышает сопротивляемость организма к вредным воздействиям [1].

Совершенствование физической культуры выполняет следующие функции: образовательная функция - использование физической культуры, улучшающей здоровье в общеобразовательной системе, для обучения жизненным двигательным навыкам, приобретения специальных знаний в области теории и методики физической культуры, необходимой для поддержания здорового образа жизни; *оздоровительная функция* – использование средств оздоровительной физической культуры в системе мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья с учетом возраста, профессиональной деятельности, наличия заболеваний или расстройств здоровья и тому подобное; *рекреативная функция* – использование средств оздоровительной физической культуры в обеспечении полноценного отдыха, восстановления физических и психических сил с учетом характера и специфики утомления; *воспитательная функция* – формирование качеств личности и черт характера (воли, силы, усидчивости, терпеливости, смелости, находчивости, предприимчивости, социальной мобильности и активности, социальной ответственности, инициативности и других), позволяющих сформировать оптимальный психологический климат в обществе, коллективе, семье, а также формирование потребности в соблюдении норм здорового образа жизни [3].

В нашем исследовании занятия спортом и фитнесом являются основным эффективным средством формирования социально значимых качеств личности студентов.

По нашему мнению, занятия фитнесом и фитнесом должны включать в себя основные компоненты: сам студент, наделенный активностью; объект (занятия спортом и фитнесом, на которые направлена деятельность студентов; деятельность студентов во время занятий спортом и фитнесом.

Выводы. Итак, сделаем выводы: занятия спортом и фитнесом способствуют производству материальных благ и физической трансформации, материальной природе человека, что приводит к изменению ориентации смысловых ценностей. Занятия спортом и фитнесом оказывают значительное влияние на формирование студентов.

Во время этих занятий студенты не только укрепляют свое здоровье, достигают высокого уровня силы, скорости, выносливости, физической подготовки к работе и защищают страну, но и формируют социальные качества своей личности, которые необходимы для общества. Это связано с тем, что возросла роль культуры спорта и фитнеса в формировании личностных качеств по отношению к самой ее социальной сущности. Выполняя физкультурно-оздоровительные мероприятия, студент укрепляет здоровье, развивает ответственность, волю. Физкультурно-оздоровительная деятельность способствует развитию личности студентов вуза, формированию их личностных качеств, в том числе социально-значимых. В ходе такой деятельности студенты начинают осознавать ее важность для развития личности, укрепления здоровья; формируют такие социально значимые качества, как ответственность, самостоятельность, социальная активность и многие другие.

Литература:

1. Журавлева, О.П. К вопросу о формировании профессионально-значимых качеств в условиях многоуровневого педагогического образования // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы VI Международной научной конференции. Красноярск: КГПУ, 2009. – С. 284-291.
2. Костюченко, А.А. Формирование социально-значимых качеств личности учащихся в условиях ученического самоуправления: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2010. 227 с.
3. Сериков С.Г., Сериков Г.Н. Здоровьесберегающая роль физической культуры в образовательном процессе вуза // Теория и практика физической культуры. – 2016. – №5. – С. 6-8.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Веряскина Марина Александровна

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

кандидат экономических наук, доцент Петрова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ ПРИРОДНЫХ ОПАСНОСТЕЙ БИОЛОГИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Беспрецедентный рост и глобальные масштабы распространения инфекционных заболеваний обусловили необходимость и значимость изучения опасностей биологического характера в курсе безопасности жизнедеятельности. Сложность и объемность изучаемого материала, его социальная и личная значимость, практическая ориентация и вектор на творчество определили выбор технологии проектного обучения, специфика которой раскрыта в статье. Рассмотрены подходы к определению особенностей инфекционных заболеваний, их классификации, стадийности, способам профилактики. Обоснована этапность проектной деятельности обучающихся от погружения в проектный замысел до

рефлексивной оценки полученного образовательного продукта. Выбор учебных проектов диктовался их ориентацией на творческое развитие обучающихся и уровни творчества: стимульно-продуктивный, эвристический, креативный. Участие в выполнении учебных проектов способствует становлению культурной личности безопасного типа поведения.

Ключевые слова: природные опасности биологического характера, инфекционные заболевания, безопасность жизнедеятельности, технология проектного обучения, учебный проект, творчество.

Annotation. The unprecedented growth and global spread of infectious diseases have made it necessary and important to study biological hazards in the course of life safety. The complexity and volume of the studied material, its social and personal significance, practical orientation and vector to creativity determined the choice of project learning technology, the specifics of which are disclosed in the article. Approaches to determining the characteristics of infectious diseases, their classification, stages, and methods of prevention are considered. The author substantiates the stages of project activity of students from immersion in the project idea to reflexive assessment of the received educational product. The choice of educational projects was dictated by their orientation to the creative development of students and the levels of creativity: incentive-productive, heuristic, creative. Participation in the implementation of educational projects contributes to the formation of a cultural personality of a safe type of behavior.

Keywords: natural hazards of a biological nature, infectious diseases, life safety, technology of project training, educational project, creativity.

Введение. Природные опасности биологического характера, к числу которых относятся инфекционные заболевания, несмотря на достижения медицины, до сих пор представляют серьезную угрозу человечеству. В условиях активной миграции и туристических потоков инфекционные вспышки могут приобретать транснационный характер. Наглядным примером служит современная пандемия коронавирусной инфекции (COVID-19), влияющей на дыхательную систему человека, вызывающая не только ее негативное изменение, но и смерть людей. Преодоление заболеваний, во-многом, определяется степенью понимания их характера и соблюдением правил безопасного поведения. Большую роль в формировании личной ответственности в сохранении здоровья играет изучение опасностей биологического характера и способов защиты от них в курсе безопасности жизнедеятельности. Научное содержание опирается на исследования Н.И. Брико, Ю.Я. Венгерова, Л.В. Громашевского, Б.К. Данилкина, С.Н. Жарова, Ф.С. Харламова, Б.Л. Черкасского, О.В. Шамшева и другие [1]. В работах специалистов представлена классификация основных инфекционных заболеваний, определена их характеристика, выявлены способы профилактики и меры борьбы. Например, в зависимости от источника инфекции все заболевания разделяются на три группы: антропонозы – источником инфекции являются только больные люди и носители (грипп, вирусные гепатиты); зоонозы – источником инфекции являются только больные животные (бешенство, лептоспироз, бруцеллез); антропозоонозы – источником инфекции являются больные люди и больные животные (сибирская язва). Классифицировать все инфекционные заболевания в зависимости от локализации возбудителя в организме впервые предложил Л.В. Громашевский, выделив следующие группы: 1) кишечные инфекции; 2) инфекции дыхательных путей; 3) кровяные инфекции; 4) инфекции наружных покровов. Основываясь на этих данных академиком Б.Л. Черкаским была предложена наиболее рациональная классификация, отражающая характеристику источников инфекции, среду обитания возбудителей, механизмы и пути передачи возбудителей от больных людей к здоровым людям. Ученый отмечал, что зная только экологическую и эпидемиологическую специфику каждой группы инфекционных заболеваний можно разработать противоэпидемические мероприятия, направленные на профилактику этих заболеваний [1].

Сложный и объемный материал, представляющий несомненную актуальность, может быть сознательно усвоен и использован в реальной практике с помощью технологии проектного обучения. Участие в выполнении учебных проектов имеет большое прикладное значение для каждого обучающегося (М.П. Горчакова-Сибирская, И.А. Колесникова, В.М. Монахов, Е.С. Полат, В.И. Слободчиков), поскольку осваиваются новые актуальные компетенции, связанные с обеспечением безопасности в условиях биологических угроз.

Изложение основного материала статьи. Природные опасности биологического характера включают инфекционные болезни, которые вызываются специфическими возбудителями – живыми организмами: бактериями, вирусами, грибами. Их главная опасность состоит в передаче возбудителей от больного организма здоровому воздушно-капельным путем, при контакте и другими способами. В течении любого инфекционного заболевания различают следующие периоды развития:

1. Инкубационный период (скрытый, латентный) начинается с момента проникновения возбудителя в организм до появления первых не характерных клинических проявлений. Длительность периода может составлять от нескольких часов до нескольких месяцев. В этот период возбудитель накапливается в организме.

2. Продромальный период (начальный или период предвестников) характеризуется тем, что появляются первые не типичные симптомы заболевания такие как слабость, недомогание, нарушение сна и аппетита. При некоторых заболеваниях этот период выражен ярко, а при некоторых длится всего несколько часов. Его наличие не является обязательным.

3. Период явных клинических проявлений (период разгара). Этот период характеризуется появлением симптомов типичных для данного заболевания. При некоторых заболеваниях могут быть атипичные формы, то есть могут отсутствовать типичные проявления заболевания. Наряду с общетоксическими проявлениями (синдром интоксикации) у больных выявляются органые изменения (диарейный синдром при острых кишечных инфекциях, синдром желтухи при вирусных гепатитах и другие) типичные для данного заболевания.

4. Период выздоровления (реконвалесценции). В этот период происходит накопление антител в сыворотке крови и развивается постинфекционный иммунитет. В некоторых случаях может формироваться носительство, то есть микроорганизмы полностью не покидают организм и продолжают свою жизнедеятельность не вызывая клинических проявлений. Например бактерионосительство при дизентерии, сальмонеллезе, холере. При наличии хронических заболеваний, сопутствующих инфекционному заболеванию протекает тяжело и может закончиться летальным исходом [8].

В ряде случаев инфекционное заболевание среди людей приобретает характеристики, значительно превышающие обычный уровень, наступает эпидемия, которая может перерасти в пандемию,

представляющую угрозу жизни и здоровью человека, парализует социально-экономическую деятельность регионов и стран, наносит огромный ущерб. Важным средством обеспечения безопасности служит принятие профилактических мер, знание и соблюдение правил безопасного поведения (например, разобщение при COVID-19) [6]. Их освоение целесообразно организовать при выполнении учебных проектов.

В обучении безопасности жизнедеятельности метод проектов активно применяется, что отражено в работах В.П. Соломина, В.П. Станкевича, Л.А. Михайлова, А.В. Старостенко, Э.М. Киселёвой, Р.И. Поповой [7]. Его значимость связана с использованием обучающимися разнообразных поисково-исследовательских, проблемных, экспериментальных, творческих, рефлексивных, коммуникативных, презентативных методов. Примечательно, что в основе любого учебного проекта по изучению биологических опасностей лежит проблемная ситуация (М.А. Картавых, Г.С. Камерилова), что определяет включение обучающихся в творческую деятельность, означающую активное развитие его аффективной, когнитивной и волевой сфер сознания. В рамках проектной деятельности происходит органичное сочетание теоретической и практической работы обучающихся. Выполняемый учебный проект как специально организованный и самостоятельно выполняемый цикл последовательных учебных действий по биологическим опасностям, завершается разработкой имеющего личную и социальную значимость образовательного продукта и его обязательной публичной презентацией. Это обеспечивает глубокую внутреннюю мотивацию проектной деятельности в плане познания опасности инфекционных болезней и обеспечения эффективной защиты от них [5].

Учебный проект представляет собой завершённый цикл индивидуальной и совместной деятельности обучающихся в области биологических опасностей и защиты от них, объединяющий пять этапов. На первом мотивационно-целевом этапе происходит погружение в проектный замысел посредством проблематизации, целеполагания, выбора методов достижения цели, ориентированной на конкретный результат (буклет, научный доклад, электронная презентация). На втором информационно-аналитическом этапе осуществляется поиск и анализ информационных ресурсов, необходимых для выполнения проектных задач. При этом учитывается достоверность информации, владение методами ее обработки. Неопытному обучающемуся сложно выбрать необходимые данные, выделить главное в больших текстах, отличить правдивую информацию от ложной или неточной, появляется риск использования фейков (фальшивых новостей), поэтому важна консультационная поддержка педагога. На третьем творческо-практическом этапе самостоятельно происходит непосредственное выполнение проекта. Учитывается коллективное мнение всей группы, достигаемое в процессе обсуждений. В ходе четвертого презентативного этапа происходит защита проекта, для которой в групповой работе готовятся демонстрационные материалы, раскрывающие замысел, ход и результаты выполненной проектной деятельности. Важным является пятый оценочно-рефлексивный этап, где обучающиеся проводят самоанализ и самооценку деятельности, озвучивают возникающие трудности и способы их преодоления. Педагог оценивает выполнение проекта, характеризует учебные достижения [3, 4].

Выбор учебных проектов осуществлялся с ориентацией на творческое развитие обучающихся и выявленные уровни творчества [2]. Нами использовались учебные проекты по разработке: а) буклета о правилах безопасного поведения при эпидемии гриппа, соответствующий стимульно-продуктивному уровню; б) научного доклада о необходимости вакцинации, соответствующий эвристическому уровню; в) электронной презентации биологических чрезвычайных ситуаций, соответствующий креативному уровню.

При разработке проекта первого уровня творчества педагогом задается цель и условия выполнения работы, в которую обучающиеся включаются с энтузиазмом. Они энергично осуществляют поиск и обоснование правил безопасного поведения при гриппе, используя субъективный опыт и медицинские рекомендации, применяют наглядность и различные варианты дизайна. Проект второго уровня творчества носит поисково-исследовательский эвристический характер, когда обучающиеся, используя научные методы, открывают для себя новые знания в области вакцинации; сравнивают различные подходы, предлагают свои оригинальные идеи. Большое внимание уделяется логичности построения доклада, научной аргументации основных положений. Проект третьего уровня творчества предполагает развитие креативности, состоящей в самостоятельной постановке проблемы обеспечения безопасности в условиях биологических угроз, устойчивой внутренней мотивации на поиск ее решения, выдвижение нестандартных подходов, интеграции, дивергентности. Проект носит индивидуальный характер, что позволяет каждому обучающемуся проявить максимально высокий уровень творчества. Педагог выступает консультантом и помогает в разработке структуры проекта обеспечения безопасности при биологических угрозах: 1) определение проблемы и темы, обоснование ее актуальности; 2) теоретическое содержание проекта: выделение ключевых понятий и их определение; причинно-следственные связи, классификации (инфекционные заболевания, механизм передачи возбудителя инфекции; поражающие факторы; географическая распространенность и статистика заболеваемости и др.); 3) практическое содержание проекта: профилактические и лечебные мероприятия по защите населения от опасностей биологического характера, действия населения при угрозе возникновения, во время и после чрезвычайных ситуаций. Определяется количество и содержание каждого слайда презентации, включая текстовый и иллюстративный материал, приветствуются гиперссылки; 4) библиография: ссылки на научно-справочную литературу, электронные образовательные ресурсы. При подготовке содержательной и яркой презентации проявляется творчество обучающихся, развитие их логического мышления, готовность к конструктивному обсуждению.

Для успешного выполнения проекта предлагается перечень требований к составлению презентаций, принятых в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина (таблица 1).

Рекомендации по оформлению компьютерной презентации

Оформление слайдов	Предоставление информации
- соблюдайте единый стиль оформления; - соблюдайте контрастность текста и фона (темный фон – светлый шрифт; светлый фон – темный шрифт); - используйте во всей презентации не более 5 цветов; - в качестве основного шрифта старайтесь использовать NatGrotesk или Tahoma; - откажитесь от теней, градиентов и других устаревших эффектов; - откажитесь от некачественных изображений; - сохраняйте пропорции изображений; - для визуализации сложных схем, процессов используйте инфографику; - титульный и финальный слайды должны быть лаконичными, без лишней информации.	- содержание излагается четко сформулированными предложениями; - соблюдайте основные правила верстки (например, из-за выравнивания текста по ширине между словами образуются большие пробелы, что вызывает трудности при чтении); - для демонстрации наиболее важных фактов рекомендуется использовать рисунки, диаграммы, схемы; - старайтесь размещать на слайде минимум информации; - ключевые тезисы следует размещать на каждом отдельном слайде или на одном слайде, но последовательно или в виде схемы.

Выводы. Проведенный теоретический анализ и осмысление образовательной практики в области безопасности жизнедеятельности позволил установить возросшую актуальность изучения природных опасностей биологического характера на основе технологии проектного обучения. Это способствует реализации прогрессивных тенденций в становлении культурной личности безопасного типа поведения, готовой и способной к безопасной самореализации в условиях роста рисков биологических опасностей. Большим достоинством проектной деятельности при изучении биологических опасных явлений является сочетание самостоятельной, индивидуальной и групповой работы, приобретение навыков культуры учебного взаимодействия и коммуникации. Равноправный диалог, свобода творчества, выбор вида учебной деятельности обеспечивает успешность работы, а постоянная рефлексия – прогрессивное движение вперед.

Литература:

1. Инфекционные болезни и эпидемиология: Учебник / В.И. Покровский, С.Г. Пак, Н.И. Брико, Б.К. Данилкин. – 2-е изд. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. – 816 с.
2. Камерилова Г.С., Картавых М.А. Развитие креативности на основе исследовательской деятельности обучающихся при изучении географии // География в школе. 2019. № 4. С. 21-27.
3. Картавых М.А., Кривдина И.Ю. Проектная деятельность будущего учителя географии и безопасности жизнедеятельности на основе исследовательской деятельности в условиях интегрированной клинической практики // Вестник Мининского университета. 2016. №2. URL: file:///D:/189-188-1-PB.pdf (дата обращения 20.05.2020)
4. Панова И.В. Метод проектов в системе контроля учебных достижений студентов педагогического вуза // Вестник Мининского университета. 2016. №2. URL: file:///D:/197-196-1-PB.pdf (дата обращения 17.05.2020)
5. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
6. Суранова Т.Г., Никифоров В.В. Состояние нормативной правовой базы по классификации биологических угроз // Эпидемиология и инфекционные болезни. 2016. № 21(4). – С. 188-195.
7. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Л.А. Михайлов, Э.М. Киселева, О.Н. Русак и др.]; под ред. Л.А. Михайлова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2009. – 288 с.
8. Ющук Н.Д., Венгеров Ю.Я. Инфекционные болезни: Учебник. – М.: Медицина, 2003. – 544 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна

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

магистрант Овсянникова Ксения Андреевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье актуализирована проблема анализа и поиска путей формирования познавательного интереса у младших школьников с задержкой психического развития. Представлены результаты эмпирического изучения особенностей познавательного интереса и типологизация трудностей обучения иностранному языку младших школьников с задержкой психического развития. Определен и описан методический алгоритм проведения уроков английского языка, основанный на моделировании бытовых ситуаций через актуализацию жизненного опыта.

Ключевые слова: задержка психического развития, познавательный интерес, трудности обучения иностранному языку, младшие школьники.

Annotation. Article highlights one of the ways to foster cognitive interest in primary schoolchildren with delayed psychological development. It presents the empirical data on the specifics of cognitive interest in primary schoolchildren with delayed psychological development. The author classifies difficulties of such students in learning a foreign language. The author lays down a foreign language lesson algorithm which includes everyday situations by means of modeling.

Keywords: delayed psychological development, cognitive interest, foreign language learning difficulties, primary school students.

Введение. Современная школа, где реализуется инклюзивный подход к образованию, отвечая требованиям ФГОС, призвана готовить школьников к самостоятельной жизни, формируя у них в процессе обучения способность к саморазвитию. Такой когнитивно трудоёмкий предмет, как иностранный язык вызывает у школьников с задержкой психического развития (ЗПР) ряд трудностей, обоснованных общими недостатками познавательных процессов, которые дифференцируются в сложности предметного характера уже на первых этапах ознакомления с предметом. Однако необходимость обучения младших школьников с ЗПР предметам, включенных в филологическую область учебного плана, определена тем, что язык активизирует формирование психических, эмоциональных и творческих способностей школьников [8]. Формирование познавательного интереса на основе становления универсальных учебных действий (УУД) входит в перечень задач любого предмета при обучении школьников с ЗПР, так как он минимизирует трудности, с которыми сталкиваются школьники данной категории, в том числе на уроках иностранного языка. Певзнер М.С. утверждает что «в учебных ситуациях он (обучающийся с ЗПР) [7] способен выполнять лишь то, что связано непосредственно с его интересами, которые коренятся на его обыденном опыте». Схожих результатов в своём исследовании достигла Е.В. Шипилова. Она предлагает педагогическую модель целью реализации которой явилось формирование у обучающихся умений осуществлять общение на иностранном языке в наиболее частотных бытовых ситуациях, а также навыков чтения доступных текстов с целью извлечения из них информации [9]. На финальном этапе эксперимента, автор зафиксировала эффективность использования повседневного опыта школьников в обучении иностранному языку. К такому же умозаключению пришли авторы Демчинская И.В., Карташова В.Н., которые установили, что моделирование бытовых ситуаций в ходе учебного процесса вызывает положительный эмоциональный всплеск у школьников, что служит формирующим толчком для более прочных, чем любопытство структур [2].

В проведенном нами исследовании мы рассматривали актуализацию жизненного опыта как условие формирования познавательного интереса, учитывая специфические особенности и недостаточный уровень познавательного интереса младших школьников с задержкой психического развития, а также трудности методической системы обучения этого контингента обучающихся иностранному языку. Предложенный методический алгоритм проведения уроков английского языка, основанный на моделировании бытовых ситуаций выступает в качестве коррекционного ресурса, направленного на преодоление трудностей обучения младших школьников с задержкой психического развития иностранному языку.

Изложение основного материала статьи. Иностраннный язык стимулирует развитие психических, эмоциональных и творческих способностей обучающихся, их воображения, любознательности, способности работать парами, группами, находить и устанавливать контакт с партнёром по общению, адекватно реагировать на его просьбы. Овладение иностранным языком превращается не в цель, а в средство достижения лучшего общего развития. При этом, формирование познавательного интереса гарантирует минимизацию трудностей, с которыми школьники с ЗПР могут столкнуться. И наоборот, игнорирование познавательного интереса при обучении иностранному языку может привести как к предметным, так и метапредметным трудностям.

В ходе проведенного экспериментального изучения была проведена диагностика уровня познавательного интереса по модифицированной методике Г.И. Щукиной «Конверты» у 30 младших школьников с ЗПР, было выявлено, что у 86% младших школьников с ЗПР регистрировался низкий уровень познавательного интереса и лишь у 14% испытуемых этой группы уровень познавательного интереса может быть определён, как средний. В группе школьников с нормативным психическим развитием, где в ходе обучения использовались стандартные учебно-методические комплексы, также фиксировался сниженный уровень познавательного интереса, у 83% и у 17%, как низкий.

Для сравнения стоит отметить, что уровень познавательного интереса младших школьников, где уроки проводились с актуализацией жизненного опыта, у 44% был определён как высокий и у 66% как средний. В ходе анализа полученных данных нами было определено, что предметные и метапредметные трудности у школьников с низким уровнем познавательного интереса встречаются значительно чаще, а их интенсивность значительно выше, чем у школьников с высоким и средним уровнем познавательного интереса.

При детальном изучении познавательного интереса школьников с ЗПР были зафиксированы эмоциональная мотивация поведения, легкая внушаемость, произвольность всех психических функций [3]. У 86% испытуемых при выполнении выбранных ими заданий наблюдался неустойчивый эмоциональный фон, лишь у 14% школьников с ЗПР он был стабилен. Для детей младшего школьного возраста с ЗПР характерно: отсутствие положительного эмоционального отношения к выполняемой деятельности, готовность в любой момент её прекратить. Факт безоценочного контроля выполнения заданий не снижал уровня дискомфорта и неуверенности при выборе заданий младшими школьниками с ЗПР.

При устном воспроизведении материалов речь была тихая, присутствовали хезитации. При просьбе продублировать ответ 30% испытуемых группы школьников с ЗПР меняли решение, даже если до этого ответ был верным. В большинстве случаев группа школьников с ЗПР нуждалась в одобрении экспериментатора. Фиксировались просьбы о повторе инструкции, даже если она была продублирована ранее. Нестабильность эмоционального фона усугублялась при столкновении испытуемых со сложностями, что также негативно характеризует регулятивный компонент познавательного интереса этой категории.

В ходе исследования был зарегистрирован неплановый характер действий, школьники с ЗПР часто отвлекались, что отражалось на качестве и времени потраченном на решение поставленных задач. Описанная характеристика школьников соотносится с аналитическим заключением, которое дала ранее в своих исследованиях И.Ф.Марковская. Она отмечает, что у школьников с ЗПР страдает контроль и внимание [5].

По интенсивности деятельности группа школьников с ЗПР была неоднородной. Школьники первой группы (50% обучающихся с ЗПР), на первом этапе выполнения заданий была мало эмоциональна, не вовлечена и часто отвлекались. В середине интенсивность деятельности возрастала и они реже отвлекались на раздражающие факторы и незначительную информацию. На финальном этапе задания вновь фиксировался спад интенсивности деятельности.

Около 26% школьников с ЗПР на протяжении испытания были сосредоточены и вовлечены в течение первых минут, но в момент столкновения с трудностями фиксировался отвлеченный и вялый характер деятельности, школьники приостанавливали попытки сфокусироваться на задании. Выполнение задания возобновлялось после помощи со стороны экспериментатора, её качественные характеристики были на том же уровне.

Деятельность 10% школьников характеризовалась хаотичностью, с отвлечением на информацию, не связанную с выполнением основной работы, на протяжении всего испытания. В четвёртую группу вошли 13,3% испытуемых с ЗПР. Деятельность этой группы характеризовалась вовлеченностью в процесс решения поставленной задачи.

Отмечается, что при просьбе о проверке собственного решения школьники с ЗПР обычно выполняют внешние действия, но не углубляются в процесс анализа собственной работы [1]. При выполнении предложенных заданий школьники с ЗПР продемонстрировали мысленную пассивность, задача принималась, но возникали трудности в её решении, т.к. фактически условия поставленной задачи не анализировались, были обнаружены трудности в составлении алгоритма действия.

Известно, что познавательный интерес выражается в стремлении обучающихся к более глубокому познанию явлений действительности, в поисковом характере деятельности, в творческом овладении знаниями, без формирования познавательного интереса, школьникам с ЗПР такое глубокое познание недоступно. На уроках иностранного языка в силу перечисленных особенностей и недостатков всех компонентов познавательного интереса школьники с ЗПР выпадают из языковой среды, повторяют уже исправленные ошибки, которые изначально могли быть допущены из-за недостатков всех видов восприятия. В частности, это выражается на письме, которое является зрительной опорой при обучении младших школьников с ЗПР [4].

На ходе проведенного исследования был зафиксирован ряд типичных трудностей, с которыми сталкивается эта категория обучающихся.

1. Многократно повторяют допущенную ошибку в речи (67%). Причиной является нарушение функции программирования. Правильно приняв инструкции, школьники с ЗПР через некоторое время либо теряют ее, либо искажают в сторону упрощения.

2. Не используют иностранный язык как инструмент на уроке (96%).

3. Часто приступают к заданию без прослушивания инструкции до конца (86%).

4. Используют краткие формы ответов на вопросы (односложные предложения и отдельные слова «Yes», «No»), испытывают затруднения при устных ответах 66% обучающихся с ЗПР (работа с вопросами или рассказ по картинке). Не могут приступить к выполнению задания без помощи экспериментатора.

5. Дают неадекватный ответ, вне контекста ситуации, чтобы не молчать. Низкая мыслительная активность, «бездумный» стиль работы (обучающиеся, из-за поспешности, неорганизованности действуют наугад, не учитывая в полном объеме заданного условия; отсутствует направленный поиск решения, преодоления трудностей).

6. Остро стоит проблема вывода в речь новых грамматических конструкций и слов. Школьники с ЗПР не владеют приемами смыслового заучивания (76%), при этом новые языковые единицы не имеют практической значимости.

7. Трудности восприятия и воспроизведения букв, затруднения в формировании функции фонематического анализа и синтеза, трудности соотношения звука с буквой ведут к тому, что 66% обучающихся с ЗПР путают сложные по структуре слоги и слова, сходные по начертанию и звучанию буквы (b и d, i и a, j и g и т.д.) на письме, чтении и в речи. Эти результаты соотносятся с уже имеющимися в науке данными [6].

Для преодоления выше перечисленных трудностей наиболее оптимальны решением на наш взгляд, является внесение изменений в алгоритм проведения уроков, посредством внедрения в их структуру моделирования бытовых ситуаций. Изменение алгоритма традиционного урока мы считаем целесообразным в силу того, что использование такого практикоориентированного средства, как моделирование, невозможно в рамках традиционного механического заучивания, а нуждается в более деятельностном подходе. В связи с этим, в ходе обучения иностранному языку нами использовался коммуниктивно-деятельностный подход.

Первостепенное значение придавалось пониманию и передаче содержания и выражения смысла, а грамматика служила фундаментом для достижения этой цели. Обучающимся было необходимо понять, какими языковыми средствами выразить свою мысль в непосредственной ситуации на уроке, когда они обмениваются мнениями, опытом и знаниями. Они должны были осознавать, что грамматические формы необходимы для выполнения коммуникативной задачи, и что очень важно соотношение между формой и ее использованием в речи.

Школьники с ЗПР нуждаются в чувственном опыте, через который может быть активизирован интерес. Погружение обучающихся в бытовую опыт в новой для них языковой среде позволяет получить впечатления, которые будут достаточными для формирования познавательного интереса. В связи с этим, были выделены самые частые бытовые ситуации, наиболее значимые для младших школьников в течение дня. Это – ситуации, относящиеся к: гигиене, поддержанию порядка, питанию и прогулке. Для разных групп школьников эти бытовые ситуации могут быть разными, поэтому при подготовке программы стоит провести беседу и составить собственный банк жизненного опыта обучающихся.

Режимные моменты могут быть встроены в логику любого вида урока, независимо от тематики. Основная цель моделирования выше упомянутых ситуаций – активизация познавательных процессов и формирование познавательного интереса, посредством актуализации жизненного опыта. Вторичной целью может выступать эмоциональная стабилизация, смена динамики урока, а также переключение внимания для решения организационных моментов, либо пояснений в ходе урока.

В большинстве случаев на уроке используется от одной до трёх бытовых ситуаций. В зависимости от цели и задач урока выбираются следующие типы, и следовательно, алгоритмы уроков:

- Уроки изложения нового материала, где одной из основных задач было внедрение и создание алгоритма модели.
- Уроки закрепления и комплексного применения, где главной задачей выступало моделирование бытовой ситуации, алгоритм которой был ранее изучен.
- Уроки обобщения и систематизации, в ходе которых осуществлялось моделирование двух или более бытовых ситуаций (для включения моделей в жизненный опыт школьника).
- Уроки контроля, где в рамках моделирования проводился контроль изученного материала.

В рамках данной статьи приведем пример алгоритма использования одной бытовой ситуации на уроках изложения нового материала.

В организацию начала урока входит обязательный мотивационный этап, в ходе которого идёт первичное переключение обучающихся из русскоязычной среды в среду иноязычную. Задания на этом этапе должны быть достаточно простыми для школьников, чтобы создать изначальную ситуацию успеха и мотивировать обучающихся на дальнейшее активное участие. Для этого подойдёт совместное исполнение песни-открытия урока, либо рифмовок, что позволяет подготовить речевой аппарат и фонематический слух для восприятия иноязычной речи и её интонационной схемы.

Этап актуализации знаний необходим для того, чтобы каждый обучающийся осознал необходимость открытия новых знаний и умений, а также зафиксировал свои индивидуальные трудности, которые ему нужно будет преодолеть в ходе урока. Для реализации данного этапа подбираются упражнения, в ходе выполнения которых обучающиеся воспроизводят уже имеющиеся знания.

Следующий структурный этап урока включает в себя знакомство с новым персонажем. Его появление может быть обыграно в соответствии с темой и задачами урока. На данном этапе обучающимися выделяется цель урока и устанавливаются задачи. На этапе знакомства с персонажем мы подготавливаем обучающихся, даём им план к уроку, комментируем его задачи.

Следующий этап урока – этап построения проекта-выхода из ситуации.

У персонажа есть некоторое задание-просьба. Этот этап должен подводить школьников к актуализации их жизненного опыта. В ходе моделирования этих бытовых ситуаций вводится целевая грамматика и актуальный словарь, составляется алгоритм выполнения. Данные задания включают практически значимое чтение в урок. Алгоритмизация каждой бытовой ситуации может выполняться как в формате упражнения на чтение, так и письма.

Реализация выбранного плана по разрешению затруднения - это главный этап урока, на котором и происходит "открытие" нового знания. Каждый обучающийся индивидуально выполняет указания-этапы алгоритма, вербализируя действия:

What is it? – Что это? – It's a tap – это кран

Turn it on – Включи его

What are you doing? – Что ты делаешь? – I'm turning on the tap – я включаю кран

What is running? – Что бежит? – The water is running – вода бежит

Is water hot, cold? – Вода горячая, холодная? – It's hot – Она горячая

Wash your hands – мой руки – I'm washing my hands – я мою руки

Take some soap – возьми мыло – I'm taking the soap – Я беру мыло

Школьники отвечают, выполняя действия, требующиеся для создания модели, только после первого повторения фразы. Если отмечаются сложности в составлении фразы, школьнику следует помочь - подсказать начало фразы для активизации механизма припоминания, обратить его внимание на конкретный элемент на доске или в тетради. Таким образом, фраза дублируется три раза.

В ходе реализации этапа систематизации знаний, полученные знания в режиме моделирования внедряются в общую систему знаний. Для этого используются картинки с бытовыми сюжетами. Учитель и школьники совместно рассматривают сюжеты на бытовые темы и задают вопросы по теме «What is he doing?», «What is she doing?» и отвечают в соответствии с логикой вопроса.

На финальном этапе урока школьникам сообщается домашнее задание и даются разъясняющие комментарии, далее соблюдается ритуал прощания с помощью совместного исполнения песни, которое также включает в себя использование жестов для подкрепления запоминания невербальными средствами. Таким образом, бытовые ситуации задаются и реализуются на разных типах уроках и включаются в разные типы и этапы уроков.

Выводы. Важность обращения к проблеме обучения иностранному языку младших школьников с ЗПР имеет практическое значение. В разрешении данной проблемы стоит уделять формированию познавательного интереса, который согласно проведённому исследованию выступает как средство минимизации трудностей у школьников с ЗПР. Следует подчеркнуть, что в рамках ФГОС особое значение придаётся особым образовательным потребностям школьников с ЗПР и они касаются не столько обучения, сколько сферы жизненных компетенций. Именно поэтому изменение алгоритма проведения урока, внедрение новых приёмов при обучении иностранному языку не противоречило целям и задачам предмета в рамках школьного образования. Представленная новая языковая среда, в которой обучающиеся должны были взаимодействовать с учителем и другими школьниками по групповой работе, нуждалась в наполнении жизненным опытом, который младшие школьники уже познали в русскоязычной среде. Это позволило снизить эмоциональную напряженность и актуализировать практическую ценность уроков иностранного языка с позиции использования нового средства формирования познавательного интереса.

Литература:

1. Булатова О.В. Познавательный интерес младших школьников с задержкой психического развития в контексте регуляционного компонента общей способности к учению // Вестник ЮГ 1JX5JC У. - 2017. - №1-1 С. 44.
2. Демчинская И.В., Карташова В.Н Предметно-языковое интегрированное обучение на уроке немецкого-языка // Вопросы педагогики. - 2020. - №1-2. - С. 80-83.
3. Кисова В.В. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития как основа коррекционно-развивающей работы в специализированных образовательных учреждениях // Известия Самарского научного центра РАН. - 2014. - №2-2.
4. Лысянская Ю.Н., Джандар Б.М. Специфика обучения английскому языку в классах коррекции // ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ-2016. – 2016. – С. 88-95.

5. Марковская И.Ф. Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития // Новости науки и техники. Серия: Медицина. Психиатрия. – 2007. – №. 2. – С. 139-139.
6. Овсянникова К.А. Анализ трудностей обучения иностранному языку младших школьников с задержкой психического развития // Сборник статей по материалам Всероссийской студенческой конференции. Мининский университет. 2020 – Нижний Новгород: ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2020. – С. 162-166.
7. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1972. №3. – С. 3-9.
8. Халилова Г.З. Обучение английскому языку младших школьников с задержкой психического развития // Казанский вестник молодых учёных. 2018. №5 (8).
9. Шипилова Е.В. Педагогические условия обучения иностранному языку младших подростков с задержкой психического развития // Образование. Наука. Инновации. 2012. №1 (21). С. 225-229

Педагогика

УДК 37

кандидат филологических наук, доцент кафедры продюсерства и музыкального образования Кирдянова Елена Робертовна

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

студентка Хамидова Светлана Мухаммадовна

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

студентка Колпакова Екатерина Павловна

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

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА. МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД СПЕКТАКЛЕМ В ТЕХНИКЕ «ВЕРБАТИМ» В МОЛОДЕЖНОМ ТЕАТРАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация. Актуальность исследования. Театральная педагогика является сегодня одним из самых актуальных и активно развивающихся направлений педагогики. Целью статьи является обобщение опыта практического применения современных театральных техник в работе над спектаклем в молодёжном театральном коллективе. В соответствии с поставленной целью в ходе исследования предстояло решить следующие задачи: выбор пьесы, методики разбора и постановки пьесы. Кроме того, одна из задач статьи – анализ хода педагогического процесса. Описание и анализ методики и практики педагогического процесса, происходящего в рамках этого направления, способствует обмену опытом, разработке и апробации методик и совершенствованию приёмов педагогического мастерства. В ходе представленного исследования выявляется сущность понятий Contemporary dance, вербатима, иммерсивного театра, инклюзивного театра, а также специфические особенности их взаимодействия.

Ключевые слова: вербатим, театральная педагогика, Contemporary dance, документальный диалог, наблюдение, присвоение и игра.

Annotation. The relevance of the research. Today theater pedagogy is one of the most relevant and actively developing areas of pedagogy. The purpose of the paper is to generalize the practical application of modern theatrical techniques when putting on a performance in a youth theatre group. In accordance with the purpose in view, the research addresses the following tasks: the choice of the play, the methods of analysis and techniques of staging a play. The research also aims at analyzing the pedagogical process. Analysis of the methodology and practice of the pedagogical process promotes experience exchange, development and testing of methods, and improvement of teaching skills. The research considers such concepts as contemporary dance, verbatim, immersive theater, inclusive theater, and specific features of their interaction.

Keywords: verbatim, theater pedagogy, contemporary dance, documentary dialogue, observation, adoption and acting.

Введение. Современная театральная педагогика отличается вниманием к самым актуальным вопросам сегодняшнего дня и с точки зрения технологий (обращение к техникам Contemporary dance, вербатима, иммерсивного театр, инклюзивного театра и т.п.) и с точки зрения содержания: поднимает вопросы самоидентификации, конфликтов с родителями, проблеме самоубийств, наркотической и алкогольной зависимости, свободы вероисповедания, причем, такое «искусство это отнюдь не элитарное, а напротив, очень доступное для понимания и соучастия, потому что это разговор о том, что происходит прямо здесь и сейчас, рядом с нами, о самом остром и больном в данный момент времени» [4].

Зрители попадают в пространство пьесы наравне с актерами. Пространство, физические интерьеры и движение по ним зрителей становится частью драматургии, частью театрального опыта. Известный немецкий театровед Ханс-Тинс Леман отмечает, что пространство может становиться «своего рода самостоятельным действующим лицом» [9].

Обзор литературы: методологическую основу исследования составили научные работы в области педагогики В.А. Лабунская [8], театральной педагогики (М.О. Кнебель[6]), театроведение (Л.Н. Любимцева [10], И.М. Болотня [2]).

Методологическая рамка исследования. В рамках исследования применялись теоретические методы, такие как анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнительный исторический и диалектический методы исследования.

Базой исследования стала постановка по пьесе Э. Гизатовой «Двери» в молодёжном театральном коллективе (МБУК МКДЦ «Ракета», г. Гороховец, Владимирской обл.) режиссёром-педагогом Хамидовой

Светланой Мухаммадовой.

Задачи исследования.

- обоснование и анализ хода педагогического процесса;
- характеристика этапов работы над вербатим-пьесой;
- описание приёмов работы над элементами вербатима.

Изложение основного материала статьи. Анализируя педагогический опыт, следует принимать во внимание особенности коллектива и условий, в которых происходит процесс. В нашем случае речь идёт о деятельности коллектива, который не имеет стабильной структуры и репертуара: каждый год состав обновляется (сохраняется только около 30% участников). Кроме того, мотивированность в творческой деятельности чрезвычайно разнородна. Перед руководителем такого объединения стоит задача не столько формирования системных навыков в той или иной творческой специализации, сколько создание среды, в которой участник творческого коллектива получит возможность выразить себя, найти интересные для себя способы высказывания. Это повлияло на выбор формы и темы постановки: пластический спектакль на основе пьесы Э. Гизатовой «Двери» [3].

Выбор такого сочетания обусловлен тем, что современные школьники всех возрастных групп предпочитают пластические, танцевальные формы выразительности, поскольку для них они являются повседневной практикой. Например, культура хип-хопа, без преувеличения доминирующая на танцевальных площадках и являющаяся активным способом идентификации современной молодёжи, ведь языком тела можно говорить как угодно и о чём угодно. Такая открытость танцевальной системы делает её для молодёжи универсальным инструментом телесного высказывания [11].

Стремление к созданию среды, в которой сценическое высказывание будет свободным, смелым, открытым и личностным, повлияло на выбор пьесы, необычной как по тематике, так и по технике написания. Пьеса написана в технике «вербатим», а её основная тема – аутизм.

«Вербатим», ставший популярным в России в начале XXI века, в настоящий момент продолжает оставаться актуальной техникой современного документального театра. Как отмечает в своей статье Л.Н. Любимцева: вербатим – это «технологии создания пьесы, основанной на опросе реальных лиц. В качестве материала для будущей пьесы используются интервью респондентов обычно на условиях анонимности, связанные общей темой. За основу метода взяты приемы социологии и журналистики. Созданная подобным образом пьеса, является протокольной записью, напоминающей монолог клиента, посещающего сеанс психоаналитика. Для драматурга-интервьюера важна не сама информация, а история персонажа» [10].

Документальность в работе с молодёжным коллективом позволяет расширить социальный и эмоциональный кругозор. Театр перестаёт быть «представлением» и сближается с жизнью. Основным в работе отечественных авторов над текстом вербатимом становится достоверность, актуальность и острая социальная направленность, задача которой – дать лишенный художественных подробностей срез общества [3].

В своём манифесте «новой драмы», основатель отечественного документального театра Михаил Угаров указывает на эту технику как на один из главных инструментов создания актуального театра: «Один из способов поймать существо момента и отразить его в тексте – технология «вербатим». Театр – это не только игровая стихия. Театр как актуальное искусство, обнажающее себя до предела и говорящее с современником на языке современника, – вещь тем более не новая...» [4].

Возможность участников молодёжного творческого коллектива познакомиться с этой техникой и освоить её, решает с нашей точки зрения важные и педагогические и творческие задачи одновременно: «вербатим» этим и привлекает, он даёт возможность высказаться всем и каждому по любым наболевшим проблемам. Видимо, снова, как когда-то, в обществе возникло желание услышать «голоса улиц» [7].

Пьеса Э. Гизатовой представляет собой уже полностью готовое, законченное произведение, но по правилам создания вербатим-спектакля, актеры должны сами проинтервьюировать аудиторию, и на основе собранного материала скомпоновать и смонтировать свой сценарий. Режиссёр-педагог предложила студиям пройти сходный путь, освоив приёмы создания вербатима, однако цель была не создание пьесы, а погружение в тему пьесы через вербатим. Таким образом, достигалась задача овладения документализмом с одной стороны и соприкосновение с таким явлением как аутизм, с другой.

Эмоциональная глухота, слабая мотивированность, расторможенность, плохая концентрация, потеря коммуникативных навыков – вот далеко не весь перечень проблем, которые сопровождают современных детей. Крайние формы состояния неадекватного реагирования, депривации, тревожности, повышенная ситуативная возбудимость, клоунада, вспыльчивость, раздражительность, агрессивные реакции могут приводить к формированию устойчивых форм отклоняющегося поведения [5]. Педагоги и психологи описывают эти проблемы, обращая внимание на сложность коррекции поведения и состояний в повседневной жизни и традиционными способами [8, 7]. Такая работа с темой аутизма, где обычные дети получают уникальный шанс увидеть и услышать совершенно другой мир, позволит им лучше понять самих себя, развить эмоциональную чувствительность, освоить новую этику общения с миром «особенных» людей. Решение этих педагогических и психологических вопросов происходит, опосредовано, через работу над спектаклем, что снимает проблему отрицания, которая возникает у детей в том случае, если они слышат наставления от взрослых (родителей, учителей, психологов и т.д.). На сегодняшний день, проблема аутичных детей, и, шире, особенных детей, стоит очень остро. Несмотря на развитие медицины, аутизм, до сих пор является неизлечимой болезнью. Благодаря развитию инклюзивного театра, появляются пьесы и спектакли об этом явлении [12].

Пьеса рассказывает о родителях ребенка с РАС – расстройством аутистического спектра. Заболевание не лечится, но реабилитировать человека, путем долгих упражнений и занятий в зависимости от стадии запущенности, можно. Дети с аутизмом часто ведут себя непривычно: не проявляют интереса к играм других детей, отказываются от участия в общих мероприятиях, не улыбаются и не реагируют даже на родителей, не понимающих, в чем же дело.

Для родителей, ставших в одночасье «родителями ребенка с особенностями развития», это становится важнейшим и тяжелейшим испытанием, которое проходят далеко не все. Вся их жизнь (родителей и детей) – режим.

Пьеса Э. Гиззатовой не только о ребенке-аутисте, её суть глубже – это проблема нравственного аутизма, которым больны многие. «Такая пьеса – протест против нравственной глухоты и равнодушия общества и государства. И, в конечном счёте, это разговор о разрушающей природе нашего глубокого невежества и жестокости по отношению к личности и необычности мышления человека, инакомыслию» [12].

Работая над постановкой пьесы, режиссёр-педагог использовала принцип существования, свойственный документальному театру. Он состоит в том, что перед исполнителями не стоит задача просто сыграть роль. На сцену выходят не актёры, а люди, которым есть, что сказать на тему, которая очень волнует.

При таком подходе важно освоить навык свободного рассказа, взволнованного и достоверного, навык документального монолога.

Рассмотрим этапы работы.

1 этап. Подготовительный. На этом этапе педагогом-режиссёром проведён разбор пьесы методом действенного анализа, хорошо описанным Марией Осиповной Кнебель [6]. До встречи с исполнителями был выполнен идейно-тематический анализ пьесы, разработан замысел.

2 этап. Застольный этап анализа и обсуждения пьесы с исполнителями. На этом этапе выявляются тема, идея, сверхзадача пьесы и будущего спектакля, разбирается событийный ряд [6]. Проводится читка пьесы.

Сразу же возникли сложности, так как подростки абсолютно не понимали тему пьесы – аутизм. В этом проявилось несовпадение требований современного социума, в котором постулируется учёт потребностей и возможностей людей с особенностями и инвалидов, но на практике, не реализующем инклюзию.

3. Этап. Наблюдения и погружение.

Для того чтобы осуществить процесс познания такого явления как аутизм, коллектив провел несколько дней в реабилитационном центре «Семья» в г. Гороховце, где познакомился с детьми, страдающими не только расстройствами РАС, но другими заболеваниями. Таким образом, были сделаны важные наблюдения об образе жизни, образе мыслей, сложностях и проблемах «особенных» людей, что позволило глубже разобраться в мотивах поведения и реакциях героев пьесы.

Кроме этого, погружению в тему помогал совместный просмотр фильмов и спектаклей: д/ф «Антон тут рядом», фильм «Человек дождя», «Каждый 86», сериал «Хороший доктор», фильм «Рай океана» [14], спектакль «Особые люди» Сергея Голомазова о семьях, в которых растут дети-аутисты, спектакль в БДТ «Язык птиц», реж. Б. Павлович [14].

Поскольку пьеса написана как вербатим, то необходимо было научиться документальному монологу. Для этого был применён метод интервьюирования.

Процесс интервьюирования для подростков был экспериментом и упражнением одновременно. Были сформулированы вопросы, с которыми студийцы вышли к обычным людям и взяли у них экспресс-интервью, которое состояло из ответов на следующие вопросы:

1. Что по вашему мнению означает заболевание РАС?
2. Что вы слышали об аутизме? Почему людей с отклонениями аутистического спектра боятся?
3. Почему люди не принимают в общество людей с ограниченными возможностями?
4. Если оставить вас и аутиста в одном пространстве, будете ли вы его опасаться, бояться, нервничать или пойдёте с ним на контакт?
5. Как вы считаете, сможет ли искусство помочь людям принимать в общество особенных людей?
6. Стоит ли вообще предпринимать попытки понять мир аутистов?

Интервью предполагает также съёмку того человека, который отвечает на вопросы. Это делается для того, чтобы затем максимально точно воспроизвести стиль речи, манеру поведения, характер.

С педагогической точки зрения, применив описанные методы, удалось через наблюдение, присвоение и игру понять природу документальности, соединив её с элементами актерской техники, такими как : внимание, память, воображение, мышление, фантазия, общение, наблюдательность.

Сложившееся в ходе сбора материала представление о проблеме особенных людей, позволило более осознанно перейти к анализу предлагаемых обстоятельств и характеров героев.

Ещё один важный навык был приобретён в ходе работы над интервью: умение слушать и вслушиваться в речь собеседника и по ней реконструировать его жизнь и биографию. Этот навык был востребован, когда проходил разбор и анализ характеров и поступков героев пьесы. Затем, на основе этого все студийцы сочинили и написали так называемый «роман жизни» для героев пьесы. Следует отметить, что этот этап работы оказался самым сложным, несмотря на хорошую подготовительную работу. Можно выделить несколько трудностей, с которыми столкнулись участники постановки:

- выявление связи между деталями (голос, мимика, жесты, одежды, походка, привычки, образ мыслей, кругозор, возраст, социальный статус, семейное положение и т.д. и т.п.);
- вербализация мыслей, связанных с историей героев и сюжетом в целом;
- свободное высказывание и рассказывание истории;

На освоение описанных элементов ушло до половины репетиционного времени, поскольку от качества этого этапа зависел успех следующего этапа репетиций, где осуществляются пробы образов и сцен на площадке.

4 этап. Постановочный.

Выделим общие особенности этого этапа, которые важны для работы над пьесами вербатимами.

1. Создание оригинальной речевой характеристики;
2. Импровизация в монологах и диалогах;
3. Соединение физического существования и вербального;
4. Освоение пластического и речевого единства.

На этом этапе работа идёт этюдным методом. Во время этюдных репетиций (этюды на событие, на «преджизнь», на взаимоотношения, на характерность, на поиск пластики персонажа) уточнялись сценические задачи, выстраивалась линия действия. В этих репетициях студийцы попробовали себя в разных ролях. Именно в этюдах было найдено много интересных находок: как актёрских, так и режиссёрских.

Чрезвычайно важно было соединить тексты документальных монологов, личных высказываний и авторский текст. Освоением техники вербатим является как раз такое гипертекстуальное высказывание, которое звучит как спонтанное, неподготовленное высказывание, а не заученный текст. Однако, следует помнить, что на последнем этапе работы, когда спектакль уже будет готов, в нём будет звучать авторский

текст Гиззатовой, а не гипертекстуальное высказывание. К этому момент текст пьесы будет звучать на личностном уровне освоения очень достоверно.

Особое внимание в ходе работы, должно уделяться поиску музыкального оформления, которое бы вписалось в концепцию документальности. Музыкальное сопровождение – это ещё один голос в вербатиме, музыкальное высказывание. Совместные поиски привели к выбору музыки в стилистике рока и инди. Особое вдохновение студийцы черпали из нового альбома Тома Йорка солиста рок группы Radiohead, так как творчество этого композитора и исполнителя, его необычное звучание, множество звуковых фантазий, шумовых тем, особый ритм, показались созвучными атмосфере постановки.

На этом же этапе было выработано декорационное решение спектакля, мобильное и простое в использовании. В роли центральной метафоры выступают кубы, которые выражают особенности восприятия и коммуникации между особыми и обычными людьми.

Костюмы содержали в себе только отличительные элементы, вся одежда актеров и танцоров полностью черная, присутствуют лишь некоторые узнаваемые элементы (например, наушники). Костюмы и декорации должны помогать быстрым перестроениям с одного места действия на другое, свободной пластике, динамике. Минимализм в таком спектакле один из важных моментов, который создавалось путем долгих дискуссий и репетиций на сцене [15].

Заключительная стадия этого этапа была чрезвычайно сложной для реализации. Главные задачи этого периода: определить и найти точное органическое действие, отобрать наиболее интересные выразительные мизансцены, создать характер героев, создать атмосферу, найти верное жанровое решение, оправдать природу чувств и способ существования [15].

Кроме этого, формы вербатима поставила перед студийцами проблему характерности, ведь на сцене они воссоздавали образ тех людей, у которых брали интервью. Сложнее всего в работе над спектаклем было как раз совмещение слова, чувств, смысла и речевой характерности.

Выводы. Таким образом, можно сказать, что процесс репетиций спектакля с участниками молодежного театрального коллектива с непостоянным составом участников – это очень сложная и трудоёмкая работа, требующая от руководителя чёткой организации репетиционного процесса, положительных личностных качеств, педагогического опыта и широкого кругозора.

Работа с техникой вербатим, для молодежного, театрального коллектива, это еще один способ, раскрыть свои творческие способности и рассмотреть себя, как личность, которая способна на смелое проявление своей индивидуальности. Вербатим, дает возможность поработать над собой, и поговорить на темы, о которых в обществе принято молчать, но с помощью документального театра, у молодого поколения есть такая возможность.

Литература:

1. Болгова С.М. Современная документальная драма как новое жанровое образование. Известие Самарского научного центра Российской академии наук, №2 (2), 2014. [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-dokumentalnaya-drama-kak-novoe-zhanrovoye-obrazovanie/viewer>
2. Болотян И.М. Вербатим как теоретическое понятие (опыт разработки словарной статьи) // Новейшая русская драма и культурный контекст. Сб. научных статей / отв. редактор: С.П. Лавлинский, А.М. Павлов. – Кемерово, 2010. – С. 107.
3. Гиззатова Э. «Двери» [Электронный ресурс] <http://www.teat-online.ru/8765/>
4. Документальный театр искусство или чернуха. [Электронный ресурс] <https://kudago.com/all/news/doc-theatre/>
5. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие. / Под редакцией Старовойтовой М.С. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 167 с.
6. Кнебель М.О. Поэзия педагогики. О действенном анализе пьесы и роли [Текст]: / М.О. Кнебель. – М., 2012. – 576 с. – С. 45.
7. Костромина С.Н. Справочник школьного психолога – М: Астрель, 2012. – 512 с.
8. Лабунская, В.А. Психология затрудненного и незатрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. [Текст] / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: изд. центр «Академия», 2001. – 288 с.
9. Леман Х.-Т. (2013) Постдраматический театр / Пер. Н. Исаевой. – М.: Фонд Анатолия Васильева.
10. Любимцева Л.Н. Русская драма – вербатим: к вопросу о художественности [Текст]: / под ред. Л.Н. Любимцева. – М., 2009. – 225 с. – С. 13
11. Никитин В.Ю. Современный танец или Contemporary dance. Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2016. – 20 с. [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremnyy-tanets-ili-contemporary-dance>
12. Нравственный аутизм. О чём благотворительный спектакль «Особые люди» театра на Малой Бронной. Филантроп. Электронный журнал благотворительности [Электронный ресурс] <https://philanthropy.ru/cases/2015/02/24/25570/>
13. Павел Руднев. Этика документального театра: «Публицистика – тоже искусство». Знамя. № 2, [Электронный ресурс] 2018 <https://magazines.gorky.media/znamia/2018/2/etikadokumentalnogo-teatra-publiczistika-tozhe-iskusstvo.html>
14. Сапрыкин Юрий. Венеция-2012 «Антон тут рядом» (4 сентября 2012). Архивировано 13 декабря 2012 года.
15. Семенов А.М. Основы драматургии досуга [Текст]: учеб. пособ. / А.М. Семенов. – Владимир, 2014. – 252 с. – С. 12.

УДК 378.2

кандидат сельскохозяйственных наук, преподаватель 12 кафедры математики и естественнонаучных дисциплин Клеймёнова Татьяна Николаевна Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань); **старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории (психологического и педагогического обеспечения обучения летного состава) Сюсина Тамара Олеговна** Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань); **научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории (психологического и педагогического обеспечения обучения летного состава) Смирнова Нина Николаевна** Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

РЕЗЕРВЫ ПОВЫШЕНИЯ ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается новая управленческая стратегия вхождения российских вузов в систему международных связей в области образования и науки. Стоит задача продвижения российских университетов в мировое пространство. Она может быть решена путем повышения их места в рейтингах мировых университетов. Данная задача рассматривается в единстве с поиском путей развития человеческого потенциала научно-педагогических работников университетов. Приводятся технологии индивидуального рейтинга, разработанные в высших учебных заведениях страны. Показана роль стимулирующих выплат по итогам публикации научных результатов в мировых наукометрических реферативных базах Scopus и Web of Science. Действующие в российских вузах системы финансового стимулирования научно-педагогических сотрудников построены на идее повышения результативности научной деятельности. При этом оперируют показателями, рекомендованными Министерством науки и образования. Системы стимулирования дают положительный эффект и служат резервом повышения публикационной активности преподавателей высших учебных заведений.

Ключевые слова: образование; преподаватель вуза; стимулирование; публикационная активность преподавателя; рейтинг; управление; стратегия; мотивация; показатель эффективности деятельности вуза.

Annotation. The article considers a new management strategy for entering Russian universities into the system of international relations in the field of education and science. The task is to promote Russian universities in the world space. It can be solved by increasing their place in the rankings of world universities. This task is considered in conjunction with the search for ways to develop the human potential of research and teaching staff at universities. Technologies of individual rating developed in higher educational institutions of the country are given. The role of incentive payments based on the results of publication of scientific results in the world scientometric reference databases Scopus and Web of Science is shown. The current systems of financial incentives for research and teaching staff in Russian universities are based on the idea of increasing the effectiveness of scientific activities. At the same time, they operate with indicators recommended by the Ministry of science and education. Incentive systems have a positive effect and serve as a reserve for increasing the publication activity of higher education teachers.

Keywords: education; University teacher; incentives; publication activity of the teacher; rating; management; strategy; motivation, performance indicator of the University.

Введение. Предметом данной статьи является публикационная активность преподавателей ведущих российских университетов. В настоящее время от наличия и общего количества публикаций зависит оценочный критерий «показатель эффективности вуза». Администрация российского университета требует от своих научно-педагогических работников регулярной публикации научных статей в журналах из перечня ВАК и индексируемых в системах Web of Science и/или Scopus. Любой преподаватель российского вуза обязан, наряду с выполнением традиционных функций, стремиться к участию в научно-исследовательской работе. Главным критерием эффективности научно-исследовательской работы определена публикационная активность. Отсюда возникли трудности в профессиональной деятельности преподавателя. В статье приводим реферативные исследования, которые актуальны для преподавателей высших учебных заведений.

Цель статьи - анализ проблем, связанных с появлением новых требований к научно-педагогическим работникам. Намечены пути их решения в свете нахождения резервов повышения публикационной активности преподавателей высших учебных заведений.

Изложение основного материала статьи. В последние годы публикационная активность преподавателей стала важнейшей составляющей их профессиональной деятельности. Резервы повышения преподавательской активности включают две основные проблемы: во-первых, насколько публикации в журналах, индексируемых в международных базах цитируемости необходимы для преподавателя; во-вторых, рассмотрение с какими трудностями сталкиваются преподаватели при написании и размещении публикаций.

Для определения сущности публикационной активности обратимся к анализу категориальных аспектов данного термина. Понятие «публикация» от латинского publico - объявляю всенародно [3]. Термин имеет многогранное значение: доведение информации до всеобщего сведения посредством печати, радиовещания, или телевидения; печатание в различных изданиях (газетах, журналах, книгах) отдельных работ; текст, опубликованный в каком-либо издании. Публикационная активность автора оценивается по количеству опубликованных научных работ, их цитируемости. Существуют международные (например, Web of Science и Scopus) и отечественные базы цитирования, позволяющие определить данные параметры.

Ранее публикация монографий и научных статей была обязательной деятельностью только для соискателей учёной степени кандидата наук. Требовалось не менее трёх статей в журналах из перечня ВАК. Для соискателей учёной степени доктора наук предполагалось наличие как минимум пяти статей и одной монографии [1]. Сотрудники кафедр советского института самостоятельно решали вопрос о публикационной активности, размещая свои труды на страницах отечественных журналов. С зарубежными журналами учёные почти не сотрудничали, за редким исключением. С 90-х годов университеты и академии стали называться

российскими, но всё оставалось прежним. Администрация университета поощряла публикационную активность. Главной функциональной обязанностью преподавателя считалась преподавательская. Научно-исследовательской деятельности отводилась второстепенная роль. Она осуществлялась силами специализированных структур в виде НИИ (научно-исследовательских институтов).

Полтора десятилетия назад оформились новые требования со стороны Министерства образования и науки РФ, обусловленные политикой государства в отношении перспектив развития российской науки и высшей школы. В соответствии с требованиями, обозначенными в Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2018-2025 годы, утверждённой Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 [4], в период с 2018 по 2020 годы количество ведущих российских университетов, входящих не менее двух лет подряд в топ-300 мировых рейтингов университетов, должно было увеличиться с десяти до пятнадцати [1].

Рейтинги зависят и от публикационной активности преподавателей образовательного учреждения. Учитывают публикации не в российских журналах, индексируемых в РИНЦ, или включённых в перечень ВАК. Публикации должны быть в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных Web of Science и Scopus.

Некоторые учебные заведения получают гранты на проведение НИР (научно-исследовательских работ), из которых самому исследователю достаётся не более 10-15%. Остальной суммой распоряжается администрация. Данное требование нашло отражение в «эффективных контрактах». Их методологической основой стал аналог коэффициента личной эффективности (KPI). Рейтинг и уровень заработной платы преподавателя зависит от целого ряда позиций.

По исследованиям О.В. Михайлова [10], проведённом в Казанском национальном исследовательском технологическом университете, публикационная активность преподавателя данного университета фактически приравнена по своей значимости к эффективности его педагогической деятельности. Она важнее той «воспитательной функции», которую он выполняет в процессе внеаудиторной работы со студентами. Подобные инновации создали преподавателям отечественной высшей школы массу проблем.

Публикации в зарубежных журналах превратились в обязательный элемент профессиональной деятельности НПП любого российского вуза. Пренебречь этим нельзя. Наблюдаются последствия от снижения размера текущего заработка из-за невыполнения позиции «эффективного контракта» до невозможности трудоустройства в другой вуз. Среди новых требований к соискателям на должность профессора и доцента кафедры – наличие до пяти публикаций в журналах, индексируемых в системах Web of Science и/или Scopus.

При попытке преподавателя опубликовать свою статью в одном из индексируемых журналов, он сталкивается с определёнными трудностями. Сложно выбрать журнал, наиболее подходящий по профилю деятельности автора; получить доступ к требованиям со стороны конкретного журнала к оформлению и содержанию публикаций; получить доступ к уже опубликованным в журнале статьям, на которые в дальнейшем необходимо ссылаться в своей публикации. Это является обязательным требованием любого из зарубежных журналов. Важными являются следующие вопросы: в какую сумму обойдётся публикация? Как связаться с редакцией журнала по поводу рассмотрения вопроса о возможности публикации статьи [1]?

Очередной проблемой является недостаточное знание авторами английского языка. Отмечается предвзятое отношение редакторов и рецензентов журналов к статьям, написанным неанглоязычными авторами [5]. Некоторые статьи российских авторов написаны запутанным, многословным языком. Этот текст не может исправить ни один переводчик. Т.И. Краснова, Е.И. Луговцова отмечают невысокий уровень качества научных текстов преподавателей вузов. Для повышения качества академического письма возможно несколько способов решения проблемы: включить публикации преподавателей в зарубежных журналах в число требований к академической карьере; создавать центры академического письма и обучать авторов; внести изменения в нормы рецензирования и в отношении к плагиату [8].

Научный стиль характеризуется объективностью и логичностью. К его стилистическим особенностям исследователи относят: объективность, логичность, смысловую точность, и краткость изложения. При написании собственного текста научной статьи требуется в обязательном порядке учитывать различия в научных и языковых картинах мира учёных разных стран. Тогда гарантируется успешная работа над стилем своей научной работы [5]. Для этого важна предварительная психологическая настройка.

В процессе написания аннотаций и текстов статьи не рекомендуется использовать электронные переводчики, поскольку данный ресурс не сможет правильно перевести специализированную терминологию.

При написании статьи авторы должны следовать правилу «одна мысль - одно предложение», для чего длина каждого предложения сокращается до 10-25 слов без потери информативности.

Современное высшее образование в России развивается в рамках таких позиций как конкурентоспособность и инновационность [14]. Высшее образование рассматривают не столько как сферу получения и передачи знаний. Важна сфера их созидания как ценное вложение в человеческий капитал. Развитие российского высшего образования основывается на анализе и оценке отечественных и зарубежных научных публикаций. Важно обобщать лучшие российские и мировые практики. Необходимо учитывать опыт работы авторов в системе высшей школы.

В российском менеджменте ведутся дискуссии о принципах создания системы рейтинговых оценок качества работы преподавателя вуза. Дискуссии нужны для выработки единой верной позиции в проблеме оптимизации качества профессиональной деятельности.

М.И. Рабинович, Е.Ю. Степанова предложили определение понятия «рейтинг» как «структурированного набора числовых значений, позволяющего с различных сторон оценить вклад преподавателя в работу образовательного учреждения» [13]. Авторы в качестве базового элемента используют структуру рейтинга, которая распределяется на три типа информации: общий текущий рейтинг, динамический и рейтинг самооценки.

И.Д. Котляров выступает за побуждение российских исследователей публиковать свои работы в международных журналах. Он предлагает свою методику материальных выплат, в основе которой лежит качественный показатель – публикация статьи в зарубежном журнале, имеющем высокий импакт-фактор. Методика расчета выплат профессорско-преподавательскому составу в соответствии с введенным им «индексом продуктивности» включает следующие позиции. Общий фонд выплат за научную деятельность разбивается на три части: стимулирующий фонд (до 90% от общего фонда), фонд единовременных выплат (до 10%), фонд компенсации текущей научной деятельности (до 10%). Пропорции могут изменяться. При

этом стимулирующий фонд должен составлять большую часть общего фонда выплат за научную деятельность. Автор отмечает ряд положительных сторон разработанной методики. Они заключаются в прозрачности и наличии четких ориентиров для российских ученых.

В российских изданиях имеются и другие конкретные методики расчетов, принятые в различных вузах. Вузы России имеют право самостоятельно решать вопрос о стимулирующих выплатах профессорско-преподавательскому составу.

Федеральные вузы реализуют различные подходы к стимулированию публикационной активности:

Так, в Уральском федеральном университете авторам научных статей установлены стимулирующие выплаты за публикации, индексируемые в международные базы цитирования Web of Science (WoS) и/или Scopus [13]. Размер данных выплат зависит от импакт-фактора (IF) издания и варьируется в пределах от 40 до 400 тыс. рублей на авторский коллектив (автора).

В Южном федеральном университете принята другая экономическая стратегия: публикационная активность в журналах международных наукометрических реферативных баз Web of Science and Scopus включена здесь в один из критериев оценки индивидуального рейтинга, наряду с индивидуальным вкладом научного работника в продвижение бренда своего университета и эффективностью его преподавательской деятельности. Анализ данных трёх критериев проводится за крайние два года профессиональной деятельности преподавательского состава. По итогам рассчитывается показатель индивидуального рейтинга научно-педагогических работников, на основании которого формируются стимулирующие выплаты.

Преподаватели российских вузов отмечают, что подготовка публикаций для сертифицированных иностранных изданий расширяет их профессиональный кругозор и развивает процесс становления продуктивных контактов с зарубежными коллегами. При этом проводятся исследования на актуальную в международном научном пространстве тематику. Такая активная научно-педагогическая деятельность способствует активизации исследовательской работы студентов.

Выводы. Руководство в российских вузах стремится поднимать конкурентоспособность вуза. В настоящее время наблюдается процесс развития интеллектуального потенциала каждого преподавателя. В своей деятельности руководство следует в соответствии с целевыми показателями, установленными Министерством образования и науки России. Федеральные университеты разрабатывают собственные управленческие стратегии и технологии. Они обеспечивают выполнение предписанных показателей. Разработанная и внедренная в российских университетах технология стимулирования научной деятельности привела к изменению самооценки преподавателей. Она побудила преподавателей разрабатывать индивидуальные стратегии самоменеджмента.

Новый для отечественной высшей школы оценочный критерий «показатель эффективности вуза» предусматривает реализацию целей и задач образования на современном этапе социокультурного развития общества. Управление публикационной активностью — достаточно сложная, многофакторная задача. Решить её одними только административными методами или постановлениями практически невозможно.

Литература:

1. Алавердов А.Р. Публикационная активность преподавателей отечественной высшей школы и резервы её повышения // Высшее образование в России № 2, 2019., С. 23-37
2. Аржанова И.В., Ширяев М.В., Митяков С.М. Оценка вклада вузов России в реализацию национальных проектов // Высшее образование в России №9, 2019., С. 25-35
3. Большая энциклопедия: В 62 томах. Т.39. - М.: ТЕРРА, 2006. - С. 568
4. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2018-2025 годы, утверждённая Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 г. № 1642 URL: <http://www.statuc.government.ru>
5. Добрынина О.Л. Академическое письмо для публикационных целей: стилистические погрешности // Высшее образование в России №10, 2019., С. 38-49.
6. Казанцев К.Ю., Черных С.И. Высшее образование и наука России на рынке интеллектуальной собственности // Высшее образование в России №12, 2019., С. 53-65
7. Красинская А.Ф. Преподаватель высшей школы: каким ему быть? (размышления о социальных ожиданиях и профессиональных реалиях) // Высшее образование в России. 2015, № 1. С. 37-46
8. Краснова Т.И., Луговцова Е.И. Оплошности и досадные нарушения норм академического письма в публикациях преподавателей // Высшее образование в России. 2012. №5. С. 37-43
9. Лукашенко М.А., Ожгихина А.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России №1, 2019, С. 46-55
10. Михайлов Ю.О. Роль университета в научно-инновационном развитии оборонно-промышленного комплекса // Высшее образование в России №1, 2012, С. 59-65
11. Михайлов О.В. Опыт определения рейтинга преподавателя с учётом его публикационной активности // Высшее образование в России. 2016, №10. С. 71-78.
12. Ореховский А.В. Научная деятельность на социально-гуманитарном факультете // Высшее образование в России № 8-9, 2011, С. 46-51.
13. Рабинович М.И., Степанова Е.Ю. О разработке типологии рейтинговых оценок деятельности преподавателей и кафедр для системы морального и материального стимулирования // Университетское управление: практика и анализ, 2009. №3. С. 23-28.
14. Сероштан М.В., Кетова Н.П. Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ // Высшее образование в России №2, 2020. С. 27-40

УДК 371

кандидат сельскохозяйственных наук Клеймёнова Татьяна Николаевна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

кандидат географических наук, доцент Соколова Татьяна Альбиновна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Государственный университет по землеустройству» (г. Москва);

кандидат биологических наук, доцент Хватыш Наталья Владимировна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Государственный университет по землеустройству» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ РАССМОТРЕНИЯ ВОПРОСА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье предложены рекомендации по совершенствованию механизма экологической оценки Кувандыкского района Оренбургской области. Результаты исследования могут использоваться в учебных заведениях при изучении вопросов по экологической оценке муниципального образования Российской Федерации; в практической деятельности при решении задач защиты окружающей среды.

Ключевые слова: экологическая оценка, антропогенное воздействие на природную среду, геоэкологическая оценка, муниципальное образование.

Annotation. The article offers recommendations for improving the mechanism of environmental assessment of the Kuvandyksky district of the Orenburg region. The results of the research can be used in educational institutions when studying issues of environmental assessment of a municipal formation of the Russian Federation; in practical activities when solving problems of environmental protection.

Keywords: environmental assessment, anthropogenic impact on the natural environment, geo-ecological assessment, municipality.

Введение. При изучении экологии в высших учебных заведениях необходимо обратить особое внимание на изучение раздела, касающегося экологической оценки муниципального образования Российской Федерации. На лекционных и семинарских занятиях необходимо отметить, что в условиях современного общества деятельность человека наносит огромный ущерб состоянию окружающей среды. Данный процесс наблюдается как в Российской Федерации в целом, так и Оренбургской области, в частности. Экологическое состояние окружающей среды оказывает влияние на людей, их существование и здоровье. Вопросы рационального использования земельных ресурсов, водных ресурсов и других в настоящее время приобретают характер серьезной глобальной проблемы России. В Российской Федерации наблюдается повышение уровня загрязнения атмосферного воздуха, поверхностных вод, земель, что обуславливается антропогенным воздействием на природную среду.

Для того, чтобы принимать правильные решения в процессе осуществления хозяйственной деятельности, которые позволят не только обеспечить ее экономическую эффективность, но и снизить негативное воздействие на окружающую среду, необходима достоверная информация о ее состоянии. С этой целью требуется осуществление комплексной экологической оценки. Авторы научной статьи рассматривают механизм экологической оценки на конкретном примере Кувандыкского района Оренбургской области.

Цель научной работы – привести рекомендации по совершенствованию механизма комплексной экологической оценки при изучении дисциплины экология. В статье рассмотрены: понятие экологической оценки; параметры и методики экологической оценки муниципального образования РФ; нормативно-правовая основа экологической оценки муниципального образования РФ; факторы антропогенной нагрузки на окружающую среду Кувандыкского района; геоэкологическая оценка состояния атмосферного воздуха, водных и земельных ресурсов Кувандыкского района; мероприятия по улучшению экологического состояния Кувандыкского района и рекомендации по совершенствованию механизма экологической оценки Кувандыкского района Оренбургской области.

Объект исследования - окружающая среда Кувандыкского района Оренбургской области.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- уточнены теоретические аспекты экологической оценки муниципального образования Российской Федерации; выявлены факторы антропогенной нагрузки на окружающую среду Кувандыкского района; проведена оценка экологического состояния атмосферного воздуха, водных и земельных ресурсов Кувандыкского района; разработаны мероприятия по улучшению экологического состояния Кувандыкского района; предложены рекомендации по совершенствованию механизма экологической оценки Кувандыкского района Оренбургской области.

Практическая значимость научной работы: результаты исследования могут использоваться в учебных заведениях при изучении вопросов по экологической оценке муниципального образования Российской Федерации; разработанные рекомендации в области экологической политики по улучшению экологического состояния Кувандыкского района, а также по совершенствованию механизма экологической оценки могут использоваться в практической деятельности при решении задач защиты окружающей среды.

Изложение основного материала статьи. Экологическая оценка представляет собой процесс, в ходе которого осуществляется систематический анализ и оценка экологических последствий планируемой антропогенной деятельности, после чего принимается решение о реализации данной планируемой деятельности. А.Г. Емельянов, Л.В. Муравьева и О.А. Тихомиров рассматривают экологическую оценку как вид деятельности экологического мониторинга, в ходе которого выявляются, учитываются и анализируются те или иные последствия антропогенного воздействия на природную среду [14].

Н.Ю. Поломошникова определяет экологическую оценку как процесс, в ходе которого систематически анализируются и оцениваются экологические последствия намечаемой деятельности, проводятся консультации с заинтересованными лицами, и с учетом проведенного анализа и полученных консультаций планируется, проектируется, утверждается и осуществляется данная деятельность [14].

Приведём особенности, отражающие сущность исследуемого понятия: экологическая оценка представляет собой процесс, а не просто данные или документы, полученные в результате данного процесса. Оценка является систематическим процессом. Она не ограничивается этапом планирования, охватывает и этап осуществления намечаемой деятельности.

В процессе экологической оценки можно выделить следующие основные элементы, представленные на рисунке 1.

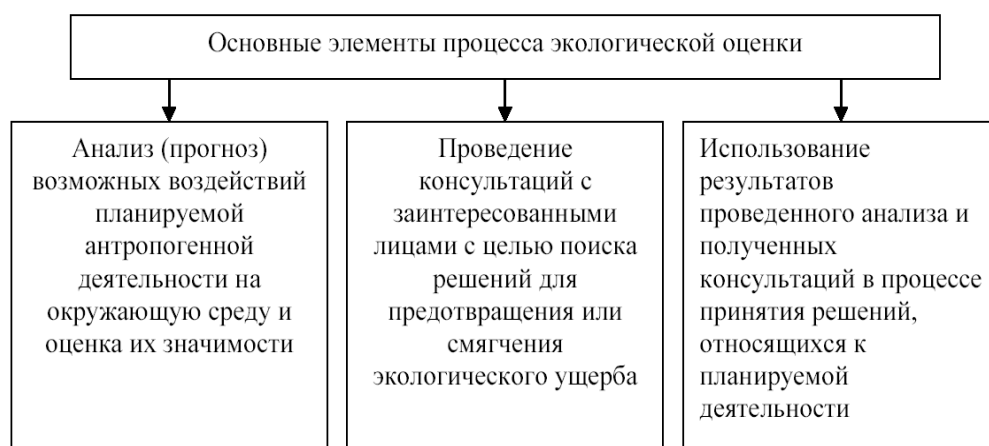


Рисунок 1. Основные элементы процесса экологической оценки

Предметом экологической оценки является воздействие планируемой деятельности на окружающую среду.

Экономическая эффективность экологической оценки определяется не только тем, насколько ее результаты используются в процессе принятия решений о том, насколько возможно осуществление планируемой деятельности в целом. Проведение экологической оценки должно быть обязательным в тех случаях, когда разрабатываются «альтернативные варианты предпроектной и проектной документации, согласно которой обосновывается планируемая и реализуемая в дальнейшем хозяйственная деятельность человека» [14]. В процессе оценки определяется качество окружающей среды на уровне муниципального образования; устанавливается, насколько состояние природно-антропогенных и природных экосистем соответствует деятельности населения.

Следует отметить, что окружающая среда, согласно Федеральному закону РФ №7-ФЗ «Об охране окружающей среды» [3], является совокупностью компонентов, которые составляют природную среду, природные и природно-антропогенные, а также антропогенные объекты.

Охрана окружающей среды характеризуется деятельностью органов власти местного самоуправления, субъектов и государственной власти РФ, а также социальных объединений и организаций некоммерческого типа, юридических и физических лиц. Воздействие человеческой деятельности на природную среду неизбежно. Поэтому «не может быть речи об охране природы как об ограждении природы от влияния человека. Необходима система рационального природопользования, объединяющая вопросы охраны природы, ее целесообразной эксплуатации и преобразования» [15].

В России экологическая оценка объединяет в себе две подсистемы, представленные на рисунке 2.

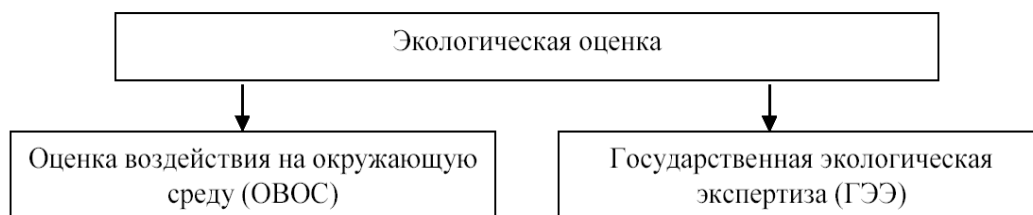


Рисунок 2. Структура системы экологической оценки в России

Согласно ст. 32 Федерального закона от 10.01.2002 г. № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды», ОВОС охватывает любую планируемую хозяйственную или иную деятельность, со стороны которой возможно оказание прямого или косвенного воздействия на окружающую среду, «независимо от организационно-правовых форм собственности юридических лиц и индивидуальных предпринимателей» [3].

Экологическая экспертиза, согласно ст. 1 Федерального закона от 23.11.1995 г. № 174-ФЗ «Об экологической экспертизе», представляет собой процесс, в ходе которого устанавливается соответствие документов и документации, посредством которых обосновывается планируемая деятельность, экологическим требованиям, установленным техническими регламентами и законодательством в области охраны окружающей среды. Цель экологической экспертизы заключается в том, чтобы предотвратить негативное воздействие данной планируемой деятельности на окружающую среду.

Одним из основных методов изучения изменений состояния окружающей среды муниципального образования, «происходящих под воздействием естественных и антропогенных факторов» [5] является

экологический мониторинг, который представляет собой специальное длительное слежение за состоянием экологических систем и экологических процессов. Осуществление экологической оценки муниципального образования РФ предусматривает применение экологических методов, которые классифицируются на следующие группы: полевые методы; лабораторные методы; экспериментальные методы; количественные методы (математическое моделирование).

Полевые методы дают возможность установить, какое влияние на экологические системы оказывает человеческая деятельность. Н.Н. Гусакова в качестве примера использования данных методов приводит изучение лесов «на склонах разных экспозиций, на разных почвах, на разных географических широтах» [6]. Распространенным полевым методом является эколого-географический метод, «который предполагает применение ландшафтных исследований» [7].

Широкое распространение в исследовании экологических процессов, происходящих на территории муниципального образования, имеют математические методы «(математическая статистика, методы теории информации и кибернетики, теории чисел, дифференциальные и интегральные исчисления) и на основе этих методов – моделирование» [8]. Математические модели, в первую очередь, при наличии количественных характеристик, являются эффективным методом изучения экологических систем. Н.Ю. Поломошникова, отмечая необходимость использования математических моделей в процессе экологической оценки, выделяет имитационные модели, «которые отражают количественные зависимости между воздействиями и позволяют рассматривать социальные и природные системы как непрерывно развивающиеся и изменяющиеся» [9].

Следует также выделить дистанционные методы, которые применяются в спутниковом мониторинге экологических процессов и позволяют по космическим снимкам следить за состоянием экологических систем. Так, используются космические данные, «полученные от пилотируемых орбитальных станций, автоматических искусственных спутников и т.п., а также данные авиационного базирования от самолетов» [10].

Экспертные оценки широко применяются: при оценке экологического риска; для прогнозирования отдаленных последствий воздействия на экологические системы; в процессе проведения экологических экспертиз; для оценки последствий намечаемой хозяйственной деятельности [11].

Одним из методов экологической оценки муниципального образования является матричный метод, суть которого заключается в определении причинно-следственных связей между возможным антропогенным воздействием на экосистему в процессе планируемой деятельности и параметрами окружающей среды [12].

Экологическая оценка муниципального образования РФ требует комплексного подхода. В.Н. Бордрова отмечает «необходимость совокупного изучения взаимодействующих территориальных систем природы, хозяйства, населения, культуры и общества с учетом важнейшей идеи географической науки, называемой «сотворчеством природы и человека» [13].

Остановимся на рассмотрении особенностей проведения экологической оценки Кувандыкского городского округа Оренбургской области.

Экологическая оценка Кувандыкского городского округа включает в себя: сбор и анализ информации о состоянии окружающей среды данного городского округа; определение источников загрязнения окружающей среды, видов и объектов воздействия на них; прогнозирование изменения состояния окружающей среды, всех ее компонентов. В качестве основного направления совершенствования механизма экологической оценки Кувандыкского городского округа предлагается организация комплексного контроля деятельности учреждений, задачей которых является, как осуществления данной оценки, так и реализация мер, обеспечивающих охрану окружающей среды.

Среди основных нормативно-правовых актов, которые составляют нормативно-правовую основу экологической оценки муниципального образования, выделяются Федеральный закон «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002 г. № 7-ФЗ; Федеральный закон «Об экологической экспертизе» от 23.11.1995 г. № 174-ФЗ; Постановление Правительства РФ от 11.06.1996 г. № 698 «Об утверждении Положения о порядке проведения Государственной экологической экспертизы»; Приказ Госкомэкологии РФ от 16.05.2000 г. № 372 «Об утверждении Положения об оценке воздействия намечаемой хозяйственной и иной деятельности на окружающую среду в Российской Федерации».

Кроме того, выделяются такие нормативно-правовые акты РФ, регулирующие отдельные вопросы осуществления экологической оценки по тем или иным критериям, как Лесной Кодекс Российской Федерации от 4 декабря 2006 г. № 200-ФЗ, Водный Кодекс Российской Федерации от 3 июня 2006 г. № 74-ФЗ. А также Земельный Кодекс Российской Федерации от 25 октября 2001 г. № 136-ФЗ, Федеральный закон от 24 июня 1998 г. № 89-ФЗ «Об отходах производства и потребления», Федеральный закон от 4 мая 1999 г. № 96-ФЗ «Об охране атмосферного воздуха» и другие.

С 1 мая 2015 г. поселения на территории Кувандынского района были объединены и образован Кувандыкский городской округ. Он располагается в восточной части Оренбургской области. Общая площадь его земель составляет 576 762 га. Большую часть (85,6%) составляют земли сельскохозяйственного назначения.

Кувандыкский ГО является одним из крупных промышленных центров Оренбургской области. Активно развивается в округе и сельское хозяйство (преимущественно, растениеводство). Несмотря на снижение в 2015-2018 гг. площади посевов на 1,6%, наблюдается увеличение валового сбора сельскохозяйственных культур в связи с ростом урожайности.

В Кувандыкском ГО в 2015-2018 гг. произошло снижение численности населения на 4,7%. Это является одной из проблем социально-экономического развития данной территории. Большая часть населения округа представлена городским населением. Социальная сфера в округе является развитой и удовлетворяет потребности населения. Анализ такого важного показателя уровня жизни населения, как уровень заработной платы, свидетельствует о ее повышении в Кувандыкском ГО в период с 2015 г. по 2018 г. на 38,8%.

Основными факторами антропогенной нагрузки на окружающую среду Кувандыкского ГО являются следующие: деятельность сельскохозяйственных предприятий, крестьянских фермерских хозяйств исследуемого городского округа; результаты жизнедеятельности населения городского округа, вследствие чего образуются твердые коммунальные отходы, жидкие отходы; деятельность промышленных предприятий, как загрязнителей атмосферы и другие.

Состояние атмосферного воздуха на территории области, в том числе, Кувандыкского городского округа, оценивается как неблагоприятное. Основными загрязнителями воздуха на исследуемой территории

являются промышленные предприятия. Наибольшую долю загрязняющих веществ на территории Кувандыкского городского округа (42,3% в 2017 г.) составляет оксид углерода. Значительную долю (38,3% в 2017 г.) составляет диоксид серы. В настоящее время здесь наблюдается снижение общего объема загрязняющих атмосферный воздух веществ.

Расчет комплексного индекса загрязнения атмосферы свидетельствует о том, что в 2015-2017 гг. наблюдается снижение значения индекса загрязнения атмосферы на исследуемой территории. Оно не опускалось ниже 7,1.

Объем загрязнения атмосферного воздуха автотранспортом в сутки приблизительно составляет 0,56 кг/км.

Водные ресурсы, в первую очередь, поверхностные реки Кувандыкского городского округа, подвержены негативному воздействию антропогенной деятельности человека. Они представлены такими реками, как Киндерля, Алимбет, Киялы-Буртя, Сакмара, Кураганка и другими. К основным источникам загрязнения поверхностных вод городского округа относятся несанкционированные свалки, отходы животноводства, сточные воды с территории предприятий.

Общая площадь земель Кувандыкского городского округа составляет 576762 га. Большая их часть (85,6%) составляют земли сельскохозяйственного назначения, экологическое состояние которых напрямую зависит от особенностей сельскохозяйственной деятельности. Негативное влияние на состояние почв оказывает внесение чрезмерного количества минеральных удобрений.

Промышленные и бытовые отходы оказывают плохое влияние на экологическое состояние земельных ресурсов Кувандыкского городского округа. Почвы Кувандыкского городского округа характеризуются локальными очагами загрязнения. Указанные очаги приурочены к крупным промышленным объектам. Приоритетными загрязнителями почв в г. Кувандык являются марганец, кадмий, цинк.

С целью улучшения экологического состояния Кувандыкского городского округа нами предлагается реализация следующих мероприятий: разделение сельскохозяйственных земель по классам пригодности к сельскохозяйственному использованию. Это позволит обратить внимание на наиболее ценные земли или, напротив, деградирующие земли, которые требуют первоочередной защиты. Необходимо провести рекультивацию свалок. Важно приобрести и внедрить современное оборудование для сбора, обезвреживания и утилизации медицинских отходов, промышленных отходов на территории округа. К другим жизненно необходимым мероприятиям можно отнести: осуществление мероприятий по озеленению территории городского округа; осуществление контроля за соблюдением установленного порядка хозяйственной и иных видов деятельности на территории водоохранных зон; стимулирование предприятий на ограничение объемов выбрасываемых вредных веществ в воздух посредством предоставления кредитов под низкие проценты для установки экологически чистого оборудования; развитие общественного контроля за состоянием окружающей среды. Рекомендуется минимизировать негативное воздействие автотранспорта на экологическую обстановку в пределах территории городского округа путём оптимизации схем движения транспорта, строительства современных логистических центров для грузового автотранспорта.

Выводы. На лекционных и семинарских занятиях по естественным дисциплинам необходимо добиться чёткого понимания обучаемыми особенностей проведения экологической оценки. Экологическая оценка представляет собой процесс, в ходе которого осуществляется систематический анализ и оценка экологических последствий планируемой антропогенной деятельности, после чего принимается решение о реализации данной планируемой деятельности. Предметом экологической оценки является воздействие планируемой деятельности на окружающую среду.

Методика комплексной экологической оценки муниципального образования предусматривает анализ всей совокупности состояния природной среды, которая включает, помимо совокупности компонентов природной среды, природные и природно-антропогенные объекты. В качестве основного направления совершенствования механизма экологической оценки Кувандыкского городского округа предлагается организация комплексного контроля деятельности учреждений, задачей которых является, как осуществления данной оценки, так и реализация мер, обеспечивающих охрану окружающей среды. Анализ функций Администрации данного городского округа в сфере охраны окружающей среды позволяет возложить обязанности по осуществлению комплексного контроля осуществления экологической оценки возложить на Комитет по управлению имуществом и земельным отношениям Администрации исследуемого городского округа.

Литература:

1. Земельный Кодекс Российской Федерации от 25 октября 2001 г. № 136-ФЗ (ред. от 25.12.2018) // Собрание законодательства Российской Федерации. - 2001. - № 44. - 4147 с.
2. Федеральный закон Российской Федерации от 10 января 2002 г. № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды» (ред. от 29.07.2018) // Собрание законодательства Российской Федерации. - 2002. - № 2. - 133 с.
3. Федеральный закон от 10.01.1996 г. № 4-ФЗ «О мелиорации земель» (ред. от 05.04.2016) // Собрание законодательства Российской Федерации. - 1996. - № 3. - 142 с.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 марта 2012 г. № 297-р «Об утверждении Основ государственной политики использования земельного фонда Российской Федерации на 2012-2020 годы» (ред. от 28.08.2014) // Собрание законодательства Российской Федерации. - 2012. - № 12. - 1425 с.
5. ГОСТ Р 56165-2014 Качество атмосферного воздуха. Метод установления допустимых промышленных выбросов с учетом экологических нормативов // М.: Стандартинформ, 2016.
6. ГОСТ Р 56162-2014 Выбросы загрязняющих веществ в атмосферу. Метод расчета выбросов от автотранспорта при проведении сводных расчетов для городских населенных пунктов. Национальный стандарт Российской Федерации (дата введения 02.07.2015 г.). - М.: Стандартинфо, 2014.
7. РД 52.04.186-89 Руководство по контролю загрязнения атмосферы (Часть I. Разделы 1-5) // Гидрометеиздат, 1991.
8. Анализ данных и математическое моделирование в экологии и природопользовании: учебное пособие / Под ред. И.С. Белюченко, А.В. Смагина. - Краснодар: КубГАУ, 2015. - 313 с.
9. Астафьева О.Е. Правовые основы природопользования и охраны окружающей среды / О.Е. Астафьева, А.В. Питрюк. - М.: Академия, 2013. - 272 с.
10. Бодрова В.Н. Методика комплексного исследования экологических и социально-экономических процессов на территории Волгоградской области в геоинформационной системе / В.Н. Бодрова // Вестник

Волгоградского университета. – 2014. - № 2. – С. 43-49.

11. Варламов А.А. Мониторинг земель / А.А. Варламов, С.Н. Захарова. - М.: ГУЗ, 2000. - 158 с.

12. Волков А.М. Правовые основы природопользования и охраны окружающей среды / А.М. Волков, Е.А. Лютигина. - М.: Юрайт, 2015. - 325 с.

13. Временные методические указания по проведению комплексной экологической оценки состояния атмосферного воздуха большого города // Минприроды России. - М., 1995

14. Горяинова К.В. Негативные процессы на городских землях / К.В. Горяинова // Казанский государственный технический институт. - 2015. - № 3. - С. 92-98.

15. Дамдын О.С. Понятие, задачи и виды мониторинга земель / О.С. Дамдын // Молодой ученый. - 2014. - №1. Т.2. - С. 165-166.

16. Обзор состояния и загрязнения окружающей среды Оренбургской области. - Оренбург, 2016. - 48 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Клименко Елена Васильевна

Калужский филиал Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (г. Калуга),
Калужский филиал федерального государственного образовательного бюджетного учреждения высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Калуга);

кандидат педагогических наук Волхонская Анжелика Сантовна

Калужский филиал Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (г. Калуга)

РОЛЬ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МОТИВОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассматривается формирование мотивационной сферы к изучению иностранного языка студентами технического вуза. Проводится анализ предпочтительности мотивов студентов 1 курса и студентов 4 курса после производственной технологической практики на заводах Фольксваген Груп Рус, Peugeot - Citroen - Mitsubishi Motors Rus и российских предприятиях концерна “Вольво”: Volvo и Renault Trucks. Приведены результаты эксперимента и выводы относительно эффективного влияния производственной технологической практики студентов 4 курса на формирование, в первую очередь, профессиональных мотивов к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: мотивация, виды мотивов, формирование иноязычной коммуникативной компетенции, студенты технического вуза, производственная технологическая практика, автокластер.

Annotation. The article deals with forming the motivation sphere of the foreign language learning by the students of higher technical education. The analysis of the first-year students' preference of motives in comparison with the one of the 4-th year students after the productive technological practice at the plant Volkswagen Group Rus, Peugeot - Citroen - Mitsubishi Motors Rus, Volvo and Renault Trucks is given. The experimental data and the conclusion concerning the effectiveness of productive technological practice of the 4-th year students on the formation of (mainly) professional motives in learning the foreign language are presented.

Keywords: motivation, types of motives, forming the foreign communicative competence, students of higher technical education, productive technological practice, autocluster.

Введение. В течение последнего десятилетия жизнь в нашей стране продолжает стремительно меняться. Это касается абсолютно всех сфер, в том числе и образовательной. Практически все высшие образовательные учреждения столкнулись с процедурой оптимизации учебной деятельности, что значительно затрудняет процесс подготовки высококвалифицированных специалистов. При этом требования, предъявляемые к выпускникам вузов становятся год от года все выше.

Сегодня будущий инженер должен быть не только хорошим специалистом в области своей профессиональной компетенции, но и человеком с широким кругозором и обязательно со знанием иностранного языка. И это оправданно.

Например, в настоящий момент в Калужской области действуют три OEM - производителя, которые составляют ядро автомобильного кластера. Это Фольксваген Груп Рус, Peugeot - Citroen - Mitsubishi Motors Rus и российские предприятия концерна “Вольво”: Volvo и Renault Trucks. Кластер был создан в 2007 году с целью формирования на территории Калужской области высокотехнологичного комплекса взаимосвязанных производств и объектов региональной инфраструктуры для реализации совместных проектов в области автомобилестроения. Образовательную инфраструктуру кластера составляют учреждения высшего профессионального образования и центры подготовки кадров, готовящие специалистов и выполняющие научно-исследовательские работы по приоритетным направлениям развития кластера. Среди них и Калужский филиал МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Изложение основного материала статьи. Сегодня предприятия калужского автопрома предоставляют производственную базу для практического обучения, осуществляют функции наставничества и обеспечивают стипендией перспективных студентов. Руководители HR - служб признают, что профессиональное образование в Калужской области вполне соответствует высоким международным стандартам. Единственной сложностью является недостаточный уровень языковой компетенции наших выпускников, особенно в сфере профессиональной коммуникации.

Подготовка специалистов для работы на предприятиях автопрома осуществляется по нескольким направлениям: по специализации “Автомобили и тракторы” для специальности “Наземные транспортно-технологические средства” и по специализации “Проектирование механообработывающих и инструментальных комплексов и машиностроения” для специальности “Проектирование технологических машин и комплексов”. Срок обучения составляет 5 лет и 10 месяцев. По окончании университета выпускники

получают дипломы инженеров, то есть предполагается, что их квалификация достаточна для осуществления профессиональной деятельности.

Начиная со второго курса, студенты ежегодно проходят производственную технологическую практику, как правило, на предприятиях автомобильного кластера, расположенных в Калужской области. Практика длится 2 недели, а преддипломная практика занимает 1 месяц. После окончания второго курса, в конце июля, студенты впервые попадают на производство, где непосредственно знакомятся с этапами производственного процесса и выпуска готовой продукции. Однако, следует отметить, что первая практика носит все-таки больше ознакомительный характер и не ставит перед студентами целей и задач по выполнению индивидуальных заданий, поэтому у студентов зачастую не возникает трудностей в общении с иностранными специалистами.

Но уже на третьем и на последующих курсах каждый студент при направлении на производственную технологическую практику получает индивидуальное задание. Например, модернизация узла или системы автотракторной техники, разработка маршрутной технологии установки узла или системы и т.д. То есть, в этом случае практиканты постоянно сталкиваются с необходимостью общения с сотрудниками предприятия с целью получения интересующей их информации, документации, а эти сотрудники зачастую, если и владеют русским языком, то лишь на элементарном уровне. Вот тут и возникает потребность в иноязычной компетенции, особенно, если студентам нравится выбранная ими профессия и они хотят вернуться на это же предприятие уже готовыми специалистами.

Как правило, все это ведет к повышению у студентов мотивации к изучению иностранного языка, то есть является основной предпосылкой к формированию необходимой мотивационной базы. В то же время, и преподаватель должен отчетливо понимать и различать мотивы студентов, по которым он выбрал именно этот вуз, так как именно эти мотивы определяют характер его учебной деятельности. Необходимо развивать заинтересованность студента к его будущей профессиональной деятельности, потому что от этого зависит, сможет ли он впоследствии удовлетворить свои личностно-профессиональные потребности и амбиции. Такие потребности могут быть удовлетворены сначала в процессе учебной деятельности, а затем – и в профессиональной. Важно, чтобы эти потребности перешли в активное состояние, тем самым вызвав у студента побуждение, то есть мотив некоторой деятельности, в осуществлении которой данная потребность может быть удовлетворена. Та или иная деятельность, а также предмет, на который она направлена, вызывается и направляется мотивом, а когда возникает совокупность мотивов, определяющих конкретную деятельность, можно говорить о формировании мотивации этой деятельности. Если говорить о мотивационном компоненте изучения иностранного языка в вузе, то он состоит из нескольких составляющих:

- интерес к проблемам иноязычной коммуникации в рамках профессиональной деятельности;
- нравственные мотивы, стремление максимально раскрыть свое «Я»;
- стремление к гуманизации отношений между преподавателем и студентами.

При сформированном мотивационном компоненте у студента появляется возможность расставить свои приоритеты, исходя из его реальных интересов и потребностей, то есть придать своей учебной деятельности, а именно изучению иностранного языка, личностный смысл. Также это поможет лучше разобраться в программных целях для того, чтобы соотнести их со своими собственными [1].

Проведя анализ различных классификаций мотивов учебной деятельности, мы выделили 4 основные группы мотивов, содержание которых представлены в следующей таблице [2, 3].

Таблица 1

Мотивы учебной деятельности студентов по изучению иностранного языка

Учебно-познавательные	Профессиональные	Утилитарные (меркантильные)	Социально-идентификационные (ситуативные)
•Устойчивый познавательный интерес к изучению иностранного языка, проявляющийся в процессе учебной деятельности.	•Понимание необходимости знания иностранного языка для дальнейшего использования в профессиональной деятельности. Осознанная потребность в овладении иностранным языком.	•Отсутствие интереса и значимой цели в изучении иностранного языка. Важность количественной оценки результатов работы, сдача зачета или экзамена.	•Неустойчивый, эпизодический интерес к изучению иностранного языка.

В рамках каждой из указанных выше групп мотивов учебной деятельности по изучению иностранного языка мы выполнили конкретизацию мотивов, которые были использованы при анкетировании студентов [4].

Во 2 семестре 2015-16 учебного года проводилось анкетирование студентов 1 курса, обучающихся по специальностям «Наземные транспортно-технологические средства» (специализация «Автомобили и тракторы») и по специализации «Проектирование механизмов и инструментальных комплексов и машиностроения» для специальности «Проектирование технологических машин и комплексов» Калужского филиала МГТУ им. Баумана с целью определения предпочтительности мотивов учебной деятельности по иностранному языку.

В 2019-20 учебном году эти же студенты, которые обучались уже на 4 курсе проходили производственную технологическую практику на автопредприятиях Калужской области, представленных иностранными компаниями, по окончании которой была предпринята попытка выяснить предпочтительность

мотивов изучения иностранного языка студентами 4 курса с целью определения влияния производственной технологической практики на формирование мотивов к изучению иностранного языка. Результаты анкетирования представлены в таблице.

Таблица 2

Уровни сформированности мотивов учебной деятельности по иностранному языку студентов-первокурсников и студентов 4 курса (по 7-балльной шкале)

№ п/п	Мотивы учебной деятельности студентов по иностранному языку	Уровень сформированности мотива на 1 курсе	Уровень сформированности мотива на 4 курсе
1	Хорошо учиться	5,1	6,0
2	Получить хорошую оценку на экзамене по иностранному языку	4,5	5,9
3	В перспективе быть квалифицированным специалистом, владеющим иностранным языком	4,7	6,7
4	Получать удовольствие от занятий иностранным языком	5,0	5,6
5	Владение иностранным языком престижно	5,1	5,5
6	Вероятность использования иностранного языка когда-нибудь в жизни	3,7	4,1
7	Стремление иметь работу за границей	4,8	5,8
8	Зарабатывать много денег	5,0	6,1
9	Получить одобрение со стороны родителей и знакомых	3,1	3,1
10	Быть не хуже одноклассников	2,8	2,9
11	Заслужить расположение преподавателя	3,6	3
12	Служить примером для одноклассников	2,0	2,1
13	Иметь мотивацию к карьерному росту	5,0	5,7
14	Не быть наказанным родителями за плохую успеваемость	2,7	1,9
	Общий уровень мотивации	56,1	64,4

Сравнив данные, полученные при первом анкетировании студентов, и данные второго анкетирования (после прохождения студентами производственной практики), мы пришли к следующим выводам:

1. При изучении иностранного языка студенты 1 курса отдали предпочтение учебно-познавательным мотивам (номера 1, 4), вторыми по значимости выступили социально-идентификационные (номера 5, 13) и утилитарные мотивы (номера 8, 7), среди профессиональных мотивов выделяется мотив №3 («В перспективе быть квалифицированным специалистом, владеющим иностранным языком»), однако, сформирован он недостаточно хорошо, всего 4,7 баллов.

2. Тот факт, что большинством первокурсников были выделены учебно-познавательные мотивы как основные, позволяет думать, что конечная цель обучения иностранному языку будет реализована и, в итоге, будет сформирована языковая компетенция.

3. Самую низкую оценку получили мотивы, обозначенные номерами 9, 10, 11, 12, вероятно, потому что первокурсники «не желают выделяться» в группе.

4. Выбор студентами утилитарных мотивов (номера 7, 8, 13) можно объяснить тем фактом, что повысилась значимость иностранного языка в связи с изменением жизни нашего общества в целом.

Результаты тестирования студентов 4 курса позволили сделать следующие выводы:

1. Общий уровень мотивации первокурсников вырос с 56,1 до 64,4 баллов.

2. Мотивы учебной деятельности по иностранному языку по-прежнему оцениваются студентами по-разному, предпочтение отдается профессиональным мотивам (6,7 баллов).

3. Учебно-познавательные мотивы также важны для студентов 4 курса, хотя и не оказались лидирующими (6,0 и 5,6 баллов).

4. По-прежнему значимы утилитарные мотивы (6,1 и 5,8 баллов).

5. Социально-идентификационные мотивы не получили предпочтения (3,1, 2,9, 3,0, 2,1 баллов).

Выводы. Показателями эффективности производственной технологической практики студентов 4 курса, обучающихся по специальностям «Наземные транспортно-технологические средства» и «Проектирование технологических машин и комплексов» Калужского филиала МГТУ им. Баумана являются изменение познавательной активности студентов, сдвиг мотивов на цель профессиональной подготовки и личностное развитие студентов 4 курса. В связи с этим выглядит актуальным разработка технологии формирования профессиональных мотивов у студентов первого курса и апробация этой технологии в процессе обучения иностранному языку студентов 1-3 курсов.

Литература:

1. Волхонская А.С. «Организационно-педагогические условия проектирования информационного языкового пространства у будущих инженеров» Диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук. Калуга, 2003 г., 146 стр., стр. 92-93

2. Зайцева С.Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Научный аспект, 2013, Т. №3, №2, С. 104-113.

3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 200 с.

УКД 371.3

доктор психологических наук, доцент Клыпа Ольга Викторовна

Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск);

студентка Стежко Полина Александровна

Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ СПОРТИВНОГО ДОСУГА (СКАЛОЛАЗАНИЕ)

Аннотация. В данной статье освещается одна из главных проблем на сегодняшний день – интернет-зависимость у подростков, а также возможные способы ее преодоления. Представлены результаты апробации разработанной авторами статьи программы «Покорение вершин» по профилактике интернет-зависимости посредством привлечения подростков к здоровому образу жизни через спортивный досуг, в частности, скалолазание.

Ключевые слова: интернет-зависимость, профилактическая деятельность социального педагога, здоровый образ жизни, спортивный досуг, скалолазание, подростковый возраст.

Annotation. This article highlights one of the main problems today – Internet addiction in adolescents, as well as possible ways to overcome it. The empirical results of the program "Conquering the Peaks" on the prevention of Internet addiction developed by the authors attracts young generation to the healthy lifestyle through sports leisure activities, particularly, rock climbing.

Keywords: Internet addiction, preventive measures of social pedagogue, healthy lifestyle, sports and leisure activities, rock climbing, adolescence.

Введение. Пандемия коронавируса в этом году охватила мир и внесла изменения в учебную деятельность подростков не только России. Учебные заведения вынуждены проводить обучение школьников дистанционно, используя интернет-технологии. Школьники имеют возможность получать знания через интернет-уроки, не выходя из дома. Использование современных технологий в сложившейся ситуации побуждает нас задуматься об его положительных и отрицательных сторонах, об особенностях его влияния на физическое и психическое состояние подрастающего поколения. В ситуации с пандемией использование интернет-ресурсов для получения знаний можно рассматривать как положительный момент, но также не стоит забывать про риск развития интернет-зависимости у подростков.

В современных исследованиях всё чаще упоминается, что подростки, по причине особенностей своего возраста, представляют собой группу риска для формирования различных видов зависимостей, в частности, интернет-зависимости [2]. Основной массой исследований интернет-зависимости занимается медицинская и социальная психология, исследований педагогических аспектов данной проблемы, на наш взгляд, недостаточно.

Изложение основного материала статьи. Современные подростки вынуждены проводить в сети Интернет каждый день, это позволяет утверждать, что проблема интернет-зависимости достигла феноменальных масштабов.

Понятие интернет-зависимость впервые было введено американским исследователем Айвен Голдбергом в 1996 г. Первооснователями изучения проблемы интернет-зависимости были зарубежные учёные А. Голдберг, М. Гриффитс, Дж. Грохол, Дж. Морэй-хан-Мартин, Дж. Сулер, М. Фенишел, К. Янг.

В отечественных исследованиях изучение интернет-зависимости стало набирать обороты десять лет спустя, и было представлено в работах А.Ю. Аكوпова, А.Е. Войскунского, А.В. Котлярова, С.В. Красновой, И.В. Леоновой, В.Д. Менделевича, В.Ю. Рыбникова и других. Ими разработан понятийный аппарат, предложены теории зависимого поведения, определены разные подходы к изучению феномена интернет-зависимости и выделены стадии её формирования.

Зависимое поведение представляется как форма девиантного поведения личности, связанная с появлением объекта зависимости и его злоупотреблением по причине адаптации или в целях саморегуляции. Тяжесть зависимого поведения выражается в диапазоне от почти нормального поведения до сугубо тяжелой формы биологической зависимости, которая сопровождается соматической психологической патологией. Стоит также отметить, что у людей существует индивидуальная предрасположенность к определенным объектам зависимости, а выбор конкретного объекта зависимости определяется тем, что личность ощущает его специфическое действие на свой организм [5].

Анализ научной литературы, посвящённой изучению феномена зависимого поведения, даёт основание предполагать, что проблема интернет-зависимости имеет комплексный характер, поэтому её изучали учёные разных научных областей. К примеру, американские учёные Д. Гринфилд и К. Скуратт в исследованиях интернет-зависимости рассматривали социологические концепции. Отечественные исследователи В.А. Бузова, А.Е. Войскунский и О.С. Мартынова описывали социально-психологические аспекты в рамках исследований интернет-зависимости. Учёные М.С. Иванова, А.Е. Лысенко, С.А. Шапкина и другие изучали особенности социально-педагогической профилактики интернет-зависимости у подростков.

Согласно исследователю А.А. Антоненко, интернет-зависимые подростки в повседневной жизни часто страдают от ухудшения школьной успеваемости, тяжелых отношений внутри семьи, а также перепадов настроения [1].

Исследователями Ф.А. Мустаевой, Р.В. Овчаровой, М.А. Галагузовой, Т.А. Шишкова и другими авторами рассматривались особенности работы социального педагога в направлении профилактической работы зависимого поведения подростков. В их исследованиях представлены цели, задачи работы, функции социального педагога, а также конкретизированы направления, методы, формы и средства профилактических мероприятий, направленных на создание благоприятных условий против интернет-зависимого поведения подростков (арт-терапия, библиотерапия, танцевальная терапия и др.) [2].

Психолог Л.Б. Шнейдер утверждает, что появляющаяся у подростков реакция увлечения (хобби), препятствует развитию зависимого поведения [7, с. 68]. На сегодняшний день эта позиция особенно актуальна.

Среди видов деятельности, которые могут способствовать снижению интернет-зависимости, одно из самых важных мест занимает физическая культура как социально значимая деятельность, обеспечивающая удовлетворение социально значимых потребностей личности: стремление к общению, проявление навыков и знаний в общественной жизни, определение смысла жизнедеятельности, расширение жизненного опыта, проявление собственного «Я», самоутверждение, самоуважение и другие.

Именно поэтому в качестве альтернативы интернету, мы предлагаем использовать скалолазание как активный спортивный досуг. По нашему мнению, скалолазание как вид спортивного досуга поможет снизить время пребывания в интернете и позволит подросткам развить в себе физические и интеллектуальные способности, укрепить физическое и психическое здоровье, развить волевые качества и социальные навыки, приобрести хобби, а также научиться ответственности.

Мы считаем, что физическое и психическое здоровье подрастающего поколения России отождествляется со здоровьем всей нации, в связи с чем, важная роль должна отводиться всем организаторам образовательно процесса по профилактике интернет-зависимости, в особенности социальным педагогам. С одной стороны, Интернет позволяет подросткам в учебной деятельности получать необходимую информацию, но, с другой стороны, постоянное нахождение в сети затягивает их в безлимитное пребывание и может незаметно привести к интернет-зависимости, при котором снижаются коммуникативные и адаптивные навыки, усиливается тревожность, возникает агрессия и т.д.

Поставленная проблема побудила в нас интерес организовать и провести психолого-педагогический эксперимент с целью выявления эффективности разработанной нами программы «Покорение вершин» по снижению интернет-зависимости у подростков путём привлечения в спортивный досуг – скалолазание. Нами была выдвинута гипотеза о том, что разработанная программа «Покорение вершин» по профилактике интернет-зависимости позволит снизить уровень интернет-зависимости подростков. Также мы предположили, что существует корреляционная связь между интернет-зависимостью и уровнем общего здоровья, между интернет-зависимостью и мотивацией боязни неудачи, относящейся к негативной сфере формирования личности подростка. При данном типе мотивации повышен уровень ожидания неприятных последствий, подросток прежде всего стремится избежать порицания, наказания, ответственных заданий, неадекватно оценивает свои возможности, что приводит к ухудшению адаптивных свойств организма и коммуникативных навыков.

Для того, чтобы определить направление исследовательской деятельности по поставленной проблеме, нами было организовано интервью со специалистами в области спорта, спортивной медицины и спортивной психологии. Для реализации интервью были разработаны анкеты, адаптированные под каждого эксперта и отражающие основные вопросы, касающиеся его области знаний. Следует отметить, что ответы экспертов были идентифицированы как позитивное восприятие решения поставленной проблемы, т.к. все эксперты, являясь специалистами в своей области, смогли обозначить существующие проблемы в соответствии со своим опытом работы с подростками и спортсменами. Таким образом, экспертный опрос стал связующим звеном между идеей и ее воплощением в жизнь через исследовательскую деятельность.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы № 38 г. Петрозаводска при участии учеников 6 класса. В исследовании приняли участие 30 человек подросткового возраста (10 девочек, 20 мальчиков), 20 из них – это учащиеся 6 класса, которые не занимаются спортом и являются обычными подростками. На формирующем этапе мы разделили эту группу испытуемых на две: контрольную (10 человек) и экспериментальную (10 человек). Остальные 10 человек – это подростки, занимающиеся скалолазанием в спортивном центре скалолазания г. Петрозаводска при Федерации альпинизма и скалолазания Республики Карелия.

С целью выявления эффективности профилактической работы был организован и проведен психолого-педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов.

1 этап – констатирующий. Целью настоящего этапа стало проведение интервью со специалистами в области спорта, спортивной медицины и спортивной психологии и сбор первичных эмпирических данных в рамках отобранных методик.

2 этап – формирующий. На этом этапе нами была разработана и апробирована на практике в экспериментальной группе программа профилактики интернет-зависимости «Покорение вершин» посредством скалолазания как спортивного досуга.

Формирующий этап исследования представлял собой разработку и апробацию на практике программы «Покорение вершин» по снижению уровня интернет-зависимости.

Главной особенностью программы «Покорение вершин» являлся комплексный подход, направления которого были выражены в трёх блоках:

1. Информирование подростков о здоровом образе жизни.
2. Формирование интереса у подростков к спортивному досугу (скалолазание).
3. Снижение уровня школьной тревожности.

Целью программы было снижение времени пребывания в виртуальном мире посредством привлечения подростков в спортивный досуг – скалолазание.

В рамках программы «Покорение вершин» нами были проведены 10 занятий в течение 10 учебных часов в формах: тренингов, бесед, интеллектуальных игр, просмотров видеofilьмов, тематических игр, экскурсий и творческих заданий. На всех занятиях подростки принимали активное участие, что обусловлено самой организацией проектных занятий.

План профилактических мероприятий в рамках программы «Покорение вершин»

№	Название мероприятия	Цель	Сроки проведения	Ответственное лицо
Блок 1. Информирование подростков о здоровом образе жизни				
1	Беседа с врачом спортивной медицины.	Информирование подростков о влиянии спорта на здоровье человека.	Сентябрь	Социальный педагог
2	Беседа со специалистом в области спортивной психологии.	Информирование подростков о влиянии спорта на психическое и психологическое состояние человека.	Сентябрь	Социальный педагог
3	Беседа с тренером по скалолазанию.	Информирование подростков о пользе скалолазания, здоровом образе жизни.	Сентябрь	Социальный педагог
Блок 2. Формирование интереса у подростков к спортивному досугу (скалолазание)				
4	Экскурсия на скалодром.	Развитие интереса к скалолазанию как спортивному досугу.	Октябрь	Социальный педагог
5	Тематическая игра «Мы скалолазы».	Развитие интереса подростков к скалолазанию как спортивному досугу.	Октябрь	Социальный педагог
6	Презентация докладов «Известные скалолазы мира», их обсуждение.	Расширение знаний в области скалолазания, развитие навыков общения.	Ноябрь	Социальный педагог
7	Лекция «Карельские скалы».	Развитие интереса к скалолазанию как форме спортивного досуга посредством ознакомления со скальным рельефом Карелии.	Ноябрь	Социальный педагог
8	Конкурс рисунков.	Пробудить интерес к скалолазанию как спортивному досугу.	Январь	Социальный педагог
Блок 3. Снижение уровня школьной тревожности				
9	Тренинг по снижению страхов.	Снижение внутреннего состояния страха, снижение тревожности, развитие личностных качеств (уверенность в своих силах, коммуникабельность, стрессоустойчивость).	Декабрь	Социальный педагог
10	Просмотр тематического фильма «Над вершинами», викторина и обсуждение.	Формирование волевых качеств личности (смелость, решительность и др).	Декабрь	Социальный педагог

3 этап – контрольный. Данный этап предполагал сбор повторных эмпирических данных и проверку эффективности разработанной программы «Покорение вершин».

В качестве методик были применены следующие: интервью со специалистами в области спорта, спортивной медицины и спортивной психологии; тест на интернет зависимость К. Янг; методика Д. Голдберга общего уровня здоровья (GHQ-12); методика исследования уровней тревожности Филлипса; методика диагностики мотивации успеха и боязни неудачи А.А. Реана.

В соответствии с полученными результатами констатирующего этапа исследования можно отметить, что у учащихся общеобразовательной школы были выявлены некоторые сложности в эмоционально-волевой и личностной сферах, которые, по нашему мнению, вызваны чрезмерным увлечением интернетом, в частности, низкая мотивация на удачу, низкая самооценка, высокий уровень тревожности и общее психологическое неблагополучие.

Сравнительный анализ результатов исследовательской деятельности констатирующего и контрольного этапов показал следующие результаты. Согласно результатам методики К. Янга (в адаптации А. Лоскутовой), интернет-зависимость испытуемых подростков на общей картине снизилась, если до формирующего этапа у 90% школьников были установлены некоторые деструктивные факторы интернет-зависимости, то после проведения программы «Покорение вершин» этот показатель упал до 20%, что говорит об эффективности профилактической работы с подростками. В то же время нами было установлено, что после проведения профилактической программы «Покорение вершин» 80% школьников перешли из разряда подростков, чрезмерно увлекающихся интернетом, в разряд обычных пользователей.

В соответствии с методикой Д. Голдберга был определен уровень общего здоровья у подростков. Результаты опросника показали, что 90% учащихся общеобразовательной школы эмоционально стабильны и психологически благополучны, тогда как до проведения профилактической программы «Покорение вершин» число эмоционально и психологически здоровых подростков составляло всего 40%.

Также по результатам проведенной методики Б. Филлипса выяснилось следующее: у 90% подростков был установлен низкий уровень тревожности, тогда как до проведения профилактических мероприятий высокая и повышенная тревожность были выявлены у 60% и 40% подростков соответственно.

Применительно к методике А. Реана, после проведения профилактических мероприятий у подростков была выявлена мотивация на успех (80%), а у 20% не был установлен мотивационный полюс, однако

тенденция их развития указывает на мотивацию успеха, что говорит об успешности проведения программы «Покорение вершин», а также об изменении и развитии мотивационной сферы подростков.

Выводы. Опираясь на вышеизложенные результаты апробированной нами программы «Покорение вершин» по снижению времени пребывания в интернете подростков во благо их физического и психического здоровья можно заключить, что благодаря профилактической деятельности социального педагога подростки стали меньше посвящать времени интернету. Также, снизилась тревожность подростков, улучшились показатели психического и физического здоровья, изменился полюс мотивации (появилась мотивация достижения успеха). Разработанная программа «Покорение вершин» дала подросткам понимание того, что существует интересная досуговая деятельность, которая способствует переосмыслению ценностей.

По итогам проведенного исследования можно отметить, что программа мероприятий «Покорение вершин», направленная на снижение уровня интернет-зависимости, оказалась эффективной.

Литература:

1. Антоненко, А.А. Особенности эмоционального и социального интеллекта у подростков, склонных к Интернет-зависимому поведению / А.А. Антоненко // Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация. - 2015. - №45. - С. 36.

2. Бойков, А.Е. Первичная профилактика различных видов зависимостей детей и подростков в образовательной среде / А.Е. Бойков // Молодой ученый. — 2014. — № 3 (62). — С. 871-874.

3. Войскунский, А.Е. Феномен зависимости от Интернета / А.Е. Войскунский // Гуманитарные исследования в Интернете. - 2000. № 34. - С. 100-131.

4. Дмитриев, К.Г. Психологические детерминанты Интернет-зависимости в юношеском возрасте: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.01 / Дмитриев Кирилл Геннадьевич; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. - Москва, 2013. - 192 с.: ил. РГБ ОД, 61 13-19/266.

5. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / ред.-сост. А.Е. Войскунский. — М.: Акрополь, 2009. - С. 152-164

6. Хуторянская, Т.В. Социально-психологические особенности подростков с разной степенью интернет-зависимости / Т.В. Хуторянская, Л.Г. Петрова, А.М. Нургалиева // Мир науки. Педагогика и психология. - 2016. - Т. 6. - С. 101.

7. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. — Москва: Изд-во: Мир, 2005. - 126 с.

8. Бурова, В.А. Социально-психологические аспекты интернет-зависимости, 2016. - 16 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://user.lvs.ru/vita/doclad.htm> (дата обращения: 20.04.2020).

9. Сапронова, Е.В. Социальный педагог в образовании и его деятельность / Е.В. Сапронова, Л.В. Харина. — Текст: непосредственный, электронный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. — С. 306-309. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9943/> (дата обращения: 04.05.2020).

10. Сорокина, И.Р. Технология профилактической работы социального педагога в школе по преодолению аддиктивного поведения подростков. / И.Р. Сорокина // Сибирский педагогический журнал - 2007. — №10. - С. 260-272.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Ключева Марина Игоревна

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

кандидат педагогических наук, ассистент Кузьмин Роберт Алексеевич

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО -КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Целью представленной работы выступает анализ использования информационно-коммуникативных технологий в качестве одного из средств формирования иноязычного навыка на современной стадии обучения английскому языку. В статье определяются роль и место ИКТ на уроках иностранного языка, дается характеристика различных видов, существующих информационных и Интернет-технологий. В рамках заявленной работы подчеркивается ведущее место ИКТ в применении инновационных педагогических методик, направленных на достижение конкретной цели - обеспечить общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся.

Ключевые слова: современные технологии обучения, информационно-коммуникативные технологии, Интернет-технологии, мультимедийные средства, компетенции, языковые навыки, принцип наглядности, деятельностный метод, учебный процесс.

Annotation. The purpose of this paper is to analyse the use of information and communication technologies as one of the means of forming a foreign language competence at the modern stage of English language teaching. The article defines the role and place of ICT in foreign language lessons and describes various types of existing information and Internet technologies. The stated work emphasizes the leading role of ICT in the application of innovative pedagogical techniques aimed at achieving a specific goal - to ensure the general cultural, personal and cognitive development of students.

Keywords: contemporary learning technologies, information and communication technologies, Internet technologies, multimedia tools, competencies, language skills, the principle of visibility, activity oriented method, educational process.

Введение. В современном мире уделяется большое внимание развитию иноязычного общения на основе коммуникативных умений. Необходимо на достаточно высоком уровне использовать коммуникативные

умения для взаимодействий между людьми во всех сферах деятельности, а также в обучении. В данное время постоянно растет общественная потребность в людях, обладающих коммуникативными умениями, которые могут свободно общаться на английском языке. Однако современная школа имеющая определенные, устоявшиеся формы и методы обучения не в полной мере может сформировать требуемые коммуникативные умения. Постоянное совершенствование цифровых технологий диктует учителю идти в ногу со временем, таким образом используемые методы обучения буквально несколько лет назад в настоящее время теряют свою значимость и становятся не актуальными. Соответственно, существует необходимость охарактеризовать особенности использования информационно-коммуникационных технологий в качестве одного из основополагающих факторов современного обучения английскому языку.

Представляется целесообразным определить каким образом на уроках английского языка нужно использовать современные цифровые технологии. В настоящее время необходимо различать существующие понятия «современные технологии обучения» и «современные технологии при обучении», раскрывая смысловое значение первого понятия можно говорить об использовании существующих определенных методиках преподавания, тогда другое понятие это нечто иное, как определенные инструменты, используемые для организации современного процесса обучения. Такими актуальными цифровыми технологиями, применяемыми для обучения на данный момент времени, являются современные дидактические системы, например, обучение в сотрудничестве (cooperative learning) открытые школы (open education or open classroom), индивидуальный стиль обучения (the learning-styles approach). Таким образом упомянутые нами современные технологии могут быть использованы при обучении иноязычному говорению и это не что, иное как информационно-коммуникационные (ИКТ).

Изложение основного материала статьи. Информационные-коммуникативные технологии — это техническое обеспечение (использование электронных устройств и ресурсов) позволяющих создавать мультимедийные программы и Интернет-технологии.

Если говорить о мультимедийных средствах, самые распространённые и основные продукты Microsoft Office (Power Point, Word, Excel). Используя данные средства можно визуализировать информацию, что облегчает организацию процесса говорения. Необходимо уделять большое внимание применению видеоматериалов, с помощью которых учащиеся получают необходимую информацию, зрительно и на слух. Важно поставить правильное произношение слов и выражений, поэтому неоценимую помощь на уроках играет применение аутентичного видео.

Еще одна важная составляющая процесса обучения – это правильная организация отработки и проверки пройденного материала, такую помощь в организации данного процесса представляют большое количество существующих тренажеров и тестовых программ. Уникальность в использовании этих программ заключается в том, что учащийся имеет возможность неоднократно прослушать записанное, найти свои ошибки и исправить их. Возможности электронных программ помогают учителю иллюстрировать ошибки или попадания, так как идет непрерывная запись иноязычного общения, в ходе которого учитель делает пометки и комментирует ответы. Еще одним мультимедийным средством являются современные интерактивные доски, настраиваемые заранее на тему урока, обозначая вид говорения. Таким образом в современный процесс обучения должен строиться на Интернет-технологиях, которые относятся к ИКТ.

«Интернет-технологии - это автоматизированная среда получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации и их воздействия на объект, реализуемая в сети Интернет, включающая машинный и человеческий (социальный) элементы» [1, с. 9]. Интернет предлагает огромное количество ресурсов и сервисов такие как интерактивные конференции, вебинары, веб-квесты.

Необходимо констатировать факт того, что современный мир не представляет свою жизнь без использования социальных сетей, которые способствуют коммуникации в виде блог-технологии. Блоггинг – это использование определенного формата общения при помощи размещения всевозможных тем тестового или медиа материала, а самое главное это feedback – ответная реакция аудитории с возможным получением определенных комментариев. В процессе обучения, учащиеся с большим интересом могут воспользоваться социальными сетями и форумами, чтобы организовать процесс отработки говорения.

Интерес учащихся на уроке делает их замотивированными к изучению языка, выполнению заданий и закреплению результатов. Соответственно, можно говорить о том, что современные технологии являются ключом к пробуждению интереса учеников.

На сегодняшний день существует множество мультимедийных обучающих ресурсов для самостоятельного изучения английского языка, и все они предназначены для достижения разных целей и выполнения соответствующих задач, поэтому представляется более детально проанализировать особенности применения отдельных мультимедийных обучающих ресурсов именно с точки зрения изучения английского языка, причем такой анализ целесообразно производить, классифицировав мультимедийные обучающие ресурсы в соответствии с целями отработки того или иного навыка. См. Таблица 1.

Таблица 1

Навык	Произношение	Лексика	Грамматика
Сервисы	Профессор Хиггинс, English Platinum, Английский язык от А до Z, PronunciationPower	Lex, Language Memory Bomber, Fvords, Anki	English Grammar In Use, Exerciser, Профессор Хиггинс, Anki
Плюсы	- большое количество практики; - самостоятельность в обучении.	- большое кол-во лексического материала; - различные режимы работы; - контекст.	- большое количество практики; - самостоятельность в обучении; - наглядность теор. материала.
Минусы	- неточности в произношении.	- конечный запас слов; - не пополняются.	- небольшой контекст.

Одним из важнейших средств повышения качества процесса обучения, а также усвоения учащимися знаний и формирования у них разнообразных умений, и навыков, выступают информационные обучающие средства, которые дают возможность не только реализовать принцип наглядности, но также задействовать деятельностный метод в процессе обучения.

Для осуществления принципа аутентичности в современной методике преподавания иностранного языка, при развитии компетенций обучающихся, используется потенциал сети Интернет. В настоящее время для изучения иностранного языка применяется аутентичные, не адаптированные тексты, представленные в многообразии зарубежных журналов и газет, сайтов, Интернет-источников.

Для развития познавательной компетенции учащихся, могут быть использованы такие ресурсы сети интернет, как: блоги, веб-сайты, Wiki, IRC, подкасты, социальные сети.

Межкультурные и коммуникативные компетенции обучающихся могут совершенствоваться на основе свободного и безграничного общения, которое достигается при использовании всесторонних возможностей современного интернета. Виртуальная среда всемирной сети, позволяет «выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя ее пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы» [6, с. 65]. Технические средства обучения — это лишь вспомогательные средства интегрированные в процесс обучения для достижения высоких результатов. Для общения на иностранном языке, ученику нужно привыкать к живой речи. С этой задачей поможет справиться просмотр передач, фильмов и сериалов на английском. Соответственно, можно предложить ряд телевизионных проектов, работа с которыми даст учащимся возможность повысить уровень владения иностранным языком по следующим направлениям:

- восприятие иноязычной речи на слух, причем не только «классического» языка, но также и его разговорной разновидности;
- соотнесение произнесенного с экрана с той ситуацией, которая описывается;
- восприятие различных акцентов.

Выводы. Современное общество очень динамично, оно постоянно развивается и совершенствуется. Существенные изменения происходят во всех сферах жизни общества, а также в сфере образования. Согласно требованиям ФГОС НОО у обучающихся необходимо сформировать как личностное, так и общекультурное познавательное развитие с применением передовых, инновационных педагогических технологий. В данной ситуации, центральное место отводится применению информационно-коммуникативным технологиям. Модернизация образования с учетом использования ИКТ необходима для того, чтобы обучающиеся достигли стабильно высоких результатов при изучении иностранного языка, которые способствуют наиболее полному овладению иноязычной культуры. Таким образом учебный процесс необходимо организовать, используя более наглядный и технически доступный методический материал, а организованная индивидуальная рефлексия способствует повышению интереса к предмету. Для учащихся важно проконтролировать свою работу с учетом анализа (рефлексии) и адекватной оценки, при этом учащийся оценивает не только качество своей работы, но и свои действия. Благоприятные возможности для этого создают компьютеры. Перед дисплеем учащийся может в полной мере проявить все свои знания, так как у него уходит чувство скованности свойственное человеку в обществе.

Подводя итог всему выше изложенному, необходимо отметить положительный эффект использования компьютерных технологий при организации процесса обучения, который способствует повышению уровня иноязычных знаний и умений.

Литература:

1. Абалуев Р.Н., Астафьева Н.Е., Баскакова Н.И., Бойко Е.Ю., Вязовова О.В., Кулешова Н.А., Уметский Л.Н., Шешерина Г.А. Интернет-технологии в образовании: учебно-метод. пособие. / Р.Н. Абалуев, Н.Е. Астафьева, Н.И. Баскакова, Е.Ю. Бойко, О.В. Вязовова, Н.А. Кулешова, Л.Н. Уметский, Г.А. Шешерина: - Тамбов: Изд-во Тамбовского гос. техн. ун-та, 2002. - 136 с.
2. Зими́на А.С., Фахрутдинова Р.А. Формирование лингвистических компетенций в процессе обучения иностранному языку / А.С. Зими́на, Р.А. Фахрутдинова // Интерактивная наука. – 2017. - №12. – С. 89-91.
3. Ключева, М.И. Формирование профессиональной компетенции на основе контекстного подхода при обучении иностранному языку / М.И. Ключева // Аспирант: сб. науч. тр. аспирантов. – Вып. X. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2013. – С. 191-196.
4. Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова - М.: Дрофа, 2013. - 312 с.
5. Федоров А.А., Фильченкова И.Ф., Илалтдинова Е.Ю. Типология электронных сервисов в открытом образовательном пространстве / А.А. Федоров, И.Ф. Фильченкова, Е.Ю. Илалтдинова // Вестник Мининского университета. 2017. №2. - Электронный ресурс. - Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/349/350>. Дата обращения: 18.03.2020.
6. Чилингарян М.В. Креативно-ориентированная методика как средство обучения устному общению на уроках иностранного языка / М.В. Чилингарян // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S12. – С. 63-68.
7. Ядрышников К.С., Быстрицкая Е.В. Методический инструментальный инновационных технологий в образовании (на примере кейс-метода) / К.С. Ядрышников, Е.В. Быстрицкая // Вестник Мининского университета. 2015. №1. - Электронный ресурс. - Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/14/15>. Дата обращения: 18.03.2020.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
физвоспитания Ключникова Елена Анатольевна
Тюменский индустриальный университет (г. Тюмень)

НОВЫЙ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ТРЕЗВОСТИ В ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. Статья посвящена новому концептуальному подходу к формированию трезвости и морали трезвости. На современном этапе теория трезвости существенно отстает от практики народной педагогики, представителями которой являются учителя трезвости – общественники, активисты трезвого движения. Сегодня необходимо создавать понятийный аппарат науки трезвости: составлять логичные определения ключевых понятий, вводить в научный оборот понятия «трезвость» и «мораль трезвости». Отталкиваясь от точного определения понятия «трезвость» мы совершенно по-новому подходим к процессу формирования трезвости в общества. Это и является целью данной работы: обоснование определения понятия «трезвость» и разработка нового понятия «мораль трезвости», включающего составляющие части и основные функции морали трезвости. Для написания статьи был обобщен и использован практический опыт учителей трезвости и научно-теоретические материалы по новой науке трезвости. Принцип социальной целесообразности стал основным при проведении данной работы, поскольку в обществе прослеживается формирование социального заказа на трезвость, которая всё больше осознаётся как социальная ценность. Принцип объективности нашел свое выражение в привлечении широкого круга источников и непредвзятости. Синтетический метод исследования позволил обобщить полученный материал и обеспечить ему научную организацию.

Ключевые слова: трезвость; мораль трезвости; здоровый образ жизни; язык утверждения и сохранения трезвости; профилактика употребления психоактивных веществ.

Annotation. The article is devoted to a new conceptual approach to the formation of sobriety and the morality of sobriety. At the present stage, the theory of sobriety significantly lags behind the practice of folk pedagogy, representatives of which are teachers of sobriety – social activists of the sober movement. Today it is necessary to create a conceptual apparatus for the science of sobriety: make logical definitions of key concepts, introduce the concepts of "sobriety" and "morality of sobriety" into scientific circulation. Starting from the precise definition of the concept of "sobriety" we take a completely new approach to the process of forming sobriety in society. This is the purpose of this work: justification of the definition of "sobriety" and the development of a new concept of "morality of sobriety", which includes the components and main functions of morality of sobriety. To write the article, the practical experience of sobriety teachers and scientific and theoretical materials on the new science of sobriety were summarized and used. The principle of social expediency has become the main one in carrying out this work, since the society traces the formation of a social order for sobriety, which is increasingly recognized as a social value. The principle of objectivity has found its expression in attracting a wide range of sources and impartiality. The synthetic method of research allowed to generalize the obtained material and provide it with a scientific organization.

Keywords: sobriety; morality of sobriety; healthy lifestyle; language of affirmation and preservation of sobriety; prevention of substance use.

Введение. Самой насущной проблемой формирования трезвого мировоззрения на сегодняшнем этапе является отсутствие не столько трезвости как таковой, сколько морали трезвости. Именно отсутствие морали трезвости позволяет внедрять в нашу жизнь алкоголь, табак и другие интоксиканты, делая их постоянным атрибутом жизни человека и общества, что ведёт к деградации общества.

Чтобы решить данную проблему профилактических мер недостаточно, необходимо вести практическую работу по утверждению и сохранению трезвости. И что очень важно, необходимо разрабатывать теоретические основы науки трезвости. Теоретическое рассмотрение любого предмета предполагает использование специального понятийного аппарата. Для того чтобы понять всю систему, необходимо дать определение ключевым понятиям.

Поэтому, в первую очередь, стоит определиться, что мы понимаем под термином «трезвость» и что представляет собой «мораль трезвости».

Изложение основного материала статьи. Воспитание подрастающего поколения ответственный и творческий процесс. Сегодня в воспитании подрастающего поколения задействован, можно сказать, весь социально-педагогический потенциал государства и общества. Но если проанализировать всю работу системы образования и других социальных институтов, участвующих в воспитании подрастающего поколения, окажется, что внушительные усилия, направленные на профилактику вредных привычек, наркотизации не принесли желаемых результатов. Разработаны профилактические программы и концепции, выпущены книги, созданы комитеты и комиссии. Проводится большое количество профилактических мероприятий. Но тенденции к снижению начального возраста приобщения подростков к самоотравлению интоксикантами сохраняется и укрепляется.

Нам видится, что одной из причин данной проблемы является отсутствие в обществе не только трезвости, но и морали трезвости.

Любой процесс предполагает наличие понятийного аппарата, то есть необходимый набор ключевых понятий, терминов и определений. Сложно объяснить что-либо собеседнику, если один и тот же термин собеседниками понимается по-разному. Чтобы избежать неверного истолкования мысли и быть правильно понятым, надо точно сформулировать определение понятия и значение термина.

Так, например, трезвость часто связывают с понятием «здоровый образ жизни». Но алкогольно-табачные яды не только подрывают здоровье индивидуума. Последствия их действия более масштабны – уничтожается и вырождается нация. А отравленный алкоголем народ теряет осознанность.

Бывает так, что слово теряет свой первоначальный смысл или смысл смещается и слово используется в другом значении. Так, например, произошло со словом «трезвость».

В словарях и энциклопедиях автор не нашёл чёткого и логичного определения понятия «трезвость». Объясняется прилагательное «трезвый», но существительное «трезвость» отсутствует [1, 2, 3, 4].

Существует неудачное, на взгляд автора, определение слова «трезвость» Всемирной организации здравоохранения, в котором трезвость объясняется как «непрерывное воздержание от приёма алкоголя и других психоактивных веществ» [5].

Перечислим изъяны этого определения:

1. «Воздержание» - это добровольный волевой отказ от чего-либо, подавление в себе каких-либо влечений в течение определённого промежутка времени или на протяжении всей жизни. Однако, нельзя сказать, что ребёнок, пребывая в естественной трезвости, «непрерывно воздерживается от приёма алкоголя и других психоактивных веществ».

2. Такие слова в определении как «отказ», «непрерывное воздержание» - дают понять, что трезвость – это личная жертва человека. И поэтому состояние трезвости требует невероятной силы воли и решительности. Таким образом, человеку внушается, что это вынужденное, а не естественное состояние человека [6, 7, 8].

3. В этом определении ставится в центр внимания алкоголь и «мера» отравления, а не естественно трезвое состояние человека.

Логичным и правильным будет следующее определение: «Трезвость – естественное состояние человека, семьи, общества (свободное от запрограммированности на самоотравление любыми интоксикантами и физического отравления ими в любых количествах)» [9].

Поэтому при воспитании трезвого мировоззрения акцент надо делать на трезвости, а не на интоксиканте и его свойствах.

Трезвость – это фундамент, на котором строится жизнь, подобно дому, который должен возводиться на крепком фундаменте. Но если фундамент дома заложить на зыбучих песках или болотистой почве, долго дом не простоят. Так и в деле формирования трезвости первоэлементом должна стать мораль трезвости.

Мораль - одна из ключевых характеристик человека. Это совокупность законов писаных и неписаных, то есть существующих в народном опыте, и передающихся в поколениях через обучение и воспитание. Заметим, что эти взгляды, в основном, не прописаны в законодательных актах государства.

Мораль трезвости — это знания, обычаи, правила, законы, писанные и неписанные, это умения, навыки и действия, позволяющие человеку, семье, обществу, народу сохранить своё естественное состояние трезвости навсегда, а также утвердить (вернуть) трезвость, если она утрачена [10].

Мораль трезвости императивна, то есть она указывает, что человек и общество должны жить в трезвости.

Основные функции морали трезвости представлены в таблице 1.

Таблица 1

Основные функции морали трезвости

Название функции морали трезвости	В чём выражается функция морали трезвости
Оценочная	Оценка с точки зрения морали трезвости поступков людей, их намерений, мотивов, личных качеств, действующего права, политики государства и др.
Регулятивная	Мораль трезвости - регулятор жизни общества. Регуляция поведения и жизни человека. Констатация факта, установление шаблонов поведения, принципов и правил взаимодействия между людьми. Вклад в облик человека через средства регулирования жизни общества с позиций трезвости: нормы, идеалы, принципы, традиции, обычаи, заповеди, общественное мнение, ценности, авторитеты.
Контролирующая	Влияние на поведение человека и выстраивание общественных отношений.
Познавательная	Научение людей видеть поступки других индивидов с точки зрения такой ценности, как трезвость.
Интегрирующая	Формирование связей между людьми, помогающих образовывать собой прочные общины, придерживающихся трезвого образа жизни. При чём каждый член которой хорошо понимает друг друга и готов прийти на помощь и оказать поддержку.
Воспитательная	Привитие человеку правильного трезвого мировоззрения и ориентиров, заставляющих принимать правильные нравственные решения в любой ситуации. Выработка, усвоение или приобретение принципов, норм, кодексов, стереотипов трезвого образа жизни.
Коммуникативная функция	Ритуализации трезвого человеческого общения, создании его трезвых нормативов. Стремление сделать общение осознанным. Выступает как форма общения, передачи информации о ценностях жизни, нравственных контактов людей. Обеспечение взаимопонимания, общения людей на базе трезвости.

Для лучшего понимания предмета необходимо знать его составляющие.

Составляющие морали трезвости представлены в таблице 2.

Составляющие морали трезвости

Составляющие морали трезвости	Содержание
Знания	Знания о трезвости, о механизме отнимания трезвости, как противостоять отниманию трезвости, знание и понимание принципов утверждения и сохранения трезвости.
Обычаи	Использование в повседневной жизни обычаев и ритуалов, очищенных от алкогольной составляющей, возвращение их настоящей трезвой сути.
Правила	1. Гибкость и высокая адаптивность к условиям жизни. 2. Отсутствие вредных привычек. 3. Умение строить правильные социальные связи. Умение нормально и адекватно общаться с людьми, уметь вести конструктивный диалог, признавая существование другой точки зрения. 4. Использование языка утверждения и сохранения трезвости.
Писанные законы - Федеральные законы на основании ст. 105 Конституции РФ, принимаются Государственной Думой, далее передаются на утверждение Совета Федерации и, после утверждения, направляются Президенту Российской Федерации для подписания и обнародования. Защищает законы (должен защищать) суд. У писаных законов одно наказание, но оно не всегда эффективно.	№171-ФЗ «О государственном регулировании производства и потребления (распития) алкогольной продукции» от 22/11/1995 г. с последними поправками и дополнениями на 2019 год.
Неписанные законы. Общество иногда наказывает тех, кто не считается с тем обществом, в котором он живет, гораздо строже и больше.	Нравственные нормы трезвого образа жизни, выработанные обществом, нигде и никогда не опубликованы, но большинство их знает. Нарушая их, человек не несёт ответственности перед законом. Неписанные законы создает само общество внутри себя, все остается на нашей совести.

В деле утверждения и сохранения трезвости важна практическая работа: уроки трезвости, курсы, семинары и т.п. Но для повышения их эффективности необходима научно-исследовательская работа, разработка понятийного аппарата науки трезвости, усовершенствование языка утверждения и сохранения трезвости.

Таким образом, на сегодняшнем этапе развития науки трезвости разработка определений и понятий является сверхактуальной.

Выводы. Мораль трезвости – одна из базовых компетентностей человека. Наличие морали трезвости способно сберечь ребёнка трезвым и в дальнейшей взрослой жизни. Сегодня обществу необходимо совершить мировоззренческое усилие: разработать и утвердить в обществе мораль трезвости. Мораль трезвости надо собирать по крупицам, вырабатывать и утверждать в своей душе, в семье, в стране. Населением страны должны быть поняты и приняты постулаты трезвости: все люди рождаются трезвыми, трезвость естественна, она сохраняет и умножает все способности человека, трезвость может быть только полной.

Для формирования морали трезвости недостаточно просто знать и понимать определение морали трезвости, основные принципы и функции.

Но на современном этапе формирования морали трезвости эти знания реально помогают в деле воспитания трезвого поколения, а значит в сохранении страны.

Литература:

1. Толковый словарь русского языка: 180 000 слов / ред. Д.Н. Ушаков. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935.
2. Толковый словарь русского языка: 25 000 статей / ред. В.И. Даль. М.: АСТ, 2014. 735 с.
3. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / ред. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
4. Историко-этимологический словарь современного русского языка: 13 560 слов: в 2 т. / ред. П.Я. Черных. 9-е изд. М.: Дрофа: Рус. яз. Медиа, 2009. Т. 1-2.
5. Lexicon of alcohol and drug terms published by the World Health Organization [Электронный ресурс] URL: https://www.who.int/substance_abuse/terminology/who_lexicon/en/#sobriety (дата обращения: 01.02.2019).
6. Sober living house characteristics: A multilevel analyses of factors associated with improved outcomes. Mericle A. [et al.] // Journal of Substance Abuse Treatment. 2019. № 98. С. 28-38. DOI: 10.1016/j.jsat.2018.12.004.
7. Lederman L., Menegatos L. Sustainable recovery: The self-transformative power of storytelling in Alcoholics Anonymous // Journal of Groups in Addiction and Recovery. 2011. Т. 6. № 3. С. 206-227. DOI: 10.1080/1556035X.2011.597195.
8. Christensen P. Scripting Addiction, Constraining Recovery: Alcoholism and Ideology in Japan // Japanese Studies. 2017. Т. 37. № 3. С. 371-385. DOI: 10.1080/10371397.2017.1395689.

9. Ключникова Е.А., Некрасова А.А. Трезвость – как социальная норма и социальная ценность // Трезвость и проблемы современной России: материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции ОД «Союз УСТ «Трезвый Урал» (г. Южноуральск, 23-24 февраля 2019 г.). Тюмень: Трезвая Тюмень, 2019. С. 103-108.

10. Язык УСТ [Электронный ресурс] URL:<http://trezvayatyumen.ru/yazyk-ust.html> (дата обращения: 01.02.2019).

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Кожурова Алина Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

учитель начальных классов Находкина Любовь Иннокентьевна

Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №21» ГО «город Якутск» (г. Якутск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ С ОВЗ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития жизненной компетенции младших школьников с ОВЗ в условиях реализации ФГОС ОВЗ. Целью исследования является исследование жизненных компетенций младших школьников с ОВЗ с определением уровня развития личностных качеств. Дается описание диагностических мероприятий как основной стартовой составляющей в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, в нашем случае дети с задержкой психического развития. В диагностике представляется решение следующих задач: характеристика общего развития и личностных качеств испытуемых по результатам наблюдений; изучение семьи ребенка с ОВЗ: беседа и опрос родителей; систематизация информации и результатов об уровнях развития личностных качеств младших школьников с ОВЗ.

Ключевые слова: младший школьник с ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, жизненные компетенции, личностные качества.

Annotation. The article deals with the problem of developing the life competence of primary school children with disabilities. The purpose of the study is to study the life competencies of primary school children with disabilities with the determination of the level of development of personal qualities. The article describes diagnostic measures as the main starting component in working with children with special educational needs, in our case, children with mental retardation. In the diagnosis, the solution of the following tasks is presented: the characteristics of the General development and personal qualities of the subjects based on the results of observations; the study of the family of a child with disabilities: interview and survey of parents; systematization of information and results about the levels of development of personal qualities of primary school children with disabilities.

Keywords: primary school student with disabilities, limited health opportunities, life competencies, personal qualities.

Введение. Разработка индивидуальной образовательной программы для ребенка с ОВЗ является основным педагогическим условием для создания специальных условий для его благополучного развития и социализации. В рамках организации индивидуально ориентированной помощи «особенному» ребенку специалистами психолого-педагогического сопровождения и учителем под руководством заместителя директора по учебно-воспитательной работе в рамках деятельности школьного психолого-педагогического консилиума разрабатывается индивидуальная образовательная программа, с включением внеурочной деятельности, направленная на социализацию ребенка с ОВЗ [1]. Для этого исследование диагностики личностных качеств каждого ребенка с ОВЗ является необходимым условием организации грамотной адресной помощи в инклюзивной практике.

На сегодняшний день Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС ОВЗ) является важнейшим документом, который определяет перспективу развития освоения жизненной компетенции детей с ОВЗ [2, 3].

Изложение основного материала статьи. Цель статьи: исследование жизненных компетенций младших школьников с ОВЗ с определением уровня развития личностных качеств в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ.

В исследовании приняли участие трое учащихся с легкой задержкой психического развития СОШ №21 города Якутска.

Диагностика ставила перед собой решение следующих задач:

1. Характеристика общего развития и личностных качеств испытуемых по результатам наблюдений.
2. Изучение семьи ребенка с ОВЗ. Беседа и опрос родителей.
3. Систематизация информации и результатов об уровнях развития личностных качеств младших школьников с ОВЗ.

Первая задача. Пронаблюдав за испытуемыми, и собрав достаточное количество данных, мы составили следующие характеристики на детей, предварительно данные ребенка пронумеровали шифром:

1. Характеристика общего развития и личностных качеств обучающегося 01: возраст - 9 лет, пол – мужской, способ организации учебного процесса: инклюзивное обучение.

Особенности		Результаты диагностики
Общение	Инициативность	Никогда не выступает начинателем нового дела
	Круг общения, коммуникативные качества	Занимаемая позиция в классе, группе: изолированный; Предпочитаемый круг общения: семья; Авторитетные взрослые: родители
	Контактность	Вступает в контакт: в зависимости от настроения; Дистанцию в общении: соблюдает
Мотивация		Низкая школьная мотивация Школьная дезадаптация
Поведение		Не отклоняется от нормы
Состояния	Тревожность	Ситуативная
	Агрессивность	Агрессивность носит ситуативный характер
	Возбудимость	Эмоциональные вспышки очень редки
	Самооценка и уровень притязаний	Низкая самооценка; Средний уровень притязаний
Адаптация		Частичная адаптация

2. Характеристика общего развития и личностных качеств обучающегося 02: возраст - 9 лет, пол – мужской, способ организации учебного процесса: инклюзивное обучение.

Особенности		Результаты диагностики
Общение	Инициативность	Никогда не выступает начинателем нового дела
	Круг общения, коммуникативные качества	Занимаемая позиция в классе, группе: изолированный Предпочитаемый круг общения: сверстники; семья Авторитетные взрослые: мама, брат
	Контактность	Легко и охотно вступает в контакт: время от времени Контактирует только при необходимости Дистанцию в общении: соблюдает
Мотивация		Положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами
Поведение (проявления)		Не отклоняется от нормы
Состояния	Тревожность	Ситуативная
	Агрессивность	Признаки агрессивности в поведении не проявляются
	Возбудимость	Всегда спокоен, не бывает сильных эмоциональных вспышек; Эмоционально уравновешен
	Самооценка и уровень притязаний	адекватная самооценка; средний уровень притязаний
Адаптация		частичная адаптация

3. Характеристика общего развития и личностных качеств обучающегося 03: возраст - 9 лет, пол – мужской, способ организации учебного процесса: частичное инклюзивное обучение, обучение на дому.

Особенности		Результаты диагностики
Общение	Инициативность	Редко сам начинает какое-либо новое дело
	Круг общения, коммуникативные качества	Занимаемая позиция в классе, группе: изолированный Предпочитаемый круг общения: ребята младше по возрасту, семья. Авторитетные взрослые: родители
	Контактность	Легко и охотно вступает в контакт; Дистанцию в общении: не соблюдает
Мотивация		Низкая школьная мотивация
Поведение		Не отклоняется от нормы
Состояния	Тревожность	Личностная: реактивная
	Агрессивность	Признаки агрессивности присутствуют в поведении ребенка; Агрессивность носит ситуативный характер
	Возбудимость	Обычно спокоен, эмоциональные вспышки очень редки; Проявляется во время недовольства
	Самооценка и уровень притязаний	Адекватная самооценка; низкий уровень притязаний
Адаптация		Дезадаптация

Таким образом, по индивидуальным характеристикам общего развития и личностных качеств обучающегося видно, что из троих детей с особыми образовательными потребностями двое находятся на инклюзивном обучении.

Вторая задача. Изучение семьи ребенка с ОВЗ всегда начинается со сбора информации. Для этого использовали эмпирические методы: беседа и опрос родителей. По результатам беседы сделали краткую социальную карту семьи:

Социальная карта семьи обучающегося 01.

1. Сколько детей в семье / семье опекуна: один
2. Какой ребенок по счету в семье / семье опекуна: первый
3. С кем ребенок проживает: отец, мать
4. Члены семьи, не живущие с ребенком, но принимающие активное участие в его жизни: -
5. Условия жизни ребенка: отдельная комната, свой письменный стол, отдельное спальное место
6. Кто из взрослых:

- помогает делать домашние: мать
- находится с ребенком в случае болезни: отец, мать
- гуляет с ребенком: мать, отец
- помогает решать конфликты: отец, мать

Социальная карта семьи обучающегося 02

1. Сколько детей в семье / семье опекуна: двое
2. Какой ребенок по счету в семье / семье опекуна: второй
3. С кем ребенок проживает: мать, брат
4. Члены семьи, не живущие с ребенком, но принимающие активное участие в его жизни: -
5. Условия жизни ребенка: уголок в общей комнате, свой письменный стол, отдельное спальное место
6. Кто из взрослых:

- помогает делать домашние задания: мать
- находится с ребенком в случае болезни: мать
- провожает и встречает из школы: мать
- гуляет с ребенком: мать
- помогает решать конфликты: мать

Социальная карта семьи обучающегося 03

1. Сколько детей в семье / семье опекуна: трое
2. Какой ребенок по счету в семье / семье опекуна: третий
3. С кем ребенок проживает: отец, мать, брат, сестра
4. Члены семьи, не живущие с ребенком, но принимающие активное участие в его жизни: старшие

братья и сестры

5. Условия жизни ребенка: уголок в общей комнате, свой письменный стол, отдельное спальное место
6. Кто из взрослых:
- помогает делать домашние задания: мама, сестра
- находится с ребенком в случае болезни: родители
- гуляет с ребенком: сестра, брат
- помогает решать конфликты: отец, мать

Таким образом, мы видим, что из трех семей одна семья является многодетной. Две семьи полные, одного ребенка воспитывает только мать.

Далее, для диагностики жизненных компетенций младших школьников с ОВЗ с определением уровня развития личностных качеств провели опрос. Родителям необходимо было ответить на 37 вопросов по 5 направлениям, связанных с конкретными представлениями, умениями и навыками в каждой области жизненной компетенции ребенка. Выбор оценки производился по закрытым вариантам ответов, такие как:

- оценить важность овладения ребенком умениями представленными в анкете: 3 – очень важно; 2 – важно; 1 – второстепенно;
- оценить доступность этих умений для ребенка по следующей шкале: 3 – уже умеет; 2 – может освоить, доступно; 1 – доступно частично или не в полном объеме; 0 – недоступно.

Полученные результаты опроса были сгруппированы по основным направлениям жизненной компетенции детей с ОВЗ младшего школьного возраста и представлены в рисунках №1, №2, №3.



Рисунок №1



Рисунок №2

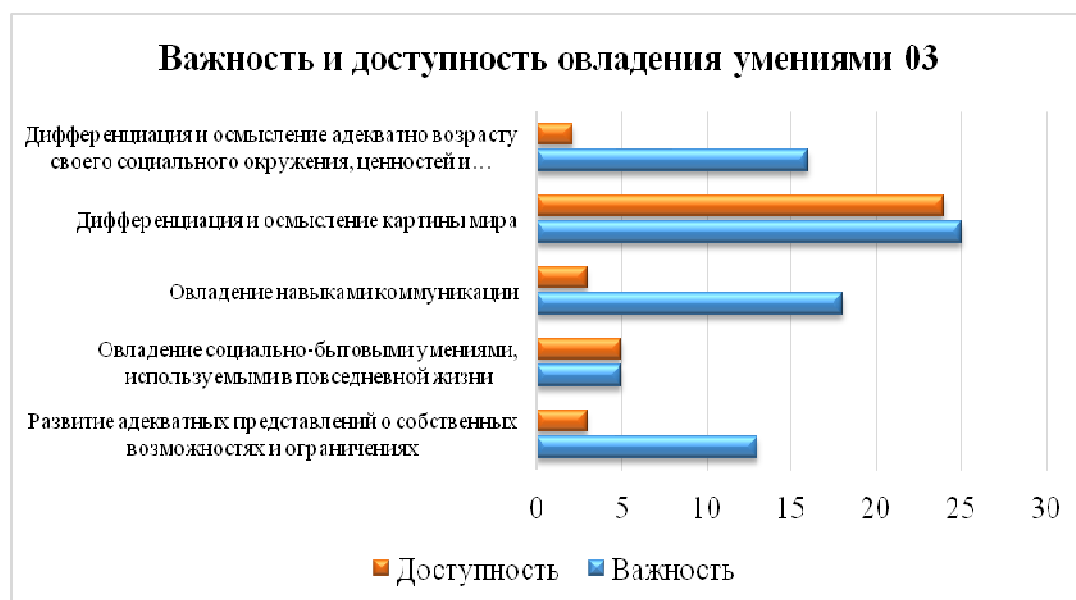


Рисунок №3

Итак, исходя из результатов данных рисунков, можем утверждать, что для родителей детей с ОВЗ жизненные компетенции, такие как: «Дифференциация и осмысление картины мира» и «Овладение навыками коммуникации» являются одними из важнейших направлений в ранжировании представленных компетенций.

Третья задача. На основе проведенных диагностик мы систематизировали все полученные информации и результаты об уровнях развития личностных качеств младших школьников с ОВЗ, которая представлена в рисунке №4.

Распределение результатов по жизненным компетенциям младших школьников с ОВЗ.

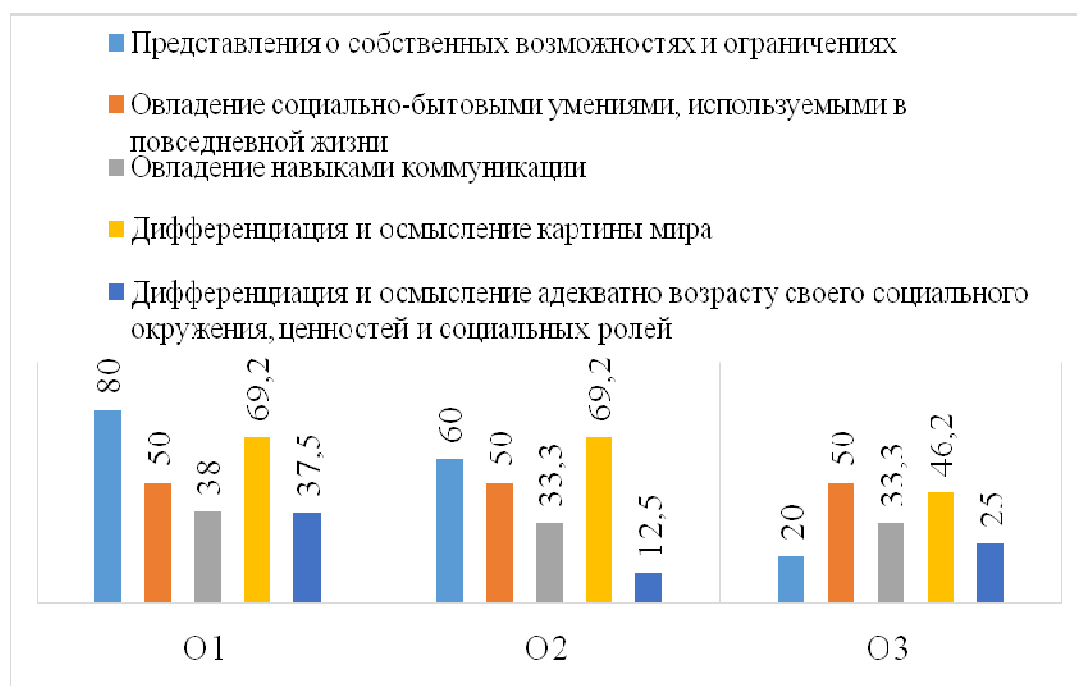


Рисунок №4

Выводы. В результате проведения диагностики и обработки полученных данных представляем следующий вывод по детям с ОВЗ: дети имеют адекватные представления о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении. Данный навык развит на 80%. Другими словами, умеют адекватно оценивать свои силы, понимают, что можно и чего нельзя: в еде, в физической нагрузке, в приеме медицинских препаратов и др. Осознают, что пожаловаться и попросить о помощи при проблемах в жизнеобеспечении – это нормально, необходимо, не стыдно, не унижительно. Тогда как, социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни, владеют только на 50%. Один ребенок почти не имеет представлений об устройстве школьной жизни, так как обучается на дому. Умение решать актуальные житейские задачи, используя коммуникацию как средство достижения цели (вербальную, невербальную), умение получать и уточнять информацию в диалоге – данные навыки у детей все еще слабо развиты. Однако, стоит заметить, что способность к дифференциации и осмыслению картины мира составила 69,2%. Бытовое поведение ребенка адекватно с точки зрения опасности/безопасности и для себя, и для окружающих. Дети не умеют проявлять инициативу, корректно устанавливать и ограничивать контакт. Чаще всего проявляется назойливость в своих просьбах и требованиях, однако частично наблюдается отсутствие благодарности за проявление внимания и оказание помощи.

Таким образом, по проведенным диагностическим мероприятиям, учитывая все личностные характеристики испытуемых, ответы респондентов и конечную систематизацию показателей жизненных компетенций приходим к выводу, что изучение развития личностных качеств исключительных детей является важным педагогическим условием в дальнейшей грамотной организации коррекционно-развивающих занятий.

Литература:

1. Инклюзивное образование: вопросы проектирования адаптированной образовательной программы: Метод. рекомендации 1 часть / авт.-сост. А.А. Чебакова, Н.В. Скалозуб - Хабаровск: ХК ИРО, 2017. – 36 с.
2. ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья от «19» декабря 2014 г. № 1598.
3. Электронный ресурс: <http://fgosreestr.ru> Примерные основные общеобразовательные программы. Дата обращения: 20.05.2020.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин
и иностранных языков Колобкова Анастасия Анатольевна
АНОО ВО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации» (г. Мытищи)

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОГО КНИГОИЗДАНИЯ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В РОССИИ XVIII - ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКОВ

Аннотация. Статья посвящена развитию учебного книгоиздания в России по французскому языку в XVIII – первой половине XIX вв. Проанализированы процессы зарождения учебного книгоиздания, связанные с выходом грамматики В.Е. Теплова «Новая французская грамматика сочиненная вопросами и ответами» и А. де Лави «Французская азбука», переизданные впоследствии несколько раз и ставшие базой для активизации лингвистического обучения в России в то время. С дальнейшим развитием учебной литературы по французскому языку начинает проявляться тенденция к отходу от церковных догм и нравоучений к более светскому, массовому образованию, что характерно для учебников Я. Сигезбека («Наставление как по-французски исправно читать и произносить»), «Французского букваря» коллективного

авторства, П.И. Богдановича («Новый французский словарь») и т.д. В конце XVIII – начале XIX века появляются новые учебные пособия для третьего сословия, написанные более живым, образным и простым языком, ставшие очень популярными – «Самый легчайший способ ко обучению французскому языку» неизвестного автора, «Новый методический способ учиться хорошо читать, для употребления обучающихся французскому языку» И.Ф. Вегелина, «Вожаки» Ф. Каржавина, «Поучительная азбука» И. Фабиана и т.д.

Ключевые слова: учебное книгоиздание, французский язык, словарь, азбука, букварь, грамматика, светская культура.

Annotation. This article is devoted to the development of educational book publishing in Russia in the French language in the XVIII – first half of the XIX centuries. The article analyzes the processes of the origin of educational book publishing associated with the release of V. E. Teplov's grammar «New French grammar composed by questions and answers» and A. de Lavi's «French alphabet», which were later reissued several times and became the basis for the activation of linguistic training in Russia at that time. With the further development of educational literature in the French language begins to emerge a move away from Church dogma morals to a more secular, vernacular education, which is typical for textbooks I Sigesbeckia («Instruction how to properly read and pronounce»), «French ABC» collective authorship, P. I. Bogdanovich («the New French dictionary»), etc. In the late XVIII – early XIX century there are new textbooks for the third estate, written alive, figurative and plain language, which became very popular – «The easiest method for learning the French language», by unknown author, «New methodical method to learn to read well, for the use of students of the French language», I. F. Wegelin, «Leader» Karsavina F., «a Cautionary alphabet» I. Fabian, etc.

Keywords: educational book publishing, French language, dictionary, ABC, primer, grammar, laic culture.

Введение. Резкое и динамичное возрастание интереса российского общества к французской культуре в середине XVIII века дало толчок к повсеместному распространению французского языка, особенно в среде высшего сословия, отечественного дворянства. Волна «галломании», охватившая Россию во времена Анны Иоанновны, Елизаветы Петровны и, особенно, Екатерины II, привела к тому, что французский язык становится вторым по популярности, после русского, языком, постепенно проникая во все сферы жизни общества. Французский язык открыто поддерживали отечественные писатели и педагоги, ученые и государственные деятели, а приглашать гувернера-иностранца для обучения детей французскому языку стало признаком хорошего тона среди высшего общества [2].

Востребованность и все возрастающая популярность французского языка, вызванная интересом к культуре, обычаям, государственному устройству этой европейской страны была отнюдь не случайной – Франция середины XVIII века стала образцом для подражания правящих монархов, в том числе и в России. Еще со времен Петра Великого активно распространяется французская кухня, садово-парковое искусство, тенденции оформления быта, мебели, архитектурные нововведения, искусство (театр, литература, живопись) и вообще французский образ жизни [6, с. 122].

Поэтому такое возрастание популярности и моды на все французское вызывало необходимость в активизации процесса обучения французскому языку, что, в свою очередь, требовало не только большого количества учителей, новых моделей и методов обучения, но и соответствующих качественных учебников. Потребности в учебниках и грамматиках французского языка постоянно увеличивались, что привело к бурному развитию учебного книгоиздания во второй половине XVIII – в начале XIX веков. Именно в тот период был заложен фундамент отечественного книгоиздания по изучению французского языка, что вместе с тем имело большое влияние на его изучение в России в дальнейшем.

Целью данной статьи является исследование и анализ основных тенденций учебного книгоиздания по французскому языку второй половины XVIII – первой половины XIX вв.

Изложение основного материала статьи. Первые публикации учебных книг по французскому языку появляются в России в середине XVIII века, когда существенно увеличиваются потребности отечественного общества в качественных учебных изданиях. Одним из первых и самых известных изданий учебников по французскому языку того времени стала книга известного ученого, переводчика и преподавателя В.Е. Теплова «Новая французская грамматика сочиненная вопросами и ответами», над которой автор работал по заданию Академии наук почти три года (с 1749 по 1752 гг.) [6, с. 229]. Используя в переводном издании несколько независимых друг от друга источников, в частности, грамматику французского языка авторства Ж. Пеплие [7, с. 18-20] и издание «Neue und vollständige Französische Grammatic, in Frag und Antwort abgefasst» немецкого ученого И.Г. Шпека, который, в свою очередь, использовал материалы известных французских грамматик П. Ресто, П. де ла Туша и П. Ришле [4, с. 58].

Данная книга сразу же стала очень популярной и востребованной в среде обучающихся в классических гимназиях и частных пансионатах. Вместе с тем, современные исследователи, в частности Н.В. Карева, М.Л. Сергеев, Е.С. Кулябко и др., отмечают многочисленные недоработки и неточности издания В.Е. Теплова. Так, исследователями выделяется, что автор учебного пособия далеко не всегда удачно определял комментарии к артиклям и плюсквамперфекту, допускал неточности в определении семантики сослагательных наклонений, а также нередко упускал пояснения к грамматическим и семантическим конструкциям. Однако, ради справедливости, стоит указать, что В.Е. Теплов фактически переводил учебник французского языка с немецкого на русский, к тому же без дополнительной помощи, и только на основе собственных познаний в переводе. В этой связи данный переводческий труд и общее качество учебного пособия, которое в середине XVIII века было наиболее популярным и востребованным для обучения французскому языку, по достоинству оценивали как учителя и обучавшиеся, так и современные исследователи [1; 4; 6].

Другим известным и популярным изданием для обучения французскому языку стала книга известного педагога, профессора французской словесности Академии наук, преподавателя Московского университета, публичного лектора А. де Лави «Французская азбука», которая была издана в 1767 году и предназначалась для обучения французскому языку учеников младших классов классических гимназий. В данном учебном пособии автор соединил в единое целое все основные типы упражнений, которые и сейчас используются в процессе обучения иностранным языкам – упражнения для чтения по слогам, правила произношения и чтения, материалы для чтения, взятые из церковных текстов (псалмы, молитвы, отрывки из Евангелия и т.д.), сборник тематических словарей («Собрание слов французских и российских»), разговоры (в виде небольших бесед) о школе, морали, быте, а также моральные наставления [10].

Стоит указать, что обращение к христианским канонам, церковным изданиям, молитвам, основам христианской морали и мировоззрению всегда присутствовали практически во всех книгопечатных изданиях того времени, в том числе и в учебной литературе. Как указывает С.В. Власов, такая практика была общепринятой не только в отечественном учебном книгоиздании, но и была основной тенденцией всех учебных пособий в цивилизованном мире того времени [3, с. 56].

Другой, не менее важной особенностью данного издания А. де Лави является отсутствие примеров перевода французских текстов на русский, что значительно затрудняло процесс обучения. Однако данный недочет был исправлен автором в следующем издании «Французской азбуки» 1789 года и ее последующих переизданиях 1802 и 1816 гг.

Большую роль в становлении отечественного учебного книгоиздания по французскому языку в исследуемый период сыграла книга известного лингвиста и переводчика Я. Сигезбека «Наставление как по-французски исправно читать и произносить», изданная впервые в 1767 году и впоследствии переизданная в 1774, 1813 и 1821 году. К сожалению, как отмечают исследователи, не сохранилось первого издания данного учебника, а только последующие издания книги. Между тем книга является по-своему уникальной, поскольку в ней впервые вместо занудных для учеников нравоучительных текстов были предложены небольшие басни и моральные истории, многие из которых автор позаимствовал из произведения Ларошфуко «Максим». Вместе с отсутствием рубрики «О божестве и вещах, касающихся закона», которые ранее присутствовали и в азбуке А. де Лави, и переводе В.Е. Теплова, и в других учебниках, такое содержание учебного пособия по французскому языку Я. Сигезбека указывало на тенденции к секуляризации начального обучения и некотором отходе от религиозного к мирскому при обучении языкам, к развитию светской культуры [12]. В то же время автор не отказывается полностью от религиозных сентенций в своем издании – в книге присутствуют и молитвы «Отче наш», и «Символ православной веры», и «Десятисловие», а также утренние и вечерние молитвы.

Исследователи творчества Я. Сигезбека отмечают две интересные особенности изложения материала в его книге. Во-первых, сама грамматика французского языка излагается очень кратко и по-французски, имеет фрагментарный и отрывочный характер. Но, во-вторых, автор использует в своем грамматическом очерке неожиданную инновацию – делит неопределенный артикль (*indéfini*) на два вида – полный и неполный (*indéfini complet*: *un, une, des* и *indéfini incomplet*: предлоги *de* и *à*). Такое нововведение, не замеченное ранее в других учебных пособиях, говорит о незаурядных лингвистических познаниях автора и его высоком научно-педагогическом уровне [11].

Важным шагом в развитии учебного книгоиздания по французскому языку в конце XVIII века стал выход «Французской азбуки», изданной в 1773 г. и впоследствии переизданной в 1798 г. силами профессорского состава лингвистического факультета Академии наук в Санкт-Петербурге. «Французская Азбука» предназначалась для учеников академических гимназий и выгодно отличалась от предыдущих грамматик наличием 13 уроков так называемого «вводного курса», в котором изучение наиболее распространенных фраз разговорного французского языка сочеталось с обиходной лексикой по темам «Семья», «Дом», «Еда» и т.д. Данное новшество обучения, которое сочетает в себе изучение грамматики и светской лексики на примерах простых тематических текстов, было очень результативным и впоследствии вошло в практику обучения практически всех иностранных языков.

Также отличает данное учебное пособие еще и смена порядка основных рубрик изучения языка, а также их состав. Если в азбуке А. Де Лави, например, на первом месте стояла рубрика «О слове Божьем», то в данном издании она была перемещена на последнее место, а вместо нее автор размещает рубрику «О человеке и его частях». Налицо озвученная нами тенденция к секуляризации и прагматизации обучения французскому языку, которая стала доминирующей уже в XIX веке в связи с развитием светской культуры [5, с. 16].

По-своему оригинальным учебным пособием стал изданный в Санкт-Петербурге в 1778 году типографией Вейтбрехта и Шнора «Французский букварь». В нем вновь был восстановлен традиционный порядок тематических рубрик изучения (их было 27), а рубрики о еде, быте, одежде, школе вообще были убраны и перенесены в простые «разговоры». Особое место в букваре занимали моральные сентенции, которые прививались детям при помощи разговоров о долге перед Отечеством, служении ему и подчинении власти.

Невзирая на довольно большое распространение данного издания в среде академических гимназий, он не снискал себе уважения и популярности в ученической и преподавательской среде, в отличие от, например, «Нового французского букваря» П.И. Богдановича, известного переводчика и книгоиздателя, который опубликовал его в том же издательстве Вейтбрехта и Шнора в 1785 году. Во многом данный учебник был похож на издание Я. Сигезбека, в первую очередь, тем, что П.И. Богданович, как и его предшественник, особое внимание уделил именно повседневной разговорной лексике. Так, в составе его букваря присутствуют тематический «Краткий словарь» французского языка, частотный словарь переводов с русского на французский, наиболее популярные в повседневном обращении разговорные тексты, диалоги на различные простые темы, исторические анекдоты и прозаические басни [8, с. 229].

Исходя из указанного, не случайно именно данный учебник по французскому языку снискал особую популярность в ученической среде. К сожалению, до наших дней сохранился только один экземпляр данной книги в хранилище петербургской библиотеки Академии наук.

В конце XVIII – начале XIX века особую популярность для самостоятельного изучения французского языка сыграли так называемые «разговоры» – начальные учебники, которые были довольно простыми по содержанию и доступными по форме его изложения. Среди наиболее популярных разговоров того времени стоит назвать:

1. Издание «Самый легчайший способ ко обучению французскому языку», впервые изданное в 1782 году и впоследствии переизданное в 1787, 1804 и 1822 гг. Что интересно, авторство данного учебного пособия ошибочно приписывалось И. Астахову, однако, как отмечает С.В. Власов, Астахов лишь заказал в Типографии Морского кадетского корпуса печать книги, а ее авторство так и осталось неизвестным [9].

2. «Новый методический способ учиться хорошо читать, для употребления обучающихся французскому языку», впервые изданный в 1791 году и впоследствии переизданный в 1804 и 1819 гг. Автором данного учебника стал известный французский инженер, гофмейстер военного училища И.Ф. Вегелин, который эмигрировал в Россию в конце 1780-х годов. Главной особенностью данного учебного пособия стал довольно

большой словарь из 52 рубрик, прозаические басни и моральные нравоучительные истории, многие из которых позаимствованы, как и в случае с учебником Я. Сигезбека, из книги «Максим» Ларошфуко. Тем самым автор подтверждает уже наметившуюся в лингвистическом образовании тенденцию к секуляризации обучения французскому языку и отходе от церковных догм, хотя правила и нормы христианской морали отражены в данном пособии.

3. «Французская азбука», которая была издана в частной типографии Селивановского в Москве (1794 год), интересна прежде всего наличием диалогов на грамматические темы в процессе изучения, а также большим сборником различных переведенных на русский язык басен.

4. «Вожак» авторства Ф.В. Каржавина, изданный в петербургской типографии И.К. Шнора в 1794 г. Данный учебник был предназначен для взрослой аудитории и содержит в себе не только правила и примеры классического французского языка, но также и его простонародные варианты. По мнению М.П. Алексеева, автор книги смог не просто привить своим материалом тягу к изучению французского языка, но и заинтересовать обучающихся особенностями французской лингвистической культуры. Кстати, Ф.В. Каржавин является также автором других учебных пособий по лингвистическому образованию, например – «Французские, российские и немецкие разговоры, в пользу начинающих» (1791) и русской азбуки для ученых-иностранцев «Заметки о русском языке и его алфавите» на французском языке, изданную в начале XIX века в соавторстве со своим дядей Е.Н. Каржавиным [1].

5. «Французская азбука для детей третьего сословия, принятых в школу новой протестантской церкви в Москве», изданная в 1805 году и впоследствии переизданная еще несколько раз. Как видно из названия, основной идеей данного учебника был девиз протестантской морали – «*Prie et travaille, et tu ne manqueras de rien*» (Молись и работай, и ты ничего не упустишь), и, хотя она была предназначена именно для обучения учеников специальной московской школы, но стала достаточно популярной среди изучающих язык.

6. «Почительная азбука», изданная в 1799 году под авторством И.А. Фабияна в московской Университетской типографии Рюдигера и Клаудия. Особенностью данного учебника является параллелизм текстов – французский-русский, а также наличие сокращенной французской грамматики, небольших историй о жизни и морали, словаря «Собрание самых употребительных слов». Исследователи отмечают простоту и образность изложения материала, а также примеров и упражнений, воздействующих на воображение и творчество учеников.

Выводы. История становления учебного книгоиздания по французскому языку в России берет свое начало с середины XVIII века, когда были изданы первые учебные пособия: «Новая французская грамматика сочиненная вопросами и ответами» авторства В.Е. Теплова, «Французская азбука» А. да Лави, «Азбука французская новая» коллективного авторства профессоров Академии наук и др. С развитием и расширением обучения начали появляться новые учебники Я. Сигезбека, И.П. Богдановича, И.Ф. Вегелина, Ф.В. Каржавина и т.д. Постоянно развиваясь и совершенствуясь, отечественное учебное книгоиздание начинает отходить от традиционной христианской морали, стремится к созданию массовых учебных книг, что соответствовало общему развитию светской культуры в обществе.

Литература:

1. Алексеев М.П. Филологические наблюдения Ф.В. Каржавина (Из истории русской филологии в XVIII веке) // Ученые записки ЛГУ. №299. Серия филологических наук. Вып. 59. Л., 1961. С. 8-36.
2. Быкова, Т.А. Книгопечатание в России во 2-ой четверти XVIII в.: (февраль 1725 – октябрь 1740 гг.) // Книга. Исследования и материалы = Book. Researches and materials. М.: Изд-во Всесоюз. кн. палаты, 1961. Сборник 4. С. 229-259.
3. Власов С.В. Проблема неопределенного артикля во французских грамматиках XVI-XVII вв. // Матер. XXVII межвузовской науч.-метод. конф. преподавателей и аспирантов. Вып. 7. Секция грамматики. Секция истории языка. СПб., 1998. С. 55-58.
4. Карева Н.В., Сергеев М.Л. Первая печатная русская грамматика французского языка (1752): к вопросу о переводческих принципах В.Е. Теплова // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2016. №1. С. 58-69.
5. Кислова Е.И. Французский язык в русских семинариях 18 века: из истории культурных контактов // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 3: Филология. 2015. Вып. 4 (44). С. 16-34.
6. Колобкова А.А. К вопросу об изучении французского языка в Российской империи в середине XVIII – начале XIX века // Ценности и смыслы. 2019. № 6 (64). С. 118-130.
7. Колобкова А.А. Учебная франкоязычная лексикография в России XVIII – первой половины XIX веков: монография / А.А. Колобкова. М.: National Research, 2020. 76 с.
8. Кулябко Е.С. «Теплов Василий Егорович», в: А.М. Панченко, ред., Словарь русских писателей XVIII века, 3: Р-Я, СПб., 2010, 228-229.
9. Руднев Д.В. Книгоиздательская деятельность кадетских корпусов в XVIII веке (на материалах типографии Морского шляхетного кадетского корпуса): дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. СПб., 2014. 306 с.
10. Тюличев Д.В. Распространение книг, изданных Академией наук на русском языке в 50-е годы XVIII в. // Книга и книготорговля в России в XVI-XVIII вв. Сборник научных трудов. Ленинград, Библиотека Академии наук СССР, 1984. С. 103.
11. Французский язык и культура в российской жизни в XVIII-XIX веках [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.le-francais.ru/cours/chapitre_4/ (дата обращения: 28.04.2020).
12. Хотеев П.И. Книга в России в середине XVIII века: Библиотеки общественного пользования / Библиотека РАН. СПб., 1993. 132 с.

ОБУЧАЮЩИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДИКИ «МОДЕЛЬ ИДЕАЛЬНОЙ СЕМЬИ»

Аннотация. В статье приводится описание авторской методики «Модель идеальной семьи», характеризуется порядок работы с ней в рамках учебно-воспитательного процесса старшего звена школы и вуза. Предлагаемая методика рекомендуется к использованию в системе учебно-воспитательной работы по формированию у старшеклассников и студентов готовности к браку, подготовке их к сознательному родительству. Методика может быть интересна классным руководителям, учителям обществознания, школьным социальным педагогам, преподавателям вузов, чьи дисциплины касаются проблем функционирования семьи и др.

Ключевые слова: готовность к браку и сознательному родительству, групповая работа, методика, семья, учебно-воспитательный процесс, формирование готовности к браку, функционирование семьи.

Annotation. The article describes the author's methodology "Model of ideal family," describes the procedure of working with it within the framework of the educational process of the senior level of school and university. The proposed methodology is recommended for use in the system of educational work on formation of readiness for marriage among high school students and students, preparation of them for conscious parenthood. The technique can be interesting to class teachers, teachers of social science, school social teachers, teachers of higher education institutions whose disciplines concern problems of functioning of family, etc.

Keywords: readiness for marriage and conscious parenthood, group work, methodology, family, educational and educational process, formation of readiness for marriage, family functioning.

Введение. Семья и ее проблемы вызывают интерес не только со стороны исследователей, но и обычных людей. При этом сами члены семьи часто не осознают происходящие внутри процессы, не могут их описать, понять их причины и последствия. Все чаще семейные союзы отличает краткосрочность и поверхностность связей, морально-этическая и нравственная распушенность, беспомощность перед возникающими трудностями и неспособность их совместно преодолеть и сохранить при этом отношения. Такое положение усугубляется тем, что у членов семьи (особенно у детей) формируется искаженный образ семьи и извращенные представления о ее назначении и функционировании.

Подобные тенденции способствуют разрушению структуры семей (что проявляется не только в изменении состава семьи, но и в искажении моделей взаимоотношений), появлению педагогической запущенности у детей, искажению ценностных ориентаций членов семьи, развитию аморальных форм поведения, принятию конфликтных моделей взаимодействия с людьми, «размыванию» представлений о «нормальных» человеческих взаимоотношениях и др.

Все сказанное выше обуславливает актуальность учебно-воспитательной работы по подготовке несовершеннолетних и молодых людей к вступлению в брак и сознательному родительству.

На фоне неблагоприятных тенденций удивляет отсутствие системы подготовки несовершеннолетних и молодых людей к созданию семьи и осознанному вступлению в брак, родительству. Утраченные традиции советской школы, когда в учебные планы включались специализированные дисциплины, привели к тому, что в настоящее время школьные учителя, воспитатели, специалисты по социальной работе, социальные педагоги, психологи и другие специалисты все реже оказываются готовыми к такой работе не в индивидуальном порядке с отдельными случаями, а в групповом формате, ориентированном на развитие общей психолого-педагогической культуры будущих родителей, супругов, их нравственное воспитание.

Изложение основного материала статьи. Более двадцати лет назад нами была разработана методика «Модель идеальной семьи» [2], о воспитательных и обучающих возможностях использования которой мы планируем рассказать. Следует отметить, что методика успешно применялась нами в учебно-воспитательной и коррекционной работе со следующими категориями обучающихся (клиентов): несовершеннолетние из семей групп риска, состоящие на учете в одном из социальных учреждений; несовершеннолетние осужденные; молодые и взрослые люди, не состоящие в браке, являющиеся клиентами, социальных служб, а также осужденные; конфликтные супружеские пары; студенты вузов, обучающиеся по специальностям психология, социальная работа и социальная педагогика; учащиеся старших классов ряда общеобразовательных школ и др. Кроме того, она была апробирована различными специалистами социально-педагогического и психологического профиля во многих регионах России.

В данной статье диагностический, терапевтический и коррекционный потенциал рассматриваемой методики представлен не будет. Мы остановимся исключительно на возможностях ее применения в учебно-воспитательном процессе школы и вуза.

Прежде, чем говорить об обучающем и воспитательном потенциале методики, представим ее краткое описание.

Итак, основное назначение методики в работе с учащимися школы и вуза заключается в актуализации у них представлений о семье и браке, их расширении и некоторой конкретизации, с целью подготовки обучающихся к осознанному вступлению в брак и родительству (к семейной жизни).

В отношении студентов может подключаться обучающая цель, связанная с подготовкой их как будущих специалистов к использованию данной методики в профессиональной деятельности.

В школах применение методики возможно в рамках внеклассной работы, на уроках обществознания, в вузах – в рамках специализированных дисциплин (например, «Семьеведение», «Психология семьи», «Социальная работа с семьей», «Семейное консультирование» и проч.).

Методика представляет собой план для обсуждения группой наиболее существенных, с нашей точки зрения, характеристик семьи, позволяющих описать ее функционирование.

Ниже приведем максимальный вариант плана (для достаточно зрелой и подготовленной аудитории). В каждом конкретном случае преподаватель (учитель) может данный план корректировать с учетом возможностей обучающихся. Чаще в сторону сокращения и упрощения.

1. Мотивы создания семьи.

Вопросы для размышления и обсуждения:

- когда я буду готов создать семью;
- что меня подтолкнет к созданию семьи, зачем мне семья;
- почему я вступлю в брак.

2. Основа семьи.

Вопросы для размышления и обсуждения:

- какие ценности будут приоритетными в моей семье;
- ради чего будет существовать моя семья (цель функционирования семьи);
- что должно объединять членов моей семьи;
- что будет скреплять мою семью в трудные периоды;
- как мы будем переживать трудности.

3. Состав семьи.

Вопросы для размышления и обсуждения:

- каков должен быть возраст вступления в брак для мужчины и женщины;
- какой может быть разница в возрасте между супругами (кто старше), почему;
- как мы будем жить: вместе с родителями, братьями/сестрами или отдельно от всех;
- сколько детей должно быть в семье, их пол, разница в возрасте между ними;
- когда в семье должны появиться дети.

4. Взаимоотношения в семье.

Позиции для размышления и обсуждения:

- взаимоотношения между супругами;
- взаимоотношения между родителями и детьми;
- взаимоотношения между детьми;
- взаимоотношения с родственниками;
- взаимоотношения с друзьями и коллегами по работе.

При рассмотрении указанных позиций уместно натолкнуть обучающихся на рассмотрение:

- семейных правил;
- соотношения прав и обязанностей членов семьи. Важно обсудить, должны ли права и обязанности членов семьи (супругов, бабушек/дедушек, детей) изменяться в зависимости от наличия детей, их возраста, других параметров;

- границ доверия в супружеских и детско-родительских отношениях;
- допустимых и недопустимых форм поведения в семье и за ее пределами;
- возможных реакций членов семьи на уклонение от выполнения своих обязанностей или нарушение семейных правил одним из них.

5. Распределение обязанностей в семье.

Вопросы для размышления и обсуждения:

- кто будет главой семьи;
- как в семье будут распределены домашние обязанности (кто будет отвечать за воспитание детей, приготовление еды, уборку помещений, организацию отдыха и т.п.);
- как будут распределены трудовые обязанности (кто может и должен зарабатывать деньги);
- что значит быть «женой», «мужем», «матерью», «отцом», «ребенком» (старшим, младшим) в семье;
- что мы ожидаем от других членов семьи, на что готовы сами.

6. Правила воспитания детей в семье.

Вопросы для размышления и обсуждения:

- как мы будем воспитывать детей;
- какие способы поощрения и наказания детей мы будем использовать;
- как будут меняться воспитательные воздействия на ребенка с возрастом.

7. Необходимые бытовые условия.

Вопросы для размышления и обсуждения:

- какой минимальный ежемесячный доход необходим вашей семье (насколько он реалистичен, за счет чего он будет формироваться);
- какие жилищные условия будут необходимы вашей семье;
- какая бытовая и другая техника должна быть в семье;
- какие требования будут предъявляться к ремонту и порядку в вашем доме.

8. Семейные традиции.

Вопросы для размышления и обсуждения:

- нужны ли семье традиции, насколько жестко их следует соблюдать;
- какие традиции Вы готовы соблюдать, а какие – нет;
- как вы будете относиться к традициям, существующим в родительской семье мужа, жены;
- будут ли в нашей семье формироваться новые традиции, какие;
- что будет с тем, кто не соблюдает традиции.

9. Организация отдыха членов семьи.

Вопросы для размышления и обсуждения:

- будет ли у членов семьи личное время, свободное от семейных обязанностей;
- как будет регламентировано свободное время членов семьи;
- как члены семьи должны проводить послерабочее время;
- как семья будет проводить выходные и праздничные дни;
- как семья будет проводить отпуск и каникулы;
- допустим ли отдых по раздельности;
- какую часть семейного бюджета и времени допускается тратить на отдых и развлечения;
- все ли развлечения и увлечения членов семьи будут поддерживаться/одобряться в семье.

10. Критерии успешности брака/критерии счастливой семейной жизни.

Вопросы для размышления и обсуждения:

- какими качествами должен обладать ваш супруг/а, чем он/а должен/на заниматься;
- сколько должен длиться период добрачного ухаживания;
- кто должен быть инициатором брака, рождения детей;
- насколько обязательна процедура регистрации брака, смены фамилии, свадьбы и т.п.;
- по каким признакам вы сможете определить успешность своей семейной жизни.

Далее опишем порядок аудиторной работы с использованием методики «Модель идеальной семьи».

Основной этап. Методика предполагает работу в группах (максимальное количество участников 8-10 человек, чтобы каждый имел возможность высказаться). В идеале участниками групп должны быть представители обоих полов. Учебная группа, класс должны быть разбиты на несколько разнополых рабочих групп. Допускается формирование однополых групп, если преподаватель (учитель) хочет акцентировать гендерные различия моделей.

Работа групп начинается с того, что участникам объясняются правила, выдается план для обсуждения и чистый лист бумаги. В течение 15-20 минут в школе или 30-40 минут в вузе участникам необходимо создать собственную модель идеальной семьи. Основное правило заключается в том, что должно быть достигнуто согласие между всеми членами группы по каждой позиции. Позиция, с которой все согласились, фиксируется на бумаге для дальнейшего представления.

Преподаватель (учитель) на этом этапе не может вмешиваться в ход обсуждения, если это не связано с нарушением основных правил взаимодействия в группе или возникновением тупиковой ситуации. Прямого влияния на результат работы группы следует избегать.

Важно помнить, что при использовании методики «Модель идеальной семьи» нет правильных или неправильных ответов. При организации данной работы ценен сам процесс поиска ответов, их аргументирование, сопоставление, нахождение компромиссов. Важно, чтобы участники увидели наличие у каждого из них различных представлений о семье, поняли необходимость поиска компромиссов с партнером, у которого может быть совершенно другое понимание идеальной семьи.

После группового этапа начинается общая работа класса (учебной группы). На этой стадии каждая группа представляет получившуюся модель.

Характер и последовательность работы учитель (преподаватель) определяет самостоятельно: возможно последовательное представление разных моделей или параллельное представление отдельных позиций плана. Допустимо организовать дискуссию между группами по тем или иным обсуждаемым позициям. Свою позицию участники должны обосновать. Обязательно необходимо дать возможность выступить тем участникам, которые не согласны с мнением группы, имеют свой взгляд на обсуждаемые вопросы.

В процессе обсуждения различных пунктов модели преподавателю (учителю) целесообразно создавать так называемые «точки удивления» [3], углубляя или направляя обсуждение. Они создают проблемные ситуации, обеспечивая возможность диалогового общения между участниками. Содержание диалога определяется разными точками зрения в отношении предмета обсуждения. Вот некоторые предложения:

- Нужно ли планировать семью? Каким образом? Когда стоит начинать?
- Что такое любовь? Как она проявляется в семье? Что будет, когда она пройдет?
- Может ли у супруга/и быть свободная от Вас личная жизнь, каковы пределы его/ее свободы?
- Что такое измена? Допустима ли она в супружеских взаимоотношениях? Каковы ее последствия для вашей семьи?
- Как нужно воспитывать мальчиков и девочек? Должна ли быть разница в воспитании детей разного пола? В чем она заключается?
- Как недопустимо наказывать и поощрять ребенка?
- Есть ли в семье «мужские» и «женские» обязанности?
- Как в семье будут приниматься важные решения?
- Кто будет распоряжаться семейным бюджетом? На что он будет расходоваться? Где он будет храниться?

- Будет ли ваша семья принимать финансовую помощь от родителей и последствия этой помощи (например, вмешательство родителей в вашу жизнь)?

Иногда возникает необходимость наполнить содержанием, конкретизировать общие слова и категории, используемые обучающимися для описания семьи (доверие, любовь, измена, взаимопонимание и проч.). Для этого мы разработали набор ситуаций, которые целесообразно адресовать лично любому участнику группы для углубленного понимания обсуждаемой проблемы.

Примеры ситуаций для юношей:

1. Вашей семье необходимо срочно приобрести компьютер, телевизор и т.п. Вы по какой-либо причине не можете лично участвовать в выборе и покупке. Доверите ли супруге выбор? Почему?

2. У Вашей жены в школе был бурный роман с одноклассником, они собирались пожениться, но потом поссорились и разошлись. Отпустите ли супругу одну на встречу выпускников. Будете ли устанавливать какие-либо условия?

3. Может ли Ваша жена иметь друзей-мужчин? Может ли она с ними общаться, ходить на встречи, в кино, театр и проч.?

4. Ваша жена увлечена своей работой. Она часто задерживается, ездит в командировки, работает по выходным. Как Вы будете относиться к большой занятости жены на работе?

5. Если бы вся Ваша жизнь, все мысли и чувства, все Ваши поступки были зафиксированы в видеофильме, показали бы Вы этот фильм супруге, в полном объеме или частично, хотели бы посмотреть ее фильм (данный вопрос основан на идее Н.И. Козлова [1])?

Примеры ситуаций для девушек:

1. Вы задерживаетесь на работе/в поликлинике и не можете зайти в магазин. Доверите ли супругу выбор и покупку быстропортящихся продуктов, детского питания? Почему?

2. У вас в квартире идет ремонт. Сегодня внепланово должны прийти мастера, а обои еще не куплены. Вы отлучиться в магазин не можете. Доверите ли супругу выбор и покупку обоев? Почему?

3. В Вашего мужа в школе были влюблены все одноклассники. Некоторые из них были настойчивы в демонстрации своих чувств и после свадьбы. Отпустите ли супруга одного на встречу выпускников. Будете ли устанавливать какие-либо условия?

4. Если бы вся Ваша жизнь, все мысли и чувства, все Ваши поступки были зафиксированы в видеофильме, показали бы Вы этот фильм супругу, в полном объеме или частично, хотели бы посмотреть его фильм?

5. Может ли муж без согласования с Вами поменять работу, отказаться от повышения по службе, согласиться на длительную командировку или переезд в другой регион?

Следующий этап работы с методикой заключается в подведении общих итогов, что может быть организовано по-разному. Это может быть резюме, сделанное самим педагогом. Можно организовать рефлексивное обсуждение впечатлений и выводов самих участников.

Основная цель занятия, проведенного с использованием методики «Модель идеальной семьи», будет достигнута, если участники задумаются о своем будущем, смогут систематизировать и расширить свои представления о семье.

В отношении студентов на заключительном этапе целесообразно инициировать обсуждение порядка и возможностей применения изучаемой методики уже с профессиональной точки зрения.

Для расширения представлений о практическом применении методики «Модель идеальной семьи» отметим, что ее использование в учебно-воспитательном процессе можно организовать в виде цикла занятий. Их количество можно варьировать в зависимости от желаемой глубины освоения темы. Например, каждый пункт плана можно детально обсудить и рассмотреть на отдельном занятии.

Возможно интерес учителей, преподавателей, воспитателей, социальных педагогов и других специалистов вызовет идея закольцовывания изучения вопросов семейного функционирования на основе предлагаемой методики с использованием арт-терапевтических техник. В этом случае обучающимся можно предложить в начале первого по теме урока, классного часа, учебного занятия, в рамках предварительного домашнего задания, а также в конце занятия, последующего домашнего задания нарисовать свое видение идеальной семьи и составить по рисунку рассказ. При этом на заключительном этапе важно дополнительно направить размышления обучающихся на то, чтобы выявить произошедшие в представлениях изменения.

Итогом работы с методикой может стать индивидуальная или групповая работа по созданию заповедей счастливой семейной жизни, письма себе в будущее, когда появится человек, с которым обучающийся будет планировать создать семью. Указанные продукты творческой деятельности должны быть основаны на выводах и размышлениях в процессе работы с методикой «Модель идеальной семьи».

Выводы. Работа с описываемой методикой в рамках учебно-воспитательного процесса школы или вуза способствует осознанию учащимися проблем функционирования семьи; формированию (а в некоторых случаях и коррекции) собственной позиции в сфере семейных взаимоотношений, а также взаимоотношений между полами; развитию коммуникативных навыков, навыков работы в группе, ораторских способностей и проч.

Кроме этого, работа обучающихся с содержанием методики позволяет решать актуальные воспитательные задачи, касающиеся морально-нравственных вопросов, формирования системы ценностей и ценностных ориентаций, полового воспитания молодого поколения. Взаимодействие в группе учит разрешать конфликтные ситуации, выражать и отстаивать свою позицию, слушать и понимать оппонента (в том числе противоположного пола).

Представляется, что использование в учебно-воспитательном процессе школы и вуза методики «Модель идеальной семьи» может органично вписаться в систему подготовки молодых людей к вступлению в брак и сознательному родительству.

Литература:

1. Козлов Н.И. Как относиться к себе и к людям, или практическая психология на каждый день. М.: Новая школа, 1994. 312 с.

2. Коновалова Н.А. Использование методики «Модель идеальной семьи» в социальной работе с несовершеннолетними осужденными: методические рекомендации для сотрудников учреждений УИС. Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2011. 29 с.

3. Курганов С.Ю. Учебный диалог // Школьные технологии. 2002. №1. С. 218-224.

Педагогика

УДК 371.39

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой живописи и композиции Коробко Юрий Владимирович

Куб ГУ «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);

студент магистратуры Ларина Валерия Андреевна

Куб ГУ «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

БЕЗБАРЬЕРНЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ

Аннотация. В статье рассматривается методика обучения живописи людей с ограниченными возможностями здоровья, которая основана на разнообразных формах, методах и приемах выполнения в изобразительной деятельности. Предложен индивидуальный подход к выбору возможных способов решения образовательных задач с использованием безбарьерных методов.

Разработка безбарьерных методик обучения в области живописи, в частности, для такой категории студентов предполагает разработку способов овладения знаниями, умениями и навыками, позволяющими учитывать индивидуальные возможности здоровья обучающихся.

Обучающийся с ограниченными возможностями – человек, имеющий недостатки в физическом или психологическом развитии, который подтвержден психолого-медико-педагогической комиссией и препятствует получению высшего образования без создания особых условий. Большинство студентов с ограниченными возможностями здоровья из-за существующих социальных и физических барьеров лишены возможности, наряду с другими студентами, реализовать свои творческие способности на примере живописи.

Живопись включает в себя множество компонентов психических процессов, и в связи с этим ее следует считать важным фактором формирования личности. Рисование позволяет студенту отражать в изобразительных образах свои впечатления об окружающей среде, выражать свое отношение к ней, и помогает студентам с ограниченными возможностями здоровья понимать и принимать это.

Ключевые слова: живопись; методы обучения; безбарьерные методики; искусство; образование; обучение.

Annotation. The article discusses the methodology of teaching painting to people with disabilities, which is based on a variety of forms, methods and techniques of performing in visual activity. An individual approach to the selection of possible ways to solve educational problems using barrier-free methods is proposed.

The development of barrier-free methods teaching in the field of painting, in particular for this category of students, involves the development of ways to master knowledge, skills and abilities, allowing to take into account the individual capabilities of students' health.

A student with disabilities is a person who has deficiencies in physical or psychological development, who is confirmed by the psychological, medical and pedagogical commission and prevents the attainment of higher education without creating special conditions. Most students with disabilities due to existing social and physical barriers are deprived of the opportunity, along with other students, to realize their creative abilities using the example of painting.

Painting includes many components of mental processes, and in this regard, it should be considered an important factor in the formation of personality. Drawing allows the student to reflect in visual images their impressions of the environment, to express their attitude to it, and helps students with disabilities to understand and accept this.

Keywords: teaching methods; barrier-free methods; art; education; training.

Введение. В художественно-педагогическом образовании «Живопись» является одной из фундаментальных дисциплин специализированной подготовки. Методики, используемые здесь, во многом похожи на педагогические подходы к обучению рисунку, композиции и другим видам изобразительного искусства.

Целью разработки методики безбарьерного обучения живописи является овладение обучающимся базовыми умениями и навыками изобразительной деятельности на уровне, обеспечивающем ему самостоятельную, независимую жизнедеятельность и доступ к образовательным ресурсам. В результате учебного процесса у студентов должны быть сформированы компетенции, предусмотренные государственными образовательными стандартами в области обучения, в том числе профили, связанные с освоением живописи.

От педагога, который применяет безбарьерные методики в работе как с детьми, так и со студентами, имеющих ограниченные возможности здоровья, требуется «уважение достоинства и прав обучающегося, его ценности как личности»; направленность на укрепление физического и интеллектуального здоровья (своего и обучающихся); творческая жизнедеятельность и самореализация как этическая норма, духовное и нравственное совершенствование [3, с. 61].

Основными характеристиками методики безбарьерного обучения являются:

1. Доступность. Методика направлена на реализацию личностного потенциала студента в решении образовательных задач, исходя из индивидуальных возможностей его здоровья;

2. Альтернативность. Обеспечение обучения предполагает использование альтернативных способов реализации образовательных функций;

3. Поэтапность. Каждый шаг в процессе обучения детализирован и представляет собой упорядоченную последовательность действий. В то же время, расчет индивидуальных возможностей здоровья должен включать введение принудительных корректировок в правила для осуществления поэтапной работы.

Эффективное внедрение безбарьерного образования невозможно без включения и развития технологий для осуществления сопровождающей деятельности. Поддержка высшего образования для ЛОВЗ в этом контексте представляется осуществимой на разных уровнях реализации:

- личностный уровень – уровень сопровождения субъектов инклюзивного ВО и поиска личностных ресурсов для эффективного включения в образовательное пространство;

- социальный уровень – уровень сопровождения соответствующих групп и ассоциативный поиск социальных ресурсов (для научной, методической, социокультурной, общественной, информационной и т. д.) поддержки инклюзивного образования;

- институциональный уровень – уровень сопровождения организаций и учреждений поиска комплекса условий и ресурсов, обеспечивающих гарантированное внедрение и принятие методов инклюзивного образования.

Описание последовательности действий сопутствующей деятельности, динамических показателей прогресса от начальных характеристик до заданных, регламент сопровождающей деятельности и будет сущностью сути алгоритма сопровождения, обеспечивающего не только технологизацию сопровождающей деятельности, но и саму возможность ее установки в аналогичных образовательных и социальных средах.

Изложение основного материала статьи. Сопровождение обеспечивает поддержку всех субъектов безбарьерного образования в университете, преодолевая насущные проблемы развития образования, и призвана помочь студентам с ограниченными возможностями и инвалидностью сделать осознанный жизненный выбор на всех этапах их жизненного пути.

Существующий опыт решения проблем сопровождения безбарьерного образования в вузе предполагает комплекс теоретических и методических подходов к данному вопросу.

Исходя из работ психологов и педагогов делается вывод, что студенты должны начинать изучать живопись, изображая с натуры видимую действительность, её зрительный образ. На занятиях по живописи студенты занимаются познавательной деятельностью, поэтому на каждом занятии необходимо, чтобы процесс наблюдения за окружающим миром был направлен на выявление закономерностей в пластических взаимосвязях, отношениях цветов и форм натуры.

Между тем, как показывает практика, первый этап обучения живописи всегда связан с отсутствием у студентов умений использовать изобразительные средства художественных материалов для того, чтобы изображать мир так, как он воспринимается глазом. Чтобы изобразительная деятельность продолжала вызывать интерес, важно создать условия, в которых энтузиазм студента к освоенному делу возникает в

процессе практической работы, связанной с его производственными и технологическими составляющими, при работе с художественными материалами (холст, разбавитель, краски и др.), профессиональными инструментами (палитра, кисти, мастихин и др.). В работе, организованной таким образом, создаются предпосылки для ощущения чувства удовлетворения от результата обучения. В то же время важны как полностью законченная работа, так и каждый этап ее создания, поскольку они всегда связаны с личными достижениями в решении индивидуальных изобразительных и творческих производственных задач.

В многовековом опыте профессиональной деятельности художники создали большой и разнообразный набор инструментов и специальных приспособлений, которые помогли им должным образом увидеть натуру, построить её изображение с помощью тех красочных материалов, которые используются в настоящее время. Не менее многочисленны и разнообразны технические приемы работы с инструментами и материалами. Все это создает большие возможности для реализации принципов доступности и альтернативности в обучении людей с ограниченными возможностями, для индивидуального подбора инструментов и тех технических приемов для построения изображения, которые доступны студенту, исходя из возможностей его здоровья. Например, в отличие от кисти мастихин при наложении краски на холст создает реальную опору руке художника, что очень важно, если владение рукой ослаблено её функциональным состоянием. Важно подчеркнуть, что методы и приемы, технологии живописи на протяжении веков остаются актуальными, они вполне применимы в современной живописной практике. Это тем более верно, когда речь идет о масляной живописи, которая сохраняет свою привлекательность в художественной, творческой и художественно-педагогической практике. Опыт старых мастеров все еще может быть в полной мере использован художниками и педагогами при обучении молодого поколения живописцев, и каждый может найти для себя способы выполнения изобразительной деятельности в соответствии со своими личными предпочтениями и возможностями.

Применение принципа поэтапности в обучении живописи тоже имеет и свою специфику, и свою историческую базу, которая сегодня работает также надёжно, как и сотни лет назад. Этот вид искусства относится к творческой и производственной деятельности, поэтому технологические процессы создания произведения очень требовательны к последовательности выполнения этапов построения изображения. При грамотном подходе к построению образовательного процесса последовательность обучения живописи, её этапы и этапы создания художественного произведения в данном живописном материале должны быть неразрывно связаны. Для рассматриваемой категории студентов, в данном случае принудительные корректировки графика индивидуальной учебной деятельности - ситуация довольно типичная. Выбирая индивидуальный образовательный путь в таких случаях, преподаватель должен связать его с рекомендуемыми технологиями построения изображения, которые могут быть реализованы в ритме учебной работы, что приемлемо на данном этапе. Например, технология многослойного построения красочных слоев изображения в масляной живописи строго регламентируется временем, которое требуется для выполнения отдельных этапов, поэтому при необходимости ее можно заменить этюдной манерой живописи, которая менее чувствителен к вынужденным паузам в процессе работы над изображением.

«Только путем постоянной практики развивается чувствительность глаза к многообразию светлотных и цветовых градаций, что позволяет художнику превращать цвет, заключенный в краске, в выразительное средство живописи. В процессе работы в памяти накапливается существенный запас впечатлений от природы, который затем проявляется в творческой практике, как опыт зрительного восприятия» [1, с. 13]. Таким образом, студенты должны обладать достаточными знаниями о ремесленной составляющей живописи и навыками, чтобы использовать ее изобразительные средства и легко выполнять задания, для достижения запланированного результата. Успешное завершение одной работы будет побуждением начать новую.

Точное изображение видимой реальности является важной способностью по нескольким причинам. Прежде всего, представления о реальности в основном формируются благодаря зрительному опыту, и они не похожи на прямой зрительный опыт только в том, что основой для них являются воспоминания.

Наглядные методы обучения – это методы обучения, при которых изучение материала осуществляется с использованием наглядных пособий и технических средств.

К наглядным методам обучения живописи для студентов с ОВЗ относятся такие, как метод использования работы с натуры. Этот метод подразумевает изображение предмета или явления в процессе его зрительного восприятия. Использование метода основано на профессионально организованном зрительном восприятии.

Если произведение, которое будет создано, подразумевает изображение на плоскости, то достаточно увидеть предмет только с одной стороны, если это трехмерное изображение, например, скульптура, то необходимо предоставить возможность исследовать это с разных сторон. Если говорить о живописи, то здесь необходимо не только изобразить объемные предметы натуры на плоскости холста или бумаги, но и обучать глаз начинающего художника видеть натуру плоскостной.

Целесообразно составлять учебные натурные постановки таким образом, чтобы они наглядно представляли наиболее типичные колористические проявления реальности – особенности влияния на цвета и формы натуры основных видов естественного и искусственного освещения, пространственное отношение и другие факторы влияния внешней среды, и особенности зрительного восприятия.

Рисование с натуры может быть организовано при непосредственном восприятии предмета или по памяти (в качестве натуры могут выступать: предметы быта, игрушки, плоды, ветки, цветы и т.п.).

Метод демонстрации образца направлен на овладение отдельными элементами изобразительной деятельности. Суть метода заключается в том, что педагог показывает студентам как правильно выполнять подготовительный рисунок под построение живописного изображения, как лепится цветом форма предмета, фигуры, общей массы и т.д.

Метод показа педагогом отдельных приемов изображения относится к наглядно-действенным методам, основан на том, что педагог демонстрирует студентам приемы реализации процесса рисования с использованием изобразительных средств и возможностей конкретных художественных материалов. Во время показа педагог сопровождает его в устной форме, поясняя, как правильно пользоваться кистью при выполнении подготовительного рисунка и работы с краской, как на палитре создается необходимый цвет, как формируется красочный слой на холсте и т.д. Для обучения лиц с ОВЗ здесь принципиально важно, чтобы технические методы и приемы выполнения изобразительной деятельности были представлены как можно более разнообразно, максимально наглядно была продемонстрирована возможность разными способами

решать одну и ту же живописную задачу, представляя таким образом возможность выбора техник и приемов, соответствующих индивидуальным возможностям.

Традиционно обучение живописи сопровождается демонстрацией наглядных пособий. Требования к наглядным пособиям, используемые в процессе обучения, являются общими для всех категорий обучающихся:

- точное соответствие реальному объекту или явлению;
- ясное осознание преподавателем цели, времени и места введения наглядности;
- эстетическое оформление наглядности;
- связь наглядности с учебной задачей;
- учет уровня развития и обучаемости студентов;
- мера в использовании наглядности;
- наглядность не должна содержать ничего лишнего [4, с. 57].

Тем не менее, наглядные пособия в конкретных случаях обучения студентов с особыми потребностями можно разделить с точки зрения использования: общие (применяются ко всем обучающимся в целом) и индивидуальные. В любом случае, в них принципиально важно подчеркивать существенное, то есть то, что является основой для обобщения, а также найти место и значение для несущественного, его значения как возможного варианта проявления пластического многообразия реальной действительности.

История методов обучения в изобразительном искусстве сравнительно молода. Об этом писал Н.Н. Ростовцев, который по существу был достаточно серьезным исследователем, систематизировавший материал по истории развития методов обучения рисованию: «...область науки, которой мы с вами занимаемся, еще не получила должного развития. Вопросами изучения методики преподавания изобразительного искусства мало кто занимался, в особенности среди художников...». Методы обучения развивались в тесной взаимосвязи с общим художественно-эстетическим и социально-экономическим развитием общества, среди них были выделены одни из основных методов таких, как словесные [6, с. 12].

Словесные методы обучения являются одними из самых распространенных, они позволяют в кратчайшие сроки передать большое количество информации от педагога к студенту, посредством общения. В них специфика обучения живописи ЛОВЗ проявляется в меньшей степени. Наибольшее значение использования такой формы обучения, как беседа, наблюдается, когда процесс рисования задуман на основании представления, без использования наглядных пособий. Формирование навыков рисования по представлению – является необходимой частью обучения изобразительному искусству. В этом случае, в ходе беседы преподаватель совместно со студентами вспоминает и воспроизводит в памяти изображение предмета или действия, которое впоследствии будет нарисовано.

Студентам педагогического направления подготовки следует исходить из того, что профиль их будущего взаимодействия с учениками относится к практико-ориентированному, в котором словесные формы работы художника-педагога в основном сопровождают изобразительную деятельность. Как правило, указания педагога направлены на постановку учебной задачи каждого занятия, а также связаны с сопровождающим показом образцов учебных работ, или работ мастеров живописи и разъяснением методов построения изображения демонстрируется в них. Среди произведений живописи есть не мало примеров работ, выполненных художниками с ограниченными возможностями. Такие произведения уже сами по себе несут элементы обучающего и воспитательного характера, и особенно ценны в обучении студентов с ОВЗ.

Использование словесного художественного образа – данный метод может быть использован как самостоятельный метод, как художественное описание предмета или явления, которое планируется нарисовать, либо как дополнение к наглядным методам.

Художественный образ можно использовать, если рисование организуется по ранее прочитанному произведению, тематическим рисунком (времена года, природные явления; темы, связанные с праздниками, событиями и т.п.), то есть, если студент сможет мысленно представить в силу своего возраста и возможностей художественный образ предмета или явления.

Игровые методы обучения – методы, основанные на использовании игровых приемов, упражнений, различного вида игр в процессе обучения.

Использование игровых приемов и методов обучения в процессе изобразительной деятельности относится к группе наглядно-действенных методов обучения [5, с. 65].

Таким образом, выбор тех или иных методов и приемов зависит:

- а) от содержания и задач, стоящих перед данным занятием, и от задач изобразительной деятельности;
- б) от вида изобразительных материалов, с которыми действуют студенты, при выполнении живописных работ.

Успешность решения образовательных задач по изобразительной деятельности в большей мере определяется правильной организацией работы со студентами с ОВЗ и четко продуманной системой сочетания занятий разного типа [2, с. 19].

Выводы. Таким образом, практика отечественных и зарубежных методов обучения живописи будущих художников-педагогов свидетельствует о том, что этот опыт имеет богатый потенциал для разработки и применения безбарьерных методик осуществления учебного процесса. За основу их разработок могут быть взяты обобщение и систематизация многообразия форм, методов, приемов и средств изобразительной деятельности.

Многие художественные материалы, профессиональный инструментальный и оборудование творческих и производственных мастерских, которые используются живописцами до сих пор, сохранились в своей основной форме неизменными на протяжении веков, поэтому опыт, накопленный многими поколениями старых мастеров, содержит ответы на вопросы сегодняшнего дня. В этом многообразии для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут быть найдены именно те, которые не противостоят специфике ограничений, вызванных индивидуальным состоянием их здоровья. Поиск будет более целенаправленным, успешным и быстрым, если эта сторона методического обеспечения учебного процесса будет систематизирована на основе понятных и общепринятых принципов.

Литература:

1. Беда Г.В. Живопись: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Г.В. Беда. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

2. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2013. 256 с.
3. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. №2. С. 8-37.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджаспирова. М.: АЙРИС ПРЕСС, 2008. – С. 252
5. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. М.: Форум, 2012. 208 с.
6. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: АГАР, 2010. — 242 с.

Педагогика

УДК 37.016:51(045)

кандидат педагогических наук, доцент Кочетова Ирина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

доктор педагогических наук, доцент Егорченко Игорь Викторович

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)», Средне-Волжский институт (филиал) (г. Саранск)

ПРИКЛАДНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с реализацией прикладной направленности обучения математике студентов педвузов посредством системы прикладных задач.

Ключевые слова: прикладная задача, прикладная направленность обучения, обучение математике, студенты, вуз.

Annotation. The article is devoted to the consideration of issues related to the implementation of the applied orientation of teaching mathematics to students of pedagogical universities through a system of applied tasks.

Keywords: applied task, applied orientation of teaching, teaching mathematics, students, university.

Статья выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева) по теме «Технология математической подготовки студентов педвуза в условиях прикладной направленности обучения»

Введение. Процесс математизации многих областей науки, отраслей техники и производства определяет одно из лидирующих мест математики в образовании человека. Определяет ее роль в самых разнообразных сферах жизни общества. Однако, теоретические математические знания, применяемые на практике и учебный предмет «Математика» находятся на разных берегах бездны. Преодолеть расстояние между ними возможно посредством значительного усиления прикладной направленности курсов математических дисциплин.

Информатизация всех сфер общества выставляет новые запросы к знаниям и умениям, а также к общему и прикладному характеру образования. Это предъявляет современному школьному образованию и высшим учебным заведениям новые тенденции совершенствования процесса обучения и подготовки выпускников к практической деятельности. Выполнение поставленных задач предполагает повышение уровня теоретической подготовки школьников и студентов, а также усиления прикладной направленности обучения в целом и обучения математике в частности.

Реализация прикладной направленности обучения математике в рамках школьного образования, а также в высших учебных заведениях, безусловно, предполагает выполнения ряда условий преподавания. К ним прежде всего относится осуществление единства изложения теории и практики, формирующего у обучающихся умения применять теоретические знания при решении прикладных и практико-ориентированных задач и навыки выполнения различных практических работ. В процессе изучения математических дисциплин, обучающиеся (школьники и студенты) должны увидеть и усвоить прикладные возможности, кроме этого получить основные навыки применения математических знаний в практической деятельности.

Целью настоящей работы является описание теоретических основ реализации прикладной направленности обучения математике студентов педвуза посредством системы прикладных задач.

Изложение основного материала статьи. Лидирующей составляющей совершенствования математического образования на современном этапе его развития выступает усиление прикладной направленности математического блока учебных дисциплин. Которое предполагает выражение связи его содержания и методики обучения с практической деятельностью.

Отметим, что вопрос ее необходимости не является новым. На всех ступенях своего становления и развития он был обусловлен рядом аспектов, некоторые из которых не решены и в настоящее время. Данный вопрос динамичен по своему содержанию и в силу непрерывного развития математической науки, повышения роли математизации и информатизации в связи с расширением области человеческой деятельности. Математика поэтапно превращается в инструмент познания. В рамках методики обучения математике важно показать обучающимся функционирование этого инструмента и сферы его применения.

Несмотря на это, в последнее время наблюдается тенденция к «затуханию» интереса и школьников, и студентов к математическим знаниям. Причина такого положения заключается в том, что на учебных занятиях обучающиеся не получают достаточно убедительного ответа на вопрос: где возможно применить

эти знания, как сложный теоретический и, порой, абстрактный материал можно применить в жизни? Таким образом, между учебным предметом и математической наукой, применяемой на практике, образуется так называемая бездна. Решением сложившейся проблемы способно и необходимо выступить значительное усиление прикладной направленности курсов математических дисциплин.

Проблемой значимости и необходимости реализации прикладной направленности обучения занимались ведущие педагоги на различных этапах развития образования. В разное время вопрос прикладной направленности обучения математике обсуждали как математики, так и методисты: С.С. Варданян, Г.Д. Глейзер, В.А. Гусев, Г.В. Дорофеев, Н.А. Терешин и другие. В контексте своих исследований они представляют различные трактовки понятий: прикладная и практическая направленность обучения. Рассмотрим варианты наиболее известных взглядов на аспект реализации прикладной направленности преподавания математики, появившиеся в последние десятилетия двадцатого века.

В контексте своих исследований авторы В.В. Пикан, Ю.М. Колягин отмечают, что «прикладная направленность обучения математике состоит в ориентации содержания и методов обучения на применение математики в технике и смежных науках, в профессиональной деятельности, в сельском хозяйстве и в быту» [3].

Кроме этого, данные авторы различают ещё и «практическую направленность обучения математике – направленность содержания и методов обучения на решение задач и упражнений, на формирование у обучающихся навыков самостоятельной деятельности математического характера».

Похожую трактовку предлагает Н.А. Терешин, который определяет прикладную направленность обучения математике как ориентацию содержания и методов обучения на применение математики для решения задач, возникающих вне математики [7].

В свою очередь, Г.В. Дорофеев высказывает мнение, что термин «прикладной» в рамках математики в школе и вузе необходимо понимать иначе, чем это принято в науке. «Если определённый математический аппарат имеет для них прикладное значение, то они приносят им вполне прикладную пользу» [1]. Термин прикладной направленности в этом случае предполагает обучение применению математического аппарата, как в самом курсе математики, так и в других дисциплинах с использованием методов и приемов, характерных для деятельности в области применения математики.

Н.Я. Виленкин, известный математик и автор учебников математики, в качестве ведущего принципа обучения математике указывает принцип связи обучения с практикой. В данном контексте, все приемы и средства обучения, применяемые преподавателем на занятии, должны быть ориентированы на реализацию прикладной направленности обучения во всех возможных сферах.

В настоящее время одна из основных задач, решаемых системой образования в результате реформы общеобразовательной и высшей школы – это усиление практической и прикладной направленности математики, выполняющей пару взаимосвязанных и взаимодополняемых функций: мировоззренческую и социально-педагогическую.

Первая функция (*мировоззренческая*) осуществляется в процессе изучения исторических аспектов становления математических понятий, при раскрытии связей математики с другими дисциплинами, в результате алгоритмизации и т.д.

Социально-педагогическая функция осуществляется через совокупность задач профессиональной направленности силами и возможностями математики, в рамках экономического воспитания, в ходе решения задач оптимизации технологических процессов на современном производстве и т.д.

В контексте сказанного под прикладной направленностью обучения математике будем понимать ориентацию содержания и методов обучения на формирование умений применять математический аппарат для решения задач, возникающих в других отраслях научного знания, учебных дисциплинах, в будущей профессиональной деятельности, с использованием методов и приемов, свойственных математической науке и математической деятельности.

Одним из путей реализации прикладной направленности обучения математике выступают задачи, раскрывающие применение математики в реальной действительности (вычисление значений величин, встречающихся в практической деятельности; построение графиков, диаграмм и т.д.).

Анализ научно-методической литературы позволяет выделить различные трактовки понятия прикладной задачи:

- как задача, требующая перевода с естественного языка на математический (С.С. Варданян, Г.М. Возняк и др.) [2];
- как задача, близкая к задачам, возникающим на практике, по своей постановке и методам решения (Г.М. Морозов и др.) [5];
- как задача, поставленная вне математики и решаемая математическими средствами (Н.А. Терешин и др.) [7].

А.А. Столяр также определяет прикладную задачу, как задачу возникшую в научной, но не математической области или практической деятельности.

Если возникает необходимость решить такую задачу математическими средствами, то называют ее прикладной (по отношению к математике)» (6, с. 145). Таким образом, прикладная задача обязательно несет в себе практическую значимость, не только в математике, но и в других сферах науки.

В контексте исследования под термином «*прикладная задача*» понимается задача, показывающая применение математической теории в практических ситуациях. В содержании или в ходе решения прикладных задач необходимо отразить применение математической теории или математического аппарата в повседневной жизни.

Прикладные задачи различают по содержанию, их роли в учебном процессе и по другим функциям. В системе прикладных задач выделяют следующие типы:

- задачи с практическим (бытовым) содержанием, показывающие бытовые и общественные вопросы деятельности человека;
- задачи экономического содержания;
- производственные задачи;
- текстовые задачи (отражающие различные разделы экономики, науки, техники, производства);
- задачи, показывающие внутри- и междисциплинарные связи;
- задачи, профессиональной направленности;

- задачи с сельскохозяйственной тематикой;
- задачи, показывающие движение транспортных средств;
- задачи кибернетики и связанные с управлением информационными процессами;
- задачи математического моделирования;
- задачи с приближенными вычислениями;
- задачи, решаемые с применением численных методов;
- экстремальные задачи;
- задачи на оптимизацию, задачи линейного программирования;
- задачи статистики, теории вероятностей и теории игр;
- исторические задачи;
- игровые и занимательные;
- логические задачи;
- задачи, самостоятельно составленные обучающимися.

К прикладной задаче следует предъявлять следующие требования:

- способы и методы решения задачи должны быть приближены к практическим приемам и методам;
- задачи должны соответствовать программе курса, использоваться в образовательном процессе в качестве необходимого элемента, способствовать достижению целей обучения;
- содержание практико-ориентированных и прикладных задач должно раскрывать математические и нематематические вопросы и их композицию;
- применяемые в задаче понятия и термины должны быть доступными для обучающихся, содержание и условие задачи должны быть близки к реальной действительности;
- практическая, т.е. прикладная составляющая часть задачи не должна преобладать над ее математическим компонентом.

Прикладные и практико-ориентированные задачи могут быть использованы с разной целью: способствовать заинтересованности обучающихся, в качестве мотивации обучения, для развития умственной деятельности, для разъяснения межпредметных связей математики с иными дисциплинами. Данные задачи способствуют повышению интереса школьников и студентов к математике, как учебному предмету, так как для многих важная ценность математического аппарата состоит в ее практических возможностях.

Задача с практическим содержанием – это математическая задача, раскрывающая приложения математики в реальной жизни, в смежных дисциплинах. Такая задача знакомит с ее применением в различных сферах деятельности человека (при выполнении трудовых операций, организации, технологии и экономике производства, в сфере обслуживания, в быту).

Очевидно, что посредством системы прикладных задач осуществляется межпредметная связь математики с другими науками. На основе математических знаний формируются общепредметные расчетно-измерительные умения.

При изучении смежных учебных дисциплин выявляется практическое применение математических знаний и умений, получаемых студентами, что способствует формированию у них научного мировоззрения, а также представлений о математическом моделировании как обобщенном методе познания мира.

В процессе реализации прикладной направленности обучения математике важную роль играет применение в преподавании разнообразных форм организации учебного процесса [4].

Приемами или способами реализации прикладной направленности являются:

1. Применение разнообразных форм заданий.

2. Интегрированный подход к обучению. Данный подход характеризует использование средств, форм и методов обучения, способствующих активизации познавательной деятельности обучающихся, а также осуществлению возможности научить их составлять творческие и нестандартные задания. В качестве примеров таких форм могут выступать, так называемые «буквенные», «цифровые» «числовые» диктанты.

3. *Математические разминки.* Они могут состоять не только из вопросов на проверку домашнего задания, но и на актуализацию опорных определений и понятий, изученных ранее и которые необходимо вспомнить обучающимся.

4. *Составление математических моделей и задач по математическим моделям.*

Приведем примеры прикладных задач, решаемых методами высшей математики, возможных к изучению в курсах математических дисциплин.

Методы линейной алгебры в решении прикладных задач.

Задача. Завод осуществляет выпуск изделий трех видов P_1, P_2, P_3 и использует для этого материалы

$$A = \begin{pmatrix} 2 & 3 \\ 5 & 2 \\ 1 & 4 \end{pmatrix}$$

двух типов S_1 и S_2 . Нормы расхода материала характеризуются матрицей A , где каждый элемент a_{ij} ($i = 1, 2, 3; j = 1, 2$) показывает, сколько единиц материала j -ого типа расходуется на производство единицы изделий i -ого вида. План выпуска изделий определяется матрицей-строкой $C = (100 \ 80 \ 130)$,

$$B = \begin{pmatrix} 30 \\ 50 \end{pmatrix}$$

стоимость единицы каждого типа материала – матрицей-столбцом B . Определить затраты материала, необходимые для планового выпуска изделий, и общую стоимость материала.

Решение. Затраты первого типа материала составляют $S_1 = 2 \cdot 100 + 5 \cdot 80 + 1 \cdot 130 = 730$ ед. Второго – $S_2 = 3 \cdot 100 + 2 \cdot 80 + 4 \cdot 130 = 980$ ед. Таким образом, матрица-строка затрат материала S будет представлена в виде произведения

$$S = C \cdot A = (100 \quad 80 \quad 130) \begin{pmatrix} 2 & 3 \\ 5 & 2 \\ 1 & 4 \end{pmatrix} = (730 \quad 980)$$

Тогда общая стоимость материала $Q = 730 \cdot 30 + 980 \cdot 50 = 70900$ денежных единиц представима в матричном виде $Q = S \cdot B = (CA)B = (70900)$.

Общую стоимость материала можно вычислить и в другом порядке: вначале вычислим матрицу стоимостей затрат материала на единицу изделий, т.е. матрицу

$$R = A \cdot B = \begin{pmatrix} 2 & 3 \\ 5 & 2 \\ 1 & 4 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 30 \\ 50 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 210 \\ 250 \\ 230 \end{pmatrix}$$

, а затем общую стоимость материала $Q = C \cdot R = C(AB) = (70900)$.

Методы аналитической геометрии на плоскости в решении прикладных задач.

Задача. Две деревни M и N располагаются у подножия горы на уровне моря. Расстояние между ними составляет 6 км по прямой. Между ними находится горный перевал, на который из M и N ведут почти прямолинейные автотрассы. Из пункта M уклон дороги (тангенс угла между дорогой и уровнем моря) составляет 0,15; трасса из деревни N имеет уклон 0,25. На какой высоте над уровнем моря находится перевал?

Решение. Выберем систему координат так, что ее начало совпадает с точкой M , ось Ox проходит через отрезок MN (предполагаем, что пункт N находится правее M), а ось Oy перпендикулярна Ox и направлена вверх. Пусть перевал находится в точке $C(x_1, y_1)$. Т.к. при движении из M в C осуществляется подъем, а при движении из C в N – спуск, то угловые коэффициенты прямых MC и NC соответственно равны $k_1 = 0,15$ и $k_2 = -0,25$. Следовательно, прямая MC задается уравнением $y = 0,15x$, а прямая BC – уравнением $y = -0,25(x - 6)$.

$$x_1 = \frac{15}{4}$$

Находим точку пересечения прямых: $0,15x = -0,25(x - 6)$; отсюда

$$y_1 = 0,15 \cdot \frac{15}{4} = 0,5625.$$

Таким образом, $h = y_1 = 0,5625$ км – искомая высота перевала над уровнем моря.

Приложения дифференциального исчисления к решению прикладных задач.

Задача. Необходимо запланировать размеры открытого бассейна квадратной формы объемом в 32 м^3 таким образом, чтобы на отделку его дна и стен потратить наименьшее количество отделочных материалов.

Решение. Примем сторону основания за переменную x , а высоту за y . Тогда, объем бассейна V равен

$$V = x^2 y = 32 \quad (*)$$

Площадь боковой поверхности бассейна и его основания, которые необходимо облицевать, равна S

$$S = S_{\text{осн}} + S_{\text{бок}} = x^2 + 4xy \quad (**). \quad y = \frac{32}{x^2} \quad \text{и}$$

$$S(x) = x^2 + 4x \frac{32}{x^2} = x^2 + \frac{128}{x}.$$

подставим в (**):

Данную функцию исследуем на наличие минимума в промежутке $(0; +\infty)$:

$$S'(x) = 2x - \frac{128}{x^2} \Rightarrow S'(x) = 0 \quad \text{при } x = 4.$$

Наименьшее значение функции $S(x)$ в полученной точке, поскольку наибольшего значения у нее нет (она неограниченно возрастает как при $x \rightarrow 0$, так и при $x \rightarrow \infty$). Применив второе достаточное условие существования экстремума, убедимся в этом, найдя вторую производную функции $S(x)$:

$$S''(x) = 2 + \frac{256}{x^3} \Rightarrow S''(4) = 2 + \frac{256}{4^3} = 2 + 4 = 6 > 0.$$

Таким образом, так как $S''(x) > 0$, то $x=4$ – является точкой минимума функции $S(x)$. Следовательно, поверхность бассейна, которую необходимо облицевать будет минимальной, если сторона

$$y = \frac{32}{4^2} = 2$$

его основания составляет 4 м, а высота боковых сторон равна 2 м.

Приложения интегрального исчисления к решению прикладных задач.

Задача. Легковая машина, движется со скоростью 48 км/ч (v_0), начинает притормаживать и останавливается через 3 с. Определить расстояние (s), которое проедет машина от начала торможения до того, как остановится.

Решение. Считаем, что с момента начала торможения и до полной остановки движение легковой машины является равнозамедленным. Формула скорости равнозамедленного движения $v = v_0 - at$, где v_0 – начальная скорость, a – ускорение, t – время.

Определим ускорение из условия $v = 0$ при $t = 3 \text{ с} = \frac{3}{3600}$ часа:

$$v_0 - at = 0 \Rightarrow a = \frac{v_0}{t} = 48 : \left(\frac{3}{3600} \right) = 48 \cdot 1200 \text{ км/ч}^2$$

$$\Rightarrow v(t) = 48 - 48 \cdot 1200t$$

Найдем расстояние, пройденное до полной остановки:

$$s(t) = \int_0^{1/1200} (48 - 48 \cdot 1200t) dt = 48 \int_0^{1/1200} (1 - 1200t) dt = 48(t - 600t^2) \Big|_0^{1/1200} = 0,02 \text{ км}$$

Выводы. Обучение математике на всех этапах должно иметь развивающий характер и прикладную направленность: развитие интеллекта, алгоритмической культуры, математической интуиции, умения и желания учиться и применять свои знания для решения практических задач. Прикладная направленность математических дисциплин реализуется с целью усиления качества математического образования обучающихся, а также, с целью применения математических знаний к решению практико-ориентированных задач.

Литература:

1. Блох, А.Я. Методика преподавания математики в средней школе: Частная методика: учеб. пособие для студентов пед. Ин-тов по физ.-мат. спец. / А.Я. Блох, В.А. Гусев, Г.В. Дорофеев [и др.]; сост. В.И. Мишин. – М.: Просвещение, 1987. – 416 с.
2. Возняк, Г.М. Прикладные задачи в мотивации обучения / Г.М. Возняк // Математика в школе. – 1990. – №2. – С. 9-11.
3. Колягин, Ю.М. О прикладной и практической направленности обучения математике / Ю.М. Колягин, В.В. Пикан // Математика в школе. – 1985. – №6. – С. 27-32.
4. Кочетова, И.В. Интерактивное обучение как фактор совершенствования современного высшего образования / И.В. Кочетова, О.Н. Шалина, И.В. Егорченко // Гуманитарные науки и образование: научный журнал. – 2017. – № 3. – С. 31-36.
5. Морозов, Г.М. Методика формирования умений строить математические модели при обучении математике: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.М. Морозов. – НИИ СиМО АПН СССР. – М, 1978. – 21 с.
6. Столяр, А.А. Педагогика математики: учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. педагогических ВУЗов – Минск: «Вышэйшая школа», 1986. – 414 с.
7. Терешин, Н.А. Прикладная направленность школьного курса математики: книга для учителя / Н.А. Терешин. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.

УДК 37.016:51(045)

кандидат педагогических наук, доцент Кочетова Ирина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

доктор педагогических наук, доцент Егорченко Игорь Викторович

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)», Средне-Волжский институт (филиал) (г. Саранск);

студент Порваткин Андрей Викторович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Аннотация. Статья посвящена вопросу реализации прикладной направленности обучения математике студентов педвуза. В статье описаны подходы к определению понятия прикладной задачи, выделены критерии для отбора задачного материала; приведены примеры прикладных математических задач с решением.

Ключевые слова: прикладная направленность обучения, прикладная задача, обучение математике, естественно-технический профиль, вуз.

Annotation. The article is devoted to the issue of implementing the applied orientation of teaching mathematics to students of a pedagogical university. The article describes approaches to the definition of the concept of an applied problem, identifies criteria for the selection of task material; examples of applied mathematical problems with a solution are given.

Keywords: applied orientation of training, applied task, teaching mathematics natural-technical profiles, university.

Введение. Современное общество требует, чтобы выпускник, закончивший вуз был способен находить выход из сложных ситуаций, а это, свою очередь, нельзя осуществить в рамках стандартного, «шаблонного» мышления [3]. Одним из показателей качественной профессиональной подготовки студентов естественно-технических профилей является сформированность умения решать задачи прикладного характера различных уровней сложности. Математический аппарат находит применение не только в узкоспециализированных областях человеческой деятельности, но и в обыкновенной жизненной практике. В соответствии с этим требуется такая организация учебной деятельности студентов, при которой у них будет формироваться способность не только соотносить данные из условия задачи с конкретными элементами математического аппарата, но и определять область человеческой деятельности, с которой соотносятся описанные в формулировке задания объекты реального мира и существующие между ними взаимосвязи. Процесс обучения математическим дисциплинам традиционно базируется на решении задач, которых на сегодняшний день разработано значительное количество. Однако в содержательном плане большинство из них ориентировано именно на изучение дисциплины, в то время как практическому применению задействованного при решении математического содержания уделяется недостаточно внимания [4]. При этом характер организации процесса обучения в рамках естественно-технических профилей, в силу специфики приложения его результатов, накладывает значительный отпечаток на развитие всего общества в целом [2]. Этими положениями и обусловлена необходимость усиления прикладной направленности обучения математическим дисциплинам студентов естественно-технических профилей.

Аспекты организации учебной деятельности, представленные выше, требуют от преподавателя предварительной работы по отбору задач, решение которых будет способствовать не только формированию компетентности в пределах изучаемой дисциплины. Но также позволит реализовать межпредметные связи и установить соответствие между применяемыми элементами математического аппарата и их применением для описания процессов реального мира.

Целью настоящей статьи является разработка рекомендаций по отбору соответствующих задач при изучении некоторых разделов математических дисциплин в контексте реализации прикладной направленности обучения.

Изложение основного материала статьи. Анализ научно-методической литературы по теме исследования [5, 7] показывает, что в целом, прикладная направленность в обучении математическим дисциплинам авторами указанных работ трактуется в одном ключе. Например, реализацию прикладной направленности в обучении математическим дисциплинам Н.А. Терешин видит в организации процесса обучения, построенного на основе специально отобранных методов и технологий, позволяющих явно выделить сферы приложения математического аппарата к решению задач из нематематических областей [6]. Г.В. Дорофеев, отмечает, что в целевом блоке решения предлагаемых учащимся задач в данном контексте обязательно должны быть представлены цели обучения применению названного аппарата и к решению задач в самих математических дисциплинах. На основе анализа работ В.В. Фирсова, Г.В. Чанга и других можно выделить три основных позиции, которым соответствуют определения понятия «прикладная задача» в указанных работах:

- 1) алгоритмическая;
- 2) содержательная;
- 3) содержательно-алгоритмическая.

Определения, сформулированные в русле первой позиции, характеризуются наличием в них в качестве основного существенного свойства направленности задачи на обучение учащихся применению конкретных математических приемов, методов для решения различного рода задач независимо от сферы деятельности, с которой они связаны.

Авторы определений в содержательном контексте, исходили из ориентированности задач на обучение учащихся отбору необходимой для решения теоретической основы в зависимости от области деятельности, к которой относятся объекты, представленные в условии.

Третий подход объединяет в себе два вышеописанных.

В общем случае под прикладной задачей понимают задачу, ответ на требование которой может быть получен применением математического аппарата, а условие описывает какую-либо ситуацию, напрямую связанную с практикой.

В соответствии с выделенными выше аспектами, отражающими сущность понятия «прикладная задача» выделим критерии, которые могут быть учтены преподавателем при отборе задачного материала в рамках подготовки содержания занятия:

1) требование задачи должно быть представлено именно в таком виде, в котором его формулируют люди, сталкивающиеся с необходимостью решения данной проблемы в своей профессиональной, практической деятельности;

2) величины, представленные в условии и требовании задачи и принимаемые ими значения, иллюстрируют описание реальных процессов и явлений (например, температура воды на поверхности Земли в естественных условиях не может быть равна 1500°C);

3) решение задачи должно быть направлено не только на обучение применению математического аппарата, но на формирование умения отбирать соответствующие его элементы на основе анализа представленных условий;

4) необходимое для решения задачи нематематическое содержание должно быть понятно каждому обучающемуся.

При составлении, подборе и обогащении содержания задач следует учитывать специфику дисциплины. Например, если предполагается применение задачи в рамках изучения алгебры, то она может иметь и теоретический характер, но она должна иллюстрировать процессы, изучаемые, например, в экологии, экономики и другими науками.

Представим примеры разработанных задач прикладного характера с решениями.

Задача на применение производной в физике.

Поверхность косогора при взгляде на нее с боковой стороны с высокой степенью точности можно описать функцией $g(x) = \sqrt{x}$ в соответствии с рисунком (см. рис. 1). В точках B и C вбили две сваи, с помощью которых возвели временный мост для быстрой транспортировки контейнеров с песком между двумя этими пунктами. Известно, что угол между мостом и горизонтальной поверхностью равен 14° . Определите протяженность подъема и опишите его расположение относительно косогора в соответствии с представленным рисунком.

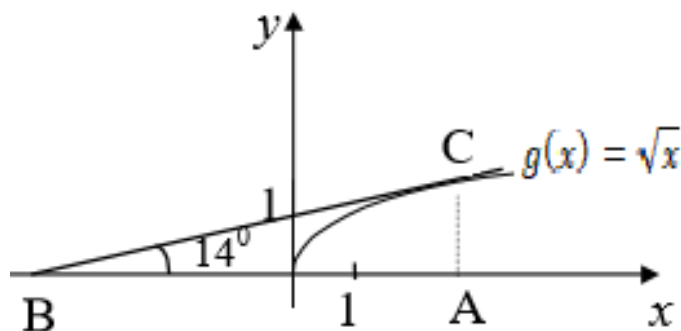


Рисунок 1. Расположение объектов

Решение.

Пусть протяженность подъема равна длине отрезка BC . Тогда прямая, частью которой он является, описывается уравнением, вида

$$y = kx + b \quad (1)$$

Величина k равна тангенсу угла наклона моста к горизонтали: $tg(14^\circ) \approx \frac{1}{4}$. При этом прямая BC

касается поверхности косогора только в одной точке, поэтому является касательной к графику $g(x) = \sqrt{x}$,

поэтому $k = y'(x) = \frac{1}{2\sqrt{x}}$. Отсюда, следовательно, $x = 4, y = 2$. Подставив координаты данной точки в уравнение (1), найдем уравнение прямой BC :

$$y = 0,25x + 1 \quad (2)$$

Прямая, описываемая данным уравнением имеет с горизонтальной осью общую точку при условии $y = 0$, откуда $x = -4$, поэтому длина отрезка, заключенного между точкой B и началом косогора составляет 20 метров. Поэтому вторая опора моста, соответствующая точке C находится на высоте 10 метров и отстоит от начала косогора на 20 метров. Длину всего моста можно найти по теореме Пифагора:

$$BC = \sqrt{AB^2 + AC^2} \approx 41 \text{ м.}$$

Задача на применение производной в химии.

Для фильтрации жидких веществ в лабораторных условиях применяются фильтры, изготавливаемые из специальной бумаги следующим образом: из предварительно подготовленной круглой заготовки радиуса r вырезается сектор TMT_1O , а оставшуюся часть скатывают, получая, конусообразный фильтр. Определите градусную меру центрального угла, соответствующего вырезаемому сектору, при котором объем полученной воронки будет наибольшим (см. рис. 2).

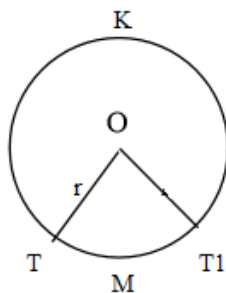


Рисунок 2. Заготовка

Решение.

Проанализировав формулировку задачи, приходим к выводу, что требуется установить такие соотношения между элементами представленного на рисунке объекта, при которых объем полученного конуса будет наибольшим. Объем полученной воронки можно выразить формулой вида:

$$V(x) = \frac{1}{3} \pi k^2 \sqrt{r^2 - k^2} \quad (3)$$

где величина k равна радиусу окружности с длиной, равной длине кривой TMT_1 . Требуется найти

$$0 < k < r$$

наибольшее значение функции $V(x)$ с учетом того, что

. Найдем ее первую производную:

$$V'(x) = \frac{\pi k}{3} \left(\frac{-3k^2 + 2r^2}{\sqrt{r^2 - k^2}} \right),$$

приравняв которую к нулю находим две критические точки:

$$k_1 = \sqrt{\frac{2}{3}} r, k_2 = 0$$

Проанализируем поведение функции в соответствии с найденными значениями, вычисляем вторую производную:

$$V''(x) = \frac{(6k^4 + 2r^4 - 9r^2 k^2) \cdot \pi}{3\sqrt{(r^2 - k^2)^3}}.$$

$$V''(k_1) < 0$$

Таким образом, объем конуса достигает максимального значения при

$$k_1 = \sqrt{\frac{2}{3}} r$$

При этом

,

следовательно, искомый угол равен приблизительно 66° .

Выводы. Прикладная направленность математических дисциплин реализуется с целью усиления качества математического образования обучающихся, а также, с целью применения математических знаний к решению практико-ориентированных задач. Одним из путей реализации прикладной направленности обучения математике выступают задачи, раскрывающие применение математики в реальной действительности.

Статья выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева) по теме «Технология математической подготовки студентов педвуза в условиях прикладной направленности обучения».

Литература:

1. Кочетова, И.В. Упражнения как средство формирования математических понятий в обучении студентов естественно-технических профилей / И.В. Кочетова, И.В. Егорченко, А.В. Порваткин // Проблемы

современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 65. – Ч. 2. – С. 175-180.

2. Мишенина, О.В. Прикладная направленность математического курса как средство формирования профессиональной компетентности будущего специалиста / О.В. Мишенина, Е.А. Ощепкова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 47-51.

3. Никитина, М.Г. Формирование творческого подхода к математическому материалу у школьников и студентов / М.Г. Никитина, Е.С. Павлова // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. – № 1 (10) – С. 133-135.

4. Саранцев, Г.И. Методика обучения математике: Методология и теория. Учеб. пособие / Г.И. Саранцев – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 290 с.

5. Скафа, Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология: монография. Донецк: Изд-во ДонГУ, 2004. – 439 с.

6. Терешин, Н.А. Прикладная направленность школьного курса математики: книга для учителя / Н.А. Терешин. – М.: Просвещение, 2002. – 90 с.

7. Чанг, Н.В. Прикладная направленность обучения элементам математического анализа / Н.В. Чанг. – М.: Просвещение, 2005. – 95 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Кочурова Светлана Валерьевна

Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ (г. Казань)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Анализ исследований в области активизации процессов обучения на занятиях по иностранному языку позволил выявить эффективные и простые в использовании задания, такие как, применение эвристических приемов «Ассоциирование», «Смена ролевых функций», «Составление рассказа из нескольких малосвязанных слов», «Креативное изложение», «Личная эмпатия»; а также драматизация (с использованием методов модерации) сочинение необычных, странных и фантастических рассказов по лексике изучаемой темы, разыгрывание ролевых диалогов с сюжетной интригой, использование музыки и художественных картин для сочинения собственных рассказов на основе контекста произведения и вживания в образ. Вышеперечисленные приемы и методы способствуют развитию иноязычных коммуникативных навыков студентов, раскрывают их творческий потенциал, способствуют развитию воображения, образного мышления, любознательности, развивают интеллект студентов и обогащают иноязычными знаниями.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, творческие задания, иностранный язык, драматизация.

Annotation. An analysis of studies in the field of enhancing the learning processes at foreign language classes allowed us to identify effective and easy-to-use tasks, such as the use of heuristic techniques “Associating”, “Changing Role Functions”, “Composing a Story from Several Unconnected Words,” “Creative Presentation”, “Personal empathy”; as well as dramatization (with the use of moderation techniques), composition of unusual, strange and fantastic stories based on the vocabulary of the theme under study, role-playing dialogs with plot intrigue, the use of music and art paintings to compose student’s own stories based on the context of the piece of art and growing accustomed into the role and context. The above techniques and methods contribute to the development of students’ foreign communication skills, reveal their creative potential, contribute to the development of imagination, imaginative thinking, curiosity, develop students’ intelligence and enrich their knowledge of foreign language.

Keywords: communication skills, creative tasks, foreign language, dramatization.

Введение. Преподавателями иностранных языков постоянно осуществляется поиск методов и средств обучения, которые способствовали бы развитию иноязычных коммуникативных навыков студентов. Как показывает анализ исследований, для реализации данной цели в процесс изучения иностранных языков включаются игровые методы, методы активизации обучения, которые раскрывают творческий потенциал студентов, способствуют развитию образного мышления, любознательности, интеллекта.

Целью нашего исследования является поиск и анализ творческих заданий и упражнений, и возможности их адаптации и использования на занятиях по иностранному языку со студентами для развития их коммуникативных навыков.

Изложение основного материала статьи. Использование творческих заданий на занятиях по иностранному языку, по мнению исследователей в области развития творческих способностей [1-3] имеют преимущество перед традиционными формами обучения, так как они активизируют мышление, инициируют активность, формируют новые навыки самостоятельной работы с иноязычным текстом [4].

Кизриной Н.Г. в педагогическом вузе на языковом факультете при работе с художественным текстом на занятиях по практике устной и письменной речи используются эвристические приемы преобразования признаков объекта и создания нового объекта, которые ориентированы непосредственно на преобразование исходного объекта, текста и на создание на его основе собственного. Для работы с художественным текстом исследователь использует следующие эвристические приемы: «Ассоциирование», «Смена ролевых функций», «Составление рассказа из нескольких малосвязанных слов», «Креативное изложение», «Личная эмпатия» [5].

Морозова И.О. для поддержания интереса к иностранному языку, развития творческого мышления, как на родном, так и на иностранном языке предлагает использовать следующее занятие по теме «Jokes and Anecdotes» для ознакомления с такими понятиями, как «юмор», «шутка». Эта тема позволяет создать менее формальную обстановку, в которой студенты могут максимально проявить свои личностные качества.

Зарубежными исследователями также акцентируется значимость использования методов активизации творчества на занятиях по иностранному языку. Интересными являются те задания, которые модифицируют задания учебника, активизируя их. Например, когда преподаватель разыгрывает текст из учебника, читая абзац из текста о парке в Китае. Этот парк примечателен тем, что происходит активизация шипов, в том

случае, если кто-то слишком долго сидит на скамейке. Преподаватель разыгрывает сценку так, как будто он сам отправляется в парк, и, уставший, садится на скамейку и засыпает, а затем, просыпается от укола шипов, крича от боли, подпрыгивая и убегая.

Согласно исследованиям, применение драматизации на занятиях по иностранному языку позволяет реализовать развитие лингвокреативности студентов и обогащает содержание знаний, в частности, в области литературы, истории, языка, а также культуры [6]. Пьесы, используемые на занятиях по иностранному языку, позволяют обучать студентов играя, так как инсценирование предоставляет тот материал, который применяется в реальной жизни.

Американскими исследователями рекомендуется проводить данные виды работ в сотрудничестве с преподавателем, то есть преподаватель должен выполнять роль модератора. Рассмотрим один из заслуживающих внимания с точки зрения нашего исследования подходов, предложенных Брайаном Томлинсоном (Brian Tomlinson) [7], которые побуждают преподавателей творчески использовать учебник. Обучающиеся разыгрывают текст из учебника, параллельно тому, как преподаватель читает его вслух как можно громче. Например, прежде чем прочитать вслух корейскую народную сказку о трудолюбивом, но бедном фермере и его ленивом, жадном и богатом брате, преподаватель делит студентов на две половины, одна половина разыгрывает, то, что делает трудолюбивый брат, а другая половина то, что делает ленивый брат.

После инсценирования текста преподаватель задает «да/нет» вопросы из учебника, но адресовывает их лично братьям. Например, вместо того чтобы спросить «Был ли Х ленивым?», преподаватель спрашивает: «Вы были лентяем? Почему?» Далее, вместо того, чтобы задавать вопрос из учебника об уроках, которые следует извлечь из этой истории, преподаватель просит героев сценки подумать о том, чему они научились, из того, что с ними произошло. Приведенные примеры дополнений и модификаций просты для понимания и применения, легки в исполнении и делают опыт использования учебника гораздо более креативным, запоминающимся и полезным как для преподавателя, так и для студентов.

Также процессе обучения иностранному языку используются разнообразные виды драматизации, такие как, пантомима, импровизация, неформальная и формальная драматизация [8]. Пантомима полностью основана на невербальном поведении для передачи значения. В свою очередь, импровизация является интересным видом драматизации для обучающихся вузов.

Согласно Г.В. Роговой, «импровизации являются наиболее адекватным приемом обучения говорения, поскольку они обеспечивают мотивацию в монологических и диалогических высказываниях, способствуют созданию неограниченного количества речевых ситуаций и делают их личностно значимыми» [9]. Особенностями импровизации являются следующие признаки:

- отсутствие подготовительной работы;
- проводится непосредственно в аудитории;
- материал для импровизации должен быть знакомым или понятным всем студентам;
- студенты не ограничены в выборе языковых средств;
- импровизация эффективна в парах и группах, побуждает к спонтанной речи [10].

Пантыкиной Н.И. используется драматизация в обучении иностранным языкам. Исследователь считает, что при работе над инсценировкой по произведению Иэна Макьюэна «Искушение», интересными и продуктивными будут такие упражнения как:

1. Объясните, как характеризуют главную героиню Брайони Таллис данные выражения: “possessed by a desire to have the world just so”, “all facing one way – towards their owner – as if about to break into song”, all the toy animals belonging to her “model farm”.

2. Подобрать к английским стилистическим средствам русские эквиваленты (студенты работают с оригиналом и переводческим текстом): – epithets describing life in the state of nature: a thin yellow wash (тонкий желтоватый налет), evening with its heavy fragrance (вечер, наполненный густыми ароматами), foliage oily black branches (маслянисто-черные ветви); – epithets in describing heroes: disablingly sensual (изломанная чувственность), asphyxiating silence (гнетущее молчание); – comparison: grimly content like swiping nettles with a stick (зловещее удовольствие в творческом воображении как сбивание крапивы прутом), a glistening rosebud mouth (блестящие, как розовый бутон, губы); – metaphors: waves of tiredness beat the remaining strength from my body (волны усталости уносят мои последние силы), the first gray light bring into view the park and the bridges over the vanished lake (проявляются очертания парка и мостов над исчезнувшим озером); – oxymoron: grimly content (зловещее удовольствие), the agreeable nullity (приятная ничтожность) [10].

Креативным и способствующим развитию иноязычных коммуникативных навыков студентов является задание, в рамках которого преподаватель сочиняет и исполняет необычный, странный или фантастический рассказ, используя слова из учебника. Затем обучающиеся в группах также сочиняют свой собственный необычный рассказ, используя те же слова, что и преподаватель. Таким образом, происходит повторение обучающимися изучаемой лексики более эффективными для запоминания способами, чем повтор их без какого-либо контекста в упражнении.

Например, преподаватель рассказывает студентам историю, в которой использованы следующие слова из упражнения в учебнике: Cycle; cyclist; cycling; thunderstorm; bike; tornado; gym; dog; vacuum; chores; clouds; rainbow. Рассказ преподавателя может выглядеть следующим образом: “It’s not been a great week to be a cyclist. On Monday I went cycling in a thunderstorm and was blown off my bike. On Tuesday I went cycling in a tornado and was lifted off my bike. On Wednesday I went cycling in the gym and was knocked off my bike by a dog who was vacuuming the floor. On Thursday, after doing my household chores, I went cycling in the clouds and was washed off my bike a lion who was cleaning a rainbow”.

Еще одним интересным вариантом драматизации на занятиях по иностранному языку является разыгрывание ролевых диалогов. Например, в диалоге, в котором два персонажа - продавец в обувном магазине (А) и покупатель (Б), где персонаж «А» является бывшим мужем «Б», и они не виделись с момента развода. Еще одним вариантом может быть диалог, в котором персонаж «А» спрашивает у «Б», как им пользоваться своим новым офисным компьютером, при этом персонаж «Б» влюблен в «А», и она этого не знает.

Еще одним вариантом развития коммуникативных иноязычных навыков является такое задание, как сочинение собственных рассказов. Для выполнения этого задания необходимо найти небольшой отрывок оркестровой драматической музыки, например, Леонарда Бернштейна «Увертюра к кандидатуре», Антонина

Дворжака «Славянский танец № 2 ми минор» или Пуччини «Увертюра к Турандот». Также потребуются фотографии каких-либо мест, людей, предметов и т. д. Их можно взять из туристических брошюр, рекламных объявлений или Eltpics с сайта www.flickr.com/photos/eltpics/ и т.д.

Процедура проведения игры включает в себя следующие этапы: Разделение обучающихся на небольшие группы, каждой группе предоставляется набор из восьми - десяти фотографий. У каждой группы может быть разные наборы или можно использовать один и тот же набор для каждой. Далее студенты размещают картинки перед собой таким образом, чтобы каждому их было видно. Затем в малых группах они кратко обсуждают фотографии, преподаватель спрашивает, есть ли у них какие-либо вопросы. На следующем этапе преподаватель сообщает студентам, что они прослушают музыкальное произведение и, основываясь на том, что они слышат, чувствуют и видят, они должны создать свою собственную историю.

Во время прослушивания студенты могут начать приводить картинки в порядок или же, можно подождать, пока музыка не закончится, а затем определиться с историей.

Студентам необходимо предоставить достаточное количество времени на то, чтобы закончить рассказ. Они могут также записать его, при желании. Далее музыка воспроизводится еще раз, преподаватель просит их просмотреть фотографии и отрепетировать рассказ в уме. Затем каждая подгруппа озвучивает свою историю. Студенты могут написать рассказ в группах или индивидуально внеаудиторно.

Использование музыки на занятиях по иностранному языку, по мнению исследователей, благоприятно сказывается как на мотивации обучающихся, так и на качестве усвоения нового материала, креативных способностей, а также способствует уменьшению эмоциональной напряженности в процессе обучения [11].

Перетятко М.О. выделяет основные функции музыки в концепции обучения иностранным языкам. Психологическая функция служит развитию памяти, психогигиеническая позволяет развивать интерес к музыке на уровне удовольствий, социопсихологическая функция усиливает сплоченность в группах, также это функция выражения когнитивных процессов, функция бессознательного изучения иностранного языка и функция решения коммуникативных задач [12].

Еще одним интересным творческим упражнением является использование художественных картин в процессе обучения. Для выполнения этого упражнения понадобятся различные репродукции работ известных художников. Преподавателю необходимо обеспечить раздаточным материалом каждого студента. Для достижения лучшего эффекта рекомендуется использовать картины, в которых имеются сюжетные линии и люди, а не просто пейзажи или отдельные портреты.

Процедура проведения упражнения следующая:

- Разложите изображения на столах и попросите обучающихся подойти и выбрать понравившуюся картину.

- Объясните студентам, что им необходимо внимательно посмотреть на выбранное ими изображение и представить себя в нем. Затем они должны попытаться испытать на себе те эмоции или чувства, которые вызывает изображение.

- Распределите обучающихся в небольшие группы и попросите их разложить свои фотографии вместе. Затем попросите каждого обучающегося выразить те чувства, которые они испытали, представляя себя на картинке, а другие должны догадаться, о том, какая это картина.

- Далее студенты обсуждают фотографии в малых группах и сравнивают свои чувства и эмоции, которые они испытали, смотря на них с эмоциями одноклассников.

- На следующем этапе студенты пишут историю по своей картине, описывая предшествующие события, то есть, те, которые происходили до того, как картина была нарисована, или же, делают прогноз о том, что может произойти в будущем.

Выводы. Таким образом, анализ исследований в области активизации процессов обучения на занятиях по иностранному языку показывает, что использование таких заданий, как применение эвристических приемов «Ассоцирование», «Смена ролевых функций», «Составление рассказа из нескольких малосвязанных слов», «Креативное изложение», «Личная эмпатия»; а также драматизация, сочинение необычных, странных и фантастических рассказов по лексике изучаемой темы, разыгрывание ролевых диалогов с сюжетной интригой, использование музыки и художественных картин для сочинения собственных рассказов на основе контекста произведения и вживания в образ, все вышеперечисленное способствует развитию иноязычных коммуникативных навыков студентов, раскрывает их творческий потенциал, способствует развитию воображения, образного мышления, любознательности, развивает интеллект студентов и обогащает иноязычными знаниями.

Литература:

1. Хусаинова Г.Р. Об организации работы над проблемными задачами / Г.Р. Хусаинова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6 (73). – С. 331-333.
2. Хусаинова Г.Р. Возможности системы MOODLE для развития коммуникативных компетенций студентов / Г.Р. Хусаинова // Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики»: сб. научных материалов. — Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета. – 2018. — С. 206-210.
3. Хусаинова Г.Р. Формирование навыков командного сотрудничества при изучении иностранного языка у будущих инженеров / Г.Р. Хусаинова // Управление устойчивым развитием. – 2018. – № 5 (18). – С. 94-98.
4. Морозова И.О. Развитие творческих способностей студентов вузов на занятиях по иностранному языку. – 2016. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-u-studentov-vuzov-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku>, свободный.
5. Кизрина Н.Г., Янкина О.Е. Развитие креативного мышления студентов языковых профилей подготовки в процессе работы с художественными текстами. – 2017. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kreativnogo-myshleniya-studentov-yazykovykh-profiley-podgotovki-v-protseste-raboty-s-hudozhestvennyimi-tekstami>, свободный.
6. Рейлли Э., Мачнева Л. Обучение иностранному языку посредством драматизации. – 2003. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-posredstvom-dramatizatsii>, свободный.
7. Maley A., Peachey T. Creativity in the English language classroom. – British Council. – 2015.
8. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. - СПб., 2006. - 192 с.

9. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М. - 1991. - 287 с.

10. Пантыкина Н.И. Использование драматизации как вида арт-технологий в обучении иностранным языкам / Н.И. Пантыкина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. - № 1. - С. 195-200.

11. Пашкеева И.Ю. Использование песен в обучении иностранному языку / И.Ю. Пашкеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. - № 5 (17). – с. 361-365.

12. Перетятко М.О. Использование музыки как технологии на уроках иностранного языка // Молодой ученый. — 2016. — №7.5. — С. 65-66. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/111/28064/>, свободный.

Педагогика

УДК 004.356.2; 37.036.5

магистр дизайна, старший преподаватель Краева Надежда Александровна

Институт пищевых технологий и дизайна – филиал ГБОУ ВО НГИЭУ (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Камнева Ирина Николаевна

Институт пищевых технологий и дизайна – филиал ГБОУ ВО НГИЭУ (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье затрагивается актуальная тема формирования и развития творческих способностей студентов-дизайнеров в процессе 3D-моделирования. В статье раскрыта значимость включения и использования инновационных 3D-технологий в процесс обучения студентов-дизайнеров с целью наиболее гармоничного формирования и развития профессиональной стороны личности будущего специалиста. В настоящем исследовании находит решение задача создания и реализации процесса активизации творческой активности студентов-дизайнеров в процессе 3D-моделирования. В исследовании, во-первых, был проведен анализ уровня имеющихся знаний, умений и навыков студентов в области инновационных технологий. Во-вторых, был проведен эксперимент по выявлению творческих способностей студентов и активизации творческого мышления. В-третьих, проведен анализ полученных результатов исследования. На основании анализа сделан вывод о необходимости внедрения 3D-технологий в образовательный процесс с целью расширения кругозора знаний, развития пространственного мышления студентов, а также активизации творческого потенциала будущих специалистов в области дизайна.

Ключевые слова: дизайн, творческие способности, творческое мышление, развитие творческих способностей, активизация творческого потенциала, 3D-технологии, аддитивные технологии, инновационные технологии, 3D-технологии, 3D-печать, 3D-ручка.

Annotation. In given article deals with the topical issue in formation and development of creative skills for students-designers in 3D-modeling process. The importance of incorporating and using innovative 3D technologies in the training for students-designers with purpose for the most harmonious formation and development of professional personality of a future specialist are revealed in the article. In this study, the problem of creating and implementing a process in creative activity improving for students-designers in 3D-modeling process is solved. Firstly, in given study an analysis of the available knowledge level, students skills and abilities in the field of the innovative technologies was conducted. Secondly, an experiment was conducted to identify the creative skills for students and the activation of creative thinking. Thirdly, the study of the obtained results was analysed. On the basis of the analysis, it was concluded that 3D technologies should be introduced into the educational process with purpose of the expanding knowledge outlook, development of students spatial thinking, and also creative potential improving of future specialists in the design sphere.

Keywords: design, creative skills, creative thinking, creativity development, creative potential improving, 3D technology, additive technology, innovative technology, 3D printing, 3D pen.

Введение. Социально-культурные и социально-экономические изменения в современном российском обществе обусловили необходимость качественного изучения проблем развития творческих способностей в профессиональной подготовке будущих специалистов на всех ступенях образования.

В современных условиях реформирования системы непрерывного профессионального образования, при ее демократизации и гуманизации особую значимость имеет явление совершенствования профессиональной подготовки студентов в области дизайна по направлениям подготовки «Дизайн интерьера», «Дизайн костюма», «Промышленный дизайн» и другим в высших учебных заведениях различного профиля.

Именно изменения, происходящие в настоящее время в общественной жизни, требуют развития качественно новых способов и методик образования, педагогических технологий, которые имеют своей целью индивидуальное развитие личности, творческого потенциала, выработку универсального умения ставить и решать задачи профессионального характера [12].

Изложение основного материала статьи. Для студентов, обучающихся по вышеперечисленным направлениям подготовки в области дизайна, особое значение имеет содержание творческой самоактуализации, а также раскрытие творческого потенциала. Основной педагогической задачей при этом становится поиск и успешное внедрение передовых инновационных технологий, которые могли бы позволять студентам-дизайнерам с наибольшей эффективностью создавать и реализовывать уникальные творческие проекты. Именно такие объекты арт-дизайна призваны гармонично сочетать в себе конструктивно-технологические, экономические и художественно-эстетические компоненты [2].

Именно развитие у обучающихся креативного творческого мышления должно стать приоритетной задачей современного образования. При этом, важно отметить, что такой подход должен быть связан с применением в образовательном процессе современных достижений науки и инновационных технологий [10].

С развитием и совершенствованием информационных технологий, развитием информатизации и автоматизации производственных процессов быстрыми темпами идет рост научно-технической информации. Конкурентоспособность в различных отраслях обусловила новые, более высокие требования к

профессиональной подготовке квалифицированных специалистов. Именно это условия находит свое отражение в содержании и процессе образовательной деятельности на всех уровнях.

Одной из таких областей информационных технологий, способствующей, по мнению авторов данного исследования, наиболее полному раскрытию творческого потенциала студентов-дизайнеров в условиях процесса образования, являются 3D-технологии, в частности технология быстрого прототипирования. С внедрением и применением устройств данной технологии стало возможным смоделировать полный цикл создания изделия, проследить его жизненный цикл от этапа проектирования до этапа изготовления. Технологии быстрого прототипирования позволяют увидеть будущую модель, а в некоторых случаях и реальную не только на экране монитора, но и в твердой копии. Кроме того, 3D-технологии позволяют развить творческие способности обучающихся, а также помогают обратить и концентрировать внимание студентов на учебном процессе, сделать процесс обучения более интересным и наглядным [5].

Появление первых устройств 3D-принтеров относится к началу 1980-х годов. В это время доктор Хидео Кодاما в Японии разработал систему быстрого прототипирования с использованием фотополимеров. Принцип работы аппаратов был аналогичным, как и в современных 3D-принтерах – распечатанный объект создавался послойно в соответствии с моделью.

Настоящим прорывом в области объемного моделирования стало изобретение стереолитографии Чарльзом Халлом в 1984 году. Благодаря данной технологии появилась возможность производить на 3D-принтерах объекты по цифровым изображениям и моделям. В качестве материала также использовался фотополимер, жидкое вещество на основе акрила. Под воздействием лучей УФ-лазера материал моментально застывал и превращался в пластиковый объект, принимая необходимую форму. Это изобретение произвело переворот в среде разработчиков. Прототипные модели теперь могли создаваться с наименьшими издержками.

Важно отметить, что процесс послойного наращивания и синтез объекта с помощью компьютерных 3D технологий является инновационной аддитивной технологией. В данном случае аддитивность заключается в технологическом прогрессе, который способствует производству множества полезных вещей для жизни, здоровья и безопасности человека.

Динамически развивающиеся быстрыми темпами аддитивные технологии 3D-печати используются и в прогрессивных производствах. Из существующих видов аддитивных технологий в данном исследовании рассматривается вид FDM (Fused deposition modeling), в процессе которого изделие формируется послойно из полимерной нити термопластика путем горячей экструзии. Стоит отметить, что именно технология FDM является наиболее доступной в образовательной среде [9, 12].

Трехмерная печать является одной из самых перспективных инноваций, используемых в современных технологиях проектирования и мелкосерийном производстве.

Необходимо отметить, что инновационные технологии занимают особое место в дизайне, а также в индустрии моды и красоты. Именно поэтому, авторам данной статьи наиболее интересным представляются возможности применения 3D-технологий в сфере моды и дизайна, а именно в области создания индивидуальных мелкосерийных декоративных изделий. Самым распространенным в этих сферах является создание макетов изделий различной сложности. 3D технология в сравнении с ручным методом создания макетов-аналогов является более дешевым, быстрым и точным способом.

Основной задачей проводимого исследования является создание и реализация процесса активизации творческой активности студентов-дизайнеров в процессе 3D моделирования.

Для решения поставленной задачи, авторами был проведен образовательный эксперимент в институте пищевых технологий и дизайна (ИПТД – филиал ГБОУ ВО НГИЭУ), г. Нижний Новгород в рамках реализации учебной программы профессионального модуля ПМ.05 Выполнение работ по профессии 072500.01 «Исполнитель художественно-оформительских работ».

Исследование ограничивалось временными рамками, октябрь 2019 года – февраль 2020 года, и проводилось в несколько этапов:

1. Сбор первичных данных, проведение анкетирования среди студентов (октябрь 2019 года);
2. Предпроектный анализ и разработка серии художественных эскизов экспериментальных моделей (декабрь 2019 года – январь 2020 года);
3. Проведение эксперимента по выявлению творческих способностей студентов – создание пробных образцов средствами 3D моделирования (февраль 2020 года);
4. Подведение итогов проведения эксперимента, анализ полученных результатов (февраль 2020 года).

В ходе работы над данным исследованием, авторами, на первом этапе, было проведено анкетирование среди студентов-дизайнеров 2-4 курсов СПО специальности 54.02.01 Дизайн. Основная цель опроса состояла в выявлении знаний и навыков в области инновационных аддитивных технологий.

В анкетировании принимало участие 77 человек.

Из проведенного анализа результатов анкетирования можно сделать следующий вывод. 75% опрошенных (58 человек) знакомы с 3D-технологиями, а именно имеют представление, что такое 3D-принтер, 3D-ручка, в информационной сети Интернет обращали внимание на то, как пользоваться данными средствами 3D-графики. Однако, 25% опрошенных (19 человек) никогда не слышали о данных инновационных технологиях и не сталкивались с ними.

60% опрошенных (46 человек) не имели практический опыт работы с 3D-графикой, но при этом данное количество студентов знакомы с технологией в общих чертах. 15% студентов экспериментальной группы (12 человек) имели практический опыт работы с 3D-графикой, в основном, по их описаниям, с 3D-ручкой. Данный опыт приобретался в домашних условиях в виде различного прикладного творчества по типу хобби. Оставшиеся 25% участников опроса (19 человек) на момент проведения эксперимента не сталкивались с 3D-технологиями.

Учитывая довольно высокий процент отсутствия практического опыта работы средствами 3D-печати у студентов творческой специальности, можно сделать вывод о необходимости внедрения инновационных 3D-технологий в образовательный процесс студентов СПО с целью расширения кругозора знаний и практического опыта, а также более глубокого профессионального развития личности.

Второй этап исследования заключался в проведении предпроектного анализа по моделированию аксессуарных групп средствами 3D-моделирования. Данный этап включает в себя несколько подэтапов:

знакомство с технологиями и принципами 3D-печати, с материалами, с оценкой достоинств, недостатков 3D-печати, качества и стоимости готовых продуктов моделирования и печати.

Также во второй этап входит анализ аналогичной эксклюзивной продукции. Таким образом, созданию твердых образцов студентами экспериментальной группы предшествовал анализ существующего практического опыта применения 3D-технологий и разработка эскизов будущих моделей.

Как было отмечено выше, особый интерес для авторов статьи представляет дизайн в целом и дизайн костюма, в частности область создания индивидуальных мелкосерийных декоративных изделий. Этот вид аксессуарной группы представляется наиболее простым в реализации для студентов в рамках образовательного процесса, и недорогим в отношении расхода сырьевых материалов.

Проблема научно-технического прогресса и будущее моды в целом заключается не только в более передовых технологиях и материалах, но и в методах проектирования и производства обуви, аксессуаров и других предметов одежды. Именно в направлении моды и стиля велся предпроектный анализ в рамках проводимого исследования.

Особый интерес при анализе творческого источника представляют коллекции голландского дизайнера Iris van Herpen. В 2011 году Daniel Widrig и Iris van Herpen разработали коллекцию «Эскапизм», одежда из которой отличалась нежными, похожими на кораллы формами и была подходящей для ношения. Результатом ее сотрудничества с бельгийской компанией Materialise явился достаточно гибкий и прочный материал, подходящий и для 3D-печати. Этот материал TPU 92A-1 использовали для печати одежды, которую Iris van Herpen разработала совместно с австрийским архитектором Julia Koerner (рисунок 1).



Рисунок 1. Daniel Widrig и Iris van Herpen, коллекция «Эскапизм»

Позже Iris van Herpen представила полноценную коллекцию Весна/Лето 2016 из 9 3D предметов на Amsterdam International Fashion Week (Международной Неделе Моды в Амстердаме).

В 2018 году в Iris van Herpen вновь представила наряды, выполненные с применением разнообразных цифровых технологий. Весенне-летняя коллекция состояла из 21 платья, для производства которых использовалась лазерная резка, параметрический дизайн и 3D-печать. Для 3D-печати платья Foliage использовалась технология PolyJet (рисунок 2).



Рисунок 2. Платье Foliage (фрагмент коллекции Iris van Herpen 2018 года)

При анализе мирового опыта 3D-печати в области моды и дизайна студентами экспериментальной группы были рассмотрены коллекции аксессуаров и предметов декора от Nervous System. Дизайнеры Nervous System являются одними из тех, кто положил начало становлению 3D-печати на путь массового производства. Nervous System – это тандем биолога и архитектора Джессики Розенкранц и математика

Джесси Луи-Розенберг, решивших в 2007 году объединить науку, искусство и технологии. Вдохновляясь природными явлениями, дизайнеры моделируют невероятные украшения – здесь и имитирующие клеточный цикл браслеты, и навеянные радиоляриями и ксилемами серьги, и кинематические ожерелья, и похожие на коралловые рифы лампы (рисунок 3).



Рисунок 3. Украшения Nervous System, созданные с помощью печати на 3D принтере

Именно проведенный анализ вышеперечисленных коллекций дизайнеров дал толчок к развитию творческого потенциала экспериментальной группы студентов, а также послужил основой для создания мини-коллекции аксессуарной группы для печати средствами 3D-графики.

В рамках исследования авторами были проведены ознакомительные, обзорные и практические лекции по использованию 3D-технологий. Авторы исследования ознакомили студентов с имеющейся на базе исследования 3D-техникой, материалами и технологиями объемной печати. В материальном фонде ИПТД имеется следующая 3D-техника:

1. 3D-принтер DDKUN Drucker Stampante (технология формирования – моделирование плавления; печатная нить – 1,75 мм PLA, ABS, TPU, углеродное волокно);
2. Ручка 3D Cactus CS-3D-PEN-A-BL (печатная нить – PLA ABS; LCD экран).

За основу разработки были взяты традиционные национальные образы художественных промыслов. Авторами был проанализирован творческий источник, и впоследствии разработана серия эскизов по созданию уникальных авторских изделий аксессуарной группы, а именно аксессуарных гарнитур – кольца, серьги, броши.

Третий этап исследования заключался в самом моделировании твердых образцов. Особенной популярностью среди 3D-технологий является использование 3D-ручки. Это инструмент, легкий в использовании и доступный по стоимости, позволяет рисовать не на бумаге, а в пространстве. Доступность и простота в использовании обуславливается так же отсутствием программного обеспечения и дополнительного оборудования.

Именно ручкой 3D Cactus CS-3D-PEN-A-BL PLA ABS LCD реализовывался мини-проект моделирования аксессуарной группы.

На сегодняшний день различают два вида ручек: холодные и горячие.

Холодные 3D ручки – печатают быстротвердевающими смолами – фотополимерами. «Горячие» ручки используют различные полимерные сплавы в форме катушек с пластиковой нитью. Используемый материал может быть разным ABS или PLA.

В основной работе чаще используется ABS пластик. Он долговечен, устойчив к износу, хорошо подходит для склеивания пластиковых изделий. К его недостаткам причисляют склонность к незначительной усадке. Фигуры из PLA более качественны, что объясняется заниженной температурой плавления. Кроме того, данный состав изготавливается из натуральных компонентов, что делает его биоразлагаемым.

С помощью 3D-ручки можно создавать множество эксклюзивных и уникальных объектов и предметов декора. Особенно эффектно и футуристично выглядят аксессуары, созданные 3D-ручкой. Они могут иметь любую форму и цвет.

В процессе работы над данным исследованием, группой студентов были созданы экспериментальные модели аксессуарной группы. Результаты проекта представлены на рисунках 6-9.



Рисунок 4. Колье и серьги



Рисунок 5. Шейное ожерелье



Рисунок 6. Колье и серьги



Рисунок 7. Колье и серьги

Аксессуары модели были разработаны по средством рисования 3D-ручкой с использованием ABS пластика.

Конструктивно использовались два метода создания моделей. В одном комплекте создавались отдельные части, и далее собирались через аксессуарную фурнитуру. В другом комплекте – большое массивное колье создавалось одномоментно, непрерывно, со сменой цвета пластика.

По мнению авторов, данные аксессуары уникальны и имеют не только оригинальный дизайн, но и доступны в создании и реализации.

Четвертый этап исследования представляет собой обобщающий вывод о проделанной работе. Проанализировав полученные результаты исследования, можно сделать вывод, что сфера применения 3D-технологий безгранична. Главным и значительным преимуществом использования данной инновационной технологии является не только создание прототипа изделия, но и расширение кругозора знаний, развитие пространственного мышления, моторики рук, активизация творческого потенциала будущих специалистов в области дизайна, а так же значительное повышение интереса обучающихся к изучаемым темам и профессии в целом.

Кроме того, студентам был продемонстрирован полный цикл создания авторского изделия: от этапа разработки идеи, эскизов, до этапа воплощения детали в конечном материале, несущей в себе тактильные характеристики. Тем самым, реализуется непрерывность создания полного готового дизайн-проекта, что, несомненно, способствует активизации творческого потенциала и развития творческих способностей студентов-дизайнеров.

Выводы. В заключении необходимо отметить, что по мнению авторов, 3D-технологии должны стать неотъемлемой частью образовательного процесса творческих специальностей. Именно создание наглядных материалов и образцов с помощью 3D-печати может значительно повысить качество образовательного процесса на всех ступенях подготовки специалистов.

Литература:

1. 3D-печать в образовании / Т.В. Окладникова, Е.А. Литвинцева, А.П. Окладников, Л.В. Неведимова // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Наука и образование в XXI веке»: в 17 частях. Тамбов, 2014. С. 108-109.
2. Грахов В.П., Кислякова Ю.Г., Симакова У.Ф. Формирование и развитие творческого потенциала личности студентов технических вузов // Записки горного института. 2015. Т.213. С. 110-115
3. Гриц М.А., Дегтярева В.А., Чеботарева Д.А. Возможности 3D-технологий в образовании // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2015. Том 2. С. 925-927
4. Долинин Ф.И., Токарев А.С., Зулькарнаев В.У. Использование 3D-принтеров в высших учебных заведениях для образования и возможности заработка // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XXXV междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2014. №7 (32). С. 168-172.
5. Заседатель В.С. Образовательный потенциал технологий быстрого прототипирования // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 7, №5 (2015)
6. Ковальчук Т.Н. Творчество как педагогическая категория // Высшее образование в России. 2004. №2. С. 103-105.
7. Крашенинников В.В., Лейбов А.М. Применение в преподавании графических дисциплин технологий быстрого прототипирования // Технологическое-экономическое образование в XXI веке. Материалы II Международной научно-практической конференции. Т. 1. Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2005. С. 58-61.
8. Лейбов А.М., Каменев Р.В., Осокина О.М. Применение технологий 3D-прототипирования в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2014. №5. С. 93.
9. Липницкий Л.А., Пильгун Т.В. Аддитивные технологии и их перспективы в образовательном процессе // Системный анализ и прикладная информатика. 2018. №3. С. 76-82.
10. Пигалева И.Р., Науменко В.А., Анисимова М.Г. Условия развития творческих способностей будущих специалистов в системе высшего профессионального образования // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. №5-1. С. 83-86
11. Сайдамов, Ф.Р. Развитие творческих способностей студентов в процессе профессиональной подготовки / Ф.Р. Сайдамов. – Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. – 2012. – № 8 (43). – С. 374-375.

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

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

магистрантка Печенева Ирина Алексеевна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ «ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ» МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ПРЕДМЕТНОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье обсуждаются особенности организации «перевернутого обучения» в рамках предметной цифровой образовательной среды обучения математике. Преимущества от использования модели «перевернутое обучение»: экономия времени на уроке; возможность разноуровневого обучения; индивидуальный темп для каждого обучающегося при освоении теоретического материала; условия для использования на уроке совместной деятельности, проектного метода. Приведены примеры цифровых инструментов для создания интерактивных видеороликов, интерактивных уроков и заданий, а также примеры цифровых образовательных ресурсов и платформ.

Ключевые слова: смешанное обучение, «перевернутое обучение», цифровая образовательная среда, интерактивный рабочий лист, интерактивное задание.

Annotation. The article discusses the features of the "flipped learning" model within the framework of the subject digital educational environment for teaching mathematics. Advantages of using the "flipped learning" model: saving time in class; the possibility of different levels of learning; individual tempo for each student when mastering theoretical material; conditions for use in the lesson of joint activities, the project method. Examples of digital tools for creating interactive videos, interactive lessons and tasks, as well as examples of digital educational resources and platforms are given.

Keywords: blended learning, «flipped learning», digital educational environment, interactive worksheet, interactive task.

Введение. В рамках национального проекта «Образование» разработана Целевая модель цифровой образовательной среды [11]. В цифровой образовательной среде школы педагоги формируют свои предметные цифровые среды, подбирая необходимые ИКТ-инструменты для размещения учебного контента, организации общения и сотрудничества с обучающимися, проведения мониторинга и оценивания [4, 5]. Формированию предметной цифровой образовательной среды обучения математике посвящены публикации [2, 6, 10, 13, 14]. Одной из целей создания предметной цифровой образовательной среды обучения математике является организация смешанного обучения.

Среди различных моделей смешанного обучения одной из наиболее простых в плане реализации является «перевернутое обучение». Модель «перевернутое обучение» включает в себя работу дома в онлайн-среде для изучения нового или закрепления изучаемого материала, а на уроках происходит уже отработка и актуализация полученных знаний в интерактивных форматах.

Авторы публикаций по «перевернутому обучению» подчеркивают, что при реализации такой модели необходимо, прежде всего, решить проблему обеспечения обучающихся качественным цифровым образовательным контентом и проблему организации учебной деятельности в классе.

Сегодня сеть Интернет предлагает любому учителю, в т.ч. и учителю математики, достаточно большое количество готовых цифровых образовательных ресурсов и сервисов. Задача их грамотного использования в рамках модели «перевернутого обучения» математике является актуальной педагогической задачей.

Изложение основного материала статьи. За последние 10-15 лет в системе общего и высшего образования значительное распространение получило смешанное обучение, подразумевающее совмещение традиционной классно-урочной системы с онлайн-обучением. Одной из первых изданных книг по этой теме в России является книга «Шаг школы в смешанное обучение» [1], где авторы рассматривают различные модели такого обучения, отмечая преимущества и особенности использования, необходимые управленческие аспекты. Например, в книге описан кейс учителя химии гимназии № 9 г. Воронежа Пономаревой Е.А. Автором разработан сайт для преподавания органической химии в 10 классе по модели «перевернутого обучения» (<https://sites.google.com/site/chemistryflipped>). Автор объясняет необходимость внедрения технологии «перевернутое обучение» сокращением часов на химию в непрофильных классах. «Перевернутому обучению» на уроках информатики посвящена статья [8], на уроках – физики [7], на уроках технологии – [9].

Проведем анализ цифровых инструментов, которые могут быть использованы для реализации «перевернутого обучения» в рамках предметной цифровой образовательной среды обучения математике. Для реализации модели учителю необходимы цифровые образовательные ресурсы, ИКТ-инструменты для публикации контента и подготовки различных заданий, для оценивания и рефлексии, организации сотрудничества и взаимодействия.

Что касается организации места для публикации контента, то для этого удобно использовать персональные сайты и блоги педагогов, платформу Moodle, школьные информационные системы и сайты. Роль персонального сайта учителя как платформы для организации смешанного обучения обсуждается в [12]. Для создания персонального сайта педагога сегодня существует множество различных конструкторов. Наиболее популярные платформы для их создания: WordPress, uCoz, Wix, Google-Sites, Tilda.

Например, конструктор uCoz (<https://www.ucoz.ru>) имеет огромное количество всевозможных опций и заготовок страниц, удобный интерфейс. Очень удобен сервис Google-Sites (<https://sites.google.com>). Особенно функциональной является старая версия сайтов. Пользователь сам может выбирать: использовать старую или новую версию сайтов Google. Можно использовать готовые варианты дизайна или создать свой с нуля. В конструкторе сайтов Tilda (<https://tilda.cc/ru>) впервые была использована модульная система создания сайта, которую впоследствии стали использовать и другие сервисы.

Достаточно часто для реализации «перевернутого обучения» педагоги используют системы управления обучением. Например, LMS Moodle подходит как для организации традиционных дистанционных курсов, так и для поддержки смешанного обучения. Для работы по модели «перевернутого обучения» педагог может разработать собственный курс для публикации контента и организации взаимодействия с обучающимися.

При реализации «перевернутого обучения» возможно использование разнообразных типов цифровых образовательных ресурсов. На сегодняшний день достаточно актуальным является использование готовых образовательных платформ, таких как «Учи.ру», «ЯКласс», «Дневник.ру», «РЭШ», где учитель математики может найти большое количество качественных ресурсов.

«Учи.ру» (<https://uchi.ru>) – отечественная онлайн-платформа, где ученики с 1 по 11 класс из всех регионов России изучают школьные предметы в интерактивной форме. Платформа анализирует действия каждого ученика и на основе данных подбирает персональные задания, создавая таким образом индивидуальную образовательную траекторию.

Портал «ЯКласс» (<https://www.yaklass.ru>) содержит онлайн-тренажеры по школьной программе и автоматическую проверку домашних заданий. В «Редакторе предметов» учитель может размещать собственные учебные материалы и задания. Если обучающийся выполнил задание неправильно, ему помогут «Шаги решения». Система выдаст подробное объяснение алгоритма решения, а после предложит сделать новое упражнение – для отработки и закрепления материала. Оценка выставляется в электронный журнал.

«Дневник.ру» (<https://dnevnik.ru>) – закрытая информационная система со строгим порядком регистрации образовательных учреждений и пользователей. Если школа подключается к сервису «Дневник.ру», все учителя автоматически заносятся в базу и получают доступ к ресурсам платформы. Основной функционал данной платформы: размещение расписания уроков, ведение электронного журнала, управление домашним заданием, формирование отчетов образовательной организации. Среди дополнительных возможностей можно выделить создание и проведение тестов в электронном формате.

«Российская электронная школа» (РЭШ) (<https://resh.edu.ru/>) – полный школьный курс уроков от лучших учителей России. Эти уроки полностью соответствуют ФГОС и примерной основной образовательной программе общего образования. Большое количество полезных ресурсов учитель может найти на портале «Единая коллекция ЦОР» (<http://school-collection.edu.ru>).

Назовем некоторые цифровые образовательные ресурсы по математике, которые могут быть незаменимыми при организации «перевернутого обучения» в рамках предметной цифровой образовательной среды обучения математике.

Разнообразие ресурсов для изучения математики достаточно велико. Среди них можно выделить электронные копии обычных печатных пособий, электронные интерактивные учебники, мультимедиа-презентации учебного материала, системы компьютерного тестирования, тренажеры и визуальные лаборатории, основанные на математических моделях изучаемых объектов или процессов, банки цифровых образовательных ресурсов, системы компьютерной математики, ресурсы для подготовки к ЕГЭ, образовательные онлайн-платформы, видео-лекции, массовые открытые онлайн-курсы для школьников (МООК).

На сайте «Математические этюды» (<http://www.etudes.ru>) представлены этюды, выполненные с использованием современной компьютерной 3D-графики, увлекательно и интересно рассказывающие о математике и ее приложениях. Виртуальные лаборатории 1С (<https://clck.ru/NZQuF>) на основе «Математического конструктора» содержат комплекс интерактивных учебных средств, позволяющих активизировать работу обучающихся по изучению школьного курса математики. Сайт math.ru (<https://math.ru>) содержит коллекцию книг, видео-лекций, подборку занимательных математических фактов. Онлайн-графический калькулятор Desmos (<https://www.desmos.com>) позволяет строить графики по формуле функции, графически решать системы уравнений, неравенства, преобразовывать функции. Интерфейс программы GeoGebra (<https://www.geogebra.org>) напоминает классную доску, на которой можно рисовать графики, создавать геометрические фигуры и т.п.

Для представления теоретического материала в рамках «перевернутого обучения» лучше всего подходят небольшие видеоролики. Это может быть авторский видеоролик, или учитель может подобрать соответствующее видео в Интернет. Существуют Интернет-сервисы, которые позволяют в видеоролики добавлять вопросы и задания, для продолжения просмотра видео предложить высказать свое мнение и т.п. Причем вопросы и задания предлагаются не после просмотра, а прямо по ходу, что помогает акцентировать и удерживать внимание обучающихся. Примеры конструкторов интерактивного видео: H5P (<https://h5p.org>), Thinglink (<https://www.thinglink.com>), Edpuzzle (<https://edpuzzle.com>).

Сегодня многие учителя используют конструктор интерактивных упражнений Learningapps.org (<https://learningapps.org>), в котором они могут сами создавать задания для обучающихся: игры, задания на установление хронологии событий, на классификацию, вставку пропущенных слов и т.п.

Эффективными инструментами для организации «перевернутого обучения» являются интерактивные рабочие листы (ИРЛ). Интерактивный рабочий лист – электронный ресурс, созданный учителем для самостоятельной работы ученика на уроке или в качестве домашнего задания. Для создания интерактивных рабочих листов можно воспользоваться Google-формами. Пример авторского интерактивного рабочего листа для 5 класса по теме «Умножение десятичных дробей» размещен по адресу: <https://clck.ru/NdjCM>. Обучающимся предложен короткий видеоролик <https://clck.ru/NdjGm> и небольшой тест для самоконтроля.

Для создания интерактивных рабочих листов имеется очень полезный сервис <https://app.wizer.me>. Пример авторского ИРЛ по теме «Деление десятичных дробей»: <https://app.wizer.me/preview/8PINUU>. Обучающиеся смотрят видеоролик <https://clck.ru/NdJtG>, выполняют задания тестового характера и на вставку пропущенных слов в правило деления.

При «перевернутом обучении» очень важным является организация продуктивного сетевого общения, совместной деятельности. Описание сервисов для сетевой коммуникации и сотрудничества, справочные материалы по работе с ними можно найти в учебно-методическом пособии «Проектирование учебных заданий на основе использования Интернет-сервисов» [3].

Не следует забывать и об организации оценивания в рамках «перевернутого обучения». Это могут быть сервисы для организации онлайн тестирования (<https://docs.google.com/form>, <https://forms.office.com>, <https://quizizz.com>, <https://anketolog.ru>). Очень важно применение инструментов формирующего оценивания: таблиц «Знаю – Интересуюсь – Узнаю» (их можно создавать с помощью Google-документов и таблиц); диаграмм Ганта, «досок задач» и других инструментов управления проектами (при этом могут использоваться, например, сервисы <https://www.smartsheet.com>, <https://teamer.ru>, <https://trello.com>); листов самооценивания и взаимоценивания на основе Google-документов, таблиц и форм, а также Microsoft Excel online, Microsoft Word online, Microsoft форм. Для рефлексии хороши совместные виртуальные доски, такие как <https://padlet.com> <http://www.twiddla.com>, <http://www.scribblar.com>; онлайн ментальные карты (<http://www.mindmeister.com>, <http://www.mindomo.com>, <http://popplet.com>, <http://www.spiderscribe.net> и др.).

Выводы. В настоящей статье рассмотрены дидактические возможности некоторых цифровых инструментов для организации «перевернутого обучения» математике. Прежде всего, были рассмотрены цифровые инструменты для организации домашней работы. Но все эти сервисы могут успешно использоваться и при организации классной работы. При этом мы получаем серьезные преимущества от использования модели «перевернутое обучение»: экономия времени на уроке; возможность разноуровневого обучения; индивидуальный темп для каждого обучающегося при освоении теоретического материала; условия для использования на уроке совместной деятельности, проектного метода.

Литература:

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Буки Веди. 2016. 280 с.
2. Верхолетова И.Н., Круподерова Е.П. Опыт построения 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. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 33-38.
3. Каянина Т.И., Клепиков В.Б., Круподерова Е.П., Пономарева Е.И., Степанова С.Ю. Проектирование учебных заданий на основе использования Интернет-сервисов: учебно-методическое пособие. Н. Новгород: НИРО. 2018.
4. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-4. С. 144-147.
5. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Интернет-сервисы для построения персональной цифровой среды современного учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 176-179.
6. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Кадиленко Н.С. ИКТ-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-1. С. 179-182
7. Круподерова Е.П., Глинов М.М. ИКТ-инструменты для перевернутого обучения / В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Мининский университет. 2017. С. 119-123.
8. Круподерова Е.П., Камзолова Л.А., Пахомова И.В. Использование модели «перевернутое обучение» на уроках информатики // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-2. С. 140-144.
9. Круподерова К.Р., Бездетко К.А., Егорова Т.А. Использование образовательной модели «перевернутое обучение» на уроках технологии // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 177-181.
10. Пономарева Е.И. Электронное обучение, дистанционные образовательные технологии в преподавании математических дисциплин в условиях ФГОС ООО: Преподавание математики, физики, информатики в школах и вузах: проблемы содержания, технологии, методики. Материалы V Всероссийской науч.-практ. конф., 18-19 декабря на базе ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко». Глазов: ООО «Глазовская типография». 2015. С. 210-213.
11. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/>
12. Пурикова М.Н. Личный сайт учителя как платформа для организации смешанного обучения / Методический журнал Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования «Практические советы учителю» Ростов-на-Дону. 2014. №9. С. 14-18.
13. Хилук Е.А. Особенности построения методики обучения математике основной школы в условиях предметной информационно-образовательной среды // Проблемы современного образования. 2016. № 2. С. 77-79.
14. Чупрунова Е.А. Информационно-образовательная среда как условие формирования сетевой культуры учителя математики // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1122-1124.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Активно идущий процесс глобализации привел к значительным изменениям в самых различных областях, в том числе и в сфере образования. В статье проводится анализ современных тенденций обучения в процессе глобализации высшего образования. Отмечается, что для сферы образования важен аспект культурной глобализации, характерными особенностями которого являются использование иностранных языков в общении и нарастающая популярность глобальной сети Интернет как инструмента для коммуникации, обучения и научной деятельности. Новые подходы к обучению в высших учебных заведениях сегодня обусловлены повышением конкурентоспособности и требованиями к уровню знаний в различных сферах деятельности. Автор описывает положительное влияние глобализации на систему образования, которая включает не только образовательный процесс в узком понимании, но и международную исследовательскую, научную и другие деятельности. Основное внимание в статье уделяется одной из наиболее популярных тенденций в сфере образования – дистанционной форме обучения, которая отвечает основным характеристикам глобализационных процессов.

Ключевые слова: процесс глобализации, глобализация образования, подготовка кадров, информационные технологии, мировая коммуникация, дистанционное образование.

Annotation. The active process of globalization has led to significant changes in various areas, including education. The article analyzes the current trends of learning in the process of globalization of higher education. It is noted that the aspect of cultural globalization is important for the sphere of education, which is characterized by the use of foreign languages in communication and the growing popularity of the global Internet as a tool for communication, learning and research. New approaches to training in higher education institutions today are due to increased competitiveness and requirements for the level of knowledge in various fields of activity. The author describes the positive impact of globalization on the education system, which includes not only the educational process in a narrow sense, but also international research, scientific and other activities. The article focuses on one of the most popular trends in education – distance learning, which meets the main characteristics of globalization processes.

Keywords: globalization process, education globalization, training, information technologies, world communication, distance education.

Введение. Глобализация как процесс интеграции международных, экономических, культурных и политических отношений рассматривается многими учеными в контексте перемен во взаимодействиях между странами. В широком смысле многие авторы понимают понятие глобализация «как данность, как естественно происходящее явление в многонациональном и мультикультурном обществе на планете» [5, с. 10]. Процесс глобализации затрагивает все сферы жизни общества, в том числе и сферу образования. Данная статья посвящена рассмотрению современных тенденций обучения в процесс глобализации высшего образования.

На сферу образования особое влияние оказывает культурная глобализация, что связано с такими характерными особенностями как использование иностранных языков в общении и развитие глобальной сети Интернет в качестве инструмента для коммуникации, обучения и научной деятельности. Благодаря развитию международных альянсов и использованию глобальных сетей наблюдается всеобщее взаимовлияние в таких областях общественной жизни как политика, технологии, культура, экономика и образование. Растущие темпы мультикультурной интеграции привели к появлению международных стандартов и критериев [6], благодаря которым основной целью образования стало формирование системы подготовки кадров, способных решать проблемы в контексте общемировых взаимодействий.

Новые условия социальной и экономической жизни стран влияют на стратегии, разрабатываемые специалистами в сфере образования. В современном понимании цель обучения – сформировать у специалиста знания, умения и навыки в различных областях, которые помогут успешно решать проблемы общественной жизни, промышленности, культуры, науки и других сфер [4, с. 7].

Стоит отметить возрастающее влияние Интернета на процесс образования. Благодаря интерактивным занятиям, студенты могут расширить свои знания и улучшить их качество. До появления и широкого распространения глобальной сети Интернет студенты использовали ресурсы библиотек, однако, не все обучающиеся могли получить доступ к необходимым базам знаний. Использование Интернета расширяет границы познания и позволяет получить практически любую информацию, необходимую как для работы в аудитории, так и вне ее. Самостоятельно исследуя ресурсы Интернета, студент так же укрепляет свои исследовательские навыки.

Изложение основного материала статьи. Таким образом, влияние глобализации на систему образования можно охарактеризовать как позитивное. Положительное влияние глобализации в высшем образовании отмечается в следующих областях:

1. Обучение. Методы преподавания синергизируются, чтобы готовить специалистов в различных областях, способных работать в любой стране мира. Студенты учатся работать в межнациональных командах, что требует развития навыков убеждения, организации, лидерства, а также умения найти компромисс, следуя внутригрупповой динамике.

Новая система образования использует передовые информационно-коммуникационные технологии для помощи преподавателю и студенту в процессе коммуникации. Образовательные технологии позволяют обмениваться опытом и идеями в различных профессиональных областях.

2. Исследовательская деятельность. Глобализация стимулирует разработки в сферах информационных технологий и коммуникаций, которые будут эффективны в целях развития образования, науки и технического прогресса. Сегодня все чаще проводятся международные конференции, симпозиумы. Особое развитие получила публикационная длительность в международных журналах и создание международных

баз данных, например SCOPUS, Web of Science и другие. При чем сейчас исследовательская деятельность характерна не только для научных работников, но и для студентов и преподавателей.

3. Мультикультурность. Являясь основой глобальной стабильности, мульти культурное сознание формируется с раннего возраста, включая в себя идеологии, заимствованные из различных обществ. Подобное развитие позволяет личности быстрее и разумнее прийти к выводам относительно проблем, которые беспокоят мир в целом. Увеличивающееся количество специалистов в разнообразных сферах, подготовленных в рамках мульти культурной коммуникации, содействует международному пониманию, сотрудничеству и признанию культурного разнообразия в различных странах, а также поощряет вклад культур в обмен знаниями между странами.

4. Экономика и бизнес. Информационное развитие общества и усиление глобальной экономики требуют от специалиста целостного понимания ситуации и системного мышления. Глобальные междисциплинарные исследования позволяют достигать более полного понимания сложной реальности, с которой в настоящее время сталкивается мировая экономическая система. Удовлетворение потребностей и повышение роста местных экономик на фоне глобального обмена ценностями и взаимной поддержки между странами приведет к общемировому развитию. Подготовка кадров с учетом глобальных требований к современным специалистам способствует развитию экономики и бизнеса.

5. Производственная активность, сформированная глобализацией, приводит к увеличению числа научно и технически подготовленных специалистов. Новая экономика базируется на знаниях как ключевом факторе производства, и отрасли требуют от работников соответствия высоким уровням развития науки и техники. Глобализация облегчает доступ к знаниям различных уровней для работников предприятий и бизнеса. Международный обмен знаниями, навыками и интеллектуальными активами становится необходимым для новейших технологических разработок.

Однако, существует и обратное мнение, указывающее на отрицательное влияние глобализации на систему образования. Так, «глобализация образования как современный феномен реализации потенциала развития образовательных систем принимает на себя все обвинения в адрес глобализации как таковой и становится провозвестницей ущербности и упрощенности образовательных парадигм и развития универсального в ущерб национальному и культурно признанному» [3, с. 78].

Глобализация в системе образования в высших учебных заведениях стала особенно ощутима в последнее время не только за счет изменений в методологии, выражающихся в применении современных информационных технологий, вводимых новшеств и использовании электронных сред обучения, но и в хозяйственной сфере деятельности ВУЗов. Сейчас это университет с функциями предприятия, применяющего коммерческие схемы работы. Теперь ВУЗы являются участниками рыночной экономики, предлагая своим абитуриентам и студентам наиболее выгодные условия сотрудничества. В рамках усиливающейся конкуренции в области образования ВУЗы должны применять все больше маркетинговых приемов, чтобы сохранять свою привлекательность для сотрудничества в своей стране и на международном рынке образовательных услуг. Такое положение вызвано, в том числе увеличением количества дистанционных курсов, предлагающих студенту общение с преподавателем на удаленной основе [1].

Прогрессивный в нынешних условиях дистанционный вид обучения является одним из инновационных методов обучения, ставший возможным благодаря достижениям науки и техники. Студенты могут использовать свои технические устройства не только для связи с преподавателем во время процесса обучения, но и для самостоятельного познания. Учащийся может освоить основной курс ВУЗа и получить дополнительные образовательно-профессиональные возможности. Для работы по этим направлениям используются индивидуальные образовательные траектории, позволяющие студенту не зависеть от географического местоположения относительно ВУЗа [2, с. 830].

Первые попытки ввести дистанционное образование начались в конце 1980-х, но современный его вид стал развиваться благодаря компьютерному оснащению населения разных стран в начале 2000-х гг. Высшие учебные заведения все чаще предлагают студентам полностью дистанционные курсы в связи с популяризацией образовательных онлайн-площадок.

Благодаря усиливающейся глобализации образования студенты современных ВУЗов могут пользоваться следующими преимуществами: обучение и стажировки в другой стране, исследовательская деятельность за рубежом. Однако, в связи с меняющимися обстоятельствами меняются требования к профессорско-преподавательскому составу. Необходимым является формирование устойчивых связей с иностранными коллегами из зарубежных ВУЗов, которые позволяют предоставлять студентам не только возможности образования, но и участие в международных научных исследованиях. Для каждого студента глобальные возможности обучения должны быть доступны в равной мере, а современные профессиональные компетенции – стать частью их внутривузовской подготовки [7].

Выводы. Таким образом, исследование современных тенденций обучения в процессе глобализации высшего образования является актуальным, так как предоставляет новые возможности для получения знаний высокого уровня, опираясь на новейшие разработки науки и техники. Для студентов открываются новые возможности, использование которых способно повлиять как на личностное и профессиональное развитие, так и сказаться на мировой ситуации на рынке труда, обеспечив его профессионалами высокого уровня. Одной из главных современных тенденций в рамках глобализации мы отметили дистанционные технологии в образовании, которые позволяют независимо от территориального положения получить знания по различным направлениям обучения. Особенно это актуально для удаленных географических регионов и студентов с ограниченными возможностями. Это дает учащимся равные возможности в получении образования и выборе той специальности, которая им наиболее ближе. Но самое главное – это возможность получения международных дипломов и участие в международной исследовательской деятельности, что способно повысить общемировой научный потенциал, что, несомненно, положительно скажется на экономической ситуации. Сегодня все больше ВУЗов предлагают своим студентам дистанционные формы обучения. Основное отличие заключается в разном объеме получаемых знаний, наполненности дистанционных курсов и пропорции в сочетании непосредственно дистанционной и традиционной формой обучения. Поэтому основной характеристикой дистанционного обучения можно считать гибкость и индивидуализацию, что является незаменимым в глобализации образования, ориентируясь на потребности современных студентов.

Литература:

1. Абрамовский А.Л. Роль дистанционного обучения на современном этапе глобализации российского высшего образования // Теория и практика общественного развития. 2013. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-distantsionnogo-obucheniya-na-sovremennom-etape-globalizatsii-rossiyskogo-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 23.05.2020).
2. Блохин В.Н. Дистанционное образование – новая возможность в условиях глобализации [Электронный ресурс] // XVIII Международная конференция памяти проф. Л.Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования», 19-20 марта 2015 г., г. Екатеринбург. – Екатеринбург: УрФУ, 2015. С. 828-833.
3. Иванова З.И. Общие тенденции в международном высшем образовании с позиций глобализации образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2007. Т. 7. № 1. С. 77-80.
4. Нейман С.Ю., Буренкова С.В., Груненко С.Е., Дальке С.Г., Долгова Т.В., Кожевникова И.Ю., Охотникова Е.П., Певцова В.А., Сохрякова Е.С. Перспективы развития системы непрерывного образования в новых социально-экономических условиях. – Омск: Омский государственный институт сервиса, 2015.
5. Никитенко В.Н. Российское образование в условиях глобализации на страницах журнала «Философия образования» // Философия образования. 2016. № 5 (68). С. 8-17.
6. Bakhtiari, S., Shajar, H. Globalization And Education: Challenges And Opportunities// International Business & Economics Research Journal (IBER).2006. Vol. 5 No. 5(2). <https://doi.org/10.19030/iber.v5i2.3461>.
7. Patricia Fox, Stephen Hundley (August 1st 2011). The Importance of Globalization in Higher Education, New Knowledge in a New Era of Globalization, Piotr Pachura, Intech Open, DOI: 10.5772/17972. Available from: <https://www.intechopen.com/books/new-knowledge-in-a-new-era-of-globalization/the-importance-of-globalization-in-higher-education>.

Педагогика

УДК 371

аспирант Кусанов Жаслан Аубакарович

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург)

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ ВОСПИТАНИЯ МЕДИЙНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Автор статьи актуализирует проблему воспитания медиаинформационной грамотности в аспекте информационной культуры человека. В статье представлено понимание медийно-информационной грамотности школьника, основанное на исследованиях современных педагогов и экспертов ЮНЕСКО. Дана характеристика антропологического подхода, принципов данного подхода в воспитании медийно-информационной грамотности школьника. Предложена оригинальная идея рассмотрения антропологического императива через слияние аксиоматики и аксиологии. Педагогическая аксиология описана через ценности медиасреды и информационного общества. Аксиоматические положения расширяют теоретические представления о процессе воспитания медийно-информационной грамотности школьника на основе свойств и признаков, представленных автором статьи. В статье делается вывод о значимости антропологического императива в решении поставленной проблемы.

Ключевые слова: антропологический подход, медийная грамотность, информационная грамотность, медиаобразование, воспитание школьника.

Annotation. The author of the article actualizes the problem of education of media and information literacy in the aspect of human information culture. The article presents an understanding of the student's media and information literacy, based on the research of modern UNESCO teachers and experts. The characteristic of the anthropological approach, the principles of this approach in the education of media and information literacy of a student are given. The original idea of considering the anthropological imperative through the merger of axiomatics and axiology is proposed. Pedagogical axiology is described through the values of the media environment and the information society. Axiomatic provisions expand the theoretical understanding of the process of educating a student's media and information literacy based on the properties and attributes presented by the author of the article. The article concludes that the anthropological imperative is significant in solving this problem.

Keywords: anthropological approach, media literacy, information literacy, media education, parenting.

Введение. В условиях развития информационного общества XXI века система образования обогащается содержанием, которое получают руководители, педагоги и воспитатели, в том числе, из средств массовой информации. Непрерывные информационные потоки, разнообразие каналов коммуникации, продуктивное информационно-коммуникационное взаимодействие субъектов образования указывает на необходимость в становлении нового качества личности обучающегося, отвечающего требованиям современного общества, государства и своим потребностям в саморазвитии. Федеральный государственный образовательный стандарт школьного образования насквозь пронизан идеями воспитания медийно-информационной грамотности школьника в аспекте коммуникативной компетенции, речевых умений, способности самоорганизации и рефлексии [2]. Особое место в стандарте ФГОС ОО отводится различным исследовательским действиям, которые связаны с работой в средствах массовой информации: смысловое чтение, самоконтроль и самооценка коммуникативной деятельности, установление содержательно-логических связей, осознание увиденного и прослушанного, понимание и использование средств медиа в учебных целях.

Международные эксперты ЮНЕСКО в своем докладе утверждают о необходимости внедрения ряда практикоориентированных навыков как результатов школьного образования [6]. Среди наиболее значимых отмечаются идентификация и анализ информации; передача основной мысли через слова, образы и метафоры, изображения и описания; соучастие в коммуникативных практиках (обобщение, интерпретация, упорядочивание), создание презентаций, дневников, творческих работ в социальных сетях; активизация информационно-коммуникативного взаимодействия через агитацию, пропаганду, умозаключения,

рассуждения в текстовом, графическом или аудиовизуальном формате. Данные требования, с одной стороны, раскрывают потенциал информационно-коммуникационных технологий в системе школьного образования, а с другой – усиливают кризис антропологического подхода в становлении человеческого в человеке из-за жесткого влияния СМИ как в целом на образование, так и на жизнь личности обучающегося.

В этой связи возникает необходимость в рассмотрении антропологических аспектов воспитания медийно-информационной грамотности школьника, обосновании теоретических предпосылок в исследовании данного процесса с позиции философского понимания бытия человека.

Цель статьи: раскрыть суть антропологического подхода в воспитании медийно-информационной грамотности школьника.

Изложение основного материала статьи. Антропологический императив выступает приоритетным для школьного образования, требующий человекоцентрированного понимания разрешения проблемных ситуаций в развитии и становлении школьника от начального до старшего звена. Среди основных затруднений школьного образования с данных позиций становятся: снижение культуросозидательного потенциала детства, обесмысливание жизни в реальном обществе, школьная перезагрузка как проблема обеспечения безопасности школьника и сохранения его здоровья. Возрастание роли информационно-коммуникационных технологий в школьном образовании и динамичное развитие информационного общества повлекли за собой ряд последствий, связанных с распространением практики использования средств массовой информации в образовании. Достоверность и надежность источников работы с медиаинформацией при этом остается проблемным вопросом, требующим разрешения в аспекте воспитания медийно-информационной грамотности школьников.

Сегодня необходимо обратиться к пониманию самой личности обучающегося, его ценностным ориентациям, установкам и смыслам жизни, задающим вектор его деятельности в отношении окружающей действительности. Погруженный в социальные сети, сеть Интернет, телевидение и другие источники информации школьник непрерывно занимается обогащением собственных знаний, качественный результат которых зависит от грамотности владения средствами медиа и информационными технологиями. Задача школьного образования воспитать культуру нового поколения, связывающего учебную и познавательную деятельность с поиском и отбором информации из СМИ.

Медийно-информационная грамотность личности является предметом исследований в различных научных областях.

Е.В. Качева связывает медийно-информационную грамотность школьника с информационно-поисковыми и аналитическими компетенциями, полагая, что данные качества лежат в основе общей информационной культуры [4]. Кризис критического мышления, по мнению исследователя связан с недостаточным вниманием педагогических кадров к вопросу развития у школьников культуры общения с медиа. Профессор А.В. Федеров также обозначает необходимость формирования умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов в рамках освоения образовательных программ в школе [5]. Слияние информационной и медиаграмотности в единое понятие расширяет круг возможностей для понимания направлений исследований ЮНЕСКО, специалисты которого определили три аспекта понимания медийно-информационной грамотности: функционал информационно-библиотечных систем как средств медиа; условия распространения информации в средствах массовой информации и информационных службах; оценка качества работы с информацией в медиасреде [1, 3].

Рассматривая процесс воспитания медийно-информационной грамотности школьника нам необходимо обратиться к антропологическим аспектам данного процесса. Исследование единства биологического, психического, духовного и социального выступает системообразующим ядром антропологического императива школьного образования. Школьник в данном случае выступает свободным, самостоятельным, ответственным человеком, готовым к самодетерминируемому и саморегулируемому поведению. Человекоцентрическое образование как концептуальное основание процесса воспитания личности предполагает развитие и становление человека через коммуникацию с субъектами образования, в том числе, с современными информационно-коммуникационными системами, исключительно в интересах личности. Педагогическая антропология в этой связи предопределяет смыслообразующие доминанты процесса воспитания медийно-информационной грамотности школьника. Рассмотрим их подробнее.

Первое. *Антропологический подход* как механизм осуществления воспитательного процесса с целью формирования и развития медийно-информационной грамотности школьника базируется на принципах синергичности, дополнительности, плюрализма, гуманности, целостности. Обоснованные в трудах педагогов-исследователей принципы педагогической антропологии обеспечивают понимание гуманистической направленности процесса воспитания в целом. Так, антропологический подход обеспечивает равенство школьников в своих правах, понимание, защиту и поддержку в процессе воспитания. Медийно-информационная грамотность при этом расширяет границы педагогического смысла антропологического подхода в аспекте организации педагогического процесса с возможностью проживать каждый период детства в условиях успешной социализации в современной медиасреде. Не потерять, а обрести индивидуальность при работе с медиаинформацией в образовательном процессе требует от педагогов методического сопровождения процесса воспитания медийно-информационной грамотности школьника.

Общезвестная информационная подготовка школьника, ориентированная на обучение работе и анализу разнообразной информации (традиционных и электронных текстов) сегодня расширяет понимание в аспекте медиаобразования. Медиакомпонент информационной подготовки обусловлен включением в школьную подготовку таких элементов, как работа с информационным ресурсом – медиатекстом; поиск информации за рамками информационно-образовательной среды – в медиасреде; критическое отношение к медиаинформации, позволяющее создавать личный медиапродукт. В этой связи антропологический подход к воспитанию медийно-информационной грамотности школьника требует от педагога «детоцентричности», диалектичности, ориентации на сотрудничество, способности насыщать пространство жизни школьника разнообразными впечатлениями, реализации своей человеческой природы посредством медиа. Педагогу необходимо культивировать оптимизм, тактичность, рефлексивность, терпение, толерантность, чувство юмора и самокритичность, которые располагают школьника к изменению своих стереотипов, расширению медиакругозора, информационной открытости, диалоговому взаимодействию.

Таким образом, процесс воспитания медиаинформационной грамотности школьника на основе антропологического подхода представляет собой пространство совместного бытия, диалога, содействия педагога и школьника в современной медиасреде. Взаимное движение друг к другу обеспечивается путем организации медиатворчества с коллективной работой над медиатекстами, созданием совместных медиапродуктов, обогащением медиасреды с учетом осознанного и свободного выбора школьником своей роли в ней. Воспитательное пространство медиаинформационной грамотности предполагает коллективную рефлексивную, совместное планирование медиапроектов, делегирование информационно-коммуникационной функции учебной деятельности школьнику.

Второе. Педагогическая аксиология предопределяет ценности антропологического императива в воспитании медиаинформационной грамотности школьника. Основными ценностями при этом выступают: солидарность, внимание, уважение и терпимость, сопереживание, доверительное общение, диалог, открытость. Единство аксиоматики и аксиологии культивирует антропологически грамотную технологию воспитания медиаинформационной грамотности школьника. Целью данной технологии выступает формирование современной информационно грамотной медиальности. В достижении данной цели педагогическая аксиология предлагает выделить направления, обусловленные ценностями антропологического подхода: создание условий для здоровьесбережения (особенно при работе с информационными технологиями); обеспечение гуманности, заботы и нежности в медиасреде; стимулирование медиатворчества и креативности при создании собственных медиапродуктов; предоставление свободы и ответственности, прав и обязанностей при работе с медиаинформацией; актуализация культуры в аспекте развития современного информационного общества; усиление роли воспитания как принципа совместной медиатеатральности.

Третье. Аксиоматические положения процесса воспитания медиаинформационной грамотности культивируют антропологический подход в школьном образовании. По мнению исследователей, природа ребенка и взрослого единообразна, что позволяет судить о возможности его автономного участия в педагогическом процессе. Педагог и школьник в процессе воспитания медиаинформационной грамотности взаимозависимы от условий бытия и развития, которые в свою очередь обусловлены признаками природы человека: активность, разумность, креативность, социальность, индивидуальность, консервативность, динамичность. При этом развитие ребенка, исходя из антропологического императива, происходит хаотично и чувствительно. Процесс воспитания медиаинформационной грамотности в этой связи предопределяет свойства пластичности (конструирование персональной медиасреды и медиaprостранства школьника), адаптивности (персонализация медиаинформации), активности (непрерывная динамика медиаконтекста), непосредственности (наглядность и интенсивность медиатворчества).

Общение выступает одним из основных антропологических аспектов воспитания медиаинформационной грамотности школьника, поскольку в медиасреде используются разнообразные формы межсубъектного взаимодействия. Включение школьника в медиаобщение развивает интеллектуальную, эмоциональную и ценностную атмосферы окружающей его действительности. Насыщение диалога впечатлениями, яркими моментами, интересными фактами из жизни имеет фундаментальное значение для работы в медиасреде. Таким образом, воспитание рассматривается не только как процесс воздействия, но и как совместная взаимообусловленная деятельность взрослого и ребенка, в которой на первый план выходят диалог, содействие и поддержка.

Выводы. Современное информационное общество требует от системы школьного образования формирования и воспитания новой личности выпускника – медиальности. В этой связи воспитание медиаинформационной грамотности, как необходимого качества для успешной социализации и жизнедеятельности в целом, выступает значимым условием развития личности школьника. Антропологические императивы в воспитании медиаинформационной грамотности школьника подчеркивают важность Человека как высшей ценности бытия, а Ребенка как уникальную индивидуальность целостной воспитательной системы. Учет аксиологического и аксиоматического аспектов в реализации данного процесса позволит достичь эффективного результата не только в становлении медиальности, но и в совершенствовании школьного образования в целом.

Литература:

1. Бондаренко, Е.А. Медиаобразование: шаг в будущее. Исследования лаборатории медиаобразования ИСМО РАО / Е.А. Бондаренко // Ученый совет. - 2013. - № 8. - С. 57-64; То же [Электронный ресурс]: [презентация] // Российский комитет Программы ЮНЕСКО "Информация для всех". - Режим доступа: <http://www.ifarcom.ru/files/News/Images/2013/mil/bondarenko.pdf>
2. Жилавская И.В. Медиаинформационная грамотность как новое направление в медиаобразовании [Электронный ресурс] / И.В. Жилавская // Magister Dixit. - 2011. - № 3. - Доступ из науч. электрон. б-ки eLIBRARY.RU. - Режим доступа: <http://elibrary.ru>; То же: [сайт журнала]. - Режим доступа: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/zhilavskaya_i.v._mediainformacionnaya_gramotnost1_posledniy_variant.pdf
3. Завершилась Всероссийская конференция «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе» (Москва, 24-27 апреля 2013 г.): [обзор и материалы конференции] [Электронный ресурс] // Российский комитет Программы ЮНЕСКО "Информация для всех". - Режим доступа: <http://www.ifarcom.ru/news/1427/?returnto=0&n=1>
4. Качева Е.В. Возвращение домой, или Итоги приключения любознательных / Е. Качева // Режим доступа: http://www.nachalka.com/rkipling_itogi.
5. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня [Электронный ресурс]: [монография] / А.В. Федоров. – Москва: Издательство МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. - Режим доступа: <http://www.ifar.ru/library/book430.pdf>
6. Шибаева, Е.А. Концептуализация основных тенденций развития информационного общества. Информационная грамотность в центре внимания экспертов ЮНЕСКО / Е.А. Шибаева // Библиотекосведение. - 2012. - № 4. - С. 89-94.

УДК 54.378

кандидат педагогических наук, доцент Куулар Лариса Лопсановна
 ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет» (г. Кызыл);
 кандидат педагогических наук, доцент Танзы Менги Васильевна
 ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет» (г. Кызыл)

КОНСТРУИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлен авторский подход организации самостоятельной работы студентов с учетом специфики преподаваемого предмета и видов деятельности по освоению новых знаний, практических умений и требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в области методической деятельности.

Ключевые слова: конструирование, самостоятельная работа, расчетные задачи.

Annotation. The article presents the author's approach to organizing independent work of students, taking into account the specifics of the taught subject and types of activities for the development of new knowledge, practical skills and requirements of Federal state educational standards of higher education in the field of methodological activities.

Keywords: design, independent work, calculation tasks.

Введение. В настоящее время актуальна организация самостоятельной работы студентов для формирования специфических профессиональных компетенций практико-ориентированного, методически подготовленного будущего педагога. Анализ практического опыта преподавателей вуза для организации самостоятельной работы показывает, что для реализации новых целей и содержания общего образования будущего педагога необходимо осуществлять подготовку в соответствии с требованиями ФГОС ВО и ОО.

Изложение основного материала статьи. Анализ научно-исследовательских работ в области рассматриваемой проблемы:

1. самостоятельная работа как вид учебно – познавательной деятельности по освоению основной образовательной программы высшего образования [1, 3, 4, 5, 6, 12, 16];
- конструирование дидактических систем как исследовательская проблема [2, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 17].

В последние годы в педагогике достаточно часто стали использоваться термины «конструирование» и «проектирование». Считается, что умения проектировать и конструировать учебный процесс являются составной частью методологической культуры, которой должен обладать каждый учитель. Однако термины «конструирование» и «проектирование» в современной педагогической науке однозначно не определены, единого мнения о соотношении этих понятий также пока еще не сложилось [7, С. 122]. Термин «конструирование» относительно недавно стал употребляться в педагогической литературе применительно к процессу обучения. Ранее использовались более общие термины «создание», «построение», «разработка». Современная литература по проблеме конструирования насчитывает множество работ методологического, общедидактического, методического и технологического плана. Понятие «конструирование» рассматривается в исследованиях по-разному: создание модели, построение, приведение в определенный порядок и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов; деятельность ума, а не рук; это созидание, разработка, сотворение; это творческая, а не исполнительская деятельность [2, С. 18]; одна из самых творческих сфер умственной деятельности человека [13, С. 56]; интеллектуальная деятельность, состоящая в целенаправленном построении в идеальной форме какого-либо объекта, который не является преднамеренным воспроизведением другого объекта [17, С. 60.]; частный случай проектирования, который относится непосредственно к созданию конструкции, предназначенной для выполнения какой-либо функции [14, С. 188, 15, С. 68]; процесс создания сложных объектов, в том числе и системного уровня последовательный процесс, включающий построение теоретических моделей, педагогическое проектирование, в результате которого осуществляется переход от теоретических к нормативным моделям и разрабатываются конкретные проекты деятельности, и вновь конструирование, но уже на другом, более конкретном уровне [7, С. 120]; Средство углубления и расширения полученных теоретических знаний и развития творческих способностей, изобретательских интересов и склонностей обучаемых [8, С. 262].

В нашем исследовании под термином «конструирование» придерживаемся определению Кондаковой Е.В, как системного уровня последовательный процесс, включающий построение теоретических моделей, педагогическое проектирование, в результате которого осуществляется переход от теоретических к нормативным моделям и разрабатываются конкретные проекты деятельности, и вновь конструирование, но уже на другом, более конкретном уровне.

Нами были выделены семь этапов творческого конструирования учебных заданий для организации самостоятельной работы студентов: постановка цели, разрешение противоречий, планирование, прогнозирование, конструирование отдельных элементов, внедрение обобщенной модели в практику, создание дидактической системы [7, С. 123].

Каковы возможности преодоления узкофункциональной направленности в профессиональной подготовке будущего педагога на основе целостного характера воспроизведения профессиональной методической деятельности в самостоятельной работе?

Обучение студентов самостоятельной работе в условиях реализации ФГОС ВО представляется нам как специально организованный и целенаправленный компонент методической подготовки будущего учителя химии как приоритетного направления формирования и развития профессиональной компетентности будущего педагога. Таким образом, целью исследования является разработка методических основ конструирования профессионального становления будущего педагога в средствах самостоятельной работы в практико-ориентированном обучении (на примере модуля «Методическая подготовка учителя химии»).

Проблема исследования заключается в разрешении научно-педагогического противоречия между необходимостью организации самостоятельной работы студентов педагогических направлений подготовки и

недостаточной разработанностью в настоящее время методики ее реализации, соответствующих учебно-методических материалов, учитывающих специфику методических дисциплин.

Главной задачей исследовательского этапа заключалась в проектировании, конструировании модели, включающей комплекс учебных заданий для организации самостоятельной работы студентов с учетом специфики содержания курса «Методика обучения решению расчетных задач».

Планирование - построение структурной модели. Для достижения задачи исследования нами разработана структурная модель, включающая комплекс учебных заданий для организации самостоятельной работы студентов, развивая дифференцированные и индивидуальные подходы [11, С. 17].

Прогнозирование и конструирование отдельных элементов структурной модели. Приведем один пример одного варианта обучающего практико-ориентированного задания в рамках самостоятельной работы будущих учителей химии. Представленное задание практико-ориентированного характера предлагаем студентам с целью обучения их последовательности действий при выполнении самостоятельной работы «Приобретение практического опыта проектирования учебного процесса (на примере решения, конструирования и разработки задач по химии)», так как в обучении химии решение задач является одним из специфических средств обучения химии (Табл. 1).

Таблица 1

Пример методического материала для организации самостоятельной работы

Самостоятельная работа №1 «Анализ и конструирование расчетных задач по химии на определение массы (объема) вещества, если известны масса (объем) вещества, содержащего примеси» <i>Цель самостоятельной работы: содействие формированию и развитию у студентов профессиональных компетенций, позволяющих им в дальнейшем осуществлять профессиональную деятельность в области химико-педагогического образования посредством овладения методическими умениями решать, разработать расчетные задачи по химии для успешной реализации учебно-методической работы в процессе преподавания химии в школе.</i> Задачи самостоятельной работы: 1. сформировать понятие о методических требованиях и особенностях решения расчетных задач по химии; 2. сформировать умения осуществлять сравнительный анализ расчетных задач по химии разного уровня сложности для достижения предметных и метапредметных результатов обучения химии; 3. вооружить методическими знаниями и умениями, обеспечивающими реализацию целей конструирования и разработки расчетных задач по химии; 4. осуществлять отбор, структурирование и реализацию содержания расчетных задач по химии в соответствии с целями и задачами школьного химического образования с учетом важнейших его функций, типов и форм уроков. 5. формулировать и реализовать общие, специфические и частные цели (и задачи) конкретной темы (модуля) расчетных задач школьного химического образования в основной, полной средней (общеобразовательной и профессиональной) школе современного типа. Условия самостоятельной работы по выполнению учебного задания 1. На основании представленного перечня конкретных задач составьте их классификацию, сгруппируйте на отдельные виды, для определения: 1) массы продукта по реагенту, содержащему массовую долю примесей; 2) массы (объема) продукта по реагенту, содержащему объемную долю примесей; 3) объема продукта реакции, если реагент содержит массовую (объемную) долю продукта; 4) массовой доли примесей в реагенте; 5) объемной доли примесей в реагенте. 2. Грамотно проведите анализ условия задачи, ее данных и выявите, решается ли она: 1) по химической формуле; 2) по уравнению химической реакции; 3) без химических формул и уравнений. 3. Составьте перечень основных понятий и их единицы измерения. Обратите внимание на вопрос задачи, установите, в каких единицах должен быть получен ответ. 4. Прокомментируйте предлагаемую автором методику установления значения массовой или объемной доли выхода продукта. 5. Сравните, как в школьных учебниках предлагается ввести понятие массовой или объемной доли примесей в реагенте, прочитайте самостоятельно. 6. Запишите кратко данные задачи и условие, продумывайте логическую последовательность решения, осуществите вычисления, проверьте решение, грамотно запишите ответ в соответствии с вопросом задачи. 7. Разработайте условия задач повышенного и высокого уровня сложности на основании представленной задачи базового уровня. 8. Смоделируйте конспект или технологическую карту урока по теме «Определение массы (объема) вещества, если известны масса (объем) вещества, содержащего примеси» и провести урок.

Рассмотрим, как реализуется принцип системности на примере учебного задания «Анализ и конструирование расчетных задач по химии на определение массы (объема) вещества, если известны масса (объем) вещества, содержащего примеси» с учетом специфики содержания курса «Методика обучения решению расчетных задач».

Во-первых, определение целей, задач и условия самостоятельной работы – важный компонент системы обучения, так как цели и задачи определяют содержание обучения, то есть предмет системы как деятельности

(чему обучать, чтобы достигнуть цели), условия с методическими рекомендациями (что нужно делать, чтобы достигнуть цели) [18, С. 330].

Во-вторых, разнообразие заданий (8 заданий для самостоятельного выполнения), вариантов (8 вариантов) и задач (в каждом варианте по 8 задач) позволяет студентам не столько воспроизводить теоретические знания и практические умения, сколько отрабатывать представленную информацию, формулировать и делать выводы, высказывать свою точку зрения, предлагать разные варианты решения, используя имеющиеся знания и умения для конструирования и разработки задач разного уровня.

Внедрение модели в практику. При выполнении самостоятельной работы должен соблюдаться единый методический подход. Ведущая роль при выполнении условия самостоятельной работы принадлежит студенту на основе деятельностного подхода. В ходе реализации самостоятельной работы студенты должны овладеть теоретическими знаниями и практическими умениями по изучению, освоению и анализу методических понятий для планирования, организации, проведения, оценивания и корректировки учебной деятельности обучающихся в рамках ФГОС ООО и СОО. Принцип системности учебного процесса реализуется уже не через содержание учебного материала, а через специфическую форму самостоятельной деятельности студентов вне учебное время. На данном примере самостоятельная деятельность студентов носит сугубо индивидуальный характер, так как учебные задания имеют вариативный характер. Если говорить о формировании основных методических приемов, то самостоятельное выполнение данных заданий практико-ориентированного характера предусматривает их целенаправленное изучение программ такой последовательности: *освоение теоретических знаний, составляющих содержание химических, химико-методических и психолого-педагогических дисциплин – освоение теоретических знаний по изучению, освоению и анализу методических понятий – приобретение практического опыта проектирования учебного процесса – планирование и проектирование учебного процесса – анализ.*

Первоначальное формирование навыков приобретения практического опыта проектирования учебного процесса начинается с ознакомления студентов с различными методами решения школьных задач разного уровня сложности, а затем приобретение практического опыта по конструированию трёхуровневых дифференцированных задач и отдельных уроков. Нужно стремиться к тому, чтобы студенты прочно усвоили те или иные методические приемы умственных действий. По мере освоения студентами простого приёма, с целью выработки прочного навыка его необходимо включить как составную часть в более сложный прием. Так, например, в процессе формирования методической деятельности по разработке трёхуровневых задач, естественно, включаются методические приемы по умению решать трёхуровневые задачи. Таким образом, с учетом принципа преемственности задания для самостоятельной работы составляем так, что содержание каждого более сложного из них включает в себя знания, умения, навыки, предусмотренные менее сложными заданиями, но на новом уровне.

Создание дидактической системы. Основная цель заданий начального этапа самостоятельной работы состоит в том, чтобы направить самостоятельную работу студентов на овладение знаниями на уровне репродуктивной способности, это та ступень, через которую должны обязательно пройти все студенты, так как без умения решать разноуровневые задачи не может быть осмысленных, осознанных знаний по приобретению практического опыта для конструирования разноуровневых дифференцированных задач и отдельных уроков. В условиях заданий первого этапа самостоятельной работы должен содержаться необходимый методический материал, помогающий студентам усваивать знания по приобретению практического опыта для конструирования разноуровневых дифференцированных задач и отдельных уроков. На первом этапе самостоятельной работы усилия студента затрачиваются на изучение, запоминание и воспроизведение учебного материала по овладению умений классифицировать, решить задачи разного уровня сложности. При этом достигается только первый уровень понимания знаний, называемый в дидактике *осознанием*. Это самое элементарное усвоение, когда понятны только классификации и разные способы решения школьных задач, назначение данных задач в школьной программе по химии. Студент проводит простейший анализ данных задач по вариативным программам, отделяет главное от второстепенного, новое от ранее изученного, находит внутрипредметные методические связи между ними. Осознанное понимание выражается в способности студента связно и последовательно решить задачи разного типа, вида и уровня сложности. Умение решить расчетные задачи по химии – важнейший первоначальный компонент понимания для приобретения практического опыта по конструированию разноуровневых дифференцированных задач и отдельных уроков. Студент с хорошей памятью без труда преодолевает эту ступень, поэтому специально нами разработана модульно-рейтинговая система оценивания.

На пути к достижению творческого уровня студент овладевает компетенциями поэтапно. Следующий этап – этап *осмысления*. Процесс осмысления связан с применением сложных общелогических методов, таких, как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение. Обладая осознанным знанием, умением и навыками совершать общелогические операции, студенты способны переносить знания в новые ситуации. Мы выделяем два компонента осмысления знаний. Первый компонент характеризуется умением устанавливать прямые внутрипредметные связи и зависимости между дидактическими методическими понятиями и компонентами, например, данный этап проявляется в способности студента конструировать задачи разного уровня сложности (базового, повышенного и высокого). Второй компонент характеризуется целостным, системным восприятием учебного материала, умением конструировать как задачи разного уровня сложности, так и провести урок по обучению решению задач. Студент, достигший его, свободно пользуется знаниями в нестандартных ситуациях для решения практических навыков и проблем. Это уровень завершает понимание курса методики преподавания химии как совокупности обобщенных методических навыков и умений будущего учителя химии и свидетельствует о достижении студентом состояния, когда теоретические знания могут перерасти в практические умения, обеспечивается выполнением заданий высокого уровня сложности творческого характера.

Существуют много подходов к оцениванию знаний, умений и навыков. Однако, какой бы ни была методика выставления оценки, она должна соответствовать целям и задачам обучения и отражать требования ФГОС ВО. Прежде всего, необходимо помнить, что оценка является стимулом дальнейшему продвижению в обучении, призывает к упорному сознательному труду. Поэтому она должна объективно отражать не только уровень знаний, но и количество, и качество затраченной трудовой деятельности студента. В нашем исследовании оценивание знаний осуществляется по модельно-рейтинговой системе через технологические карты [9, С. 152]. Во-первых, модельно-рейтинговая система имеет комплексный, системный характер. Это

означает, что оценка выставляются поэтапно за выполнение студентом комплекс заданий соответствующего модуля. Во-вторых, она регламентировано видом самостоятельной работы, выполняемой студентом. Баллы, полученные студентами при выполнении самостоятельных работ, отражают успехи каждого из них на отдельных этапах изучения конкретных тем. А технологическая карта позволяет увидеть учебный материал целостно и системно, согласовать деятельность преподавателя и студента по выполнению практических заданий самостоятельной работы [9, С. 152].

Конечной целью самостоятельной работы является достижение творческого уровня усвоения методической деятельности, ибо только он позволяет успешно формировать профессиональные специфические компетенции. В процессе самостоятельной работы с использованием соответствующих учебно-методических материалов, учитывающих специфику методических дисциплин, у студентов формируются соответствующие профессиональные компетенции в области методической деятельности, развиваются чувства ответственности, самоконтроля, самооценки, добросовестность, инициатива, творческий подход к выполнению заданий практико-ориентированного характера.

Выводы. Предложенный подход позволяет правильно организовать самостоятельную работу студентов в любой форме очно, заочно и дистанционно, на основе которых достигается освоение профессиональных специфических компетенций будущего учителя химии в соответствии с требованиями ФГОС ВО, усвоить более глубоко и в большом объеме содержание модуля методических дисциплин учебного плана «Методическая подготовка учителя химии». Мы считаем, что данный подход имеет основополагающее значение в химико-методической подготовке будущего учителя химии.

Литература:

1. Апиш Ф.Н. Самостоятельная работа как способ развития мотивации и самоорганизации учебной деятельности студента / Ф.Н. Апиш // Культурная жизнь Юга России. 2008. № 2. С. 45-48.
2. Бесейкеева А.С. Перспективное планирование обучения учащихся конструированию и проектированию швейных изделий на примере праздничного детского костюма / А.С. Бесейкеева // Молодой ученый. – 2016. – №6.2. – С. 17-21. – URL <https://moluch.ru/archive/110/27153/> (дата обращения: 16.05.2019).
3. Галицких Е. Организация самостоятельной работы студентов / Е. Галицких // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – 160 с.
4. Гаранина Р.М. Самостоятельная работа студента как фактор развития личностного потенциала будущего специалиста / Р.М. Гаранина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции № 3. – Новосибирск: СибАК, 2010.
5. Дорофеева Е.В. Самостоятельная работа как форма развития творческого потенциала личности студента / Е.В. Дорофеева // Образование и саморазвитие. 2015. № 4 (46). С. 72-75.
6. Кныш О.П., Балабошкин В.В. Самостоятельная работа студента как средство развития профессиональной компетентности / О.П. Кныш, В.В. Балабошкин // Инновационное лидерство строительной и транспортной отрасли глазами молодых ученых. Сборник научных трудов молодых ученых по материалам Международной научно-практической конференции. Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (СибАДИ). 2014. С. 239-242.
7. Кондакова Е.В. Конструирование дидактических систем как исследовательская проблема / Е.В. Кондакова // Человек и образование. – 2009. – №3(20). – С. 119-124.
8. Котов А.С. Теоретические аспекты конструирования как процесса создания педагогом дошкольного образования собственной образовательной траектории / Котов А.С. // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 9. – С. 261-264.
9. Куулар Л.Л. Организация самостоятельной работы по дисциплине «Теория и методика обучения химии» на основе рейтинговой системы контроля знаний / Научные труды ТывГУ. Выпуск VII. Том I. – Кызыл, 2009. – С. 151-153.
10. Куулар Л.Л., Танзы М.В. / Обучение будущих учителей химии проектированию и конструированию технологических карт уроков в условиях реализации ФГОС СОО / Л.Л. Куулар, Т.В. Танзы // Проблемы современного педагогического образования. – № 64 (3). 2019. С. 146-151 http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2019/09/%D0%9F%D0%A1%D0%9F%D0%9E_2019_64_3.pdf
11. Куулар Л.Л., Саая Ч.Э., Хомушку С.А. Из опыта конструирования заданий по методике обучения химии / Л.Л. Куулар, Ч.Э. Саая, С.А. Хомушку // Научные тенденции: Педагогика и психология. Сборник научных трудов по материалам XXVIII международной научной конференции, (04 февраля), Санкт-Петербург, Изд. ЦНК МОАН. 2020. С. 16-18.
12. Лукинова Н.Г. Самостоятельная работа как средство и развития познавательной деятельности студента / Н.Г. Лукинова // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ставропольский государственный университет. Ставрополь, 2003. 18 с.
13. Малышевская Л.Г. Компьютерная графика как азбука конструирования, моделирования и проектирования / Л.Г. Малышевская // Сибирский пожарно-спасательный вестник. – 2018. – №3(10). – С. 54-57. – Режим доступа: http://vestnik.sibpsa.ru/wp-content/uploads/2018/v10/N10_54-57.pdf
14. Мартюхина Е.С. Инновации: проектирование и конструирование / Е.С. Мартюхина, Н.В. Лисичкина, Н.В. Пьянова // Научные записки ОрелГИЭТ. – 2014. – № 2 (10). – С. 186-192.
15. Острикова Е.А. Проектирование в структуре профессиональной деятельности педагога / Е.А. Острикова // Наука и Мир. – 2014. – Т. 2. – № 10 (14). – С. 67-68.
16. Сенашенко В., Жалнина Н. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы / В. Сенашенко, Н. Жалнина // Высшее образование в России. – 2006. – №7. – С. 103-109.
17. Серёгина В.В. Социальное проектирование и конструирование как социально-философская теория и общественная практика / В.В. Серёгина, Л.Н. Шаповалова, М.Н. Середина // Концепт. – 2016. – Т. 40. – С. 59-63.
18. Цветкова Т.К. Актуальные проблемы лингводидактики: определение целей и задач обучения иностранному языку / Т.К. Цветкова. // Вестник МГИМО Университета. – 2013. – № 4 (31). – С. 328-332.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лахмоткина Валентина Ивановна

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

СОСТОЯНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи, показана актуальность учета специфики состояния связной речи при ее недоразвитии в процессе коррекционной работы и совместном обучении детей с нормальным речевым развитием и с речевой патологией.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, моторная алалия, фразовая речь, диалогическая, монологическая речь.

Annotation. The article discusses the features of the development of coherent speech in children with general speech underdevelopment, shows the relevance of taking into account the specifics of the state of coherent speech during its underdevelopment in the process of correctional work and joint education of children with normal speech development and with speech pathology.

Keywords: coherent speech, general speech underdevelopment, motor alalia, phrasal speech, dialogic, monologic speech.

Введение. Актуальность изучения состояния связной речи у детей с общим недоразвитием речи определяется тем, что в современной логопедии одной из острых проблем является разработка технологий формирования связной речи при тяжелой речевой патологии. В последние годы отмечается рост количества детей с тяжелыми нарушениями речи. Исследованием общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста занимались Левина Р.Е., Мастюкова Е.М., Жукова Н.С., Филичева Т.Б., Глухов В.П., Грибова О.Е., Ковшиков В.А., Воробьева В.К., Туманова Т.В., Ткаченко Т.А. и многие другие.

Ведущую роль в процессе речевого развития детей в норме и детей с речевой патологией играет состояние связной речи и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи. Ученые отмечают, что дети с общим недоразвитием речи старшего дошкольного и младшего школьного возраста испытывают значительные трудности в процессе овладения навыками связной речи, что доказывает необходимость в коррекционной логопедической работе уделять первостепенное внимание формированию у них связной описательно-повествовательной монологической речи.

Отечественные исследователи приводят данные проведенных специальных научных исследований и результатов логопедической практики, свидетельствующие о том, что дети с недоразвитием речи к моменту поступления в школу обнаруживают отсутствие навыков связной речи в достаточном для успешного обучения объеме. У них наблюдается несоответствующий возрасту словарный запас, недостаточный уровень владения грамматическим и синтаксическим строем речи. Дети с данной речевой патологией не могут правильно выразить свои мысли из-за недоразвития у них семантической стороны речи и бедности языковых средств. Несформированность связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отрицательно влияет на формирование всей речемыслительной деятельности в целом, препятствует полноценному обучению их в условиях общеобразовательной школы и требует вмешательства специалистов в области коррекции речевых расстройств.

Изложение основного материала статьи. Вопросы развития связной речи в норме и патологии изучались многими учеными такими, как В.И. Яшина, Т.А. Ткаченко, А.Н. Гвоздев, Т.Б. Филичева, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.В. Нищева и др. Развитие связной речи является необходимым условием при подготовке ребенка к школе и включает в себя умение связно, в логической последовательности излагать свои мысли, пересказывать тексты, отвечать на поставленные вопросы, поддерживать диалог с собеседником.

Воробьева В.К. отмечает, что связная речь представляет собой развернутые высказывания, которые связаны между собой по смыслу, структуре и обеспечивают общение людей. По мнению автора, связная речь является одной из главных составляющих речевого развития дошкольника и включает в себя две основные формы речи: монологическую и диалогическую. В ходе нормального онтогенеза развитие связной речи начинается в дошкольном возрасте, когда происходит становление и развитие всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической, связной [1].

Исследователи А.Н. Гвоздев, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова и др. отмечают, что интенсивно монологической речью дети начинают овладевать в 5-6 лет, хотя уже с 4 лет им доступны простое описание, повествование, а на седьмом году жизни появляются короткие рассуждения. У детей с нормальным речевым развитием, как утверждают ученые, к моменту поступления в школу устная связная речь находится на достаточно хорошем уровне. Глухов В.П. подчеркивает, что и в норме дети могут овладевать навыками монологической речи полноценно только при проведении специально организованного целенаправленного обучения.

Все исследователи детской речи убедительно доказывают, что без целенаправленного обучения дети, обучающиеся в школе, испытывают затруднения при построении развернутого связного высказывания. Ученые утверждают, что для успешного овладения монологической речью необходимо иметь хороший уровень психического развития, специальные мотивы, сформированность навыков контроля и самоконтроля, соответствующий возрасту уровень владения языком, возникновение регулирующей и планирующей функций речи. Кроме того необходимо верно использовать интонацию, предложения различной синтаксической структуры, логическое ударение и т.д.

Особое внимание формированию навыков связной монологической речи необходимо уделять при проведении коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Несформированность связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности.

Мастюкова Е.М. сделала вывод о том, что у детей с общим недоразвитием речи речевой дефект не является единственной причиной дальнейшей задержки у них психоречевого отставания. Исследователь

подчеркивает, что в структуре этой задержки наблюдается замедление темпа формирования всех высших психических функций, трудности овладения прежде всего языковой и другими видами символической деятельности, недоразвитие тесно связанных с речью мыслительных операций. Мастюкова Е.М. отмечает, что выделение такой формы речевого расстройства как общее недоразвитие речи основано на системном подходе к развитию речи в норме и патологии. Исследователь подчеркивает, что в норме имеет место тесная взаимосвязь формирования фонетических и лексико-грамматических компонентов речевой системы, а в условиях патологии – их системное недоразвитие [4].

Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. отмечают, что «... педагогу-логопеду не безразлично, с кем он работает, на каком фоне возникает общее недоразвитие речи, какое влияние на темп речевого развития оказывают сопутствующие неврологические нарушения, генетические предпосылки, особенности психической деятельности, личностные особенности ребенка, наличие или отсутствие медикаментозного лечения и другие факторы, которые могут быть получены и проанализированы только в совместной работе педагога с врачом» [2, с. 3].

Мастюкова Е.М. дает такое определение рассматриваемой речевой патологии: «...общее недоразвитие речи – это системное нарушение как экспрессивной, так и импрессивной речи, требующее комплексных и поэтапных логопедических мероприятий. Это понятие отражает педагогическую оценку речевого дефекта и определяет основное направление логопедической работы» [4, с. 229]. Медицинский подход к этой форме речевого расстройства, как утверждает Е.М. Мастюкова, предполагает проведение клинического анализа структуры речевого дефекта, изучения этиопатогенетических механизмов, исследование нервно-психического развития ребенка. Необходимо уточнить структуру первичного речевого дефекта с целью отграничения от внешне сходных с общим недоразвитием речи форм речевых расстройств. Дифференциальная диагностика позволит отграничить от общего недоразвития речи нарушения интеллекта легкой степени, от нервно-психических заболеваний, осложненных речевым дефектом, от расстройств аутистического спектра и других типов психического дизонтогенеза.

По данным медицинского обследования, а также динамического изучения речевого и психического развития, условно категория детей с общим недоразвитием речи может быть разделена на три основные группы: так называемый неосложненный вариант недоразвития речи, когда отсутствуют ярко выраженные указания на поражения центральной нервной системы; осложненный вариант недоразвития речи, когда собственно речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов; грубое и стойкое недоразвитие речи, обусловленное органическим поражением речевых зон коры головного мозга (как правило, эту группу составляют дети с моторной алалией) [2].

Исследователи подчеркивают, одной из распространенных причин общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста является моторная алалия, которая обуславливает наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие. Ковшиков В.А., анализируя термины, определяющие моторную алалию, подчеркивает, что моторная, или экспрессивная, алалия относится к одному из самых тяжелых и стойких форм патологии речевой деятельности. Ученый отмечает, что моторная алалия характеризуется «... нарушением усвоения экспрессивной речи, языковых единиц и правил их функционирования, что в процессе порождения речи проявляется в невозможности или в разладе производимых грамматических, лексических и фонематических операций при полной или относительной сохранности смысловых и моторных (артикуляторных) операций» [3, с. 7].

Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. приводят данные о том, что у детей с моторной алалией наблюдается поражение (или недоразвитие) корковых речевых зон головного мозга, и, в первую очередь, зоны Брока, возникающее в результате раннего поражения (в доречевом периоде) речевых зон мозга, находящихся в доминантном левом полушарии. Однако последние исследования показали, что при моторной алалии может иметь место поражение корковых структур одновременно как левого, так и правого полушария головного мозга, что и обуславливает невозможность спонтанной компенсации речевого дефекта. При моторной алалии наблюдается «выраженное недоразвитие всех сторон речи - фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи» [2].

При моторной алалии первично страдают все компоненты речевой системы и наблюдаются вторичные, третичные отклонения в развитии ребенка. Исследования показали, что дети с моторной алалией могут правильно произносить большинство звуков изолированно и в слогах. Однако при этом они не могут их произносить в составе слов, что свидетельствует о несформированности у них слоговой структуры слов. Как правило, при моторной алалии дети затрудняются в назывании предметов, картинок и даже в повторении за логопедом отдельных слов, особенно сложной слоговой структуры. Дети искажают слоговую структуру слов, опускают звуки и слоги, переставляют их или заменяют, им трудно подобрать нужное слово, в связи с чем наблюдаются частые паузы, остановки в речи, или замены слов мимикой и жестам [3].

Итак, алалия является полиморфным нарушением речи, основным признаком которого является несформированность языковой системы в целом (фонетики, лексики, грамматики, связной речи) при сохранном слухе и интеллекте и проявляется в отсутствии или недоразвитии речи вследствие органического поражения речевых зон больших полушарий коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития (в доречевом) до 1,5-2-х лет. Моторная алалия обуславливает общее недоразвитие речи, которое может проявляться в разной степени.

При моторной алалии в структуре дефекта прежде всего отмечается выраженное и стойкое недоразвитие связной речи или полное ее отсутствие. В исследованиях Н.Н. Трауготт, Р.Е. Левиной, Е.Ф. Собонович, В.А. Ковшикова, В.К. Воробьевой и других ученых раскрываются патогенетические механизмы моторной алалии, симптоматика и основные направления формирования связной речи при данной тяжелой речевой патологии.

Воробьева В.К. утверждает, что недоразвитие связной речи при моторной алалии связано с нарушениями операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, несформированность внутренней речи. Построение развернутых и связанных между собой высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей. В основе физиологических причин недоразвития связности речи указанной категории детей лежит нарушение аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга. Ребенок с моторной алалией не может передать последовательность явлений и событий, выделить временные, причинно-следственные и другие связи и отношения, страдает смысловое программирование.

Формирование связной речи у детей с моторной алалией представляет собой сложный и длительный процесс, требующий вмешательства разных специалистов (медиков, логопедов, психологов) и родителей [1].

Трауготт Н.Н. отмечает, что при организации коррекционной работы по формированию связной речи необходимо учитывать особенности, являющиеся типичными для большинства детей с алалией. Ученый отмечает, что дети с алалией могут усвоить синтаксические структуры простых предложений, но в овладении навыками связной речи они испытывают стойкие затруднения. По мнению исследователя, при моторной алалии наблюдается целый симптомокомплекс языковых и неязыковых расстройств, отрицательно влияющих не только на речевую коммуникацию, но и на развитие всей познавательной деятельности, что препятствует формированию полноценной личности детей, страдающих данной сложной речевой патологией.

У детей с моторной алалией наблюдается речевой негативизм, низкая речевая активность, кроме специфического речевого дефекта характерны нарушения внимания, памяти, мышления, расстройства эмоционально-волевой сферы и поведения. В то же время известно, что развитие связной речи находится в тесной взаимосвязи с состоянием всех высших психических функций. Как отмечает Трауготт Н.Н., необходимо в коррекционной работе по развитию связной речи опираться на принцип системности, предполагающий воздействие на все стороны психического развития ребенка с моторной алалией [5].

Выводы. Итак, в зависимости от уровня развития речи при ОНР отмечаются следующие проявления нарушений связной речи. У детей с первым уровнем связная речь отсутствует. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. отмечают, что связная речь у детей со вторым уровнем речевого развития также не сформирована, дети могут просто перечислять события, действия, предметы. Значительные трудности такие дети испытывают при составлении рассказов, без помощи взрослого они не могут составить даже пересказ. Несмотря на подсказки, наводящие вопросы дети затрудняются в передаче содержания сюжетной линии, их пересказ сводится к перечислению действий, объектов без установления причинно-следственных и временных связей. Кроме того, высказывания детей очень невняты и малопонятны из-за отсутствия в их речи нормированных звуков, поскольку у большинства детей наблюдаются множественные нарушения произношения звуков (16-20 звуков), также наблюдается выраженная несформированность слоговой структуры слова.

У детей с третьим уровнем развития речи имеет место специфическое своеобразие в состоянии связной речи, как диалогической, так и монологической. В первую очередь трудности проявляются в неумении программировать содержание достаточно развернутых высказываний и их вербально оформлять. Специфическими особенностями связной речи указанной категории детей служат нарушение последовательности и связности высказываний, неумение сохранить сюжетную линию рассказа, нарушение причинно-следственных и временных отношений в тексте, фрагментарность изложения. Все вышеназванное обусловлено низкой речевой активностью детей, несформированностью навыков построения композиции текста, выделения главных и второстепенных моментов замысла.

Помимо этих особенностей, у детей с третьим уровнем речевого развития отмечается однообразие и бедность вербальных средств, при попытке составить рассказ они пользуются короткими, малоинформативными предложениями, переставляют или пропускают члены предложения, простые предлоги вытесняют сложные. Внутри предложения наблюдается неверное оформление связей слов, нарушение между фразами связей.

Речь детей с третьим уровнем ОНР характеризуется бедностью и стереотипностью. Рассказ-описание малодоступен для них. Дети испытывают значительные трудности при описании предмета или игрушки по предложенному логопедом плану, как правило, вместо пересказа они просто перечисляют признаки предмета, не завершают начатое предложение, возвращаются к сказанному ранее, то есть нарушают связность.

С большим трудом дается детям творческое рассказывание, они не могут определить замысел рассказа, изложить последовательно развитие сюжета, выполнение творческого задания нередко подменяют пересказом знакомого текста, при этом нуждаются в помощи взрослого, в наводящих вопросах. Очень редко эти дети выступают инициаторами общения, не сопровождают игру речью, не задают вопросов. Отличительной особенностью их связной речи является наличие выраженного аграмматизма.

В процессе самостоятельной речи дети с четвертым уровнем речевого развития так же используют стереотипные предложения, значительные трудности испытывают при конструировании придаточных предложений. В процессе рассказа затрудняются в передаче сюжетной линии, наблюдается «застывание» на второстепенных деталях, в то время как главные события пропускаются, нарушается логическая последовательность. При творческом рассказывании эти дети могут повторять некоторые эпизоды многократно, используют малоинформативные короткие фразы, им сложно передавать содержание рассказа от третьего лица [6].

Таким образом, развитие связной речи у детей с нормальным речевым развитием начинается в дошкольном возрасте и в процессе школьного обучения происходит наиболее интенсивно. Дети же с общим недоразвитием речи даже в школьном возрасте не могут правильно расположить серии сюжетных картинок, изложить элементарную последовательность событий, смысловое обобщение разрозненных элементов в логическую последовательность им не доступно, что доказывает необходимость оказания им специальной логопедической помощи в процессе инклюзивного обучения.

Литература:

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2012. 158 с. (Высшая школа).
2. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. М.: Эксмо, 2014. 288 с.
3. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001. 96 с.
4. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997. 304 с.
5. Трауготт Н.Н. К вопросу об организации и методике работы с моторными алаликами / Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных

педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. С. 3-23.

6. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, педагогов и родителей. М.: В. Секачев, 2016. 196 с.

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна

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

студент Михеева Наталья Сергеевна

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

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ В РАБОТЕ С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей и особенностей использования образовательного пространства современной школы в работе с трудными подростками. Дается теоретический анализ научных подходов к понятию воспитательной среды, образовательного и воспитательного пространства. Раскрывается исторический ракурс феномена трудновоспитуемости, даются современные характеристики подростковых девиаций. Представлена воспитательная работа общеобразовательной школы (г. Нижний Новгород) с трудными подростками в условиях развивающего образовательного пространства. Рассматриваются эффективные методики социально-педагогической и коррекционной внеурочной деятельности и результаты практической воспитательной работы, направленные на позитивную социализацию подростков.

Ключевые слова: трудновоспитуемость, образовательное пространство, коррекция, воспитательная среда, девиация, социализация.

Annotation. The article is devoted to the study of the possibilities and features of using the educational space of a modern school in working with difficult teenagers. A theoretical analysis of scientific approaches to the concept of educational environment, and educational space is given. The historical perspective of the phenomenon of difficult upbringing is revealed, and modern characteristics of adolescent deviations are given. The article presents the educational work of a secondary school (Nizhny Novgorod) with difficult teenagers in a developing educational space. Effective methods of socio-pedagogical and correctional extracurricular activities and the results of practical educational work aimed at positive socialization of adolescents are considered.

Keywords: difficulty in education, educational space, correction, educational environment, deviation, socialization.

Введение. Образовательное пространство является неотъемлемой частью институционального образования личности, однако данный феномен в современной педагогической науке трактуется неоднозначно. Это связано с терминологическим многообразием и существованием различных методологических подходов в педагогических исследованиях. Исследование образовательного пространства находит свое место в работах таких ученых, как И.Л. Беккер, Е.П. Белозерцев, С.К. Бондарева, В.Г. Бочарова, М.Я. Виленский, В.Н. Журавчик, Е.Ю. Илалтдинова, Ю.С. Мануйлов, Е.В. Мещерякова, М.М. Плоткин, Н.Б. Погребова, Л.Л. Редько, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова и др. Несмотря на значительный объем исследований по теме, сохраняется разнообразие трактовок образовательного пространства как характеристики образовательного учреждения. Вместе с тем, можно выделить единую методологическую направленность данных поисков: воспитательные возможности образовательного пространства.

Определение характеристик и структуры образовательного пространства органично связано с его функциями и воспитательным потенциалом. Типологию наиболее известных подходов к понятию «образовательное пространство» находим у Е.Ю. Илалтдиновой, Ф.В. Повшедной С.В. Фроловой, которые выделяют: социально-педагогический, синергетический структурный, системный, средовой, личностный, факторный. Проанализировав данные подходы, авторы трактуют образовательное пространство как «интегративную нелинейную целостность, обнаруживающую взаимосвязь, взаимовлияние и взаимозависимость сложных компонентов образовательной деятельности, объединенных общей интенцией ее субъектов к образовательному результату» [2, с. 22]. Так или иначе, любой подход обращен к проблеме личностного роста человека в определенных условиях образовательной деятельности и социума. Доказано, что образовательное пространство современных школ создается в целях формирования безопасной и комфортной развивающей среды, где возможно успешно развивать коммуникацию, проводить качественную воспитательную работу с разными категориями обучающихся.

Изложение основного материала статьи. При рассмотрении заявленной проблемы возникает необходимость соотнесения понятий «образовательное пространство» (Н.Л. Селиванова, А.В. Гаврилин, И.Г. Николаев) и «воспитательное пространство» (Е.А. Ямбург, Э.Ф. Зеер, Г.В. Мухаметзянова, Н.В. Кузьмина, К.С. Махмурия). Известно, что термин «воспитательное пространство» вошел в научный оборот психолого-педагогических наук в 60-70-х годах прошлого столетия. Его научной разработкой в различных аспектах занимались Е.В. Бондаревская, Д.В. Григорьев, В.А. Караковский, И.В. Кулешова, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др. [12; 13]. В педагогической науке с воспитательной деятельностью связаны такие понятия, как «воспитательное пространство» и «воспитательная среда». Семантический и научно-педагогический анализ данных понятий вводит воспитание в контекст пространства образовательной организации как той территории, в которой объективно существуют и взаимодействуют многомерные внутренние и внешние факторы, динамичные процессы, движения, субъекты образовательной организации [2, с. 30]. С точки зрения С.В. Кульневича, воспитательное пространство – это динамическая

совокупность различных воспитательных сред, во взаимодействии с которыми развивается, социализируется, воспитывается личность [4]. Обращает на себя внимание тот факт, что в психологии и педагогике очень часто понятие «воспитательное пространство» тесно связывают с понятием «воспитывающая среда». Долгие десятилетия основой анализа воспитательного пространства считалось определение Л.И. Новиковой: «Воспитательное пространство есть педагогически целесообразная организованная среда, окружающая отдельного ребенка или определенное множество детей» [8]. Не отрицая данного подхода, отметим, что современная трактовка данного понятия связана с деятельностным характером образования, который придает воспитательному пространству созидательную, интегрирующую и динамичную направленность. Таким образом, можно сделать вывод о том, что воспитательное пространство выступает в роли интегрального, целостного средства воспитания личности, на процесс формирования которого можно оказывать необходимое в тех или иных условиях влияние. В данном контексте необходимо обратиться к характеристике возможностей воспитательного пространства.

Для формирования и развития личности учащегося они заключаются в следующем:

- свободе принятия решения о вхождении в воспитательное пространство и нахождении в нем;
- возможности выбора содержания и форм деятельности, которые соответствуют интересам учащегося и позволяют ему достичь наибольшего успеха, наивысшего самовыражения;
- построении диалоговых отношений с людьми различных возрастов и социальных групп;
- интенсивном и разноплановом исполнении различных ролей;
- выборе различных коллективов, общностей и возможностей их смены;
- освоении подпространств (культурного, природного, информационного, бытового и др.) [13].

Направленность нашего исследования связана с воспитательными возможностями образовательного пространства школы в работе с трудными подростками. Известно, что понятие трудновоспитуемости вошло в науку в начале XX века, оно имеет различные трактовки и многоаспектные характеристики. Изучение рассматриваемого явления показывает, что оно представляет собой образование, являющееся следствием нарушений в сложной системе деловых и личных отношений подростков в окружающей среде, искажений, утраты психического комфорта, ведущих к деформации динамики психического, интеллектуального и физического развития. Обучение и воспитание таких детей ставит перед школой, по меньшей мере, две серьезные проблемы: во-первых, как помочь им нормально развиваться и, во-вторых, свести к минимуму возможные отрицательные последствия их совместного общения и обучения с другими детьми [3; 7]. Исследования показывают, что появление в детско-молодежной среде трудных (асоциальных, несоциализированных, девиантных, социально запущенных и т.д.) подростков обнаруживает за последние десятилетия тенденцию стремительного увеличения и представляет собой проекцию всех тех проблем, которые накопились в обществе [5; 6]. На основе теоретического анализа понятия «трудного подростка» нами было изучено 36 учеников МБОУ «Школа №123» г. Нижнего Новгорода, находящихся в зоне риска, и 8 стоящих на учете в Отделе по делам несовершеннолетних отдела полиции №3 Управления МВД России по городу Нижнему Новгороду, Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав и внутришкольном учете.

Сведения о 44 подростках, находящихся в группе риска, были получены путем изучения документов, характеристик, наблюдения, интервью, анкетного опроса, беседы с учителями, директором школы и родителями. Они позволили выделить следующие группы трудных подростков:

1. Подростки со слабой степенью педагогической запущенности (21 подросток): избалованные, эгоистичные, с неустойчивым поведением, систематически нарушающие дисциплину. Некоторые из них имеют слабую волю, легко поддаются негативному влиянию, другие, напротив, имеют сильный характер, подчиняют тех, кто слабее, могут спровоцировать буллинг. В зависимости от причин трудновоспитуемости их можно было разделить на три подгруппы:

- бесконтрольные дети, предоставленные сами себе в силу занятости родителей или из-за их невнимания (13 подростков, 61%);
- избалованные, занимающие эгоистичную позицию, своевольные, капризные, своим поведением создающие конфликтные ситуации с окружающими (5 подростков, 24%);
- равнодушные, «закомплексованные» из-за грубости со стороны взрослых, физических наказаний, оскорблений (3 подростка, 14%).

2. Подростки со средней степенью педагогической запущенности (15 подростков): неустойчивое поведение, отрицательные поступки чередуются с положительными, учатся плохо, потеряли интерес к школе, к классному коллективу, конфликтуют с учителями, родителями.

3. Третью группу составляют подростки с сильной степенью педагогической запущенности (8 подростков), состоящие на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних. Они недисциплинированны, лживы, агрессивно настроены по отношению к взрослым и сверстникам, связаны в основном с асоциальной группой, трудно поддаются влиянию семьи, школы и старших родственников, вследствие чего становятся социально опасными.

Анализ данных показывает типичные признаки, которые свидетельствуют об асоциальности подростков: лень, отсутствие инициативы, безответственность, эгоизм, трусость, склонность к агрессии. Трудные подростки характеризуются низким уровнем учебно-познавательной активности в целом, отсутствием позитивных интересов и значимых видов деятельности (из 44 человек 12 имеют интерес к спорту, музыке, иностранному языку). Исследователи проблем социализации трудных подростков (Ф.В. Повшедная, А.В. Повшедный, И.В. Лебедева, Р.У. Ариффулина и др.) доказывают, что истоки формирования жизненных установок, ценностей, моделей поведения заложены в семье. Анализ психологических и педагогических исследований по современной семейной педагогике показывает, что семья зачастую оказывается бессильной перед разрушающей силой негативных влияний социума [1; 6; 9].

В результате исследования семей 44 трудных подростков слабой, средней и тяжелой степени педагогической запущенности были получены следующие данные:

- в 12 неблагополучных семьях родители наказывают подростков физически, оскорбляют друг друга и детей.

Неблагополучные семьи характеризовались по следующим критериям: пьянство (одного или обоих родителей), семейные конфликты и ссоры, неуважение (третирование) детей, безработица (одного или обоих родителей), неполные семьи, отсутствие внимания к проблемам подростка, педагогическая некомпетентность

родителей. В результате опроса классных руководителей, психолога, анкетирования родителей, показаний социального педагога школы было выяснено, что:

- в 22 семьях родители не обладают авторитетом среди своих детей;
- внешне благополучные семьи (12 семей) характеризуются материальным благосостоянием и гармоничными отношениями в семье, но их ценностные установки обращены к материальной стороне жизни (сотовые телефоны, дорогая одежда, золотые украшения и т.п.), а доминирующим стилем общения с ребенком является либо попустительство, либо гиперопека, которая вызывает у подростков чувство отторжения и протеста;
- абсолютное большинство родителей трудных подростков из внешне благополучных семей (8 семей) относятся к любым общественным начинаниям с большой неохотой, не проявляют инициативы, самостоятельности, не идут на союз со школой;
- такое же количество семей (14) безразличны к коллективным делам класса и статусу своего ребенка в школе;
- только 9 родителей (мать или отец) более или менее регулярно интересуются делами школы, поведением своих детей.

На основе результатов диагностик был сделан вывод о том, что доминирующие негативные качества и девиантные формы поведения трудных подростков связаны с недостаточной осведомленностью психологической природой девиаций трудного подростка, ошибками семейного воспитания, низким уровнем культуры родителей, несистематической целевой индивидуальной воспитательной работой с подростками в дома и в школе.

В современной образовательной практике накоплен арсенал различных методик и технологий воспитательной работы с трудными подростками [2; 3; 5]. Одной из известных, проверенных временем технологий является коммунарская методика воспитательной работы, в основе которой лежат педагогические идеи А.С. Макаренки, С.Т. Шацкого, А.П. Гайдара, В.Н. Терского, работы Т.Е. Конниковой, В.С. Ханчина, С.Л. Соловейчика, опыт школ-коммун 20-30 гг. в России. Позже коммунарская методика, или «педагогика коллективного творчества» развивалась И.П. Ивановым, Ф.Я. Шапиро, Л.Г. Борисовой, В.А. Караковским и др.

В условиях современной образовательной организации данная методика не утратила своей значимости и обрела новые формы [10; 11]. Покажем возможности данной методики в организации работы с трудными подростками. В системе воспитательной работы МБОУ «Школа №123» осуществляется первичная и вторичная профилактика асоциального поведения детей, которая имеет целью: устранение социальных факторов, способствующих формированию и проявлениям асоциального поведения (в масштабах школы) и воспитание позитивно ориентированной личности. Первичная профилактика асоциального поведения школьников направлена на:

- создание безопасной, комфортной и здоровьесберегающей образовательной среды,
- развитие информационно-образовательной площадки на базе школы, активность детей в организации творческих событий,
- развитие деятельности в системе дополнительного образования [3].

Было выдвинуто предположение, что включение трудных подростков в позитивную социально направленную деятельность способствует активизации их личностных ресурсов, а участие в коллективной творческой работе формирует навыки командной коммуникации и ответственности. Формами работы в данном направлении являются: участие в работе Лагеря труда и отдыха «Тайм-аут. Время творческих», социальная практика, трудоустройство в летний период. Создание и развитие открытой современной информационно-образовательной среды предполагает формирование положительного имиджа образовательного учреждения через командную работу в оформлении официального сайта школы, электронного журнала, популяризацию интересных событий в социальных сетях, создание брендовой атрибутики ОУ. Этому способствует привлечение подростков к работе Фестиваля активного туризма и здорового образа жизни «Азимут», участие в военизированных играх («Сильные люди», «Всполох», «Искорка») и выездных сборах актива ученического самоуправления «Точка росы». Вторичная профилактика направлена на выявление детей с нарушениями («групп риска») и проведение мероприятий, направленных на их коррекцию. Представим схему работы на этапе вторичной профилактики:

- взаимодействие с ПДН ОП № 3
- работа с неблагополучными семьями
- взаимодействие с комиссией по делам несовершеннолетних
- взаимодействие с ЦСРП «Солнышко»
- работа Совета профилактики
- привлечение к работе социально-психологической службы и службы школьной медиации
- своевременная связь «семья - классный руководитель – администрация»
- индивидуальная работа с родителями и детьми.

Не вызывает сомнений тезис об исключительной роли классного руководителя в профилактической и коррекционной работе с семьями трудных подростков. В целях установления позитивного и действенного союза с семьями были разработаны памятки. Приведем пример памятки для классного руководителя:

- найдите контакт с родителями, обретите уверенность в себе, если они осторожны в общении с Вами, не спешите обижаться;
- попробуйте посмотреть на себя глазами матери ребенка; это поможет Вам лучше понять ситуацию и контролировать свое отношение к нему и его родителям;
- проявите интерес к судьбе подростка, пробуждающий ответственность за его будущее перед родителями;
- пробудите потребность в эмоциональных контактах с ребенком, в совместном решении проблем повседневной жизни.

В соответствии с планом мониторинговых исследований проводится анкетирование наблюдаемых трудных подростков, их родителей, классных руководителей, учителей-предметников, изучается мера их включенности в дела класса и школы.

Выводы. На основе анализа результатов исследования были сделаны выводы о положительных изменениях в интеллектуально – нравственном развитии школьников: у 15,5% подростков повысилось

положительное отношение к учению и познавательной деятельности в целом. Почти половина (46,8%) приобрели необходимые умения и навыки командной работы, одна треть из них проявили интерес к школьным делам. Было отмечено положительное педагогическое влияние на семьи подростков: подавляющее большинство родителей стало внимательнее относиться к своим детям, интересоваться успехами в учебе, систематически контролировать их учебную и внешкольную деятельность. Однако около 10% родителей трудных подростков не изменили установки семейной жизни, не повысили интерес к воспитанию детей, не стали достойными союзниками школы. Тем не менее, представленный опыт организации современного образовательного пространства школы доказывает возможность глубокого изучения социально-педагогических проблем современных детей и возможности развертывания продуктивной воспитательной деятельности со всеми категориями обучающихся и их родителями.

Литература:

1. Бурина Е.А., Кудинова А.Е. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства // *Vestnik of Minin University*. 2020. Volume 8, no. 1
2. Илалтдинова Е.Ю. Ф.В. Повshedная С.В. Фролова. Проектирование воспитательного пространства образовательной организации. - Нижний Новгород.: Издательство Мининского университета, 2017. – 220 с.
3. Караковский В.А., Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения – Изд.2-е доп. – М., 2010. – 306 с.
4. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Воспитательная работа в средней школе. От коллективизма к взаимодействию. М.: ТЦ «Учитель», 2001. 287 с.
5. Лебедева И.В., Ариффулина Р.У. Научно-методическое сопровождение процесса создания инновационной среды школы // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 6-2. С. 364-368.
6. Лебедева И.В., Ариффулина Р.У. Современные ресурсы успешной социализации трудных подростков // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. №8-4. С. 611-615.
7. Лебедева И.В., Ариффулина Р.У., Белогорская Л.В. Профилактика подросткового буллинга: современные решения // *Международный журнал экспериментального образования*. 2017. №8. С. 46-51.
8. Новикова Л.И. Методологический аспект проблемы моделирования воспитательных систем // *Моделирование воспитательных систем: теория-практика* / под ред. Л.И. Новиковой, И.Л. Селивановой. М.: Изд-во РОУ, 1995. 510 с.
9. Повshedная Ф.В., Лебедева И.В. Семья в контексте детско-подростковой дезадаптированности // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. №3. С. 349.
10. Поляков С.Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка. — М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. — 176 с.
11. Примерная программа воспитания (проект). - М., 2019. - 36 с.
12. Селиванова Н.Л., Степанов П.В. Концепция и модель оценки качества воспитания в системе общего образования. Научно-методическое пособие / М.: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2013. - 96 с.
13. Шилова А.В. Феномен воспитательного пространства в современной образовательной парадигме // *Теория и практика общественного развития*. 2013. №7

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

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

топ-менеджер Лобашев Игорь Валерьевич

ООО «ТЕТА» (г. Петрозаводск);

кандидат педагогических наук, доцент Талых Алексей Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ГРУППОВОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ

Аннотация. Специфика обучения в составе учебных групп отличается многообразием проблем взаимодействия индивида и социума. Создание коллективного знания становится непреложным условием дальнейшего развития педагогики общественного образования. Актуальными становятся задачи сочетания в процессах обучения ценности и потребительской стоимости передаваемых обучающимся знаний, ранее принадлежавших социуму. Статья посвящается оценке и раскрытию аспектов проблем участия индивида в групповом обучении.

Ключевые слова: коллектив, учебная информация, локус угрозы, интеллектуальный капитал, образовательное пространство, мотивация, социум.

Annotation. The specificity of training in the composition of educational groups is characterized by a variety of problems of interaction between the individual and society. The creation of collective knowledge becomes an indispensable condition for the further development of public education pedagogy. The tasks of combining the value and consumer value of knowledge transferred to students that previously belonged to society become relevant in the learning process. The article is devoted to the assessment and disclosure of aspects of the problems of individual participation in group training.

Keywords: collective, educational information, threat locus, intellectual capital, educational space, motivation, society.

Введение. Групповая объединённость, присутствующая в организации учебного процесса, технологически предопределяет субъективную причастность каждого обучающегося к определенному сообществу, что резко поднимает эффективность коммуникаций внутри этой группы, интенсифицирует обращение и обеспечивает доступ к определенной общими интересами информации, повышает уровень как личностных, так и групповых знаний, умений, навыков и компетенций.

Учебная группа, выказывая по отношению к индивиду качества референтности, индицирует и настоятельно стимулирует личностные мотивы приобретения и нарастающего проявления чувства социальной идентичности каждым членом группы.

Квалифицировано-организованный процесс совместного обучения обеспечивает эффективные коммуникации, в значительной степени снижает порог неприятия и соперничества, нивелирует напряжённость в предъявлении претензий на лидерство. В атмосфере социального содружества, сформированного на базе единого целеполагания, формируется статусное отношение социальной идентичности в среде членов группы, объединяемых единой целью обучения, совершенствуется аспект толерантности в отношениях индивидов внутри группы [2].

Синхронизация этапов жизненного цикла учебной группы, периодов проявления интересов, темпов прохождения различных стадий стратегии обучения – трудно разрешимая задача, но собственно её решение и обеспечивает успешный финал каждого очерченного временными рамками конкретного этапа обучения.

Изложение основного материала статьи. Поступающая обучающемуся в форме инструкций либо предписывающего описания некоторых алгоритмов информация, предполагает следование обозначенным последовательностям действий без некоторого (порой малейшего) сомнения в их истинности, непогрешимости и безопасности. Такой посыл несёт за собой угрозу слепого выполнения задаваемого алгоритма, лишая обучающегося инициативы анализа и поиска вариантов решений, либо истинных, превышающих уровень знаний задаваемых образовательным стандартом, заключений.

Совершенно иную значимость приобретает информация «добываемая» индивидом собственным опытом-поиском. Рождаемая через сомнения, риски ошибок, вынужденные повторы и жёсткие разочарования, она опирается на базис смысла, процедуры его поиска и доказательства ценности рассматриваемых фактов, суждений, выводов. Перевод «информации-значения», передаваемой обучающемуся извне в виде текста, инструкции, рекомендаций, в «мысли-значение», извлекаемые из подтверждённого опыта, внутреннего убеждения, для обучающегося всегда связан с напряжением внимания, усилиями воли, интенсификацией интеллектуальной деятельности. Более продуктивно в этой ситуации коллективное творчество, организованный поиск решения с распределением ролей в процессе обучения и, что особенно важно, сохранение выработанной позиции при защите статуса-ранга своей обученности на аттестационных выпускных испытаниях. В конечном счёте, качество деятельности на предметно-действенной ступени реализации итогов обучения определяется понятийным уровнем содержания, необходимым и достаточным объёмом воспринятых и усвоенных единиц информации, преподносимых как конечный результат всего процесса обучения [5].

Короткая цепь сенсорно-перцептивных процедур-функций, формирующих маршрут прохождения этапов восприятия информации первого вида, обеспечивает наименьшее число ошибок в трактовке содержания сообщения, но и почти полностью исключает процедуры контроля-проверки-соотнесения содержания поступающего сообщения с ранее воспринятой тщательно изученной, усвоенной и апробированной моделью подобной новизны. Информация априори наделяется свойством-атрибутом непогрешимости (чему споспешествуют авторитет учителя, гриф документа, состоявшееся мнение большинства и т.д.).

Эта информация, получаемая обучающимися на укороченном пути обучения, преобразуется в относительно устойчивую субъективную информацию, перманентно наделяемую качествами индивидуального восприятия, трактовки, мотивации. Личностная оценка воспринятого сообщения надёжно стабилизируется в режиме (векторе) рефлексивно-импульсного отражения и фиксируется в тезаурусе [5].

В практическом обучении наиболее часто применяются уже апробированные методики обучения:

- коррекцию по ошибке (наиболее эффективна в режиме реального времени);
- генетический алгоритм (ориентирован на поиск решения случайным подбором вариантов с последующим анализом комплекса промежуточных решений);
- набор правил Хебба (фактически реализует правило выбора и усиления положительно активных связей между учебными элементами);
- алгоритм (машина) Больцмана (реализует выработку оптимального решения – шага продвижения через анализ состояния каждого из набора элементов (решений), предъявляемых одновременно);
- обучение методом соревнования (конкуренции) (выполняется последовательное сравнение предъявляемых решений).

Приобретаемый учебной группой интеллектуальный капитал – это модифицируемые коллективные знания, на формирование которых затрачиваются достаточно строго ограниченные ресурсы, но одновременно, при всей привлекательности, создаваемый потенциал – самый обременительный из активов управления обучающимися. К тому же наиболее эффективно проявляется он лишь при явно выраженном коллективном содружестве самих обучающихся и при активном участии тьютора. Фактически учебная группа, лимитированная на первоначальном этапе временем обучения, источниками и объёмом информации, подвержена законам левереджа человеческого знания.

Объём и значимость знаний (скорее ценность и потребительская стоимость) предлагаемых к усвоению группе, в целом значительно больше её изначальных возможностей: знания, готовности, компетенции преподавателя превышают передаваемый им учебной группе объём информации в разы, и лишь время и интерес обучающегося могут способствовать преодолению этого разрыва. Происходящий позже, начиная с учебных практик, обмен знаниями уже внутри группы в процессе их практической реализации становится неизбежным. Эффект создания коллективного знания, способствующий ускоренному обучению отдельного индивида, может достигать ситуации прорыва в процессах генерирования элементов новизны на уровне тезауруса обучающегося. Возникает своеобразное катализирующее состояние взаимодополнения и объединения знаний отдельного индивида в коллективное знание. Интенсивный обмен информацией позволяет управлять объёмом знаний, недоступным отдельному члену учебного коллектива. Именно интеллект окружающих (в студенчестве это – референтная группа) становится неформальным нематериальным активом, способствующим достижению успешности обучения – единство группы в её едином целеполагании. В этом содействии ближайшего окружения проявляется благоприятный эффект «дополнительности».

Коллективизм отражает одну из главных сторон деятельности социальных формирований и проявление энергосберегающей технологии, и в этом ракурсе выгодно представляется природосообразное иерархичное социальное построение учебной группы. Наличие необходимого разнообразия элементов и конфигурации

педагогической системы (модели) - весьма специфичное, но очень конкретное, определённое требование. Оно выдвигается как императив учебного процесса, как мощный пороговый критерий его успешности. Тренировка приобретения этого критерия и технологий его применения - главная задача первых лет становления молодого преподавателя-педагога-воспитателя.

Являясь неотъемлемой характеристикой природосообразного иерархичного социального построения учебной группы, коллективизм отражает главную сторону её деятельности. Проецируясь на требования цифровых энергосберегающих (педагогических) технологий, он выступает как требование построения мощного порогового критерия достижения требуемого образовательными стандартами уровня обученности выпускников образовательных учреждений.

Современная организация обучения предполагает некоторую обособленность, выделенность учебных коллективов, которым часто уже на стадии комплектования становятся присущи групповые механизмы защиты. Это локусы внутренней и внешней угрозы.

Локус внутренней угрозы: 1) групповое табу - запрет обсуждения «неудобных» и нелояльных тем внутренней групповой жизни; 2) группомыслие - сохранение в группе подчиняемого единомыслия; 3) групповой ритуал - традиции, выработанные за определённый период существования коллектива; 4) семейный мир - чёткое и строгое согласование внутренних ролей; 5) статусная иерархия - выполнение правил подчинённости и отчётности; 6) подчинение всех характеристик коммуникации выделенным нормам, оговоренному содержанию, следование строгой иерархии.

Локус внешней угрозы: 1) ингрупповой фаворитизм - смещение межгруппового сравнения в пользу своих товарищей; 2) выраженная самоизоляция с целью сохранения и оттенения положительной контрастности индивидуальных особенностей развития; 3) содержательный стереотип аутгруппы - развитие качеств образа и усложнение (совершенствование) правил восприятия «чужих» в отличие от «своих»; 4) показательные стереотипы очень стабильны и не подвластны экстремальным влияниям; 4) показательная атрибуция неуспеха - объяснение неудачи инициатив силой непреодолимости факторов внешних влияний [8].

В обучении непреложно присутствие и активное проявление вектор-функций, фактически образующих в своих ортах образовательное пространство целевого обучения: мышление, чувствование, волеизъявление. На практике определяющим условием успешности коллективного обучения становится добровольное согласие всех обучающихся на дополнительные затраты (времени, финансов, внутренних психических сил, энергии), отнесённых к издержкам обучения в выделенном рамочными условиями пространстве.

Педагогическая практика отмечает достаточно специфические особенности технологий коллективного обучения. В частности, ощутимо проявляется эффект отражённо-теневое обучения, часто наблюдаемый в пассивно-активной позиции начинающего преподавателя: объясняя суть новизны, он сам расширенно «обучается». Крайне ценен в процессе организации коллективного обучения развиваемый навык обучающего - правильно задавать вопросы, выстраивая и корректируя маршрут обучения, наиболее благоприятный для обучающегося. Широко применяемые технологии профессионального обучения предполагают долю неформального обучения (опыт, приобретаемый в диалоговом режиме на рабочем месте) до 80%. При этом достигается максимальная оперативность и действенность обучения в группе.

Обладая различными изначальными возможностями, способностями, готовностями каждый член учебной группы приобретает потенциальный шанс и ресурс трансформировать воспринимаемые учебные сообщения в наделённую ориентированным смыслом информацию. В дальнейшем обучающийся на фоне и при содействии коллектива сможет реализовать воспринятое (в поисковом режиме) в некоторые практические выводы-рекомендации по вопросам деятельности коллектива и утверждать свою правоту в принятии управленческих решений в процессе разрешения (учебных) задач. В этой дидактической позиции развиваются качества-характеристики конкурентоспособности как личности, так и коллектива.

Самой методике командной работы (студентов) необходимо обучать особо - это совсем отличная от «работы в классе» деятельность. Решается не один аспект воспитательной функции, а целый комплекс, формируется руководитель малого коллектива через практику управления учебной группой [2]. Обучающийся подспудно (но на фоне учебной деятельности всей группы) решает вопрос: достаточно ли он мотивирован для решения комплекса задач самостоятельного повышения собственного потенциала, способен ли он реформировать капитализацию своих знаний?

Познание всегда «подтверждено» ориентирующей мотивацией как со стороны личностных интересов, так и со стороны коллективных потребностей, но одновременно оно требует внимательного прочтения различий, отмечаемых между когнитивными и эмоциональными, а также познавательными процессами. Культивируемая коллективом мотивация создаётся в процессе приобретения знаний и одновременно выступает некоторым защитным механизмом повышения жизнеспособности каждого в отдельности и в совокупности всех участников добывания и приумножения потребительской стоимости информации [3].

Создаваемая в учебном коллективе, решающем возникшую проблему, атмосфера конкуренции и сотрудничества способствует распределению зон ответственности между участниками процесса создания более совершенных компетенций как формы приобретения коллективного знания, расширения потенциала личностных компетенций, обогащения общественного блага. Параллельно «выстраивается» поисковый маршрут формирования компетентностей отдельных индивидов как выражения совершенствующихся в процессе обучения и практического применения институционально востребованных способностей, трансформируемых в готовности к предстоящей профессиональной деятельности.

Фактически, являясь активным компонентом образовательной системы, человеческий капитал способен увеличивать уровень не только собственной капитализации, но и содействовать увеличению уровня капитализации всей системы (в частности учебной группы как начального элемента); здесь проявляется эффект эмерджентности: общий капитал учебной группы возрастает значительно быстрее накапливаемой суммы интеллектуальных капиталов отдельных обучающихся [1].

Однако, групповая работа часто сопряжена и со специфическими трудностями. Мышление принимает «огрупплённый характер», проявляется социальная ингибция, конформизм, значительно проявляется социальная лень. Лидер в ряде ситуаций вынужден единолично не только корректировать, но и выполнять групповую работу [7].

Ещё одна особенность деятельности учебного коллектива состоит в том, что по существу учебный коллектив находится в «принудительном» режиме постоянной гласности. Современные методы обучения

предполагают полную, практически максимальную (как прямую, так и косвенную) информативность его членов о движениях внутри коллектива. Действия каждого члена коллектива оцениваются непрерывно и не всегда объективно. Предложение группе решить проблему в соревновательном режиме непроизвольно порождает атмосферу конкуренции, даже соперничества. В этой ситуации требуется руководящее участие тьютора. Необходимо также принимать во внимание и то обстоятельство, что в соответствии с современными технологиями обучения на протяжении учебного процесса наряду с рейтинго-модульной системой оценивания результатов работы группы крайне желательно применять тот же механизм оценивания индивидуальной деятельности обучающегося, фактически контролируя формирование и должное комплектование его портфолио [2].

Утилитарное назначение конечной цели обучения практически полностью описывает функционал полезности образовательной функции. Полнота её раскрытия в образовательном процессе первоначально предъявляет формальную, а затем содержательную ценность элементов, определяющих суть образовательного процесса. Усваиваемые знания, приобретаемые умения, усовершенствованные навыки непрерывно дополняют, достраивают интеллектуальный потенциал личности, расширяют каналы её социальной мобильности.

Присутствуя как неотделимый фактор реализации познавательной потребности, коллективный труд обучения качественно совершенствует эпистемологическую ценность раскрываемой в процесс обучения полезности учебной информации, открывая возможности получения новых знаний. Необходимо отметить, что на длительном лаге содержание образовательной функции отличается показательным непостоянством ценности, чем предопределяет смысл неразрывного во времени образования, его непрерывного перманентного совершенствования. При этом существенная часть приобретаемых в период профессионального обучения знаний, умений в значительной мере скрыто проявляет отсроченный характер востребованности. Тем не менее, этот «запас» не отягощает специалиста, выполняя роль своеобразной «подушки безопасности», наличие которой необходимо для преодоления форсмажорных обстоятельств в практической деятельности [6].

Некоторая напряжённость процесса обучения предопределена сложностью сочетания, наложения, взаимопроникновения процессов восприятия, освоения, анализа и т.д. учебной информации. Принцип аддитивности, полностью и безраздельно присутствующий в обучении, направляет построение учебных сообщений по вектору нарастающей новизны содержания предмета изучения. Изложение предполагает, как наиболее часто предлагаемый вариант построения учебного процесса, изучение материала с использованием принципов ассоциативного и абстрактного мышления. Подкрепление изученного достигается, в том числе, и постоянным обращением к ранее изученным фактам, доказательствам, выводам. Редукционистичность мышления обучающихся находится в постоянном обращении к частностям ранее воспринятого материала, соперничающем с целостным представлением-оценкой воспринимаемой нетривиальной информации [4].

Разбиение воспринимаемого целого непроизвольно и в начальной стадии достаточно хаотично. Однако принципы синергетики, заложенные в современные педагогические технологии, позволяют на каждом этапе обучения достичь приемлемого уровня построения логически связанной картины изучаемого раздела. В дальнейшем фрактальное построение сложностей, представляющих на каждом слое-уровне лишь часть истинного содержания-значения изучаемого объекта определяет индивидуальный маршрут обучения участника группового учебного процесса. Рекурсивное построение означенного маршрута в значительной степени гарантирует устойчивое восприятие и усвоение (через преодоление сомнений) расширенных представлений о предмете изучения. Каждый обучающийся фактически познающий окружающую действительность изначально облечён правом на демонстрацию «преобразующе-революционной» активности своей позиции входящего в мир.

Выводы. Воспринимаемая информация о внешнем мире преобразуется индивидом и усваивается им в трансформированном виде (форме). На этом отрезке времени актуализируются когнитивные процессы познания окружающей действительности, внимание к изучаемым аспектам которой инициализируются самой системой обучения, её участниками.

Дидактика обучения, изначально рассчитанная на очное обучение, постепенно дифференцируется от педагогики «субъект - объектного», концентрируясь на определении и исследовании гносеологического аспекта процесса и целеполагающей роли предметного содержания. Обучение онлайн необходимо строить на иных началах.

Следствием поиска и разработки оптимальных вариантов организации современных методик (технологий) коллективного обучения становятся новые модели и новые дискурсивные стратегии онлайн-обучения, само появление которых требует разработки технологий обучения, достигающих в режиме реального времени таких же успехов, что и при аудиторном обучении, реализуемом стандартными педагогическими технологиями.

Литература:

1. Веретенникова, Н.В. Развитие теории инновационной экономики начала XXI века и проблемы инновационного роста в России / Н.В. Веретенникова, Н.М. Загвязинская, Н.А. Куранова // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2015. – Том 1. – № 2 (2). – С. 152-160.
2. Ковалевич, В.Т. Основные аспекты исследования человеческого капитала в системе образования / В.Т. Ковалевич, И.А. Ковалевич, А.А. Машанов, О.В. Шайдунова, М.В. Ростовцева // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. – 2014. – №6. – С. 315-320.
3. Лобашев, В.Д. Мотивация в процессах профессионального образования / В.Д. Лобашев, И.В. Лобашев. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 543 с.
4. Панюкова, С.В. Управление человеческим капиталом в условиях информационного общества / С.В. Панюкова, А.М. Гостин, С.В. Авилкина // Статистика и Экономика. – 2014. – № 1. – С. 183-186.
5. Слепко, Ю.Н. Формирование информационной основы учебной деятельности студентов в период обучения в вузе / Ю.Н. Слепко, А.Э. Цымбалюк // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №1. – С. 188-193.
6. Сыроваткина, Т.Н. Особенности образовательной услуги как продукта экономики образования / Т.Н. Сыроваткина, О.И. Федорова, Е.Г. Зуева // Вестник Оренбургского государственного университета. Экономические науки. - 2012. – №13 (149). – С. 344-348.

7. Талых, А.А. Особенности построения процесса обучения в образовательной области "Технология" / А.А. Талых, В.Д. Лобашев // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2016. – Т.22, №.1. – С. 201-205.

8. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М, 1994. Изд. корп. «Логос». – 320 с.

Педагогика

УДК 378.2

магистрант 1 курса Лопухова Ксения Михайловна

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

доктор педагогических наук, профессор Григорьева Антонина Афанасьевна

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

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СОВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ САДУ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассматривается организация социального партнерства в дошкольной образовательной организации на современном этапе. Определено содержание понятия «социальное партнерство» на современном этапе развития образования. Проведен анализ опыта организации работы по социальному партнерству шести ДОО на территории города Якутска. Представленные результаты исследования констатируют эффективность социального партнерства как средства организации лучшего взаимопонимания педагогов и родителей по вопросам воспитания подрастающего поколения. По результатам исследования пришли к выводу, что в тех ДОО, где ведется активная работа по организации социального партнерства наблюдается более высокий уровень заинтересованности и удовлетворенности родителей образовательным процессом в ДОО и более высокий уровень освоения детьми образовательной программы. Что может свидетельствовать о положительном результате организации социального партнерства. Результаты проделанной работы может успешно применяться в других образовательных организациях.

Keywords: social partnership, interaction, preschool educational organization, educational environment, full partners, parents, preschoolers.

Annotation. The article deals with the organization of social partnership in pre-school educational organizations at the present stage. The content of the concept of "social partnership" at the present stage of education development is defined. The analysis of the experience of organizing work on social partnership of six cities in the territory of the city of Yakutsk is carried out. The presented research results state the effectiveness of social partnership as a means of organizing a better understanding between teachers and parents on the issues of educating the younger generation. According to the results of the study, we concluded that in those kindergartens where active work is being done to organize social partnership, there is a higher level of interest and satisfaction of parents with the educational process in kindergarten and a higher level of children's development of the educational program. This may indicate a positive result of the organization of social partnership. The results of this work can be successfully applied in other educational organizations.

Ключевые слова: социальное партнерство, взаимодействие, дошкольная образовательная организация, образовательная среда, полноправные партнеры, родители, дети дошкольного возраста.

Введение. Сегодня перед системой дошкольного образования в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом ставится важнейшая цель: воспитание гармонично развитой личности ребенка. В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» одной из основных задач, стоящих перед дошкольной образовательной организацией, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка». Для достижения этих целей и задач дошкольная организация должна стать открытой социально-педагогической системой, нацеленной на межличностное и групповое общение детей и взрослых, при этом необходимым является организация взаимодействия с различными организациями, учреждениями социума.

Социальное партнерство необходимо рассматривать как взаимовыгодное, добровольное, заинтересованное сотрудничество разных сфер современного общества. Организация устойчивых отношений дошкольной организации с партнерами социума будет являться одним из путей важнейших повышения качеств дошкольного образования.

Взаимодействие дошкольной образовательной организации с социальными партнерами осуществляется по следующим направлениям:

- диагностическое (изучение особенностей становления познавательной сферы, культуры современных детей);
- исследовательское (поиск и апробация интересных форм работы с детьми);
- проектировочное (совместная разработка интересных программ, методических пособий);
- просветительское (информирование педагогов и родителей);
- образовательное (создание единой образовательной среды) [9, с. 420-422].

В исследованиях ученых как, Т.Н. Дороновой, Т.И. Даниловой, В.М. Ивановой, О.Д. Никольской и многих других были разработаны и предложены новые подходы к реализации социально-партнерских отношений в дошкольной организации, активизации позиций родителей по вопросам воспитания детей, сотрудничества с детским садом. Большинство ученых сходятся во мнении, что «Семья и детский сад выступают для ребенка своеобразной школой социального поведения. Но семья остается для него главной опорой. Именно в семье ребенок всегда рассчитывает найти поддержку своим душевным и эмоциональным силам» [5, с. 17].

Практика показывает, что уровень педагогической компетентности родителей (законных представителей) не позволяет им занять активную позицию в образовательном процессе дошкольной организации. Родители не в полной мере осознают свои права и обязанности, следствием чего является проявление таких негативных качеств, как низкая активность, высокая конфликтность, безответственность. Но к активной позиции и участию в образовательном процессе большинства родителей воспитатели тоже не готовы.

Из вышеизложенного, можно предположить, что в сложившуюся ситуацию в социальном партнерстве ДОО целесообразно постепенно менять для организации лучшего взаимопонимания педагогов и родителей по вопросам воспитания подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования являлось выявление наиболее положительного результата по решению данной проблемы. Нами был изучен опыт работы муниципальных дошкольных образовательных организаций города Якутска. В исследовании приняли участие 6 садов, расположенных на территории городского округа «город Якутск». Были изучены отчетные документы, информация, представленная на сайте дошкольной организации, проведено анкетирование родителей (законных представителей) воспитанников, посещающих данные образовательные организации и приведены данные по овладению детьми основной образовательной программы.

При изучении данных детских садов отмечаем, что все сады в отчетах о результатах самообследования за прошедший год отмечают проведенную работу с родителями (законными представителями), школой, социумом, но не во всех исследуемых садах представлена работа по социальному партнерству на сайте и в учебных планах на год.

Проведя анализ, мы выявили присутствие следующих направлений в работе по организации социального партнерства в дошкольной образовательной организации:

- просветительская работа с родителями (законными представителями) представлена в проведении различных совместных мероприятий, дней открытых дверей, семинаров, мастер – классов, консультаций, привлечение родителей к активному взаимодействию в рамках образовательного процесса в ДОО. Такая работа проводится в большинстве исследуемых дошкольных организациях;

- исследовательская, т.е. поиск новых форм и методов работы, так, например, один из детских садов работает совместно с детской библиотекой округа, для детей старших и подготовительных к школе групп проводятся один раз в неделю занятия библиотекарем, которая проводит профориентационную работу с детьми, знакомит с особенностями архивного дела в игре, еще один детский сад ведет активную работу с сотрудниками ГИБДД по предотвращению детского травматизма на дорогах;

- проектировочная, с привлечением общественности для создания и осуществления актуальных проектов по реализации государственно и муниципального заказа. Подобная работа достоверно представлена в двух детских садах, активно взаимодействующих с социальными партнерами;

- образовательная, здесь ведется активная работа по организации преемственности дошкольного и начального образования. Здесь ведутся консультации между педагогами, приглашаются учителя начальной школы на открытые занятия в подготовительные к школе группы, учителя проводят мини – занятия: «знакомство с моим первым учителем», «Школа ждет тебя». Этот компонент просматривается в работе всех исследуемых садов;

- диагностическая – этот компонент самый редко встречающийся, и присутствует в работе только в одном детском саду, в котором организованная работа с детьми с особыми возможностями здоровья с привлечением социальных партнеров. Имеются все возрастные коррекционные группы, работа в этих группах хорошо освещена на сайте ДОО и в отчеты по самообследованию. Ведется активная работа на уровне детского сада по изучению и оптимизации условий нахождения детей с ОВЗ в данной образовательной организации.

В таблице 1 представлены сравнительные данные исследуемых садов по следующим показателям: присутствующие направления работы в процессе организации социального партнерства в ДОО; анкетирование, выявляющее заинтересованность и удовлетворенность родителей (законных представителей) образовательным процессом в дошкольной образовательной организации; средний уровень освоения детьми основной образовательной программы. В качестве сохранения конфиденциальности детские сады пронумерованы в соответствии с порядковым номером участия в проекте.

Сравнительные данные дошкольных образовательных организаций, участвующих в исследовании

Порядковый номер ДОО в исследовании	Направления работы при организации социального партнерства	Уровень заинтересованности и удовлетворенности родителей образовательным процессом в ДОО (в %)	Средний уровень овладения детьми ООП (в %)
1	Образовательное.	65,2	77
2	Просветительское, Образовательное, Исследовательское.	89,7	88,29
3	Просветительское, Образовательное, Диагностическое, Проектировочное.	98	91
4	Просветительское, Образовательное, Исследовательское.	92,2	89,3
5	Просветительское, Образовательное.	76,4	82,6
6	Просветительское, Образовательное, Проектировочное.	88,3	85,7

Из таблицы 1 следует вывод о том, что социальное партнерство во многих дошкольных образовательных организациях остается на примитивном уровне и ограничивается просветительской и образовательной работой. Также можно отметить, что не в одной исследуемой организации не наблюдается присутствие всех пяти направлений работы по организации социального партнерства.

Выводы. Из таблицы 1 наглядно видно, что в организациях, в которых используются разнообразные направления работы по социальному партнерству уровни заинтересованности и удовлетворенности родителей (законных представителей) образовательным процессом в дошкольной организации и уровень освоения детьми образовательной программы выше, чем в организациях, где представлено меньше направлений развития социального партнерства.

Таким образом, можно сделать вывод, что на современном этапе взаимодействие всех участников образовательного процесса позволяет выделять, осознавать и решать проблемы воспитания детей, а также обеспечивает возникновение необходимых глубинных связей между воспитываемыми взрослыми в контексте развития личности ребенка. На наш взгляд организация социального партнерства в ДОО необходима, в первую очередь, для благополучного, гармоничного воспитания личности ребенка.

Литература:

1. Авво Б.В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения: Учебно-методическое пособие для администрации и учителей общеобразовательных учреждений / Под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: КАРО, 2015 – 96 с.
2. Балдицина Е.И. Семья и государство в социальном пространстве современной России: Автореф. дис. ... канд. филос. Наук / Е.И. Балдицина. – Ставрополь, 2015 – 24 с.
3. Балаalieва О.В. Социально-педагогическое партнерство как условие развития образовательной среды ДОО: теоретическое обоснование // Дискуссия. 2012. № 6 (24). С. 106-111.
4. Боева И. Социальное партнерство. Детский сад и дополнительное образование // Дошкольное воспитание. 2008. № 7. С. 30-31.
5. Волошина Л., Кокушко Л. Современная воспитательная система детского сада // Дошкольное воспитание. 2004. № 3. С. 17.
6. Гладкова Ю.А. Педагог и семья: проблемы взаимодействия / Ю.А. Гладкова // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 4 – С. 103-110.
7. Глушанок Т.М. Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. С. 80-83.
8. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОО. Методические рекомендации. ФГОС ДО / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: ТЦ Сфера, 2019 – 80 с.
9. Козлова А.В., Дешеулина Р.П. Работа ДОО с семьей. Методические рекомендации / А.В. Козлова, Р.П. Дешеулина. – М.: ТЦ Сфера, 2010 – 112 с.
10. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений / Т.А. Куликова. – М.: 2000 – 232 с.
11. Медова Ю.В. Педагогические возможности социального партнерства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Медова. – Калуга, 2015 – 24 с.
12. Мозжухина Г.Л. Педагогическое партнерство образовательного учреждения и семьи в эстетическом воспитании детей: Дис. ... канд. пед. наук. / Г.Л. Мозжухина. – Брянск, 2016 – 32 с.
13. Никольская О.Д. Организация социально-педагогического партнерства как фактора повышения качества дошкольного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Д. Никольская. – Челябинск, 2017 – 25 с.
14. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое Общество России, 2012. – 608 с.
15. Реморенко И.М. Разное управление для разного образования / И.М. Реморенко. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. – 368 с.

11. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2014 – 608 с.
12. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: Пособие для работников ДОУ / О.В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2015 – 80 с.
13. Якимец В.Н. Межсекторное социальное партнерство / В.Н. Якимец. – М., 2014 – 384 с.

Педагогика

УДК 37.033

кандидат педагогических наук Лощилова Анна Александровна

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

аспирант Рыжечкина Лариса Игоревна

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

ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КУЛЬТУРНОМ ЛАНДШАФТЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме воспитания экологической ответственности в процессе эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в культурном ландшафте, обусловленной личностно-деятельностной парадигмой современного образования, его экологизацией и гуманизацией в контексте устойчивого развития. Определён потенциал культурных ландшафтов. Выявлены теоретико-методологические основы исследования данной проблемы. Установлены содержательные и процессуально-технологические особенности воспитания экологической ответственности. Представлена программа внеурочной деятельности «Культурные ландшафты родного края – моя ответственность».

Ключевые слова: экологическая ответственность, культурный ландшафт, эколого-ориентированная жизнедеятельность, система эколого-ориентированных ответственных дел, личностно-деятельностный подход, экопсихологический подход.

Annotation. The article is devoted to the problem of promoting environmental responsibility in the process of environmentally-oriented life activities of students in a cultural landscape, due to the personality-activity paradigm of modern education, its greening and humanization in the context of sustainable development. The potential of cultural landscapes is determined. The theoretical and methodological foundations of the study of this problem are revealed. The substantive and procedural and technological features of the development of environmental responsibility are established. The program of extracurricular activities "Cultural landscapes of the native land - my responsibility" is presented.

Keywords: environmental responsibility, cultural landscape, ecologically-oriented life activity, a system of ecologically-oriented responsible affairs, personality-activity approach, ecopsychological approach.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00749

Код конкурса А «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте»

Введение. Системный кризис современной культуры, доминирование потребительского образа жизни и мировоззрения детерминируют обострение глобальных и локальных экологических проблем. В данных условиях образованию отводится опережающая роль в обеспечении устойчивого развития современной цивилизации. Одной из его ключевых задач становится формирование у школьников экологической ответственности, «определяющей особенности жизнедеятельности отдельной личности» [6], выступающей этическим основанием сосуществования человека и природы.

В психологической литературе проблема ответственности в контексте жизнедеятельности личности рассматривалась в работах К.А. Абульхановой-Славской, С.Л. Рубинштейна, Ш. Бюлера, К. Муздыбаева. Так, С.Л. Рубинштейн и К.А. Абульханова-Славская характеризуют «ответственность как добровольное присвоение личностью необходимости» [1]. В свободе и принятии необходимости С.Л. Рубинштейн видит специфическую проблему человеческого существования.

Представляя собой интегративное качество, ответственность имеет сложную структуру, включая когнитивный, эмоциональный, действенный компоненты (Д.А. Леонтьев [10]). Действенный компонент заключается в феномене выбора как реализации субъектной причинности. В феномене выбора «ответственность либо её избегание находит своё наиболее непосредственное, действенное выражение» [2].

В педагогических исследованиях теоретико-методологические и методические аспекты формирования экологической ответственности раскрыты в трудах И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной, А.Н. Захлебного, Г.Н. Каропа, Д.С. Ермакова, Т.В. Кучер, Д.Н. Кавтарадзе, Л.М. Горбунова, М. Bonnett, J. Палмер и др.). Опираясь на положения И.Т. Суравегиной, экологическая ответственность понимается нами как качество личности, базирующееся на положительном отношении к общественным нормам и ценностям эколого-ориентированной жизнедеятельности, разумном, глубоком понимании своих действий в природной среде и своей роли в её улучшении, умении предвидеть последствия своих поступков [17].

Воспитание экологической ответственности во многом связано с жизнедеятельностью личности. «Именно в жизнедеятельности ответственность формируется и закрепляется, становится центральной личностной характеристикой, определяющей способ и стиль жизни» (Л.И. Дементий [6]).

Жизнедеятельность представляет собой полидеятельностное образование, метасистемный уровень организации индивидуальной деятельности (К.В. Карпинский [8]); систему видов и форм деятельности субъекта в определенный период (И.О. Мартынюк [12]). Исследовательский коллектив авторов (Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова, А.В. Зулхарнаева, А.А. Лощилова [15]), разрабатывающий теоретико-

методологические основы эколого-ориентированной жизнедеятельности личности в культурном ландшафте в рамках гранта РФФИ, рассматривают данное сложное образование в контексте культуры природопользования. На основании её структуры и функций они выделяют эколого-ориентированные способы «жизневосприятия», «жизнеосмысления» и «жизнетворчества», отражающие процессы познания, переживания, действия – когнитивный, аффективный и волевой аспекты личности.

Овладение обучающими данными способами жизнедеятельности создаёт предпосылки для формирования экологической ответственности в единстве всех её компонентов: познавательного, эмоционального, ценностно-нормативного, деятельного.

Содержательной основой воспитания экологической ответственности являются культурные ландшафты. Они обладают особым научным и культурно-экологическим образовательным потенциалом для воспитания экологической ответственности в процессе эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в нём. Выступая своеобразной «эстафетой поколений» (В.А. Николаев [13]), они способствуют овладению в ходе их освоения материальными и духовными ценностями, опытом культурообусловленных взаимодействий человека с окружающей средой, накопленными прошлыми и настоящими поколениями. Их можно рассматривать как проблемно-ориентированное поле культуры, служащее источником для формирования новых ценностных ориентиров (М.В. Рагулина, Ю.А. Веденин, М.Е. Кулешова), задающих новое понимание процессов и способов жизнедеятельности человека в ландшафте.

Представленные положения обуславливают необходимость разработки проблемы воспитания экологической ответственности в процессе эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в культурном ландшафте.

В данной связи целью статьи является осмысление и обоснование теоретико-методологических и методических основ воспитания экологической ответственности в процессе эколого-ориентированной жизнедеятельности.

Изложение основного материала статьи. Теоретические основы исследования составили идеи коэволюции устойчивого развития (Н.М. Мамедов, Н.Н. Моисеев, А.И. Субетто, А.Д. Урсул), положения о культурном ландшафте (М.В. Рагулиной), идеи об ответственности как свойстве субъекта жизнедеятельности (Л.И. Дементий), положения о нравственном должностности (В.Н. Мясичев), о механизме формирования эколого-ориентированной жизнедеятельности (Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова, А.А. Лощилова, А.В. Зулхарнаева), о нравственном поступке как проявлении самосознания (М.М. Бахтин), о ведущей роли деятельности в формировании личности (Д.И. Фельдштейн), положения о структуре экологической ответственности (И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина), основы технологии коллективно-творческих дел (И.П. Иванов).

Методологические основы определяются экпсихологическим (В.И. Панов), личностно-деятельностным (И.А. Зимняя), культурно-экологическим (Н.Ф. Винокурова) и аксиологическим (В.А. Сластёнин, Н.Е. Щуркова) подходами. Рассмотрим некоторые из них более подробно.

Аксиологический подход ориентирован на овладение обучающимися системой коэволюционных ценностей, экологических императивов как регуляторов жизнедеятельности личности.

Личностно-деятельностный подход обеспечивает создание возможности для свободного выбора, ответственной деятельности и поступков в пространстве культурного ландшафта.

Экпсихологический подход предполагает включение обучающихся в систему ситуационных взаимодействий с жизненной средой, включающей в себя совокупность внешней среды (жизненное пространство) и внутренней среды (ценности, представления личности). Создаются условия для формирования субъект-порождающего типа взаимоотношений с ней [14]. Он предполагает совместное развитие компонентов системы «Человек – окружающая среда культурного ландшафта», превращение их в единого субъекта совместного развития, что способствует улучшению качеств человека и окружающей среды. Осознавая себя частью данной системы, человек проявляет «свою ответственную участность» (по М.М. Бахтину), которая воплощает в себе «участное переживание», «участное мышление», «участный поступок» [2].

Реализацию данных подходов обеспечивает ряд дидактических принципов: субъектности и социальности, проблемности, заботы о сохранении и приумножении природы, диалогичности, рефлексии, единства познания, переживания и действия, свободного выбора. Среди них особо отметим принцип субъектности, предполагающий активность личности в улучшении окружающей среды в процессе эколого-ориентированной жизнедеятельности. Он позволяет реализовать сущность экологической ответственности «как высшей формы активности, внутренней регуляции, опосредованной ценностными ориентирами» [6].

Данные теоретико-методологические основы задают вектор методической системе формирования экологической ответственности в процессе эколого-ориентированной жизнедеятельности в культурном ландшафте.

Содержательной основой процесса воспитания экологической ответственности являются культурные ландшафты, которые рассматриваются как образцы культурного созидания и «тренажёры» культуросообразных способов деятельности [15]. По утверждению Ю.А. Веденина, М.Е. Кулешовой, культурные ландшафты в содержании программы определяются как природно-культурный территориальный комплекс – «исторически равновесная система, в которой природные и культурные компоненты составляют единое целое, а не только являются фоном или фактором воздействия одного по отношению к другому» [3]. В процессе эколого-ориентированной жизнедеятельности в культурных ландшафтах создаются предпосылки для овладения обучающимися представлениями, образами, смыслами, отношениями, поступками, что является важнейшим условием становления экологической ответственности. Представляя собой позиций постнеклассической науки «человекоразмерные» модели познания, они способствуют осознанию школьниками своей включённости в данный сложный комплекс, пониманию необходимости коэволюции между человеком и природой.

Процессуальный компонент воспитания экологической ответственности отражает этапы культурного освоения личностью доминант пространства культурного ландшафта (по Н.Ф. Винокуровой [4]):

1) *культурно-адаптационный этап* ориентирует на «жизневосприятие» культурного ландшафта, предполагая его эмоциональное восприятие, формирование связанных с ним представлений, чувств, интереса и мотивов к его изучению. Создаются условия для понимания значимости воспитания в себе экологической ответственности;

2) *культурно-смысловой этап* предполагает осознание и «жизнеосмысление» культурного ландшафта, формирование экологических и нравственно-экологических знаний, овладение ценностями и нормами культуры природопользования, перестройку личностных смыслов в направлении экоответственности;

3) *культурно-созидательный этап* отражает включение обучающихся в ответственное жизнетворчество в пространстве культурного ландшафта, основанное на их сознательном выборе. Осуществляется оценка влияния собственной деятельности и поступков на окружающую среду, прогнозирование их последствий. Это позволяет стать школьникам «авторами своей жизни», нравственным, ответственным субъектом (М. Бахтин [2]).

Таким образом, происходит интериоризация социальных эколого-ориентированных норм и требований в компоненты внутренней структуры личности. Это способствует возникновению субъективной формы ответственности как внутренней необходимости, способности оптимально соотносить социально-значимое и личностно-важные потребности [6], умения разрешать противоречия между человеком и природой, осмысленно и конструктивно выстраивать собственную жизнедеятельность на основе самостоятельного выбора.

Реализация представленных этапов предполагает их технологическое обеспечение. На основе работ Л.И. Дементий, В.В. Серикова, И.П. Иванова, Н.Ф. Винокуровой нами была разработана технологическая диада «система геоэкологических культурно-ориентированных ситуаций – система эколого-ориентированных ответственных дел».

Геоэкологические культурно-ориентированные ситуации способствует целостному рассмотрению культурного ландшафта во взаимосвязи всех его компонентов. Они создают предпосылки для включения обучающихся в различные способы эколого-ориентированной жизнедеятельности в его пространстве, осваивая которые школьники познают, осмысливают закодированные в нём ценности, осуществляют конструктивно-созидательную деятельность. Таким образом, происходит принятие ответственности и реализация ими ответственного поведения. Наличие в ситуациях определённой трудности, личностной значимости, проблемности, множественности вариантов выбора, возможности оказать влияние создают условия для проявления обучающимися активности по их решению, определение меры собственной ответственности.

Каждой из ситуаций соответствует определённый вид эколого-ориентированных ответственных дел, разработанных нами на основе технологии коллективно-творческих дел И.П. Иванова [7]. В соответствии со структурой ответственности и этапами культурного освоения пространства в процессе эколого-ориентированной жизнедеятельности нами выделяются следующие виды ответственных дел: 1) Мотивационно-стимулирующие; 2) Ценностно-смысловые; 3) Конструктивно-созидательные.

Отметим, что воспитание экологической ответственности – процесс сложный и длительный. Он требует систематической работы со школьниками, как в урочной, так и внеурочной деятельности.

В рамках данной статьи рассмотрим программу внеурочной деятельности «Культурные ландшафты родного края – моя ответственность», в которой реализуются представленные теоретические и методические положения. Она предполагает изучение культурных ландшафтов, являющихся объектами культурного наследия. Как носители ценного информационного ресурса для настоящих и последующих поколений, они обладают свойствами подлинности, исторической репрезентативности и документальности (Ю.А. Веденин) [3]. Программа кружка включает следующие разделы:

Раздел 1. «Общие представления о культурном ландшафте и культурном наследии» (9 ч.) ориентирован на формирование у обучающихся общих представлений о культурном ландшафте, его основных компонентах, эстетических свойствах, методах его познания и способах эколого-ориентированной жизнедеятельности в нём. Школьники знакомятся с понятием и особенностями экологической ответственности, изучают объекты культурного и природного наследия России и Нижегородской области. Данный раздел предполагает изучение следующих тем:

Тема 1. Общие представления о культурном ландшафте России и роли экологической ответственности в их сохранении;

Тема 2. Объекты культурного и природного наследия Нижегородской области;

Тема 3. Методы изучения культурного ландшафта.

Раздел 2. «Усадебные комплексы культурных ландшафтов Нижегородской области: в поисках смыслов» (14 ч.) создаёт условия для жизнеосмысления обучающимися ценностей и историко-культурного опыта, скрытого в усадебных комплексах как элементах культурного ландшафта. Формирование ответственного отношения к культурному ландшафту. Включает следующие темы:

Тема 4. Усадьбы Богородского района;

Тема 5. Усадьбы Балахнинского района;

Тема 6. Усадьбы Большеболдинского и Гагинского районов.

Раздел 3. «Планируем, проектируем, выявляем перспективы развития культурных ландшафтов Нижегородской области» (8 ч.) направлен на овладение обучающимися способами ответственного жизнетворчества, основами экодизайна и футуродизайна, их использование в планировании и проектировании перспектив развития культурных ландшафтов. Предполагает изучение следующих тем:

Тема 7. Планирование развития культурного ландшафта усадебных комплексов;

Тема 8. Ответственный экотуризм в развитии усадебных комплексов Нижегородской области;

Тема 9. Экодизайн и футуродизайн: моя ответственность в сохранении и улучшении культурных ландшафтов.

Выводы. Обобщение и систематизация полученных в ходе исследования результатов позволило сформулировать ряд выводов. Установлено, что воспитание экологической ответственности в процессе эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в культурном ландшафте детерминруется приоритетностью образования как «ключевого фактора перемен» на пути к устойчивому развитию. Выявлены теоретико-методологические основы исследования данной проблемы, которые составляют ряд теоретических положений и коррелирующих с ними методологических подходов: экопсихологического, личностно-деятельностного, культурно-экологического и аксиологического. Определена содержательная основа воспитания экологической ответственности, представленная «человекоразмерными» моделями познания – культурными ландшафтами. Обоснованы процессуально-технологические особенности воспитания экологической ответственности, включающие ряд этапов и соответствующих им

геоэкологических культурно-ориентированных ситуаций и эколого-ориентированных ответственных дел. Раскрыто содержание программы внеурочной деятельности «Культурные ландшафты родного края – моя ответственность».

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. М.: Наука. 1989. 248 с.
2. Бахтин М.М. К философии поступка // М.М. Бахтин. Работы 20-х годов. Киев: Next. 1994. 135 с.
3. Веденин Ю.А., Кулешова М.Е. Культурный ландшафт как объект культурного и природного наследия // Известия РАН. Сер. Геогр. 2001. № 1. С. 7-14.
4. Винокурова, Н.Ф. Экологизация географического образования: теория, методология, методика // Проблемы физической географии Нижегородской области: научные и педагогические аспекты: коллективная монография / под ред. Б.И. Фридмана, Н.Ф. Винокуровой. Н. Новгород: Деловая полиграфия, 2008. С. 128-129.
5. Винокурова Н.Ф., Лощилова А.А. Методика воспитания экологической ответственности у учащихся 5-7 классов в неформальном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №61-1. С. 149-153.
6. Деметрий Л.И. Ответственность как характеристика субъекта жизнедеятельности и ресурс личности: Сб., научн. трудов / Ред. П.С. Гуревич, Н.К. Поздняков. М.: ИФ РАН: Омск: ОмГУ. 2004. С. 562-573.
7. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989. 122 с.
8. Карпинский К.В. Жизнедеятельность как форма активности субъекта жизни // Методология и история психологии. 2010. Том 5. Выпуск 1. С. 184-189.
9. Кочуров Б.И., Винокурова Н.Ф. и др. Культура природопользования: научный и образовательный аспект / Кочуров Б.И., Винокурова Н.Ф., Смирнова В.М., Глебова О.В., Лобковский В.А. // Проблемы региональной экологии. 2014. № 4. С. 159-168.
10. Леонтьев Д.А. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем. Т.2. // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии. Вильнюс: ВЕАЭТ. 2005. 7-22.
11. Лощилова А.А., Винокурова Н.Ф., Шеманаев В.А.. Технология формирования экологической ответственности учащихся при изучении курса «География России» по ФГОС. Известия Волгоградского государственного технического университета. 2018. № 6. С. 66.
12. Мартынюк О.И. Жизненный путь личности / Отв. ред. Л.В. Сохань. Киев, 1987. С. 17.
13. Николаев В.А. Ландшафтоведение: эстетика и дизайн: Учеб. Пособие. М.: Аспект-пресс, 2003. 97 с.
14. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. Том. 4., №3. С. 13-27.
15. Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте: теоретико-методологический дискурс: монография / под. ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой. Н. Новгород: ООО «Кириллица», ООО «Благовест», 2019. 220 с.
16. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Технология образовательного события в российской и зарубежной образовательной практике [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7. № 4. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-2> (дата обращения: 20.04.2020).
17. Суравегина И.Т. Методическая система экологического образования // Советская педагогика. 1998. №9. С. 31-35
18. Сырова Н.В. Визуальная культура как средство формирования общей и профессиональной культуры человека [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-5> (дата обращения: 20.04.2020).
19. Vinokurova N.F., Loshchilova A.A., Shevchenko I.A., Efimova O.E. Ecological responsibility development in pupils in extracurricular geography activity: methodology and educational practices // Modern journal of language teaching methods. 2017. Том 7. Выпуск 9. С. 409-422.

Педагогика

УДК 378

преподаватель отдельной дисциплины (физической культуры) Матвейчук Надежда Михайловна
Московское суворовское военное училище Военного института физической культуры (г. Москва)

СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СУВОРОВЦЕВ НА ИДЕЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПОЛКОВОДЦЕВ

Аннотация. С древних времен воспитание играло важную роль в формировании человека, как личности. Основными формами воспитания являлись традиции и фольклор, которые брали свое начало в семье. Дети активно копировали действия взрослых, перенося их в игру. Основные мысли воспитания отражались в былинах, песнях, поговорках, колыбельных: «Природу не надо увечь, а природу надо беречь», «Береги честь смолоду», «Корень учения горек, а плод сладок» и др.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, суворовцы, идеи отечественных полководцев.

Annotation. Since ancient times, education has played an important role in formation of a person as a person. The main forms of education there were traditions and folklore that originated in the family. Children are actively they copied the actions of adults, transferring them to the game. The main ideas of education they were reflected in epics, songs, sayings, lullabies: «Nature should not be crippled, but nature should be protected», «Take care of honor from a young age», «the Root of the teaching is bitter, but the fruit is sweet», etc.

Keyword: Military-patriotic education, Suvorov people, ideas of Russian commanders.

Введение. В обществе задачи воспитания определялись интересами господствующего класса. В Древнем Риме воспитание характеризовалось семейственностью, почитанием предков и другими чертами, присутствующими земледельческому строю. В древней Греции воспитание имело военно-политический характер, в эпоху Средневековья воспитание носило религиозный характер [7, С. 287].

В процессе воспитания в учебных заведениях большое внимание уделялось умственному, нравственному, эстетическим и физическим аспектам. Позже, появилось еще одно направление воспитания – трудовое. Оно заключалось в том, что человек, находясь в социально-экономической среде должен стать для нее полезным. Он должен научиться управлять орудиями труда, приобрести общественно-полезные навыки и умения, постичь трудовую дисциплину.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях воспитание является составной частью педагогики и реализуется совместно с процессом обучения.

Воспитательная атмосфера будущих офицеров, должна складываться из осознания чести и долга, связанных с любовью и преданностью Родине. Сформировать и развить у ребенка данные качества личности помогает военно-патриотическое воспитание.

В современных условиях нравственно и духовно развить подрастающее поколение является одной из первоочередных задач. Надо укрепить духовные ценности, развить в нем высшие чувства чести, любви к Родине, самоотверженности [8, С. 2].

Езда верхом, строевая подготовка, физические упражнения, огневая подготовка – это средства физического воспитания; чтение уставов, тактические занятия – средства умственной подготовки, а основное средство воспитания «сердечные разговоры с людьми, а главное - пример офицеров, влияние их на своих подчиненных, чтобы всегда с чистой совестью говорить им делай как я» [8, С. 7].

Обращаясь к истории военного воспитания в целом, следует отметить, что у древних народов это было единственной важнейшей целью. У египтян, македонян и римлян военное воспитание доходило до такого совершенства, которого не могла превзойти ни одна из новейших, современных армий. У римлян – войны клялись, что будут, безусловно, повиноваться и беспрекословно исполнять все, что прикажет начальник; в их войсках, рядом с наказаниями, было множество наград и это помогло Римлянам занять действительное превосходство над врагами [8, С. 15].

Особое место в военном воспитании имело военно-патриотическое направление. Активному развитию данного направления способствовало открытие первых суворовских военных училищ в 1943 году, которые ставили перед собой цель подготовить к военной службе будущих офицеров и воспитывать их в духе патриотизма, готовности к достойному служению, защите Отечества и военной службе.

Суворовские училища отличались от других школ тем, что они были ориентированы на формирование разносторонней и гармонично развитой личности, развитию патриотизма, готовности к военной службе, верности воинскому долгу в условиях мирного и военного времени, дисциплинированности и ответственности.

Военно-патриотическое воспитание - это многоплановая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность государственных органов, общественных объединений и организаций по формированию высокого патриотического сознания, возвышенного чувства верности своему Отечеству, готовности к его защите как важнейшей конституционной обязанности в отстаивании национальных интересов Российской Федерации и обеспечении ее военной безопасности перед лицом внешних и внутренних угроз [6, С. 32].

В суворовских военных училищах наиболее остро стоит вопрос о совершенствовании системы военно-патриотического воспитания. Суворовцы, активно участвуют в военно-патриотических мероприятиях, которые направлены на безошибочное определение своей жизненной позиции, о значимости своей будущей профессии офицера, о том, как он будет проходить службу, и какие обязанности будет выполнять, а также опираясь на героический опыт отечественных полководцев брать пример преданного служению Отечеству, верности воинской присяге и традициям.

Целью военно-патриотического воспитания в суворовских училищах является развитие активной гражданской позиции и патриотизма, способность активно участвовать в укреплении военной мощи российского государства и успешному выполнению задач, связанных с защитой интересов России.

Военно-патриотическое воспитание в суворовских училищах определено блоком задач:

- развитие качеств личности патриота, отвечающих интересам Родины;
- утверждение в сознании и чувствах суворовцев социально значимых патриотических ценностей, взглядов и убеждений, уважения к культурному и историческому прошлому России, к традициям;
- повышение престижа военной службы, формирование готовности продолжать дальнейшую службу в рядах Вооруженных сил России;
- формирование национального самосознания, ценностного отношения к личности, обществу, государству, идеям и ценностям их возрождения и развития;
- приобщение подрастающего поколения к системе социокультурных ценностей, отражающих богатство и своеобразие истории и культуры своего Отечества;
- утверждение в сознании и чувствах граждан уважения к историческому и культурному прошлому России, к лучшим традициям, гордости за великие свершения и достижения, почитание государственных и других значимых символов и святынь Отечества;
- привитие гражданам чувства гордости, глубокого уважения и почитания символов государства - Герба, Флага, Гимна Российской Федерации, другой символики и исторических святынь Отечества.

Военно-патриотическое воспитание строится на системе принципов, которые должны находиться во взаимосвязи с друг с другом, и реализовываться в единстве:

- принцип признания необходимости и приоритетности и военно - патриотического воспитания;
- принцип универсальности и взаимозависимости направлений патриотического воспитания. Данный принцип предполагает сохранить целостный и комплексный подход к их реализации;
- принцип активности и целеустремленности в работе по патриотическому воспитанию;
- принцип адресности и дифференцированного подхода в работе с суворовцами, многообразие средств и методов, учитывающих особенности и интересы, их уровень образования, социальное положение и др.;
- принцип открытости и независимости оценки результатов реализации мер, направленных на военно-патриотическое воспитание суворовцев.

Реализация принципов военно-патриотического воспитания помогает воспитателям и педагогам успешно решать поставленные задачи и эффективно проводить мероприятия военно-патриотической направленности в суворовских военных училищах.

Особо важен и ценен, в ходе решения задач военно-патриотического воспитания суворовцев, будущих офицеров, героический опыт прошлого, заключающийся в победах русского народа в сражениях под руководством великих отечественных полководцев России. Их военные заветы и традиции – это основа военно-патриотического воспитания и военного образования подрастающего поколения. На идеях Александра Васильевича Суворова, Михаила Илларионовича Кутузова, Федора Федоровича Ушакова, Михаила Дмитриевича Скобелева, Георгия Константиновича Жукова и Константина Константиновича Рокоссовского основаны теоретические и практические мысли, правила и наставления, которые не потеряли свою актуальность и по сей день.

Основным средством военно-патриотического воспитания суворовцев в суворовских военных училищах является военно-исторический опыт, традиции и ритуалы армии и флота.

Кратко рассмотрим основные идеи отечественных полководцев в области военно-патриотического воспитания воинов.

Александр Васильевич Суворов – генералиссимус, русский полководец, основатель русской военной теории родился 24 ноября 1730 года в Московской губернии. Александр Суворов с детских лет интересовался военным делом, еще подростком, под руководством отца, изучал военную историю, артиллерию и фортификацию.

Во времена А.В. Суворова основным инструментом воспитания воинов были офицеры. Он всегда заботился о том, чтобы поднять моральный дух и воодушевить воинов на подвиги, воспитывая их согласно следующим средствам и принципам воспитания:

- постоянное повторение различий между войной и миром, чтобы картина войны и ее требования менее смущали солдата;

- воспитание в духе самостоятельного мышления, инициативы, самостоятельного исполнения и доброй воли. Всегда нужно поощрять и хвалить, то, что сделано самостоятельно, осмысленно и без злого умысла;

- всегда следует укреплять любовь к своей стране, гордиться высоким званием защитника Родины и защищать ее честь;

- постоянно вести совместную работу с солдатом, укрепляя любовь и доверие к начальнику [2, С. 34].

Основными документами для уяснения суворовских принципов военного искусства и военно-патриотического воспитания являются: приказы и наставления войскам, написанные лично Суворовым, его практическая деятельность в мирное время, многочисленные боевые операции и своеобразная инструкция, известная под названием «Наука побеждать». Инструкция принята в 1796 году для обучения всей русской армии, в которой прописаны основные тактические положения Суворова [2, С. 23].

Военно-патриотическое воспитание на идеях А.В. Суворова, построенное на простых конкретных решениях и применяемых методах, составляют основу суворовской военной школы и активно применяются в сегодняшней теории и практике:

1. «Ты присягал умирать за веру, царя и Отечество. Знамя свое защищай до последней капли крови!»;
2. «Нам мало трех! Давай нам шесть, давай нам десять на одного! Всех побьем, повалим за Родину!»;
3. «Воспитание российского солдата допустимо только в духе преданности Отечеству, военной присяге, гордости за русское оружие и русский народ»;
4. «Мы русские все одолеем!»;
5. «Всякое дело начинать с благословением Божиим, до издыхания быть верным государю и Отечеству»;
6. «Послушание, обучение, воспитание, порядок, чистота, здоровье, опрятность, бодрость, смелость, храбрость, победа! Слава!»;
7. «Солдату надлежит быть здоровому, храброму, решительному, справедливому, благочестивому. Молись Богу, от него Победа!»;
8. «Воспитание веры в свои силы «надежность в себе - основа храбрости и патриотизма»;
9. «Сам погибай, а товарища выручай!»;
10. «Доброе имя должно быть у каждого человека»;
11. «Воспитание религиозности и гуманного отношения к пленным, мирному населению «Уважай мужество противника..., с пленными быть милосердным»;
12. «Солдат человек, а не автомат. Офицер – пример солдату во всем» [5, С. 6-28].

Суворовские идеи, постулаты, отражены во многих положениях нынешней Военной доктрины России, в современных уставах и наставлениях, в рабочих программах обучения и воспитания, а также в повседневной подготовке будущих офицеров.

Яркий продолжатель суворовских принципов обучения и воспитания Михаил Илларионович Кутузов – ученик А.В. Суворова. Кутузов-Голенищев Михаил Илларионович, великий полководец, удостоенный звания Генерал-фельдмаршал в 1812 г. после победы в Отечественной войне. Родился 5 (16) сентября 1745 г. в Петербурге.

Кутузов отдавал много сил и времени обучению солдат меткой стрельбе, боевым действиям в рассыпном строю, развивал у них инициативу, воспитывал духе патриотизма, беззаветной любви к своей Родине, заботился о здоровье и быте солдат.

Михаил Илларионович построил систему военно-патриотического воспитания на широко применяемой системе воспитания А.В. Суворова. Русский народ того времени, отличался высоким уровнем патриотизма и свою систему военно-патриотического воспитания Кутузов построил именно на этом принципе.

Основными идеями М.И. Кутузова, направленными на военно-патриотическое воспитание, являются:

- 1. «Идея защиты Отечества и верность воинской присяге - основа воинской службы»;
- 2. «В самых лютейших обстоятельствах и бедствиях своих показывайте непоколебимость и стойкость духа»;

- 3. «Соблюдения воинской чести - моральное начало солдата, его «нравственный элемент»;

- 4. «Формирование правдивости, благочестия, верноподанных чувств - основа патриотизма и долга Отечеству»;

- 5. «Офицер – командир несет прямую ответственность за обучение и воспитание подчинённых» [5, С. 114].

Исторические факты Побед в Великой Отечественной войне над фашизмом являются важным методом военно-патриотического воспитания, которые содержат незабываемые и поучительные уроки патриотизма. В

годы войны чувство любви к Родине, верность воинскому долгу, воинской присяге стало источником морально боевых качеств советских воинов.

Жуков Георгий Константинович, Маршал Советского Союза, четырежды Герой Советского Союза, Советский полководец родился 1 декабря 1896 года.

Армия под руководством Г.К. Жукова воспитывалась в духе патриотизма. Г.К. Жуков говорил о начальном периоде войны: «Обо что же споткнулись фашистские войска, сделав свой первый шаг по территории нашей страны? Массовый героизм наших войск, их ожесточенное сопротивление, упорство, величайший патриотизм армии и народа» [3, С. 299].

Георгий Константинович оставил богатое военное наследие, написал книгу «Воспоминания и размышления», в которой изложены воспоминания, связанные с детством и долгими годами военной службы полководца. На военном наследии и патриотических идеях Г.К. Жукова воспитывается поколение будущих офицеров современности:

1. «Без знания истории своего времени, прошлого своего народа нельзя воспитать гражданина»;
2. «Истинного патриота можно воспитать лишь правдой»;
3. «Очень важно убедить в своей правоте и подчиненных, и начальников. Никогда не отступать и не идти на компромисс, если знаешь, что прав»;
4. «Быть компетентным и стоять ближе к людям, к рядовым солдатам. Лучше знать их, доверять им, быть искреннее, уважительнее, постоянно заботиться о благополучии» [3, С. 105-326].

В современной России, суворовские военные училища, являются основной начальной базой для развития системы военно-патриотического воспитания будущих офицеров. Используя методы военно-патриотического воспитания, следует всегда опираться на исторический опыт нашей страны, воспитывать суворовцев на идеях и наследии отечественных полководцев. В программах обучения и воспитания, реализуемых в суворовских военных училищах широко используются методы:

1. Использование воспитательного потенциала Отечественной военной истории (информационно-воспитательная работа, общественно-государственная подготовка);
2. Празднование Дней Воинской Славы (военно-исторические конференции, беседы, конкурсы, викторины, просмотры кинофильмов по военно-патриотической тематике, встречи с участниками войн и военных конфликтов);
3. Военно-патриотическое воспитание на боевых традициях, примерах мужества и героизма (наличие в в/ч (ВУЗах, ДОО) музея, комнат воинской славы, боевой славы, встречи с ветеранами);
4. Шефская работа;
5. Разъяснение смысла и содержания национально-государственной символики РФ, герба, гимна, флага, а также государственных праздников (экскурсии в исторические музеи, тематические вечера, беседы, конкурсы, викторины, кинолектории);
6. Участие в воинских ритуалах и церемониях (принятие воинской присяги, вручение знамен и штандартов, торжественное чествование героев, вручение воинам оружия и боевой техники).

В ходе проведения мероприятий воспитательной работы у суворовцев формируются нравственные, патриотические и духовные качества, не описанные в уставах. Приходит понимание того, что они выбрали военный путь служения своей Родине и воспитываются на великих традициях своих соотечественников, которые своим богатым военным прошлым наращивали и укрепляли военную мощь нашего государства.

Выводы. Таким образом, сущность, содержание и структура военно-патриотического воспитания суворовцев на идеях отечественных полководцев рассматривается как основа формирования важнейших духовных, нравственных, социальных и патриотических ценностей. Необходимо, чтобы исторический опыт прошлого, воинские традиции и ритуалы, великие идеи и наследие отечественных полководцев России составляли основу военно-патриотического воспитания подрастающего поколения.

Литература:

1. Агура Н. Народные герои Русской армии и флота. Киев, 1914. – 92 с.
2. Боголюбов А.Н. Полководческое искусство А.В. Суворова. Москва, 1939. – 159 с.
3. Жуков Г.К. Воспоминания и размышления. Москва: изд-во АПН, 1972. – 640 с.
4. Концепция патриотического воспитания молодежи в общественных государственных организациях «ДОСААФ России» до 2020 года.
5. Коробков Н.М. Русские полководцы. Москва, 1943. – 131 с.
6. Лутовинов, В.И. Военно - патриотическое воспитание российской молодежи: учебно-методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Смульского. – М.: Изд-во РАГС, 2010.
7. Малая Советская энциклопедия, Т. 2. / Под общ. Ред. Мещерякова Н.Л. – Москва: Мосполиграф, 1929. - 959 с.
8. Яфимович М. Мысли о современном воспитании и обучении людей и кавалеристов в частности. СПб., 1908. – 37 с.

УДК 37

**заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования,
кандидат педагогических наук, доцент Медведева Татьяна Юрьевна**

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

старший преподаватель, аспирант Сизова Ольга Алексеевна

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

заместитель директора по учебной работе, кандидат педагогических наук,

доцент кафедры математических и естественно-научных дисциплин Галкина Елена Николаевна

«Институт пищевых технологий и дизайна» - филиал ГБОУ ВО

«Нижегородский инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье представлены предпосылки применения технологий социально-педагогического партнерства в формировании культурно-образовательного пространства, определена актуальность реализации новых инновационных форматов в организации обучения, в том числе и сетевых. Целью данной работы является исследование процесса взаимодействия участников социально-педагогического партнерства, результатом которого является появление инновационных технологий сетевого обучения, а также взаимообогащение процесса практической подготовки будущего специалиста. Предметом исследования является процесс реализации технологий социально-педагогического партнерства, в том числе в сетевых форматах, в формировании культурно-образовательного пространства. В соответствии с поставленной целью в ходе исследования предстояло решить задачи изучения теоретико-методологических подходов по применению технологий социально-педагогического партнерства, в том числе в сетевых форматах в формировании культурно-образовательного пространства; и определения эффективных способов формирования культурно-образовательного пространства, в условиях сетевого социально-педагогического партнерства. В статье выделены ключевые характеристики сетевого сообщества, а также определены необходимые условия для применения технологий социально-педагогического партнерства в формировании культурно-образовательного пространства.

Ключевые слова: социально-педагогическое партнерство, сетевое взаимодействие, культурно-образовательное пространство, профессиональная подготовка.

Annotation. The article presents the prerequisites for the use of technologies of social and pedagogical partnership in the formation of cultural and educational space, determines the relevance of the implementation of new innovative formats in the organization of training, including network ones. The purpose of this work is to study the process of interaction between participants of social and pedagogical partnership, which results in the emergence of innovative technologies of network training, as well as mutual enrichment of the process of practical training of future specialists. The subject of the research is the process of implementing technologies of social and pedagogical partnership, including in network formats, in the formation of cultural and educational space. In accordance with this goal, the research was to solve the problems of studying theoretical and methodological approaches to the use of technologies of social and pedagogical partnership, including in network formats in the formation of cultural and educational space; and determining effective ways to form a cultural and educational space, in the conditions of a network of social and pedagogical partnership. The article highlights the key characteristics of the network community, as well as defines the necessary conditions for the use of technologies of social and pedagogical partnership in the formation of cultural and educational space.

Keywords: social and pedagogical partnership, network interaction, cultural and educational space, professional training.

Введение. В настоящее время можно отметить стремительные изменения на всех уровнях российского образования. В сфере профессионального образования изменения ориентированы на реконструкцию процессов управления подготовкой специалистов, учитывающих потребности рынка труда, динамично меняющимся требованиям к профессионалу и запросам потребителя.

Это способствует активному поиску новых форм организации образовательного процесса, которые отвечали бы вызовам современности и обеспечивали становление конкурентоспособного специалиста. Социально-педагогическое партнерство можно рассматривать как ресурс образовательного учреждения, способствующий развитию образовательных программ, объединяющий академические компоненты вузовского обучения с практическими аспектами подготовки будущего специалиста. Таким образом, реализация новых форм образовательной деятельности возможна на основе внедрения инноваций, применения технологий социально-педагогического партнерства, в том числе в сетевых форматах.

Следует отметить, что термин «партнерство» возник из социально-трудовой и экономической сфер. Выделенные области жизнедеятельности человека определяют термин партнерство следующим образом: «механизм взаимоотношений между государственными органами, представителями трудящихся и работодателями, как специфический тип общественных отношений, как способ взаимодействия между различными социальными группами» (ст. 24 ТК РФ). Для нас важно изучение содержания понятия «партнерство» в контексте процессов образования и анализ эффективности реализации технологий партнерства в педагогической деятельности.

При анализе трактовки понятия «социально-педагогическое партнерство» мы опираемся на подходы Т.И. Александровой. Ученый-практик, Т.И. Александрова, трактует понятие социальное партнерство в организации учебного процесса как взаимодействие участников партнерства, где участники являются представителями определенных социальных групп, обладают своими образовательными интересами, реализуют совместную деятельность для увеличения уровня продуктивности данной деятельности [2]. При

этом Л.Г. Гуслякова трактует проектирование социального партнерства как специфический вид социальной технологии [3]. Она трактует данное понятие как процесс социального сотрудничества который характеризуется форматом взаимодействия, направленного на выявление социальных противоречий и предупреждение проблем в социальных группах. Очевидно, что партнерство настроено на достижение социально значимых целей, при этом партнеры характеризуются социальным (юридическим) статусом, детерминация совместной деятельности осуществляется социально-важными ценностями и мотивами, применяя при этом все имеющиеся у партнеров ресурсы и средства. Исходя из сказанного, партнерство характеризуется высокоорганизованным уровнем отношений, социальной направленностью совместной деятельности, кроме того, следует выделить регламент отношений, обязательный для выполнения и документальную оформленность в виде договоров, соглашений и т.п. [8].

Особый вид совместной партнерской деятельности в процессе организации учебного процесса является сетевое взаимодействие. Сетевой формат взаимодействия подразумевает такие основы для взаимодействия сетевых партнеров как интерес в партнерстве, равные права в реализации деятельности и принятии решений.

Содержание понятия сетевого взаимодействия определено в работах многих исследователей (А.И. Адамский, М.М. Чучкевич, Г.В. Градосельская и др.) В своем исследовании мы опираемся на подход к исследуемому феномену Г.В. Градосельской, которая трактует сетевое взаимодействие как способ реализации совместной деятельности, возникающей в результате появления некоторой проблемы, в разрешении данной проблемы имеют интерес все участники, входящие в сетевую деятельность [4].

Методологическая рамка исследования. В рамках исследования применялись теоретические методы, такие как анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнительный исторический и диалектический методы исследования.

Предметом исследования является процесс реализации технологий социально-педагогического партнерства, в том числе в сетевых форматах, в формировании культурно-образовательного пространства.

Задачи исследования:

- проанализировать теоретико-методологические подходы по применению технологий социально-педагогического партнерства, в том числе в сетевых форматах, в формировании культурно-образовательного пространства;
- выявить подходы к определению содержания понятия культурно-образовательного пространства, изучить способы его формирования;
- изучить особенности и проблемы применения технологий социально-педагогического партнерства, специфику реализации сетевых форматов;
- определить эффекты от применения технологий социально-педагогического партнерства, в том числе в сетевых форматах, в формировании культурно-образовательного пространства.

Изложение основного материала статьи. Следует отметить, что при сетевой форме реализации деятельности поддерживается автономность субъектов сети, а также у каждого участника остаются детерминанты развития, потому что деятельность каждого не утрачивает своей уникальности. Соответственно проектирование и реализация сетевых форматов деятельности предполагает интеграцию возможностей партнеров, соединение их необходимых ресурсов для осуществления важного проекта, претворение которого любым из участников сети отдельно невозможно. Таким образом, формирование сетевой деятельности обеспечивает взаимное компенсирование дефицитов и увеличение достоинств сетевых партнеров.

Сегодня мы наблюдаем, что работодатели представляют выпускника вуза готового к решению профессиональных задач, что определяет достаточно высокие требования к практической подготовке будущего специалиста. Однако сами работодатели не проявляют активности в формировании взаимодействия и соединения усилий для обучения студентов в соответствии с современными требованиями, что обеспечивает достижение главную цель – качественный уровень подготовки специалиста. Конечно, это объясняется тем, что партнерские отношения процесс разносторонний и многоаспектный, связан с организационными и содержательными проблемами. Тем не менее, если процесс обучения специалиста проходит вне контекста будущих условий труда, мы часто наблюдаем отсутствие интереса, инициативы в собственном профессиональном развитии, активном получении знаний, такой студент инертен в учебе и пассивен в принятии необходимых знаний [9].

Процесс подготовки будущих специалистов сферы искусства состоит из определенных учебных событий, обеспечивающих понимание и освоение культурных традиций, а также формирующих у обучающихся способности воспроизведения и/или создания произведений искусства. Данный факт определяет организацию процесса обучения данных специалистов как формирование культурно-образовательного пространства, которое понимается как «блок событий, которыми задается множество отношений, связей, где осуществляется специальная деятельность разных систем по развитию индивида и его социализации» [10].

Формирование культурно-образовательного пространства с работодателями способствует практической компетентности будущих специалистов и готовит их к реальным условиям профессиональной деятельности. В нашем вузе уже с 2014 года реализуется программа Продюсерство в сетевом взаимодействии с ГТРК «Нижегород», данное социально-педагогическое партнерство с работодателем является основой создания культурно-образовательного пространства для будущих продюсеров. Такие уникальные условия создают возможность быстрой адаптации к профессии, гармоничному самоопределению и эффективному дальнейшему труду. Готовность к профессиональной деятельности в сфере медиа генерирует теоретическую и практическую компоненту. Способы не просто взаимодействия, а взаимопроникновения теории в практику обеспечивают главную цель процесса обучения – качественную подготовку будущего специалиста, который готов к решению профессиональных задач в стремительно развивающемся медиaprостранстве.

Программа является уникальной в силу того, что в формате социально-педагогического партнерства, в инновационном сетевом формате взаимодействия вуза и организации-партнера наши студенты, начиная с самого начала обучения имеют возможность погрузиться в будущую профессию в студийном пространстве ГТРК «Нижегород» под управлением профессионалов компании. Начиная с первого курса один-два раза в неделю будущие продюсеры по расписанию обучаются на телецентре, где могут практически познакомиться с основами своей профессии и постепенно осваивать профессиональное будущее.

Кроме того, учебный план имеет модульное построение, где данный элемент учебного плана связывает воедино сходные дисциплины. Обучение по модульной программе способствует погрузиться в обучение определенной стороне профессиональной деятельности и эффективнее изучать основы будущего труда.

Учебный план состоит из 11 модулей. 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.

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».

Практика реализации сетевой формы обучения позволяет нам выделить характеристики эффективного партнерства в построении образовательного пространства для подготовки специалистов в сфере культуры:

- у участников-партнеров равноправные возможности для выражения своих взглядов на процесс обучения и возникающие проблемы, сопровождающие данную деятельность;

- в партнерстве разделены зоны ответственности за результаты деятельности;

- процесс взаимодействия обеспечен необходимыми условиями для эффективного и результативного сотрудничества, определена организационная структура, обеспечивающая партнерскую деятельность, принят регламент взаимодействия, принята и поддерживается культура сотрудничества и партнерства при реализации деятельности.

Выводы. Роль практического обучения при таких условиях нельзя недооценивать. Процессы и проблемы, образующие реальную трудовую деятельность сложно «вызубрить, теоретически выучить, однако готовность к решению трудовых проблем формируется при получении предварительного профессионального опыта. Мы полагаем, что в процессе профессиональной подготовки, обладая таким опытом обучения, наши студенты имеют мощный драйвер в проектировании и реализации персональной карьеры и своего профессионального будущего.

Литература:

1. Адамский А.И. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку – М.: Эврика, 2006.

2. Александрова Т.И. Взаимодействие ДОУ с другими социальными институтами // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2013 № 4 - с. 29-32

3. Балалиева О.В. Социально-педагогическое партнерство: историко-генетический анализ становления // Молодой ученый. — 2011. — №5. Т.2. — С. 124-127. — URL <https://moluch.ru/archive/28/3075/>

4. Батыгин Г.С., Градосельская Г.В. Сетевые взаимосвязи в профессиональном сообществе социологов: методика контент-аналитического исследования биографий / Социологический журнал, 2001. № 1. – С. 88-109.

5. 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.

6. Медведева Т.Ю., Марик В.Б. Возможности применения информационных технологий в процессе профессионального самоопределения будущего специалиста сферы искусства и культуры Сетевое издание «Вестник Мининского университета» 2015 - № 1, http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2015-04-16/Medvedeva_T.YU..pdf

7. Медведева Т.Ю., Марик В.Б. возможности сетевого взаимодействия в процессе профессиональной подготовки специалиста сферы культуры и искусства Вестник Мининского университета. 2016. № 1-1 (13). – С. 24.

8. Милькевич О.А. Основания моделирования социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия // Междунар. науч.-исслед. журн. 2017. № 1-3 (55). С. 46-48.

9. 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.

10. Солодухина Татьяна Константиновна Культурно-образовательное пространство образовательного учреждения как фактор воспитания личности // Вестник МГУКИ. 2011. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-obrazovatelnoe-prostranstvo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-kak-faktor-vospitaniya-lichnosti> (дата обращения: 23.05.2020).

11. Чучкевич М.М. Основы управления сетевыми организациями – М.: Институт социологии РАН, 1999, – С. 24-32.

УДК 37

заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования,**кандидат педагогических наук, доцент Медведева Татьяна Юрьевна**

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

доцент кафедры продюсерства и музыкального образования,**кандидат филологических наук, доцент Кирдянова Елена Робертовна**

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

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлены предпосылки применения методов театральной педагогики в воспитательной работе с подростками. Целью данной работы является исследование процесса применения различных методов театральной педагогики в воспитательной работе. Предметом исследования являются методы театральной педагогики в воспитательной работе с подростками. В соответствии с поставленной целью в ходе исследования предстояло решить следующие задачи, проанализировать теоретико-методологические подходы по применению методов театральной педагогики в воспитательной работе с подростками; выявить подходы к изучению педагогического потенциала театральной деятельности в воспитательной работе с подростками; изучить особенности и проблемы применения методов театральной педагогики в воспитательной работе с подростками; определить особенности применения методов театральной педагогики в воспитательной работе с подростками. В статье выделены ключевые характеристики процесса применения методов театральной педагогики в воспитательной работе с подростками, а также определены необходимые условия их применения в формировании пространства творчества и личностной реализации.

Ключевые слова: театральная педагогика, театральное искусство, подростковый возраст, драматерапия, психодрама, ролевая игра.

Annotation. The article presents the prerequisites for applying the methods of theater pedagogy in educational work with teenagers. The purpose of this work is to study the process of applying various methods of theater pedagogy in the educational process. The subject of the research is methods of theater pedagogy in educational work with teenagers. In accordance with this goal, the study was to solve the following tasks, analyze theoretical and methodological approaches to the application of methods of theater pedagogy in educational work with adolescents; to identify approaches to the study of the pedagogical potential of theatrical activity in educational work with adolescents; to study the features and problems of using methods of theater pedagogy in educational work with adolescents; to determine the features of using methods of theater pedagogy in educational work with adolescents. The article highlights the key characteristics of the process of applying the methods of theater pedagogy in educational work with adolescents, and also defines the necessary conditions for their application in the formation of the space of creativity and personal realization.

Keywords: theater pedagogy, theater art, adolescence, drama therapy, psychodrama, role-playing game.

Введение. Проблемы обеспечения театрального творческого процесса, развития творческой личности являются в контексте современности актуальными вопросами для педагогического и научного сообщества. При изучении тенденций, особенностей и проблем развития деятельности творческих детских театральных объединений, очевидно, что на данный момент эти вопросы активно рассматриваются, исследуются и анализируются педагогами и научными деятелями. Проводятся исследования и опросы с целью выявления главных проблем и препятствий на пути развития личности ребенка в детском театральном коллективе, в условиях творческой реализации, а также предлагаются различные методы и пути решения существующих проблем.

В современных исследованиях в области психологии интенсивно развивается теория креативности (Е.Л. Яковлева [15]), активно и стремительно растет количество работ в области театральной и паратеатральной психологии (А.Л. Гройсман) [4], в клинической психологической практике широкое распространение получили те аспекты наук, которые обеспечивали бы прогрессивные личностные изменения путем применения различных инструментов сферы искусства: арт-терапия, драматерапия, психодрама, сказка-терапия и т.д. [5]. Работы ученых в области педагогики фокусируют внимание на изучение проблем в формировании условий комфортной среды для творческой реализации личности средствами театрального искусства. (Р.У. Богданова [1], В.Л. Борзенков [2], О.А. Лапина [6]), а также важные исследования, которые направлены на поиск необходимых путей развития творческой личности детей школьного возраста и подростков более старшего возраста в детских творческих театральных объединениях. Как отмечает в своей научной статье «Роль театрального творчества в процессе становления личности», Стрелков Д.Л.: «детское и юношеское театральное творчество является в России одним из самых массовых и популярных видов организации досуга, и, следовательно, перспективным направлением дополнительного образования детей и подростков. А включение ребёнка в полноценный процесс создания спектакля даёт ему возможность познакомиться с широким спектром творческих профессий и реализовать свой творческий потенциал в одном или нескольких направлениях» [12].

Как отмечает Тарасова Е.Н. в своей статье «Модель нравственного воспитания подростков средствами искусства в детских творческих объединениях», «в основе деятельности детских творческих объединений заложена образовательная философия, направленная на личностное развитие каждого обучающегося, на удовлетворение его эмоциональных, интеллектуальных, познавательных, социальных и других потребностей» [13].

Рассмотрение философских и культурологических концепций нравственного развития личности средствами искусства (Ю.У. Фохт-Бабушкин [14], А.И. Буров [10], О.А. Немова и Карташева И.А. [8] и др.) показал, что посредством участия в творческом процессе также способствует становлению нравственной и

эстетической культуры подрастающего поколения. Взаимопроникновение искусства и нравственности в воспитательном процессе зиждется на идее трансляции средствами произведений театрального искусства социально значимого опыта ценностного отношения к жизненному пространству.

Методологическая рамка исследования. В рамках исследования применялись теоретические методы, такие как анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнительный исторический и диалектический методы исследования.

Предметом исследования являются методы театральной педагогики в воспитательной работе с подростками.

Задачи исследования:

- проанализировать теоретико-методологические подходы по применению методов театральной педагогики в воспитательной работе с подростками;
- выявить подходы к изучению педагогического потенциала театральной деятельности в воспитательной работе с подростками;
- изучить особенности и проблемы применения методов театральной педагогики в воспитательной работе с подростками;
- определить особенности применения методов театральной педагогики в воспитательной работе с подростками.

Изложение основного материала статьи. В современной театрально-сценической педагогике и теории режиссуры уже давно существует мысль, что «этюдный метод», методы действенного анализа и физического действия – части единого метода К.С. Станиславского. Станиславский особенно подчёркивал то, что мысль актера и его психология «телесны», мысль актёра – самое активное физическое действие. Станиславский особенно подчёркивал то, что физические действия нужны не сами по себе, а ради подсознания. Физические приспосабливания, выполняемые вне контекста художественно – сценических задач могут завести далеко от замысла и даже привести к творческому тупику.

Что касается непосредственно творческого пути создания роли по системе К.С. Станиславского, то в работе над задачей в сцене, которая должна быть поставлена актёру режиссёром, обязательно должна учитываться другая задача — задача актёра на весь спектакль, которую Станиславский называет «сверхзадача». Это понятие является ключевым для понимания закономерностей Творчества. В понимании Станиславского творение не может быть истинно художественным, если в основе не будет лежать эмоционально переживаемая его творцом необходимость решения определённой сверхсверхзадачи. Потребность не вообще что-то сказать, а необходимость сказать зрителю что-то конкретное, воссоздать на сцене результаты своего размышления. Уже сам выбор, само рождение у художника сверхсверхзадачи — высший творческий акт, глубоко личный, эмоционально-ценностный. Анализ мотивации поведения на сцене актером – путь к активности и моральной обоснованности сценического действия.

При отборе методических упражнений и техник для работы над ролями появилась необходимость в изучении современных театральных методик для работы с детьми подросткового возраста с целью их дальнейшего применения на практике в постановочном процессе, так как конечной целью работы является не только постановка спектакля, но и качественное повышение уровня мастерства как педагога, так и учеников, а также усвоение ими более широкого спектра знаний, не ограничивающихся работой над данным спектаклем и ролью. «Современная ситуация в российском образовании в связи с изменением в образовательных стандартах и требованиями воспитания личности, способной к активной инновационной деятельности, заставляет педагогов, занимающихся с детьми в детских театральных коллективах, искать новые подходы в применении средств театра в педагогическом процессе» [11].

Распространённым театральным методом для работы является «драматерапия». В книге Милана Валента и Мартина Полинек «Драматерапия» даётся несколько развёрнутых определений предложенного понятия. Мы приводим одно из них: «Драматерапия – лечебно-воспитательная дисциплина, в которой преобладают групповые мероприятия, использующие театральные и драматические средства в групповой динамике для ослабления симптоматических проявлений, смягчения последствий психических расстройств и социальных проблем, а также повышения уровня социального развития и интеграции личности» [3].

Драматерапия способствует преобразовать персональные психологические проблемы. В связи с этим является методом метафорического личностного самовыражения, благодаря чему подросток имеет возможность познать себя посредством творчества.

В данной книге приводится сравнительная характеристика метода «драматерапии» и воспитания через работу с драматургией на сцене. Очевидно, что драматерапия рассчитана на работу с пациентами, имеющими разнообразные расстройства и, следовательно мы не можем на неё опираться. Драматерапия в практике постановки спектакля с учениками оказывается трудно применимой. И несмотря на некоторую схожесть роли педагога и терапевта, которые являются художниками и могут контролировать и участвовать в процессе, их роли кардинально различаются. Драматерапевты являются в первую очередь специалистами в области психологии и социологии.

В книге «Драматерапия», о которой говорилось выше, подробно разбирается ещё один театральный метод работы со взрослыми людьми и людьми подросткового возраста – «психодрама». Авторами также приведена сравнительная характеристика этих методов. Основатель психодрамы, Якоб Леви Морено использовал театральные приёмы для психокоррекции, опираясь на импровизацию и метод свободных ассоциаций, учитывая игровую природу человеческого существования. Морено: «человеку предлагается роль героя в игре, содержание которой сосредоточено на его проблемах», - отмечает А.А. Осипова [9]. Таким образом, метод призван работать с проблемами субъекта, но никак не с раскрытием его творческого потенциала или замыслом автора.

Мы полагаем, что психодрама является актуальным коррекционным методом в психологии, но, если рассматривать её в применении к постановке спектакля, также становится понятно, что цели данной системы коррекции психологических проблем ещё больше разнятся с целями и задачами драматического воспитания.

Ещё одной распространённой театральной методикой для работы с детьми младшего и подросткового возраста является «сказкотерапия». Как отмечает в своей статье Манюкова В.Ф: «Сказкотерапия – это процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем; образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это процесс переноса сказочных смыслов в реальность; объективизации проблемных ситуаций; активизации ресурсов, потенциала личности;

экологического образования и воспитания ребенка» [7]. Этот подход можно применять и для диагностики состояний и отношений, для выявления поведенческих сценариев, актуализации причинно-следственных связей. Данная методика более всех остальных схожа по способу работы, целям и задачам с драматическим воспитанием, но исходным материалом для работы являются исключительно сказки.

Существует ещё один метод, который всё более широко распространяется и используется в работе с подростками и взрослыми людьми – это метод «ролевой игры». Он предполагает проигрывание конкретных ситуаций для проработки разнообразных способов коммуникации и управления ситуациями. Ролевые игры способствуют приобретению практических навыков саморегуляции, конструированию и прогнозированию. Динамика, внутренняя подвижность, креативность – вот далеко не все качества, которые можно развить, используя этот подход.

Однако, область применения ролевых игр рассчитана в основном на людей, не относящихся к творческим профессиям. В настоящее время специалистами разрабатываются и внедряются различные программы по проведению ролевых игр, например, с подростками, живущими в детских домах. И целью данных программ в первую очередь является социальная адаптация, коррекция форм поведения и отношения подростков к тем или иным аспектам существующей действительности. И если ставить одной из целей при создании спектакля коррекцию тех или иных областей, то, скорее, это будет коррекция отношения учеников к той или иной ситуации в пьесе, ситуации, которая будет приводится в пример при разборе материала или в репетиционном процессе. И задачей коррекции будет являться более точное проникновение в суть роли и спектакля. В данной работе перед педагогом не ставится целью скорректировать или преодолеть психологические или социальные проблемы. Поэтому при отборе методик для работы стало понятным, что данные методики оказываются неприменимы. Но знание приёмов для работы, используемых в этих системах, необходимо педагогу для расширения спектра теоретических знаний.

Выводы. Важно отметить то, что обучающиеся, особенно ученики младшего возраста, получили достаточное количество новых профессиональных навыков работы с телом, речевым аппаратом, голосом, которые, безусловно, необходимо развивать и дальше. Необходимо учитывать то, что прийти к идеальному результату, когда дело касается постановки спектакля с детьми, невозможно и не нужно. Принцип коллективности театрального творчества, взаимоуважение, атмосфера равноправия, свобода от боязни сделать что-то неправильно – вот главные условия, которые особенно важны для детского театрального творчества.

Литература:

1. Богданова Р.У. Теоретико-педагогические основы развития творческой индивидуальности субъектов образования. Дис. на соиск. степ. докт. пед.н. [Текст] / Богданова Р.У. – СПб. 2000 – 422 с.
2. Борзенков В.Л. Теоретико-методологические основания педагогической игротехники. [Электронный ресурс] / Борзенков В.Л. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/teoretiko-metodologicheskie-osnovaniya-pedagogicheskoy-igrotehniki.html>
3. Валента Милан, Полинек Мартин. Драматерапия. [Электронный ресурс] / М. Валента, М. Полинек. – Электрон. текстовые данные. – М.: Когито-Центр, 2013. – 260 с. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/martin-polinek/dramaterapiya/chitat-onlayn/>
4. Гройсман А.Л. Психология успешности профессионального обучения и творческой деятельности актёра. [Текст] / А.Л. Гройсман. – М. – Издательство: Когито-центр, 2007. – 11-20 стр.
5. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. – М.: Класс, 2008. – С. 30-34 стр.
6. Лапина О.А., Пядушкина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / О.А. Лапина, Н.Н. Пядушкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 160 с.
7. Манюкова В.Ф. Сказкотерапия как средство профилактики и коррекции психоэмоционального состояния воспитанника детского дома [Электронный ресурс] / Манюкова В.Ф. – Режим доступа: <https://portalobrazovaniya.ru/servisy/publik/publ?id=1618>
8. Немова О.А., Карташева И.А. Воспитательный потенциал современного музыкального медиаконтента [текст] // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. - №2 (23). – 2019. – с. 132-136.
9. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. – М.: Сфера, 2002 - 510 с.
10. Печко Л.П. Научная школа А.И. Бурова и творческие семинары исследователей-педагогов в институте художественного образования. [Электронный ресурс] / Печко Л.П. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/nauchnaya-shkola-a-i-burova-i-tvorcheskie-seminary-issledovateley-pedagogov-v-institute-hudozhestvennogo-obrazovaniya>
11. Стаина О.А. Становление и развитие форм и методов театральной работы с детьми в народном образовании России. [Текст] / О.А. Стаина. – Издательство: Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург), 2011. – 106-115 с.
12. Стрелков Д.Л. Роль театрального творчества в процессе становления личности. [Текст] // Педагогика на рубеже веков – Сб. науч. статей аспирантов кафедры общей педагогики РГПУ им. А.И. Герцена. СПб, 1999 – 1 пл. 4-9 с.
13. Тарасова Е.Н. Модель нравственного воспитания подростков средствами искусства в детских творческих объединениях. [Текст] / Е.Н. Тарасова // Московский государственный институт культуры (Химки). – 2008. – 112-113 с.
14. Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство в жизни людей: конкретно-социологические исследования искусства в России второй половины 20 века: история и методология. [Текст] / Ю.У. Фохт-Бабушкин. – СПб: Алетей, 2016. – 220 с.
15. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. [Текст] / Е.Л. Яковлева. – М.: Флинта, 1997. – 287 с.

УДК 371.9

старший преподаватель кафедры специальной психологии Мелешкина Мария Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ КАК ОДНОГО ИЗ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В статье обозначается современное содержание понятия «функциональная грамотность» и входящих в нее компонентов. Раскрывается значение читательской грамотности и смыслового понимания текста, смыслового чтения. Определяются особенности понимания текстов и процесса чтения у младших школьников с умственной отсталостью. Обозначаются возможности, стратегии обучения смысловому чтению младших школьников с умственной отсталостью, подчеркивается важность развития смыслового чтения как компонента читательской и функциональной грамотности.

Ключевые слова: умственная отсталость, младшие школьники, смысловое чтение, понимание, функциональная грамотность, читательская грамотность.

Annotation. The article outlines the modern content of the concept of "functional literacy" and its constituent components. The significance of reading literacy and semantic understanding of the text, semantic reading is revealed. The features of the understanding of texts and the reading process in primary school students with mental retardation are determined. Opportunities, strategies for teaching semantic reading of primary schoolchildren with mental retardation are indicated, the importance of developing semantic reading as a component of reading and functional literacy is emphasized.

Keyword: mental retardation, primary school students, semantic reading, understanding, functional literacy, reading literacy.

Введение. Термин функциональной грамотности был введен впервые в 1965 году на иранском конгрессе министров просвещения в Тегеране и рассматривался как совокупность умений чтения и письма для применения в обычной жизни и для решения повседневных проблем. В 1978 году содержание понятия функциональной грамотности перерабатывается с позиции Юнеско до понимания, что функционально грамотным может считаться только тот, кто может осуществлять разные виды деятельности, в которых необходима грамотность как основа для эффективной организации своей группы и возможности продолжения занятий чтением, письмом и счетом в целях собственного развития и развития своего ближайшего окружения.

Однако, в декларации «Десятилетие грамотности ООН» (с 2002 по 2012 гг.) понятие функциональной грамотности выражает уже нечто большее, чем просто получение навыков грамотности и их реализации в чтении, письме и счете. Все это в дальнейшем, в рамках программы «Образование – 2030», преобразуется, содержание понятия «функциональная грамотность» корректируется вновь. Теперь оно выступает с позиции обеспечения абсолютно для каждого человека качественных возможностей для получения образования и стимулирования возможности обучения в любой жизненный период, с соблюдением всего его прав и достоинств, гарантий справедливости, инклюзивности, защиты.

Образованию отводится огромное внимание и значение. Как указано в комментариях к программе от ФИОКО, оно должно играть особо важную роль в развитии знаний, умений и личностных компетенций человека. Учиться ставить четкие цели, взаимодействовать с окружающими, находить новые возможности, предлагать разные решения проблем – все эти умения станут необходимыми в современном мире. Этот аспект существенно корректирует понятие функциональной грамотности и в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, к которым относятся и дети с умственной отсталостью. Объем информации, определяющий понятие, расширяется, но при этом сокращаются сроки для адаптации индивида к новым жизненным условиям, что, в свою очередь, является сложным не только для нормативно развивающегося ребенка. Данный факт усложняет процесс формирования значимых компонентов функциональной грамотности у лиц с особенностями развития. В связи с чем, возрастает актуальность проблемы формирования функциональной грамотности и ее компонентов у младших школьников с умственной отсталостью.

Изложение основного материала статьи. Компоненты функциональной грамотности отражают сложность современной интеграции в общество младших школьников с умственной отсталостью. Одним из важнейших, но крайне сложным для усвоения младшими школьниками с умственной отсталостью, является компонент читательской грамотности в чтении и письме.

Сущность и значение данного компонента также рассматривается различными организациями, образовательными центрами. С позиции международной оценки образовательных достижений «читательская грамотность» понимается как способность, возможность человека понимать, применять, оценивать тексты, анализировать и размышлять о них, заниматься процессом чтения для дальнейшего достижения своих целей, расширяя свои знания и возможности, а в дальнейшем участвовать в полноценной социальной жизни [15]. В контексте международных исследований качества чтения и понимания текста данный компонент функциональной грамотности также представлен как способность человека понимать и использовать письменную речь во всем многообразии ее форм для реализации целей, поставленных обществом, в свою очередь значимых для индивида [16]. В этих определениях одной из главных составляющих является способность понимать текст как письменную речь.

В исследованиях PIRLS, нацеленных исключительно на оценку читательской грамотности, принимают участие только младшие школьники 4 класса, т.к. считается, что к этому моменту они достаточно овладевают необходимыми навыками чтения и письма. PIRLS оценивает два типа чтения. Главная цель одного из них – это приобретение читательского литературного опыта (в образовательной среде), другого – умение использовать прочитанную информацию (вне школы). В основе концептуальных положений исследования при чтении художественных и информационных (научно-популярных) текстов оцениваются четыре группы читательских умений: нахождение информации, заданной в явном виде; формулирование выводов;

интерпретация и обобщение информации; анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста [2, 3, 10, 16]. Таким образом, смысловое понимание текста базируется на умениях анализировать, интерпретировать, обобщать прочитанный текст и давать ему оценку.

В российском образовании понимание смысла текста основывается на подходах, обоснованных в работах Г.А. Цукерман [13]. Смысловое чтение строится на понимании, осознании, постижении читающим смыслового содержания, а именно, подтекста; текста; сверхфразовых единиц (групп предложений, выражающих законченную мысль; словосочетаний и предложений (грамматика); отдельных слов на уровне лексики [9].

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) уровень читательской грамотности предполагает развитие навыков смыслового чтения в понимании текстов различных жанров, а также в умении построения высказываний, суждений относительно прочитанного, в том числе с позиции коммуникации, умения составлять устные и письменные тексты [12].

Смысловое чтение, по утверждению М.Г. Ивлевой и Л.В. Лопатиной, у младших школьников с умственной отсталостью «связано с решением когнитивных задач, заключающихся в определенных преобразованиях и трансформациях текста, целью которых является понимание разных видов информации и постижение общего смысла, прочитанного» [5, с. 69].

Однако, сам процесс чтения, как сложный процессуальный механизм восприятия и декодирования текста письменной формы, у младших школьников с умственной отсталостью имеет ряд специфических особенностей [6]. Им свойственно путать графическое оформление букв, тяжело соотносить звуковое оформление устной речи с письменной, крайне сложно в букварном периоде переходить от побуквенного чтения к чтению по слогам, в процессе чтения они могут искажать звуковой состав слова, менять местами слоги, слова, «проглатывают» окончания, допускают ошибки согласования и др.

Им сложно раскрывать и последовательно излагать смысл прочитанного текста, выделять главные мысли и тему, в попытке пересказа прочитанного текста могут привлекать неадекватные ассоциации, путать причинно-следственные связи в содержании сюжета.

Нарушения чтения у младших школьников с умственной отсталостью обосновываются медлительностью темпа приема, сохранения и переработки информации и протекания процессов мышления, недостатками установления внутренних ассоциативных связей, отсутствием координации в работе речедвигательного центра, зрительного, слухового анализаторов, слабостью восприятия, затруднениями регуляции и самоконтроля [7].

Поэтому процесс развития смыслового чтения у младших школьников с умственной отсталостью требует абсолютного понимания их психофизиологического своеобразия.

Развитие навыков смыслового чтения у младших школьников с умственной отсталостью будет включать в себя развитие умений: понимать и осознавать цель чтения (для чего я должен сейчас читать?); выбирать вид чтения, отталкиваясь от цели (как я узнаю новое (то, что мне необходимо)? каким образом, где я могу получить эту информацию?); определять основную и второстепенную информацию; воспринимать тексты разных стилей; уметь оценивать текстовую информацию [8].

Реализация навыков смыслового чтения у младших школьников с умственной отсталостью в зависимости от вида чтения будет заключаться в обосновании учителем вида чтения, четкого обозначения цели чтения, в прямой зависимости от вида и цели чтения формируется задание. Так, например:

Вид чтения – просмотровый – цель – получить представление об информации – задание – ознакомиться с текстом и определить; посмотреть текст и объяснить.

Вид чтения – ознакомительный – цель – извлечь основную информацию, выделить тему, главную мысль, опустить детали – задания – прочитай, определи главную мысль; выдели основную тему.

Вид чтения – изучающий – цель – полное и точное понимание текста – задания – вдумчиво прочитай и раздели на части; ответь на вопросы.

Вид чтения – поисковый – цель – нахождение значимых элементов информации – задания – найди в тексте; выдели в тексте [14].

Таким образом, развитию смыслового чтения у младших школьников с умственной отсталостью должна выстраиваться четкая и обоснованная стратегия. Для полноценного понимания текстового содержания на каждом этапе чтения важно применять приемы работы с текстом, действия и операции. Стратегия смыслового чтения реализуется посредством умений раскрывать:

- на информационном уровне – факты, суждения, мнения;
- на смысловом – главную мысль, тему, подтему;
- на процессуальном – рефлексивную информацию.

Таким образом, стратегия смыслового чтения – это и есть непосредственная процедура обучения пониманию текста.

Как доказала В.Я. Василевская, смысловое понимание текста у младших школьников с умственной отсталостью имеет прямую зависимость с непосредственным содержанием и композицией, чем сложнее композиционное построение произведения, тем труднее для них будет его понимание [1].

Младшим школьникам с умственной отсталостью рекомендованы для чтения и развития смыслового понимания элементарные, простые по содержанию небольшие рассказы. В них должна быть четкая событийная канва без трудных для их понимания, без взаимосвязей и сложных интерпретаций.

Если в тексте скрыт сложный смысл, а последовательность событий не совпадает с действиями героев произведения, если в тексте отсутствуют какие-либо события, а читатель должен их предвосхитить, догадаться о них, если в тексте временные интервалы событий не разграничены, то младшим школьникам с умственной отсталостью будет не доступно понимание смысла, они будут не в состоянии проанализировать и тем более выделить суть содержания. Однако, именно чтение небольших рассказов, как жанров малой прозы, способствует развитию навыков смыслового, продуктивного и осознанного чтения [6].

Для тренировки навыков смыслового чтения у младших школьников с умственной отсталостью могут применяться и такие интересные упражнения, и задания, как представленные ниже.

Например, на основе небольшого рассказа можно составить «Облако слов». Посредством бесплатных онлайн ресурсов создается облако слов из любого текста, предназначенного для чтения младшими школьниками с умственной отсталостью [17]. Буквально, это краткое описание текста в зависимости от

частотного проявления тех или иных слов. Отдельные слова по желанию и задумке учителя выделяются цветом.

Работа с «Облаком слов» включает в себя два этапа.

На первом этапе – до чтения – облако изучается, дети читают слова и строят догадки, о чем будет рассказ или сказка; затем учитель объясняет значения слов и отдельных словосочетаний; после чего устанавливается связь между словами и словосочетаниями.

На втором этапе – после чтения – можно предложить детям воссоздать фрагмент рассказа по словам, которые выделены конкретным цветом, составить предложение с опорой на ключевые слова (самые большие в облаке) [14].

Такая работа будет привлекательна и интересна для младших школьников с умственной отсталостью.

Для развития смыслового чтения применимо использование знаково-символической наглядности, например, алгоритмов, в которых главные слова из текста заменяются картинками (понятиями). Последовательное разложение картинок по смыслу текста позволит детям восстановить последовательность и логичность содержания. Меняя картинки в алгоритме местами (как в разрезной азбуке), учитель может задавать вопрос, создавать проблемные ситуации [11].

Поскольку у младших школьников с умственной отсталостью в самом начале обучения чтению резко проявляется слабость невербальных предпосылок овладения смысловым чтением в отсутствии какого-либо понимания и осмысления визуальной графической информации, то алгоритмы будут способствовать воссозданию содержания текста, его осознанности и понимания.

Очень интересен прием – «чтение с остановками» [4]. Схема реализации стратегии смыслового чтения будет заключаться в следующем:

1. Перед прочтением текста учитель может поделиться собственным опытом прочтения, личным отношением к сюжету.

2. Обсудить название текста с детьми. Почему произведение так называется? Что может произойти в тексте с таким названием? Какое событие?

3. Начинается чтение, в его процессе учителем делаются остановки, он заранее выделяет их. Во время остановок задаются вопросы. Вопросы должны соответствовать цели чтения. «Что произойдет дальше?», «Чем закончится рассказ?», «Почему он так поступил?», «Что значит?» и т.д. дети выдвигают свои версии событий. После ответа на поставленные вопросы чтение продолжается. Остановок не может быть больше двух-трех на небольшой, доступный младшим школьникам с умственной отсталостью – текст.

4. После окончания чтения можно предложить подобрать к тексту пословицы или поговорки, связанные с его содержанием.

Такое «медленное чтение» позволит младшим школьникам с умственной отсталостью глубже вникнуть в его содержание [4].

В стратегии предтекстовой деятельности можно задавать детям вопросы, предваряющие чтение, они будут побуждать детей искать ответ в тексте (предвосхищение содержания). Обязательно уточнить или повторить слова из текста, значения которых дети могли забыть или не знать совсем.

В стратегии текстовой деятельности используются такие приемы смыслового чтения, как: «чтение в кружок» – это попеременное чтение, начинает учитель, затем текст передается по кругу [11, 14]. Те, кто слушают, задают вопрос тому, кто читал, чтобы проверить его на точность понимания смысла. Это могут быть простые вопросы на узнавание – «Кто? Где? Когда?»; уточняющие вопросы на понимание – «Правильно ли я поняла, что...? А правда, что...?»; интерпретирующие вопросы на анализ текста – «Почему?»; творческие вопросы на усвоение на уровне синтеза – «Что было бы, если...?» и др.

Все эти способы и приемы читательской деятельности можно и целесообразно использовать в процессе обучения смысловому чтению младших школьников с умственной отсталостью.

Выводы. Развитие навыков смыслового чтения у младших школьников с умственной отсталостью способствует формированию читательской грамотности, как одного из структурных компонентов функциональной грамотности. Это позволит им овладеть новыми знаниями, развить новые умения, навыки, будет способствовать более успешному обучению и функционированию в современном обществе.

В проблеме развития смыслового чтения, формирования читательской грамотности и функциональной грамотности в целом у детей с умственной отсталостью остается значительное количество нерешенных задач. Не иссякает интерес к этой теме, особенно в пределах общего образовательного процесса, однако, системные и функциональные возможности развития компонентов функциональной грамотности в контексте специального образования нуждается в осмыслении.

Литература:

1. Василевская, В.Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми (в помощь диагностике умственной отсталости) / В.Я. Василевская // Альманах института коррекционной педагогики. 2006. № 10. С. 25-41.
2. Веряев, А.А. Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерение / А.А. Веряев, М.Н. Нечунаева, Г.В. Татарникова // Известия АлтГУ. 2013. № 2 (78). С. 13-17.
3. Гостева, Ю.Н. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности / Ю.Н. Гостева, М.И. Кузнецова, Л.А. Рябина, Г.А. Сидорова, Т.Ю. Чабан // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 4 (61). С. 34-57.
4. Загашев, И.О. Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма. Лекция 1. Стратегия «Чтение с остановками» [Электронный ресурс] / И.О. Загашев // Педагогический университет «Первое сентября». Режим доступа : <https://lib.1sept.ru/2004/17/15.htm>
5. Лопатина, Л.В. Формирование невербальных предпосылок смыслового чтения у детей с ограниченными возможностями / Л.В. Лопатина, М.Г. Ивлева // вестник педагогических инноваций. 2019. № 2 (54). С. 68-73.
6. Мелешкина, М.С. Проблема понимания художественных текстов младшими школьниками с умственной отсталостью [Электронный ресурс] / М.С. Мелешкина // Концепт. 2014. № 06 (июнь). Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2014/14150.htm>

7. Мелешкина, М.С. Особенности понимания и осознанного чтения художественных текстов младшими школьниками с умственной отсталостью / М.С. Мелешкина // Вестник ВЭГУ. Уфа: Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (Академия ВЭГУ). 2017. № 4 (90). С. 158-162.
8. Мелешкина, М.С. Проблема развития навыков смыслового чтения как компонента функциональной грамотности у младших школьников с умственной отсталостью / М.С. Мелешкина // Актуальные проблемы социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования. Сборник трудов Международного научно-практического семинара. Киров: МЦИТВО, 2020. С. 94-98.
9. Низенькова, М.Г. Разбираемся в терминологии. Чтение : смысловое, продуктивное, функциональное [Электронный ресурс] / М.Г. Низенькова // Корпорация «Российский учебник». Режим доступа: <https://is.gd/Himhqx>
10. Основные подходы к оценке читательской грамотности учащихся основной школы [Электронный ресурс] / Мониторинг формирования и оценки функциональной грамотности. Читательская грамотность // Министерство Просвещения РФ; Институт стратегии развития образования Российской Академии образования. Режим доступа : <https://is.gd/UbDcEC>
11. Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы: методическое пособие для педагогов [Электронный ресурс] / Под общей ред. Л.Ю. Панариной, И.В. Сорокиной, О.А. Смагиной, Е.А. Зайцевой. – Самара: СИПКРО, 2019. 68 с. Режим доступа: <https://is.gd/HFJ74y>
12. Формирование функциональной грамотности – одна из основных задач ФГОС [Электронный ресурс] / Институт стратегии развития образования Российской Академии образования. 2019. Режим доступа: <https://clck.ru/NZVDp>
13. Цукерман, Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы для обсуждения [Электронный ресурс] / Г.А. Цукерман. М.: РАО ИСИМО ООКИОО, 2010. Режим доступа: <https://is.gd/H8x2mV>
14. Шаринец, Н.С. Этапы коррекционно-педагогической работы по формированию функциональной грамотности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Н.С. Шаринец, Т.В. Варенова // Вестник Мазарского педагогического университета. 2015. № 2 (46). С. 101-108.
15. PISA 2018. Draft Analytical Frameworks // OECD [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://is.gd/YMTaOK>
16. <http://www.pirls.org/>
17. <https://wordsccloud.pythonanywhere.com/>

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

иностраннных языков Меньшенина Светлана Григорьевна

Самарский государственный технический университет (г. Самара);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

и профессиональной коммуникации Кошарская Екатерина Викторовна

Самарский государственный технический университет (г. Самара)

ИНТЕРАКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Цель данной статьи разработать проблему организации интерактивной среды как необходимого условия успешного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, а также выявить эффективные технологии, способствующие ее формированию. Формирование интерактивной среды реализуется в процессе обучения английскому языку путем использования форм, методов, технологий введения содержательного материала, приближающего процесс обучения к будущей профессиональной деятельности студентов и имитирующего ее возможные коммуникативные ситуации. Теоретический анализ проблемы подтвердил необходимость применения диалогового обучения, обеспечивающего межличностную коммуникацию. С этой целью было разработано пособие «Коммуникативные технологии в обучении английскому языку. Dialogue Toolkit». Для того чтобы убедиться в результативности обучения иностранному языку по разработанному пособию, был проведен эксперимент. Выводы исследования подтверждают гипотезу о том, что интерактивная образовательная среда является необходимым условием успешного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: Интерактивная образовательная среда, средовой подход, диалоговое обучение, профессиональная культура, профессиональные компетенции, обучение иностранным языкам студентов неязыковых специальностей.

Annotation. The goal of this article is to exploit the problem of organizing an Interactive Learning Environment (ILE) as an essential means for successful foreign language teaching to non-linguistic students, as well as to identify effective practical tools of its forming. ILE is implemented in the process of the English language teaching by introducing course materials in forms, methods and techniques that can resemble future professional activity and imitate eventual communicative situations. Theoretical analysis of the problem revealed the sufficient potential of dialogic learning in the way of interpersonal communication. With this purpose a training manual "Communicative Technologies In Teaching Foreign Languages. Dialogue Toolkit" was developed. To prove the effectiveness of applied teaching strategy a rating evaluation experiment was conducted. The conclusions made in the course of the investigation support the hypothesis that ILE is an essential tool for successful foreign language teaching to non-linguistic students.

Keywords: Interactive learning environment, environmental approach, dialogic learning, professional culture, professional competences, professional education, foreign language teaching to non-linguistic students.

Введение. Модернизация высшего образования в России требует повышения уровня профессиональной подготовки будущих специалистов в соответствии с актуальными социально-экономическими запросами в нашей стране и в мире в целом. Следовательно, одна из приоритетных образовательных задач вуза

обеспечить подготовку выпускников, обладающих не только профессиональными компетенциями, но и конкурентоспособными личностными качествами. Одним из факторов, обеспечивающих повышение уровня языковой подготовки будущих специалистов, составляющей вышеупомянутых характеристик выпускника, является организация интерактивной образовательной среды. Полагаем, что интерактивная образовательная среда может являться важным ресурсом для успешного обучения студентов неязыковых специальностей иностранному языку и будет способствовать повышению качества их языковой подготовки. В связи с этим возникает необходимость в выборе и использовании эффективных технологий, форм и методов для ее организации в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

Изложение основного материала статьи. В первую очередь, рассмотрим компоненты, составляющие исследуемое понятие – «интерактивная образовательная среда». Согласно определению, среда это – «окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества и организмов, т.е. те из окружающих их условий, которые они способны переживать, и от которых зависит их существование» [11, с. 540]. В обобщенном смысле понятие «среда» имеет значение совокупности условий, которые влияют на развитие, социализацию и воспитание человека [14]. По мнению Ю.С. Мануйлова функционально среда представляет собой то, среди чего пребывает субъект, и посредством чего он реализуется как личность [6, 7]. Другие ученые (Л.И. Новикова) считают, что среда – это «окружение, которое человек воспринимает, на которое реагирует, вступает в контакт, взаимодействует» [8, с. 3].

С точки зрения педагогической науки термин «среда» определяется как «специально, сообразно с педагогическими целями, создаваемая система условий организации жизнедеятельности обучающихся, направленная на формирование их отношений к миру, людям и другу». [4]. Среда является «средством управления становлением личности, способствует педагогически целесообразному управлению влияниями среды на процесс формирования специалиста и дополняется новыми параметрами с учётом требований, предъявляемых работодателями» [13]. Итак, мы понимаем, что среда является важным педагогическим фактором, поскольку в специально спроектированной среде происходит формирование умений и личностных качеств (Ю.С. Мануйлов) [7]. Следовательно, проектирование образовательной среды является залогом успешного образовательного процесса.

Проектирование среды опирается на положения средового подхода, которые рассматривали такие ученые как Н.М. Борытко, В.П. Зинченко, В.А. Козырев, Ю.Н. Кулюткин, Ю.С. Мануйлов, Т.В. Менг, Л.И. Новикова, С.А. Писарева, Н.Л. Селиванова, Л.Ю. Шемятина. Средовой подход как совокупность принципов и способов использования возможностей среды способствует реализации педагогических целей. Так, ученые (Ю.С. Мануйлов) утверждают, что средовой подход составляет «теоретическую основу стратегии опосредованного управления процессами формирования и развития личности» [7, с. 21]. С точки зрения педагогического процесса средовой подход обеспечивает развитие личности обучаемого и является эффективным средством формирования профессиональных компетенций [10].

Основные концептуальные принципы средового подхода: целостность, естественность, непрерывность и непроизвольность влияния, накопительный эффект, перенос умений на другие виды деятельности, активизация механизмов самообучения и саморазвития [10]. Перечисленные принципы позволяют учитывать особенности формирования, как личностных качеств, так и профессиональных компетенций обучаемого при помощи проектирования условий профессиональной деятельности будущих специалистов, а их применение способствует организации образовательного процесса с учетом условий и потребностей современного общества, специфики и особенностей будущей профессиональной деятельности студента. Так, создание образовательной среды будет способствовать повышению качества образовательного процесса в целом.

В нашем исследовании образовательную среду рассматриваем как часть внешнего пространства человека, состоящую из спроектированных и целенаправленно реализуемых педагогических условий, способствующих развитию личности обучаемого, организованную совокупность учебно-методического, информационного обеспечения, направленную на субъект образовательного процесса. При этом в рамках изучения проблемы образовательной среды, заметили, что ученые акцентируют внимание на этом внутренней активной позиции обучающегося, его «включенности в образовательное пространство». [9, с. 9], что заставляет задуматься о создании условий для положительной мотивации к изучению иностранного языка и формированию профессионально значимых умений.

В условиях образовательной среды вуза преподаватель предпринимает попытки создать условия, способствующие формированию умений, навыков, компетенций обучаемого. Для этого отбираются специально организованные формы и методы деятельности, средства обучения, обеспечивающие динамичность учебного процесса. С точки зрения ученых (Л.Ю. Шемятина) организация специально подготовленных ниш для решения новых задач, должна мотивировать студентов осваивать содержание будущей профессиональной деятельности, имитируя возможные коммуникативные ситуации профессионального общения [13]. Следовательно, специально спроектированная и поддерживаемая образовательная среда окажет положительное воздействие на положительный процесс обучения в вузе, позволит студентам овладеть профессиональными знаниями, умениями и элементами профессиональной культуры. Важно обеспечить создание среды, где произойдет одновременное включение студентов в активную познавательную, коммуникативную, продуктивную деятельность. Полагаем, что достижению поставленной задачи может способствовать интерактивность образовательной среды.

В последнее время термин «образовательная среда» дополняют понятием «интерактивная». Под интерактивной средой понимается «системное образование, включающее в себя организованную совокупность педагогических условий, интерактивных форм, методов и технологий, формирующих активную позицию во взаимодействии субъектов образовательного процесса в направлении их интеллектуального и духовно-нравственного развития, проявления индивидуальности, способностей к партнерскому общению, профессиональной культуры, самостоятельности и креативности в различных видах учебной и внеучебной деятельности с перспективой самореализации в профессии» [3]. Интерактивность среды обеспечивает взаимодействие между студентами, а так же студентами и преподавателем, формирует обратную связь, положительно влияет на реализацию творческого потенциала на основе диалогового взаимодействия в рамках учебного процесса. Таким образом, включенность обучаемых в образовательный процесс при помощи активного взаимодействия не только студентов, но и интерактивной коммуникации преподаватель - студент, позволяет рассматриваться интерактивное обучение как диалоговое.

Иностранный язык – это учебный предмет, который отличает необходимость постоянного создания и поддержания интерактивной образовательной среды. Так, в преподавании иностранного языка, в частности английского, предполагается наиболее гибкое и широкое использование различных интерактивных средств обучения, открываемых современными технологиями. Интерактивность означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером) [12]. В связи с этим заключим, что интерактивное обучение – это диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие не только учителя и ученика, но и ученика и ученика.

Интерактивное обучение «предполагает организацию учебно-воспитательного процесса в вузе с использованием соответствующих ему механизмов: интерактивных форм, методов, средств и технологий, которые в комплексе должны быть направлены на реализацию моделируемой интерактивной образовательной среды» [2, с. 35]. Обучение английскому языку организовано таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания. По сравнению с традиционными формами ведения занятий в интерактивном обучении характерной чертой является смена тактики взаимодействия преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы [3, с. 5]. Из объекта воздействия студент становится субъектом взаимодействия, при этом исключается доминирование какого-либо одного участника учебного процесса.

В ходе такого обучения у каждого студента появляется шанс критически мыслить, решать проблемы на основе анализа обстоятельств сообразно коммуникативной ситуации, принимать необходимые решения, активно участвовать в дискуссиях. Использование интерактивной формы обучения предусматривает моделирование жизненных и профессиональных ситуаций, совместное решение проблем, для чего широко используются ролевые / деловые игры. Для осуществления такого вида обучения широко применяются дискуссионные методы (диалог, «мозговой штурм», кейс-метод); игровые методы (деловые, ролевые); проектные методы (групповые и индивидуальные проекты) [1, с. 67]. В процессе обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей нашей целью является создание оптимальных условий, при которых студент чувствует свою успешность, переводя привычную познавательную деятельность «на более высокие формы сотрудничества, способствуя формированию обобщенных, устойчивых психологических образований, нацеленных на деловую активность» [1, с. 7], совершенствуя при этом свои коммуникативные навыки.

Диалоговое обучение иностранному языку, построенное с привлечением всех перечисленных технологий, направлено на оптимизацию познавательной деятельности студентов, главным образом на развитие самостоятельности в поиске и осмыслении получаемой информации, повышение уровня языковой подготовки, формирование мотивации к учению, отработку навыков делового общения, связанных в первую очередь с будущей профессиональной деятельностью. Таким образом, интерактивная среда является необходимым образовательным ресурсом, позволяющим существенно обогатить профессиональную культуру студента, и как важное условие успешного обучения иностранному языку, способствующее повышению качества его подготовки. В связи с вышесказанным было разработано учебное пособие «Коммуникативные технологии в обучении английскому языку. Dialogue Toolkit» [5], главная цель которого – показать, как интерактивная образовательная среда может быть эффективно использована для повышения качества обучения иностранному языку студентов, формирования их коммуникативной и профессиональной культуры.

Учебное пособие, предназначенное для студентов всех направлений подготовки, изучающих английский язык в неязыковом вузе, содержит практический материал для подготовки студентов к устной части итогового экзамена по английскому языку. В частности, одна из задач пособия – помочь студентам освоить содержание и тематический словарь основных разговорных тем, выбранных для экзамена, в рамках которого студентам представляется возможность составить свои диалоги, моделируя реальное языковое общение.

Материал пособия представлен в виде восьми тематических разделов (In a Hotel, In a Restaurant, Asking the Way, At the Airport, Shopping, Complaints, At the Doctor's, Leisure), которые, в свою очередь, имеют подразделы. Построение пособия позволяет преподавателю в пределах одного занятия решать сразу несколько задач обучения иностранному языку — изучения и закрепления лексики повседневного общения; развития навыков чтения, понимания и перевода; развития навыков аудирования и, как итоговый результат, навыков говорения в пределах изучаемой темы. Все уроки имеют схожую структуру: первый подраздел направлен на освоение студентами лексики, второй дает образцы диалогов по изучаемой теме, а послетекстовые упражнения направлены на овладение различными компонентами диалога, вырабатывая у студентов быстроту реакции на услышанное, а также формируя основные навыки и умения неподготовленной речи. Третья часть – прослушивание диалогов и их воспроизведение. Четвертая часть направлена на дальнейшую отработку формируемых умений и автоматизацию навыков. Студентам предлагаются различные упражнения со свободно конструируемыми ответами, на трансформацию, упражнения творческого характера, а также ситуативные схемы, дающие студентам возможность составлять свои собственные диалоги по предлагаемой теме. Урок заканчивается разделом, включающим несколько заданий, формулировка которых аналогична тому, как сформулировано задание в итоговом экзамене, что даёт возможность студентам проверить свою готовность успешно с ним справиться. Критерии оценивания, приведенные в конце книги, помогают им определить, над чем именно надо работать, чтобы максимально полно усвоить языковой материал и показать в условиях экзамена своё умение пользоваться им. Этот раздел также развивает необходимые умения самооценивания и взаимооценивания, столь необходимые студентам в условиях современной парадигмы образования. Интерактивная направленность пособия делает его особенно актуальным, так как приобретенные коммуникативные навыки позволят студентам в будущем свободно чувствовать себя в иноязычной среде, активно общаться с зарубежными коллегами и участвовать в международных проектах.

Экспериментальная работа заключалась в организации интерактивной образовательной среды для активного вовлечения студентов в процесс языковой подготовки при помощи технологии диалогового обучения с использованием пособия «Коммуникативные технологии в обучении английскому языку. Dialogue Toolkit». В процессе эксперимента основное внимание было направлено на формирование коммуникативных навыков обучаемых с целью подготовки к устной части итогового экзамена по английскому языку. В

эксперименте участвовало 75 человек (студенты 1-2 курсов), из которых 41 человек (экспериментальная группа) занималась по заявленному пособию.

Полученные данные формирующего эксперимента доказывают, что специально организованная и поддерживаемая интерактивная образовательная среда с применением технологии диалогового обучения на занятиях по иностранному языку в вузе при помощи одновременного включения студентов в активную коммуникативную и познавательную деятельность способствует повышению качества их языковой подготовки.

Таблица 1

Показатели экспериментальной работы по результатам итогового экзамена (показатель %)

Оценка на итоговом экзамене	Контрольная группа	Экспериментальная группа
«отлично»	33 %	68 %
«хорошо»	34, 7 %	24,2 %
«удовлетворительно»	30,3 %	8,2 %
«неудовлетворительно»	2 %	нет

Выводы. Результаты итогового экзамена по иностранному языку подтвердили гипотезу об эффективности применения диалогового обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей (табл. 1). Кроме того, нам удалось решить более сложную задачу для обучения иностранным языкам – это вопрос создания языковой среды, создания условий для формирования потребности в использовании иностранного языка как средства общения, получения и обмена информацией.

Взаимодействие между студентами, а так же между преподавателями и студентами реализуется в форме диалога, обмена идеями, мнениями, активное использование современных технологий обучения, что представляет возможным создание интерактивной образовательной среды, которая, повышая эффективность самого обучения, в значительной мере обогащает профессиональную культуру будущего выпускника.

Литература:

1. Волошина Т.А., Шевченко Н.Н., Шевченко В.И. Формирование предпринимательских качеств студентов педагогического вуза в процессе интерактивного обучения: Монография. - Петрозаводск: Verso, 2013. – 222 с.
2. Добрынина Т.Н. Интерактивное обучение в системе высшего образования: монография. - Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. - 183 с.
3. Интерактивные методы, формы и средства обучения (методические рекомендации). – Ростов-на Дону, 2013. – 49 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
5. Кошарская Е.В., Меньшенина С.Г. Коммуникативные технологии в обучении английскому языку. Dialogue Toolkit. – Самара: Изд-во «Инсома-пресс», 2015. – 98 с.
6. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании. Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36-41.
7. Мануйлов, Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета им. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика.– 2008. – Т. 14. – № 4. – с. 21-27
8. Новикова Л.И. Школа и среда. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
9. Писарева С.А. Образовательная среда профильного обучения: Учебное пособие для учителей. Под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб: КАРО, 2006. – 96 с.
10. Сулима, И.И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podhod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/>
11. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв [и др.]. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
12. Шавкиева Д.Ш., Абдукадырова Н.А., Камалова Д.К. Применение интерактивных методов в процессе обучения иностранным языкам // Молодой ученый. 2014. – № 10. – С. 450-451.
13. Шемятихина Л.Ю. Проектирование национальных моделей профессиональной подготовки специалистов для отраслей: средовой подход // Российская Академия Естествознания. – 2008. – № 5.
14. Яйлаханов С.В. Организация учебной деятельности студентов (курсантов) в информационной образовательной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Яйлаханов Сергей Вячеславович. – Ставрополь, 2006. – 25 с.

УДК 373.1

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Милованов Константин Юрьевич

Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва);

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)

ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Аннотация. В статье рассматриваются ведущие тенденции развития педагогической науки и образовательной практики в условиях модернизации. Определено, что реализация новых способов интеграции традиционных и инновационных подходов в системе образования связана с процессом глобализации. Дана содержательная характеристика современному состоянию и структуре глобального образовательного пространства. Представлен анализ взаимодействия педагогической науки и систем образования различного уровня в контексте социокультурной модернизации. Выявлена динамика научно-практических оснований инновационного процесса и определена его роль в связи с развитием перспективных цифровых образовательных технологий. Охарактеризованы актуальные достижения различных отраслей комплекса наук об образовании: компаративистики, дидактики, дошкольного и начального образования, педагогической инноватики, теории управления развитием образовательных систем. Установлено, что цифровая компонента модернизационного процесса в образовании способствует становлению новых перспектив для формирования открытой среды обучения, повышения нормативного качества образования, оптимизации подготовки педагогического менеджмента и администрирования сферы образования.

Ключевые слова: педагогическая наука, образовательная практика, модернизация, цифровизация, глобализация, педагогический менеджмент.

Annotation. The article considers the leading trends in the development of pedagogical science and educational practice in the conditions of modernization. It has been identified that the implementation of new ways to integrate traditional and innovative approaches in the education system is linked to the process of globalization. Given a meaningful characteristic of the modern state and structure of the global educational space. The analysis of interaction of pedagogical science and educational systems of different levels in the context of socio-cultural modernization is presented. The dynamics of the scientific and practical bases of the innovation process have been identified and its role has been determined in connection with the development of promising digital educational technologies. Current achievements of various branches of the complex of education sciences are described: comparativistics, didactics, pre-school and primary education, pedagogical innovation, theory of management of development of educational systems. It has been established that the digital component of the modernization process in education contributes to the creation of new prospects for the formation of an open learning environment, the improvement of the normative quality of education, the optimization of the training of pedagogical management and the administration of the education sector.

Keywords: Pedagogical science, educational practice, modernization, digitalization, globalization, pedagogical management.

Введение. За последние три десятилетия системы образования ведущих стран мира переживают глубокие изменения по многим направлениям социокультурной деятельности. Это вполне понятно, если иметь в виду, что в это время важную роль играют многочисленные факторы, ведущие к весьма значительным общественным изменениям. Данные трансформации вызваны научными, технологическими, техническими, социально-экономическими, культурными, политическими и иными причинами. Социальные инновации являются той движущей силой, которая позволяет по-разному выстраивать педагогический процесс и образовательную деятельность таким образом, что именно под их влиянием могут формироваться новые социокультурные и аксиологические основания образования. Однако механизм формирования новых конструкций в социально-педагогической практике требует нового типа научного мышления и креативных способов преобразования действительности. Образовательное пространство является проектируемой реальностью, что изначально требует особых условий для целенаправленной разработки и создания специальных программ и проектов. В соответствии с данным подходом необходимо определить роль педагогической науки как важного инструмента управления развитием образования. Характерно, что в условиях инновационного процесса усиливается опережающая роль педагогической науки по отношению к практике образования. На первое место выходит проектная функция педагогической науки, именно она должна предложить практике на выбор различные модели совершенствования социально-педагогической действительности.

Создание новых, ранее неизвестных педагогической науке, образовательных технологий путь не быстрый. Разработка и апробация подобного рода технологий, их плановая корректировка, повторная апробация, презентация научному сообществу и анализ закономерной критики – путь, который может пройти далеко не каждый исследователь. В особенности при современной интенсификации образовательного процесса, к тому же заполненного огромным количеством сопутствующей документации. Освоение нового сегмента образовательных услуг также по сути является инновацией. В данном контексте особое значение приобретает исследование процесса формирования стратегических моделей сетевого взаимодействия в процессе модернизации национальных и наднациональных систем образования (K.Yu. Milovanov, E.E. Nikitina, S.D. Polovetsky, S.Z. Zanaev) [9].

Ведущие направления в сфере международных исследований в образовании оцениваются по степени их

значимости и качеству планируемых результатов для организации глобального процесса обучения. В настоящее время широко используется концепция структурной вовлеченности образовательных учреждений различного профиля в наднациональное образовательное пространство (S. Marginson) [6].

Примером педагогических инноваций в сфере секторального расширения образовательных услуг может стать внедрение дистанционных технологий и цифровизация процесса обучения. Собственно эти технологии обучения не новы, они применялись и применяются в различных формах обучения в очном, заочном и смешанном видах. Но с появлением открытых инновационных цифровых платформ происходит становление нового сегмента образовательных услуг. В Европе и США образовательные цифровые платформы уже существуют и вполне успешно.

Отношение к внедрению цифровых технологий в международных исследованиях оценивается неоднозначно. Отдельные ученые считают, что все это лишь следование сиюминутной моде, и никаких содержательных трансформаций в мировом образовательном пространстве не предвидится (R. Zemsky) [12]. В то время как другие исследователи, наоборот утверждают, что процесс обучения будет кардинально модифицирован (K. Carey) [2]. Одним из явных последствий широкого внедрения цифровых образовательных технологий стало размывание границ учебных заведений, причем не только в рамках процесса преподавания, но и в вопросах менеджмента. Инновационные стратегические модели развития образования, стимулируемые ростом интереса к цифровым технологиям и нарастающим процессом глобализации, стали восприниматься исследователями как несущие конструкции архитектуры современной образовательной политики на ее различных уровнях (C. Christensen, C. Johnson, M. Horn) [3].

Отдельные концепции технологического прорыва могут быть использованы в качестве ценного источника предполагаемых технологических трансформаций и диагностики возможных системных вызовов и рисков для социальной сферы (K. Shwab) [11]. Несомненно также и то, что в ближайшее время мировое сообщество столкнется с вопросами правового регулирования и этического осмысления последствий внедрения различных технологий искусственного интеллекта в сферу науки и образования (F. Coleman) [4]. Значительно увеличилась конкуренция образовательных стратегий, технологий и прикладных моделей в глобальном пространстве (W. Bowen) [1].

В настоящее время, цифровые технологии блокчейн, перейдя границы проектных лабораторий и финансово-кредитных учреждений, начинают уверенно распространяться в области образования (D. Mohanty) [10]. Предполагается, что блокчейн будет направлен на преодоление возникающих проблем администрирования и организации управления, но он также вполне может способствовать и опосредованной модернизации социокультурных практик применительно к системе образования (M. Ahmad, F. Ashfaq, B. Nameed, M. Khan, A. Noman, R. Talib, H. Usman, M. Yousaf) [5].

Изложение основного материала статьи. В статье использовались методы научного исследования: контент-анализ, сравнительно-сопоставительный метод, структурный анализ, обзор литературы и актуальных экспертных мнений, которые позволили выявить наиболее значимые мировые тренды в сфере развития педагогической науки, образовательных систем и социальной практики.

В настоящее время системный анализ становится ведущим методом, раскрывающим пути решения проблем современного образования при следующих условиях: методологически обоснованного наличия оснований, с позиций которых определяются требования и продуктивные идеи в смежных науках, в частности, истории, культурологии, антропологии, этике и оказываемых ими влияниях непосредственно на педагогику и систему образования; определения иерархизированной субъектности как методологической основы обеспечения органического единства разноуровневых и разнофункциональных целей и задач с позиций целостности системы отечественного образования; типологизации и раскрытия сущностных характеристик и особенностей класса задач, определяющих возможность их проектного практического осуществления в современных условиях; признания фундаментальной предназначенности наличествующего педагогического знания как научной совокупности аксиом, определяющих эффективность реализации программ и директивных документов, направленных на совершенствование и преобразование массовой практики. Установлено, что недостатки и противоречия, проявляемые на разных уровнях – международном, национальном, региональном, муниципальном и непосредственно школьном, возникают и проявляются, в основном, как следствие игнорирования или нарушения требований фундаментальных принципов педагогики – преемственности и природосообразности.

Необходимо определить на перспективу те изменения, к которым ведет процесс модернизации образования, в структуре органов управления, их полномочиях, связях между ними и способах координации этих связей, составе управленческих функций и методах их осуществления, в ценностях, нормах и целях, регулирующих жизнедеятельность школьных коллективов, характере отношений между их субъектами. Должна быть выявлена и теоретически обоснована сущность понятия социального заказа применительно к сфере образования, а также сами объекты и субъекты социального заказа к различным системам образования. В плане выявления ближайших перспектив необходимы: создание нормативной модели организационного механизма выявления социального заказа к системе образования; разработка рекомендаций для руководителей и специалистов органов управления образованием; анализ особенностей механизмов административного контроля в сфере образования, механизмов общественного контроля условий и результатов образовательных процессов. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка руководителей образовательных учреждений в области образовательного менеджмента будет способствовать диагностике общего уровня управленческой компетентности. В связи с развитием цифровых технологий в образовании должны быть определены психолого-педагогические основания и дидактические средства реализации различных форм обучения на дистанционной основе и подготовлен соответствующий менеджмент.

В настоящее время выявлены новые общественные потребности, отраженные в законодательных актах, регулирующих сферу образования. Определены общие тенденции, способы и специфические пути организационной интеграции, которые зависят от многих объективных факторов и, прежде всего, от уровня обеспеченности детей соответствующего возраста дошкольным образованием. Проявляется стремление превратить дошкольное образование в обязательный элемент общей образовательной системы и обязательную форму работы с детьми соответствующего возраста, обеспечивающую достижение равных стартовых возможностей и развитие потенциальных способностей детей. В отдельных странах мирового

сообщества обнаруживаются существенные различия в способах организационной интеграции дошкольного и начального образования.

Изменение учебных программ считается необходимым тогда, когда существующие содержание, методы и институты системы образования перестают отвечать новым требованиям, проистекающим из культурных, социальных, политических, экономических и технологических перемен. В качестве инструмента управления более гибкой организацией учебного процесса новый подход по реализации и внедрению инновационных учебных программ смещает фокус с преподавания на обучение людей учиться; переключается с передачи и получения информации на конструктивный подход к знаниям и на формирование навыков, необходимых для обучения и продолжения образования на протяжении всей жизни; переходит от организации учебного содержания вокруг категоризированного предметного содержания к междисциплинарному подходу, строящемуся вокруг интегрированных учебных направлений от жестко предписанных путей обучения к более широким возможностям определения учебного опыта, от централизованного контроля за содержанием и направленностью образования на совместные разработки учебных программ.

Наличие в педагогической науке разработанных новых идей, моделей и технологий является лишь условием обновления и развития современной системы образования. Они станут оказывать влияние на социальную практику, если будут востребованы ею в качестве средства моделирования инновационной образовательной системы и конструирования на ее основе новой педагогической реальности. В этом случае в образовательной практике зарождается инновационный процесс, в котором она становится своеобразным проводником и естественным продолжением теоретических исследований. Для эффективного взаимодействия науки и практики в целях модернизации образования существенная роль отводится дидактике, поскольку владение основными закономерностями процесса обучения способствует достижению нормативного уровня качества образования.

Если раньше в центре внимания находились, прежде всего, реальные процессы и явления в сфере образования, то теперь, наряду с этим, все более реальным становится сопоставление различных теоретических конструкций, лежащих в основе образовательной политики и конкретной деятельности образовательных институтов. В ходе международных исследований в образовании как нельзя лучше выявляется национальная специфика историко-культурных и укорененных педагогических традиций. В идеале сравнительная педагогика должна способствовать синтезу наиболее сильных сторон национальных педагогических культур. С позиции практической значимости сравнительной педагогики отмечается усиление ее прогностической функции, выявлен междисциплинарный характер сопоставительных исследований, роль международного образовательного права и интеграции образования в США и Западной Европе и их ценность для развития образовательной интеграции в странах третьего мира. При этом основной моделью конвергенции образования в рамках стран Европейского союза является культурологическая модель.

Конец XX столетия отмечен в психолого-педагогической литературе как завершение «века ребенка», когда под влиянием результатов психологических и педагогических исследований произошло осознание значения дошкольного образования и его влияния на формирование физиологической и интеллектуальной зрелости ребенка, его основных личностных структур. В кругах педагогов, общественности и родителей сформировалось понимание роли дошкольного этапа в жизни ребенка для дальнейшего формирования его личности. Дошкольное образование и интегрированные с ним дошкольное и начальное образование занимают в настоящее время приоритетное место в образовательной политике ведущих мировых держав. Способы организационного объединения дошкольного образования, оказывающего позитивное влияние на последующую успешность детей, уровень их развития и степень социализации, с начальной ступенью образования в разных странах решаются по-разному. Ориентация на различные пути и способы организационной интеграции дошкольного и начального образования не только расширяет возможности охвата максимального числа детей соответствующего возраста подготовкой к школе, но и обеспечивает развитие потенциальных возможностей детей, что делает плавный переход ребенка из дошкольного учреждения в школу. Таким образом, обучение в начальных классах становится логическим продолжением учебно-воспитательного процесса, начатого в рамках предыдущего звена школьной системы, направленного на многостороннее формирование личности ребенка.

Также наметились определенные изменения в деятельности системы внешкольного образования через стимулирование интереса к популярным формам учебного и научного знания [7]. Проявился тренд по формированию различных культурно-образовательных сегментов внешкольного образования (музеев, библиотек, домов детского творчества) и их полноформатного сотрудничества со школой. Культурно-просветительская работа музейных и библиотечных организаций в контексте развития системы дополнительного образования детей и юношества приняла квестовые, обучающе-игровые и научно-популярные формы [8].

В Программе, получившей название «Лиссабонской стратегии», сформулированы три основные стратегические цели развития образования, в реализации которых заинтересованы все члены ЕС: улучшение качества и эффективности систем образования в странах ЕС с учетом новых задач, стоящих перед обществом знаний, необходимости модернизации методов и содержания образования и воспитания; обеспечение доступности образования в соответствии с реализацией принципа непрерывного образования, трудоустройством населения и его профессиональным развитием, активизацией граждан, выравниванием образовательных возможностей и формированием единого общества; открытие систем образования для окружающей социальной среды и мира. Определено, что стратегические цели развития образования в странах Европейского союза отражают смысл и характер происходящих в мире процессов, когда взаимодействие и взаимопроникновение различных культур и цивилизаций, сложившихся в более или менее устойчивых территориальных границах на базе определенных этносов, становятся необратимым явлением. В Европе была создана общая сеть по педагогическим исследованиям, оценке, эффективности и инновациям. Страны Евросоюза в условиях глобализации стремятся повысить роль и значение образования в развитии стран сотрудничества.

В современный педагогический лексикон прочно вошло новое понятие – глобализация образования, которое предполагает интенсификацию и углубление разнообразных связей между национальными системами образования, разработку влиятельными международными организациями стратегических программ развития образования для целых геополитических регионов, создается возможность развертывания

глобальной системы дистанционного образования. На нынешнем этапе развития глобализация обнаруживает глубоко противоречивые аспекты: сохраняется неравномерность развития стран и регионов; возрастают различия экономических и социокультурных стандартов жизни богатых и бедных стран; наблюдается определенная унификация стилей жизни, стереотипов, моделей поведения, что входит в противоречие с национальными традициями стран и народов.

В настоящее время возникает задача преодолеть культурно-цивилизационные барьеры, выравнивать стандарты и нормы всех видов деятельности, в том числе и учебной в направлении формирования единого мирового образовательного пространства. Важную роль в формировании данного пространства выполняет процесс реформирования школьных систем, который приобрел непрерывный характер и ориентирован на решение как национальных задач, так и общих проблем, которые стоят перед мировым образовательным сообществом. Общими стратегическими направлениями развития образования в большинстве стран мира являются: модернизация образования; формирование открытой образовательной системы, предусматривающей расширение доступа молодежи разного социального происхождения ко всем ступеням обучения; повышение качества образования; технологическое обеспечение образовательного процесса.

Глобализация значительно интенсифицировала миграционные процессы в современном мире. Складывающиеся демографические условия диктуют необходимость превратить системы образования в отвечающие потребностям поликультурных обществ, главным образом в США, удерживающих высокий уровень преподавания. Актуальной для подавляющего большинства стран становится задача разработки концепции образования, делающей акцент на языковом образовании обществ. Региональная языковая политика рассматривается во многих европейских странах в контексте строительства объединенной Европы. Вместе с тем, отдельные страны в рамках стратегических направлений развития образования и в условиях глобализации решают свои собственные проблемы, от которых зависит выполнение общих задач.

В результате интеграции усилий и взаимодействия участников образовательного процесса, сети Интернет и наличия контактной обратной связи, возникли и активно развиваются глобальные образовательные проекты, охватывающие практически все страны мира. Содержательное ядро различных интеграционных образовательных форм в сети Интернет становится мощным инструментом преобразования отдельных национальных образовательных систем в глобальную наднациональную макроструктуру. Соотношение наднационального и национального в сети Интернет выстраивается на основе конкурентного информационного освоения коммуникационного пространства. Чем мощнее страна с точки зрения развитости технологий и содержания образовательных ресурсов, тем больше она способствует трансформации своего научно-образовательного потенциала на глобальном уровне, подчиняя тем самым себе другие национальные социокультурные системы.

В сети Интернет происходит не только смена типов организации учебного дела, но и модернизация системы получения качественного образования в целом, а сетевая модель организации обеспечения доступа к образовательному контенту становится доминирующей в жизни каждого учащегося. Основным пользователем образовательной информации сети Интернет выступает человек со своими запросами, а не государственная система. Интернет является также средством получения бесплатного образования. В сети Интернет в настоящее время осуществляются масштабные научные проекты («Глобальный лекционный зал», «Университеты мира», «Международный электронный университет»). Интернет позволяет подключать к подобным рода проектам неограниченное количество исследователей полидисциплинарного уровня из различных стран мира.

Выводы. Итак, исходя из анализа актуальной литературы по исследуемой проблеме, нельзя однозначно ответить на вопрос, как будет в глобальном образовательном пространстве проходить процесс генерирования и распространения инноваций. Будь-то создание открытых мировых образовательных платформ или дальнейшая цифровизация образования. Также не вполне очевидно, а каким образом будет развиваться педагогическое прогнозирование как научная основа обеспечения стратегического развития мирового образования. Необходимо также отметить значимость проблемы определения роли и места педагогической науки в процессе структурной модернизации мирового образования на современном этапе его развития.

Не стоит также забывать и о современных ментальных конструктах, степени развития когнитивного знания, стратегических моделях целеполагания в различных образовательных системах, уровне и масштабности функционирования передовых социокультурных практик. Однако следует отметить, что инновационный сегмент образовательных услуг пока еще открыт для масштабного и перспективного освоения.

Еще одним ведущим видом инновационной деятельности является формирование новой структурной организации образовательной отрасли. Например, создание инновационных образовательных кластеров при обязательном условии поиска заинтересованного потребителя. В принципе с потребителем образовательных услуг особых проблем не будет. Потенциальная глобальная клиентская база достаточно велика, хотя и не безгранична. Однако для структурирования образовательной деятельности по кластерной технологии нужны не только инновации, требующие комплексного подхода, наличия внедренческих механизмов и места в глобальной конкурентной среде, но также и адекватное историческому моменту оптимальное сочетание традиций и инноваций.

Литература:

1. Bowen W. Higher Education in the Digital Age: Updated Edition. Princeton: Princeton University Press, 2015. 232 p.
2. Carey K. The End of College: Creating the Future of Learning and the University of Everywhere. New York: Riverhead Books, 2015. 290 p.
3. Christensen C., Johnson C., Horn M. Disrupting Class, Expanded Edition: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns. New York: McGraw-Hill Education, 2010. 273 p.
4. Coleman F. A Human Algorithm: How Artificial Intelligence Is Redefining Who We Are. Berkley: Counterpoint, 2019. 336 p.
5. Hameed B., Khan M., Noman A., Ahmad M., Talib R., Ashfaq F., Usman H., Yousaf M. A Review of Blockchain based Educational Projects // International Journal of Advanced Computer Science and Applications. 2019. Vol. 10, No. 10. P. 491-499.
<https://pdfs.semanticscholar.org/715b/f9f2c8ef1368eaa525ac2d0db6017d4aaf7.pdf>

6. Marginson S. The World-Class Multiversity: Global commonalities and national characteristics // *Frontiers of Education in China*. 2017. Vol. 12. P. 233-260. <https://doi.org/10.1007/s11516-017-0018-1>
7. Milovanov K.Yu., Nikitina E.E. Communicative, information and education environment of modern museum // *SHS Web of Conferences*. 2016. Vol. 29. 01050. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162901050>
8. Milovanov K.Yu., Nikitina E.E., Sergeyeva M.G., Sokolova N.L. The creative potential of museum pedagogy within the modern society // *Espacios*. 2017. Vol. 38. No. 40. P. 27.
9. Milovanov K.Yu., Zanaev S.Z., Nikitina E.E., Polovetsky S.D. Strategic models of networking cooperation in the national education system: history and perspectives // *Espacios*. 2018. Vol. 39. No. 38. P. 18.
10. Mohanty D. *Ethereum for Architects and Developers: With Case Studies and Code Samples in Solidity*. New York: Apress, 2018. 292 p.
11. Shwab K. *The Fourth Industrial Revolution*. London: Penguin, 2017. 185 p.
12. Zemsky R. With a MOOC MOOC Here and a MOOC MOOC There, Here the MOOC, There a MOOC, Everywhere a MOOC MOOC // *The Journal of General Education*. 2014. Vol. 63, No. 4. P. 237-243. <https://www.jstor.org/stable/10.5325/jgeneeduc.63.4.0237>

Педагогика

УДК 371.12

старший преподаватель Митин Александр Анатольевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия управления Министерства Внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва)

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья затрагивает проблемные вопросы в организации оценки профессиональной деятельности педагогических работников. В практике образовательных организаций в настоящее время, наблюдается, малоэффективная работа по регламентации оценки труда педагогических работников и персонала, о чем свидетельствуют документы статистической отчетности о нехватке указанной категории работников в образовательной сфере. Система оценки профессиональной деятельности педагогических работников в настоящее время носит нерегулируемый и не до конца отлаженный механизм, поэтому в разных образовательных организациях этот процесс проходит по-разному. Анализируя происходящие процессы и сложившую ситуацию в сфере образования, можно выявить определенную тенденцию, способствующую проявлению проблемных вопросов, связанных с оценкой труда педагогов и попытаться сформулировать предложения по их разрешению.

Ключевые слова: критерии оценки, показатели эффективности, качество обучения, профессиональная деятельность, педагогические работники, образовательная организация, образовательный процесс, профессионализм, педагогическое мастерство, обучающийся.

Annotation. The article touches on problematic issues in the organization of evaluation of the professional activities of teachers. In the practice of educational organizations, there is currently ineffective work in regulating the evaluation of the work of teachers and staff, as evidenced by the documents of statistical reporting on the shortage of this category of workers in the educational field. The system of evaluation of the professional activities of teachers is currently unregulated and not fully established mechanism, so in different educational organizations this process takes place differently. By analysing the current processes and the current situation in the field of education, it is possible to identify a certain trend, contributing to the manifestation of problematic issues related to the evaluation of teachers' work and to try to formulate proposals for their resolution.

Keywords: evaluation criteria, performance indicators, quality of education, professional activities, educators, educational organization, educational process, professionalism, teaching skills, student.

Введение. Высокий уровень образования, всегда был и остается важным элементом стабильности и благосостояния любого высокоразвитого общества.

В настоящее время система Российского образования переживает серьезные и важные процессы, переход из состояния, которое на наш взгляд является уже устаревшим, во что-то более новое, высокотехнологичное и востребованное.

Современные запросы, предъявляемые обществом к уровню образования с каждым годом становятся только более императивными, и для решения которых необходим более взвешенный, ответственный подход. Все вышеперечисленное требует скорейшего рассмотрения проблемных вопросов на законодательном уровне. Следует отметить, что международные исследования, в рамках которых анализируются ведущие системы школьного образования, доказывают, что «качество системы образования не может быть выше качества, работающих в ней учителей» [1; с. 9].

Важными элементами профессиональной деятельности педагогических работников является самоутверждение и саморазвитие, высокий уровень профессионализма и профессионального мастерства. А характерные черты человека педагогической направленности, это его мобильность, образованность, опыт работы, харизматичность, владение технологиями образовательной деятельности, и самое главное – это огромное желанием заниматься любимым делом, которое для многих из них является смыслом всей жизни.

Проводя мониторинг различных источников: трудов известных авторов, проводившие исследования в области повышения качества профессиональной деятельности педагогических работников, таких как С.А. Дружилов, Т.И. Пуденко, материалов научно-практических конференций по данному направлению, то можно прийти к выводу, что зачастую в некоторых образовательных организациях личный вклад каждого педагога за одну и ту же выполненную работу оценивается по-разному, как говорится по «свойски». К сожалению, такая практика встречается в наше время [4, 5].

Поэтому в образовательной системе для оценки труда педагогических работников необходимо перейти от практики оценивания общих качеств, к оценке его профессиональных сторон и прежде всего педагогического мастерства каждого педагога.

Педагогическое мастерство и профессионализм каждого педагога должно проявляться не только в умении строить свои отношения в образовательной среде и в отношениях с коллегами, но и в семейных отношениях, создании доверительных связей в других сферах общества

Учитывается отдельно деятельность педагога (его портфолио, умения, навыки, опыт и т.д.), учитывается его внутренняя составляющая процесса обучения (его взаимосвязь с детьми и их показатели), а также учитываются критерии, разработанные администрацией образовательной организации, необходимые для аттестации педагогов [3 с. 45]. В материалах статьи сформулирован ряд предложений по оценке качества работы педагогических работников, что возможно способствует их более эффективной и стабильной работе.

Изложение основного материала статьи. Каков порядок оценки деятельности педагогических работников, кто и по какому принципу может осуществлять данное направление? Ответ на данный вопрос требует прежде всего высокой степени проработанности на законодательном уровне. Направление деятельности, которому посвящен материал статьи является сложным и многогранным процессом, на который стоит обратить внимание всей педагогической общественности, так как быстро и однозначно решить вопрос о выработке единой высокоэффективной системы оценки пока не приходится. И чем раньше сформируется ответ на поставленный вопрос, тем более продуктивнее будет работа наших коллег.

Работа преподавателя обусловлена непрерывным процессом взаимоотношений внутри активно развивающегося педагогического сообщества: между обучающимися, родительским комитетом, руководством и т.д. Трудности в оценке труда педагогических работников состоят в необходимости определения эталонов качества данной работы, и в последствии планомерного внедрения указанной практики в образовательный процесс. Целесообразно оценку профессиональным качествам педагогических работников организовать на основе показателей эффективности их работы по важным направлениям деятельности образовательной организации.

В качестве примера можно выделить следующие показатели:

- соотношение образовательного уровня обучающихся с запросами образовательной программы;
- качество мероприятий, проводимых образовательной организацией связанных с обучением, воспитанием и развитием обучающихся и т.д.

В настоящее время на книжных полках магазинов, в сети интернет, можно много найти публикаций различного характера по обсуждаемой теме. Довольно часто с трибун известных педагогических вузов России поднимается этот не праздный вопрос, о достойной оплате своего труда педагогических работников. На самом деле, найти сегодня высококачественных людей, отдающих себя полностью педагогической профессии, не так то уж много. И очень важно сейчас удерживать, и не растерять настоящих профессионалов, которые могли бы своими идеями заразить молодое поколение педагогов. Но к сожалению, все упирается в финансовую составляющую, потому что в нашем обществе принято, что педагоги и врачи, а также люди, работающие в бюджетной сфере особой прибылью для государства не приносят. Сегодня масштабный кризис в здравоохранении, связанный с пандемией корона вируса попытается расставить приоритеты специальностей, без которых нам сегодня не обойтись. И одной из них является педагогический работник, возможно который сможет воспитать в будущем великого ученого, способного решить глобальные задачи человечества.

Поэтому очень высока и ответственна в настоящий момент работа людей, наделенных правом создавать законы, нормативные правовые акты для регулирования процессов материального стимулирования работников образовательной сферы. Последние включают документы различного уровня: законы, задающие общее направление развития этой сферы; решения комитета по образованию, регулирующие деятельность всех уровней, включённых в этот процесс; государственные стандарты, в которых конкретизируются требования, касающиеся структуры, объёма, условий реализации и освоения документов разных уровней; программы, которые разрабатываются на основе предыдущих решений самими образовательными организациями; положения, в которых чётко сформулированы требования и критерии оценки эффективности деятельности работников образования конкретной образовательной организации.

Со стороны отчетливо видно, что в процессе разработки оценочных показателей участвуют целые отрасли и институты государственной власти, включая и сами образовательные организации.

Конечный продукт данного процесса, будет нацелен на разработку эффективного алгоритма оценки качества работы педагогов с различными механизмами воздействия, и мотивацией для стимулирования их профессиональной деятельности.

Пока мы только пытаемся представить, как должен функционировать данный процесс. Определенно, что любой здравомыслящий педагог имеет в своем арсенале наработанные годами методики по организации учебного процесса, которые в обязательном порядке проходят экспертную оценку педагогическим советом, для использования ее в своей работе.

Остановимся на внутреннем содержании системы оценки педагогических работников, так как она должна иметь определенную структуру и составляющие компоненты. Очевидно, в каждой образовательной организации существуют свои определенные стандарты в оценке педагогической деятельности работников на базе, которых они уже преобразуются в определенный свод правил, и приобретают уже законченный в форме приказа, положения и т.д.

Важными оценочными компонентами можно считать: показатели личного роста в образовательном процессе; уровень усвоения обучающимися учебной программы, включая как количественные, так и качественные показатели вовлечения данной категории в различные конкурсы, олимпиады; уровень участия педагогов в методической работе, количество разработанных учебных программ; показатели активности в различных общественных проектах; участие в спортивных соревнованиях, экскурсиях и т.д.; проведение дополнительных занятий с отстающими обучающимися; определение степени участия в научно-исследовательской работе; участие в конкурсах на лучшую статью, наличие сертификатов и т.д.

Из приведенного выше списка критериев оценки педагогических работников можно заметить, что важными направлениями для качественной характеристики указанной категории работников являются не только их личное участие в административной, учебной, методической работе и научно-исследовательской деятельности, но и показатели активности в других сферах деятельности образовательной организации. Здесь представлены лишь основные критерии оценки качества педагогов, которые обычно представляются руководством на подведении итогов педагогического коллектива за определенный учебный период, и лишь

редко упоминаются личные второстепенные заслуги педагога, которые в значительной мере способствовали повышению основных показателей.

Учитывая сказанное, целесообразно внедрить в рассматриваемую систему оценки, определенный средний «математический показатель», на который можно было опираться при подсчете выполненной общей нагрузки на каждого преподавателя, с учетом его участия в других видах общественной деятельности образовательной организации.

К примеру, можно привести выписку из приказа Министерства образования Оренбургской области от 29.01.2016 года 01-21/17 «Об утверждении показателей и критериев оценки эффективности деятельности работников и основного персонала по видам учреждений, подведомственных министерству образования Оренбургской области» [7].

В приказной части, указанного нормативного правового акта дается указание на утверждение показателей эффективности деятельности работников образовательных учреждений, подведомственных министерству образования Оренбургской области, где идет перечисление категорий работников, для которых предназначен, указанный порядок выплат стимулирующего характера.

Для сравнения в нормативном правовом акте, в приложении «Критерии и показатели оценки профессиональной компетентности педагогических работников образовательных организаций Курской области по должности «преподаватель», идет перечисление указанных показателей, но как уже было сказано ранее, в них перечисляются только основные элементы деятельности педагогических работников и не сказано об оценке других качеств, сопутствующих развитию образовательного процесса [6].

Во многих образовательных организациях сейчас обсуждается процедура по заключению контракта с педагогическими работниками. Данное соглашение возможно заключить при наличии согласованных показателей и оценочных критериев, учитывающихся для начисления выплат стимулирующего характера.

Планируемые результаты от внедрения указанного контракта:

1. Повышение заинтересованности педагогических работников в результатах своего труда и престижа своей профессии.

2. Повышение оплаты, указанной категории работников, за результаты своей педагогической деятельности, в зависимости от качества предоставленных образовательных услуг.

3. Повышение открытости и доступности к механизму назначения выплат стимулирующего характера.

4. Повышение профессионализма и педагогического мастерства педагогических работников.

Оценка должна удовлетворять следующим принципам [2, с. 64]:

- объективность (свидетельствует о качественном уровне работы педагога, предполагает оценку преподавателя по конечному результату его деятельности;

- в основе рейтинга педагога должен лежать нормированный рейтинг или оценки его учеников);

- универсальность (предполагает, что предложенные критерии должны быть применимы для преподавателей любой школы) и др.

Таким образом критериями оценки педагогической деятельности педагога можно считать совокупность его профессиональных знаний, умений, навыков, ценностей, которыми он руководствуется в своей деятельности, и мотивационная готовность квалифицированно, с высоким уровнем качества выполнять профессиональные обязанности. Одним из элементов оценки подготовленности педагогического работника к профессиональной деятельности является его личная самооценка, которая выступает не как фрагментарная оценка конкретных действий за определенный показатель времени, а как непрерывная, scrupulous работа над собой, иногда в условиях трудностей и неудач, и при этом с сохранением чувства собственного достоинства. Необходимо постоянно оценивать свой уровень практического владения педагогическим инструментарием, в том числе следующих уровней:

- 1) первичные методики и приемы;

- 2) базовые методики;

- 3) технологии;

- 4) разработка собственных оригинальных приемов, методик и технологий.

В качестве примера, Т.Ф. Исаева определяет основные направления в оценке профессионального мастерства и педагогической культуры преподавателя, на основе дифференциации его универсальных компетенций и технологии их количественной и качественной оценки [5, с. 17].

Однако определённо можно сказать, что главной задачей любого педагога является активная работа над собой и постоянное совершенствование своих профессиональных навыков.

Выводы. В заключении стоит отметить, что оценка качества работы педагогических работников не входит в ограниченные рамки определенного ведомства, а дополнительно нуждается в общественном участии в этой процедуре всех заинтересованных сторон, для разрешения проблемных вопросов, связанных с исследуемым направлением деятельности.

Анализируя уровень качества педагогической деятельности, оценивая профессиональные качества педагога, необходимо разработать тесную взаимную связь в данном процессе со всеми субъектами ее деятельности. В качестве субъектов выступают сами работники образовательной организации, обучающиеся и их законные представители.

Отсюда следует, что образовательным организациям должны быть предоставлены все условия для равноправного участия, указанной выше категории лиц, в системе оценивания деятельности педагогических работников. К формам такой деятельности можно отнести проведение открытых голосований на официальном сайте образовательной организации т.д. Результаты данной работы будут учитываться комиссией на заключительном этапе оценивания профессиональной деятельности педагогов и будут иметь важное значение для определения стимулирующих выплат.

Литература:

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. – 2008. – № 3

2. Вольтова О.А. Оценка профессиональной деятельности учителя: метод. пособие // Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2011. – 64 с.

3. Воробьева М.А. Оценка деятельности педагогов в образовательной организации // Управление и экономика образования. – 2017. – № 7. – С. 45

4. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – Вып. 8. – С. 26-44.
5. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя, как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: Автореф. дис. д-ра пед. Наук. – М., 2003. – 17 с.
6. Критерии и показатели оценки профессиональной компетентности педагогических работников образовательных организаций Курской области по должности «преподаватель»: приложение 2015. 19 мая. URL: <http://apr.kiro46.ru/wp-content/uploads/2015/05/критерии-ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-бондарева-травкина-19.05.pdf> (дата обращения 19.04.2020)
7. Об утверждении показателей и критериев оценки эффективности деятельности работников и основного персонала по видам учреждений, подведомственных министерству образования оренбургской области: приказ Министерства образования Оренбургской области от 29 января 2016 года № 01-21/177. URL: <https://base.garant.ru/27544838/> (дата обращения 19.04.2020)
8. Пуденко Т.И. О качестве, эффективности и эффективном контракте в общем образовании // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – № 1

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Мишенина Ольга Николаевна

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

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье представлены результаты экспериментального изучения особенностей развития компонентов коммуникативной компетентности у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) в сравнении со сверстниками с нормальным речевым развитием. Данные констатирующего эксперимента позволили сделать выводы о необходимости разработки коррекционно-развивающей программы по развитию коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, коммуникативная компетентность, компоненты коммуникативной компетентности, диагностика.

Annotation. This article presents the results of an experimental study of the developmental features of the components of communicative competence in children with general speech underdevelopment (ONP) in comparison with peers with normal speech development. The findings of the ascertaining experiment allowed us to draw conclusions about the need to develop a correctional development program for the development of communicative competence in senior preschool children with ONP.

Keywords: general speech underdevelopment, communicative competence, components of communicative competence, diagnostics.

Введение. Речевые нарушения затрудняют ориентацию детей в мире сверстников, взрослых и окружающей действительности. Это приводит к недоразвитию коммуникативных умений, что отражается на поведении ребенка, его активности в процессе разных видов деятельности. Актуальной проблемой в современной логопедии является значение современных образовательных технологий в коррекции коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Изложение основного материала статьи. Умение ориентировать свою речь на партнера и ситуацию общения, а также отбирать языковые средства в соответствии с ними вырабатывается в дошкольном возрасте. Взаимосвязь коммуникативных и речевых умений помогает развитию общения, осмыслению явлений языка и речи, усвоению социального опыта, развитию творческих способностей. Эти умения направлены на формирование коммуникативной компетентности ребенка дошкольного возраста.

Целью проведенного нами исследования было изучение специфики формирования коммуникативной компетентности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), выявление условий оптимизации этого процесса.

Исследование проводилось на базах МБДОУ «Детский сад №62» и МБДОУ «Детский сад №115» г. Владимира. В исследовании приняли участие 60 детей старшего дошкольного возраста: 30 детей с ОНР (III уровня речевого развития) и 30 детей с нормальным речевым развитием.

Определяя исходные позиции исследования, мы опирались на работы авторов, которые рассматривают коммуникативную компетентность как совокупность ряда практических умений (умение организовывать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации; проявление инициативы в разговоре; умение пользоваться речью; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими), способствующих продуктивной коммуникации [2, 4].

В качестве основных компонентов мы выделили когнитивный, эмоциональный, поведенческий, диалогическую и монологическую связную речь.

Программа констатирующего эксперимента включала изучение коммуникативной компетентности: знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими (когнитивный компонент), готовности к сопереживанию (эмоциональный компонент), умения организовывать и осуществлять сотрудничество (поведенческий компонент), умения пользоваться диалогической и монологической связной речью.

С целью выявления специфических особенностей сформированности компонентов коммуникативной компетентности мы использовали методики, уже адаптированные к интересующей нас категории детей (методика «Неоконченные ситуации» (авторы А.М. Щетинина, Л.В. Кирс), «Проявление эмпатии к сверстнику» (Е.Н. Васильева), методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман), методика «Исследование

диалогической речи дошкольников» (И.А. Бизикова), серия заданий из методики «Исследование связной речи с помощью серии заданий» (В.П. Глухов)) [1, 8].

С целью изучения сформированности когнитивного компонента у детей мы использовали методику «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс).

Целью методики является изучение особенностей принятия и осознания детьми нравственной нормы. Детям предлагалось 9 ситуаций, которые дошкольнику необходимо было завершить. Сумма баллов по всем ситуациям позволяла сделать вывод об уровне сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетентности.

Для изучения умения эмоционально сопереживать и проявлять эмпатию мы использовали методику «Проявление эмпатии к сверстнику» Е.Н. Васильевой.

Целью методики являлось исследование проявлений сопереживания, сочувствия в ситуациях прогнозирования собственного поведения в 10 проблемных ситуациях, предложенных в форме индивидуальной беседы. Подсчитывалось количество набранных ребенком баллов по всем ситуациям.

С целью изучения поведенческого компонента коммуникативной компетентности мы использовали методику «Рукавички» Г.А. Цукерман.

Цель методики - изучение отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений. Сумма баллов по всем ситуациям позволяла сделать вывод об уровне сформированности поведенческого компонента коммуникативной компетентности.

Для оценки уровня развития диалогической речи детей нами была использована методика «Исследование диалогической речи дошкольников» И.А. Бизиковой.

Особенности сформированности диалогической речи у старших дошкольников изучались нами в ходе наблюдения за речевым общением детей в процессе их повседневного общения, игр парами, игр с телефоном-игрушкой, в ситуации рассматривания новых книг (открыток) вдвоем.

Сумма баллов по всем критериям позволяла сделать вывод об уровнях сформированности диалогической речи у старших дошкольников.

Для исследования сформированности связной монологической речи мы использовали серию заданий из методики «Исследование связной речи с помощью серии заданий» В.П. Глухова.

В целях комплексного исследования связной монологической речи детей нами были проведены серии заданий, которые включали: пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа); составление рассказа по серии сюжетных картинок; сочинение рассказа на основе личного опыта; составление рассказа-описания.

Опираясь на суммарный показатель по всем заданиям мы условно выделили следующие уровни развития связной монологической речи: высокий уровень (13-16 баллов); средний уровень (9-12 баллов); недостаточный уровень (5-8 баллов); низкий уровень (0-4 балла).

Остановимся на результатах исследования. Проанализируем последовательно проявления навыков и умений межличностного взаимодействия у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Результаты исследования по методике «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс) представлены на рис. 1.

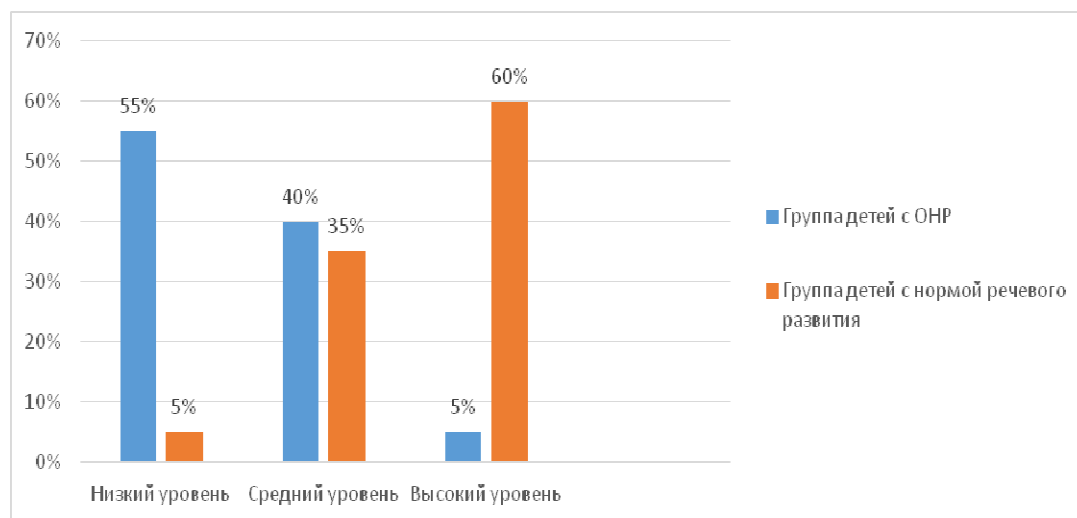


Рисунок 1. Сравнительная характеристика детей по уровням сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетентности

Данные рисунка 1 свидетельствуют о различиях детей по уровню развития когнитивного компонента коммуникативной компетентности и знанию норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

Сравнительное изучение позволило обнаружить у большинства детей с общим недоразвитием речи низкий уровень сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетентности. В 55% у детей с ОНР проявлялось отсутствие знаний норм и правил, которым необходимо следовать в общении с окружающими. Многие дети не поняли суть ситуаций и отказались дать ответ или придумывали окончание ситуации, в которой герой совершает поступок, не отвечающий социальной нравственной норме («Не знаю», «Не буду помогать»).

Достаточно большой процент старших дошкольников с ОНР (40%) показали средний уровень развития когнитивного компонента коммуникативной компетентности. Дети на этом уровне проявляли интерес к предложенной взрослым проблемной ситуации, наблюдалось стремление понять, интерпретировать

ситуацию. 5% детей с ОНР показали высокий уровень развития когнитивного компонента коммуникативной компетентности.

Дошкольников с нормальным речевым развитием в 60% случаев характеризуют высокие показатели развития когнитивного компонента коммуникативной компетентности. Дети проявляли высокий интерес к предложенным взрослым ситуациям, обращались к взрослому за поддержкой, пытались согласовать с ним свою позицию в оценке ситуаций.

Высокую активность во взаимодействии со взрослым обнаружили и 35% детей с НРР со средним уровнем развития когнитивного компонента коммуникативной компетентности. Низкий уровень развития когнитивного компонента коммуникативной компетентности у этой группы испытуемых выявлен только в 5% случаев.

Таким образом, сравнительный анализ позволил обнаружить у большинства детей с ОНР низкий уровень развития когнитивного компонента коммуникативной компетентности.

Результаты исследования по методике «Проявление эмпатии к сверстнику» Е.Н. Васильевой представлены на рис. 2.

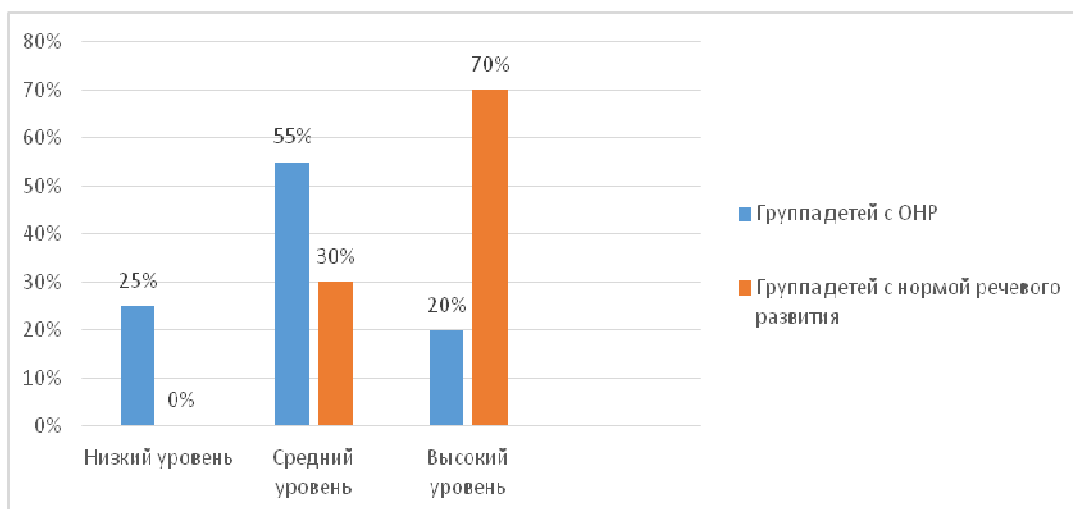


Рисунок 2. Сравнительная характеристика детей по уровням сформированности эмоционального компонента коммуникативной компетентности

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что у большинства детей с общим недоразвитием речи выявлен средний уровень развития когнитивного компонента коммуникативной компетентности (55%). Для данной группы детей характерно понимание эмоционального состояния другого, но понимая затруднения, неудачу, переживания сверстника, он не всегда проявляет эмоциональную отзывчивость. Часто стремление помочь, содействовать другому он демонстрирует, чтобы получить одобрение взрослого («Лена боится, что заругают. Чужое нельзя брать. Я бы так не сделала»; «Я бы помогла Коле, но воспитательница заругает».)

Низкий уровень проявления эмпатии к сверстнику выявлен у 25% детей с ОНР. Данный уровень характеризуется негативной эмоциональной направленностью на другого. Эмоциональный отклик на ситуацию взаимодействия и другого отсутствует. 3% детей с ОНР показали высокий уровень развития эмоционального компонента коммуникативной компетентности.

В способности к сопереживанию, понимании эмоционального состояния сверстников в группе детей с НРР доминирующее место занял высокий уровень развития данных умений (70%). Детей на этом уровне отличает позитивное отношение к другому. Ребенок демонстрирует гуманистическую направленность по отношению к сверстнику, проявляет потребность в общении с другим, позитивный настрой на взаимодействие, внимание к другому, сочувствие, сопереживание. 30% детей с нормальным речевым развитием обнаружили среднюю способность к сопереживанию. Низких результатов в данной группе дошкольников не выявлено.

Сравнительный анализ позволяет констатировать у старших дошкольников с общим недоразвитием речи низкий уровень их вовлеченности в действия сверстника. В ситуации сотрудничества дети не всегда демонстрируют готовность к просоциальному поведению во взаимоотношениях со сверстником, готовность к бесконфликтному решению проблемы в пользу другого.

Результаты исследования по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман представлены на рис. 3.

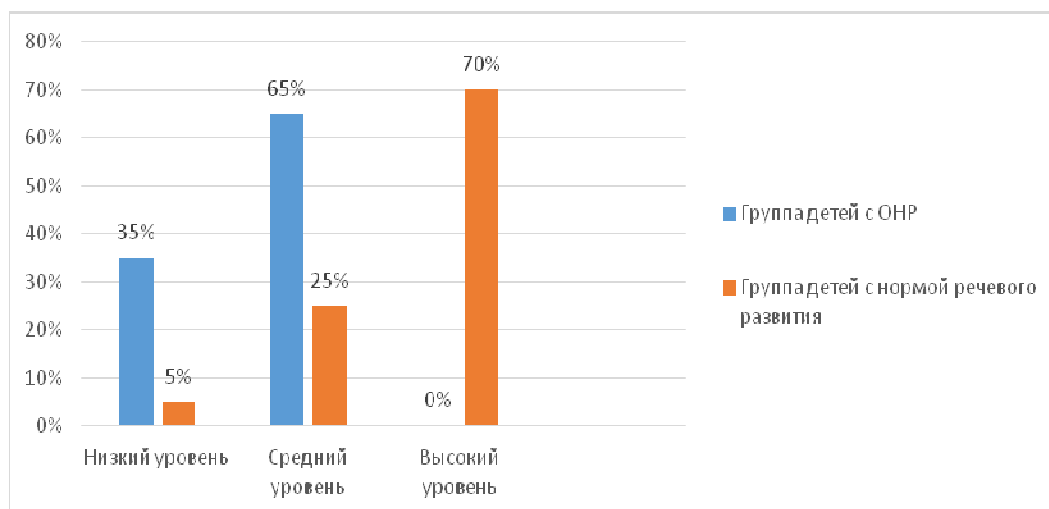


Рисунок 3. Сравнительная характеристика детей по уровням сформированности поведенческого компонента коммуникативной компетентности

Данные рисунка 3 свидетельствуют о том, что у большинства детей с ОНР (65%) наблюдается средний уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества. Продуктивность их совместной деятельности оказалась средней: работа была выполнена не в полном объеме или сходство узора было частичное. Дети проявили нейтральное эмоциональное отношение к совместной деятельности: взаимодействовали друг с другом в силу необходимости.

35% старших дошкольников с ОНР показали низкий уровень сформированности способности к сотрудничеству. Продуктивность их совместной деятельности оказалась низкой: в узорах рукавичек преобладали значительные различия или вообще не было сходства. Дети не пытались договориться или не могли прийти к согласию, настаивали на своем. Высоких результатов в данной группе дошкольников не выявлено.

70% детей с нормальным речевым развитием проявили в экспериментальной ситуации высокий уровень развития поведенческого компонента коммуникативной компетентности. У 25% дошкольников с НРР доминировал средний уровень развития способности к сотрудничеству.

Таким образом, детей с общим недоразвитием речи характеризуют трудности сотрудничества в ситуации реального взаимодействия со сверстником. Эти данные свидетельствуют о неполноценном формировании поведенческого компонента коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ОНР.

Результаты исследования по методике «Исследование диалогической речи дошкольников» И.А. Бизиковой представлены на рис. 4.

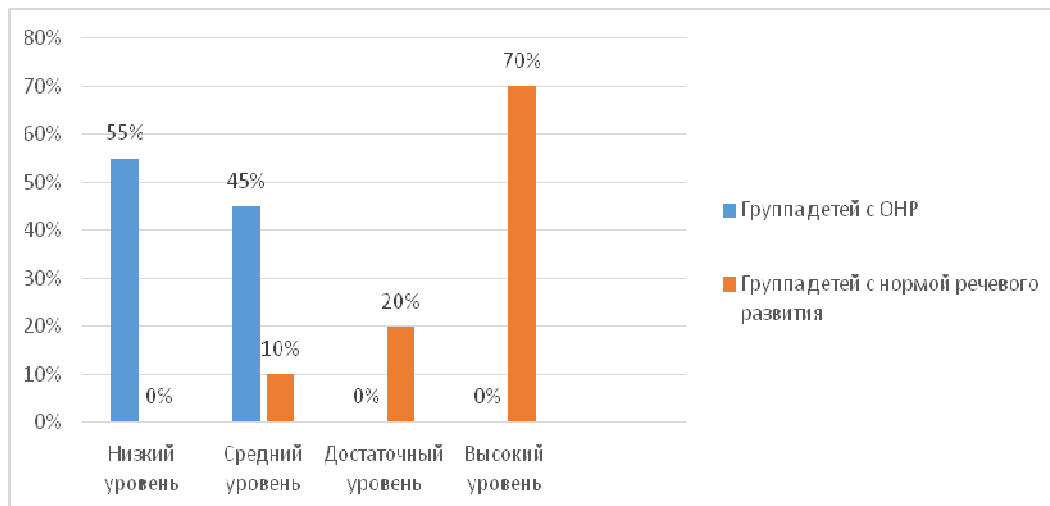


Рисунок 4. Сравнительная характеристика детей по уровням сформированности диалогической речи

Данные рисунка 4 свидетельствуют о том, что у большинства детей с ОНР (55%) отмечается низкий уровень сформированности диалогической речи. Дети этого уровня развития диалогической речи редко задают вопросы, используют только простые формы вопросов, не соблюдают очередность в диалоге и не поддерживают тему разговора.

Большой процент детей с ОНР показал средний уровень развития диалогической речи (45%). Дошкольники этого уровня затруднялись сказать о своей просьбе, попросить совета; на чужие просьбы, предложения реагировали ситуативно с нарушением принятых норм; доброжелательность, использование формул речевого этикета проявляли не во всех ситуациях побуждений.

Достаточный и высокий уровни в данной группе дошкольников не выявлены.

Большинство детей с ОНР (70%) показали высокий уровень развития диалогической речи. В речи этих детей присутствовали вопросы делового, познавательного и социально-личностного содержания. На вопросы товарищей дети этой группы отвечали охотно, коммуникативно целесообразно, по теме.

20% детей с нормальным речевым развитием показали достаточный уровень развития диалогической речи. Средний уровень развития диалогической речи показали 10% детей. Низкий уровень не выявлен в данной группе детей.

Результаты исследования по методике «Исследование связной речи с помощью серии заданий» В.П. Глухова представлены на рис. 5.

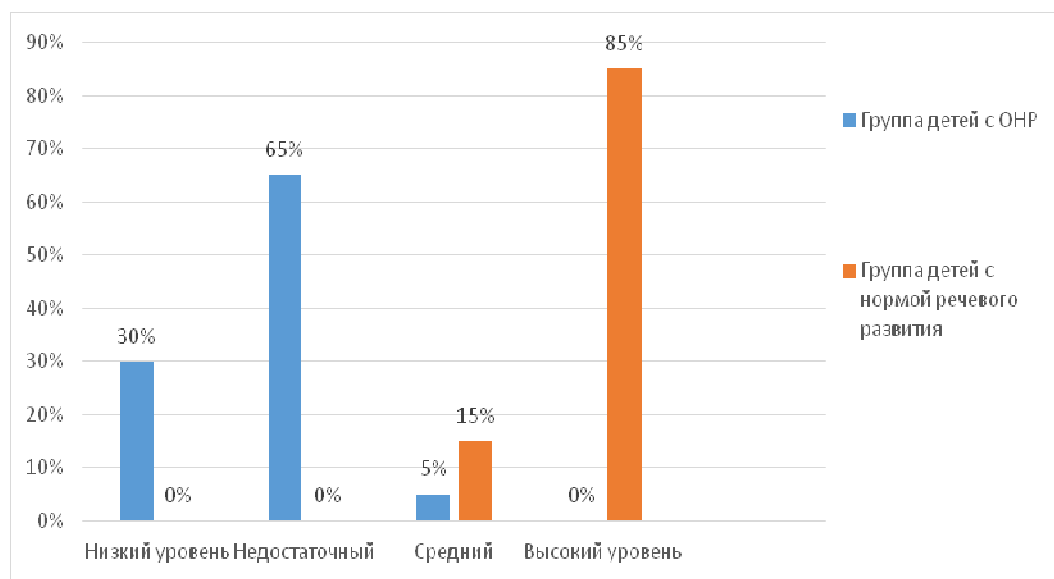


Рисунок 5. Сравнительная характеристика детей по уровням сформированности связной монологической речи

У большинства детей с ОНР (65%) зафиксирован недостаточный уровень развития связной монологической речи. При выполнении всех заданий выявлялись заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений. При пересказе текста, рассказе по серии сюжетных картинок, рассказе из личного опыта и рассказе-описании и рассказе использовались повторные наводящие вопросы.

30% детей с ОНР имеют низкий уровень развития диалогической речи. Во всех заданиях отмечались бедность и однообразие употребляемых языковых средств, выраженные лексико-грамматические нарушения, связность повествования была резко нарушена.

Средний уровень развития связной монологической речи в группе старших дошкольников с ОНР зафиксирован у 5% детей.

Большинство детей с нормальным речевым развитием (85%) имеет высокий уровень развития связной монологической речи. Пересказ и рассказ по серии сюжетных картинок были составлены самостоятельно; соблюдались связность и последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами или изложения при пересказе. Применение лексико-грамматических средств при выполнении всех заданий соответствовало возрасту.

15% детей с ОНР имеет средний уровень развития монологической речи. Недостаточный и низкий уровни в группе старших дошкольников с нормальным речевым развитием не выявлены.

Проведенное нами исследование особенностей связной монологической говорит о трудностях в использовании связной фразовой речи, составлении развернутых синтаксических конструкций старших дошкольников с ОНР.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование показало, что у детей экспериментальной группы имеются затруднения при выполнении заданий, условие которых требует высокого уровня коммуникативного и речевого развития.

Сравнительный анализ результатов позволил сделать вывод о том, что дети с ОНР отстают от детей с нормальным речевым развитием по всем компонентам коммуникативной компетентности. Это проявляется в незнании детьми с ОНР норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими; затруднении в распознавании эмоций, проявлении эмпатии к сверстникам; сложностях при проявлении инициативы при взаимодействии со сверстниками.

Полученные данные можно объяснить несформированностью речевой деятельности у детей с ОНР, что, в свою очередь, может проявляться в трудности установления контакта с другими детьми.

Данные проведенного эксперимента, говорят о необходимости разработки коррекционно-развивающей программы для развития коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР.

Литература:

1. Васильева Е.Н. К проблеме возрастной сензитивности в проявлении эмпатии у детей дошкольного возраста // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2006. №1.
2. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. - М.: Книголюб, 2004. - 104 с.

3. Двуреченская О.Н. Преодоление социально-личностного недоразвития старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О.Н. Двуреченская // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2016. – № 7-6. – С. 1091-1093.
4. Дзюба О.В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи / О.В. Дзюба // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: межвузовский сб. научн. трудов / Под ред. Е.А. Левановой. – Выпуск 23. – Калининград: Изд-во КГУ, 2009. – С. 56-60.
5. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Коммуникативный подход к изучению речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований". - 2018. - № 8. – С. 118-122.
6. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Реализация деятельностного подхода к изучению коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология, 2018. - №3. - С. 19-29.
7. Дмитриева Е.Е. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: монография / Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская // М.: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. - 136 с.
8. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - 88 с.

Педагогика

УДК 376.356

аспирант Мотовилова Юлия Валерьевна

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

учитель-дефектолог, методист

Государственное бюджетное образовательное учреждение школа-интернат № 33 (г. Санкт-Петербург)

СИСТЕМА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО СЛУХА У НЕСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается вопрос становления в отечественной сурдопедагогике современной системы развития слухового восприятия детей с нарушенным слухом.

Ключевые слова: развитие слухового восприятия, речевой слух, слуховые упражнения, восприятие и воспроизведение устной речи.

Annotation. This article discusses the question of the formation in modern Russian language pedagogy of a modern system for the development of auditory perception of children with impaired hearing.

Keywords: development of auditory perception, speech hearing, auditory exercises, perception and reproduction of oral speech.

Введение. Современная система работы по развитию слухового восприятия имеет длительную историю развития: от понимания необходимости использования слуховых упражнений до фундаментальных исследований в области разработки дифференцированных систем работы по развитию слухового восприятия у детей с нарушением слуха.

Изложение основного материала статьи. Анализ историко-литературных источников, освещающих вопросы использования остаточного слуха неслышащих людей [1, 3, 15, 17], показал, что верный взгляд на соотношение состояния слуховой функции и речевого развития сложился только к концу XVII века. А возможность выявления у неслышащих детей остатков слуха возникла только на границе XIX и XX веков благодаря совершенствованию оториноларингологии.

Изучение научно-исторической литературы показывает, что в основу возникновения акустического направления в сурдопедагогике легли исследования западноевропейских отоларингологов В. Урбанчика и Ф. Бецоляда [1, 3, 7, 14]. В Австрии врач-отоларинголог В. Урбанчик установил, что у глухих детей существуют остатки слуха и полагал, что с помощью разработанной им системы специальных упражнений возможно улучшить слух, то есть снизить пороги слуха. Стоит отметить, что «В. Урбанчик и его последователь А. Лефельд впервые рассматривали развитие слуха как часть процесса обучения речи глухонемых школьников» [7, с. 8]. Немецкий отоларинголог Ф. Бецольд также исследовал возможности остаточного слуха. Он полагал, что состояние слуха является стабильным, следовательно, определял занятия как «обучение разговору при посредстве слуха или дополнительное обучение речи» [3, с. 87]. В. Бецольд проводил взаимосвязь между использованием слуха и развитием слухового внимания, памяти, антиципации и комбинационной способности. Ученый считал необходимым использовать в слуховых упражнениях осмысленный речевой материал. Данное положение соответствует требованиям современной системы по развитию остаточного слуха у неслышащих детей. Особое внимание привлекает тот факт, что Ф. Бецольд и его последователь К. Кройс в слуховых упражнениях использовали остаточный слух детей для контроля произношения звуков речи.

Идеи В. Урбанчика и Ф. Бецоляда оказали значительное влияние на взгляды отечественных ученых на проблему развития слухового восприятия детей с нарушенным слухом. Анализ научно-исторических работ показывает, что в XIX - начале XX века проблемам использования в процессе обучения остаточного слуха посвящены исследования врачей и сурдопедагогов (В.И. Флери, М.В. Богданов-Березовский, П.Д. Енько, П.П. Рождественский, С.С. Преображенский, Н.К. Патканова, Ф.А. Рау, Н.М. Лаговский и др.).

Изучение историко-литературных источников позволяет говорить о том, что в середине XIX века В.И. Флери, директор Петербургского училища глухонемых, считал важным развивать у глухих остатки слуха [1, 3, 6, 15]. Это, по мнению В.И. Флери, должно было способствовать побуждению к использованию неслышащими устной речи. Важным представляется мнение сурдопедагога о том, что попадание в коллектив глухих оказывает крайне негативное влияние на использование остаточного слуха.

В историко-литературных источниках отмечается, что взгляды М.В. Богданова - Березовского во многом сходны с мнением Ф. Бецольда [1, 7, 14]. Вместе с тем, подобно В. Урбанчичу, он полагал, что благодаря упражнениям в восприятии звучаний музыкальных инструментов глухой ребенок может разбираться в интенсивности и высоте тонов, из которых состоит речь. Ученый отмечает, что такие упражнения способствуют выработке возможного взаимодействия между слуховым и голосовым аппаратом. По мнению И.Г. Багровой, этот взгляд коррелирует с представлениями ученых второй половины XX века, занимающихся проблематикой развития слухового восприятия у неслышащих детей [1]. Так, П.Д. Енько предлагает вводить слуховые упражнения сразу при поступлении ребенка с нарушенным слухом в школу. Ученый разрабатывает содержание работы по развитию слуха, как в классе, так и на внеклассных занятиях, требования к речи учителя, отмечает важность ежегодного исследования слуховой функции для дифференцированного подхода в обучении [1, 7, 14].

Важность использования упражнений для развития слуха также отмечается в работах Ф.А. Рау, С.С. Преображенского, Н.К. Паткановой, Н.М. Лаговского. По результатам II съезда по социально-правовой охране несовершеннолетних (1924) [1, 7] во всех училищах для глухих было рекомендовано ввести систематические занятия по развитию слуха с использованием музыкальных инструментов.

На основе вышеизложенного мы можем сделать вывод, что в начале XX века в отечественной сурдопедагогике идет интенсивный поиск оптимальных путей развития остаточного слуха у неслышащих детей.

Изучение научно-исторической литературы показывает, что в 1930-х годах происходит выделение акустики (слуховой работы) как специальной отрасли обучения глухих детей. В научной литературе отмечается, что проблемой остаточного слуха в данный период занимался М.А. Свищев [1, 7, 13, 15]. Ученый отмечал большое влияние развивающегося остаточного слуха на успешное овладение устной речью. М.А. Свищев обосновывает важность организации в школах акустического кабинета – прообраза современного слухового кабинета. Однако несовершенство технических средств не позволило широко развернуть систему слуховых классов. В ходе обучения М.А. Свищев считал важным использование контекста, механизма антиципации, а также подчеркивал важность использования звукоусиливающей аппаратуры в ходе всего педагогического процесса.

Также в 1930 -е годы в ленинградском Отофониетическом институте под руководством Д.В. Фельдберга осуществлялась разработка различных методик обследования для выявления остаточного слуха, методы, приемы и средства использования остатков слуха в обучении глухих школьников. Проводились исследования, посвященные созданию устройств, которые позволили бы в разной мере использовать остаточный слух (В.К. Орфинская, П.А. Нейман, И.Н. Мусатов, М.Ф. Брунс).

Анализ научно-исторической литературы позволяет констатировать, что в середине XX века в отечественной сурдопедагогике возникает пристальное внимание к роли слухового анализатора в процессе овладения неслышащими детьми устной речью.

В середине XX века проводятся фундаментальные исследования в области сурдопедагогике, оказавшие в дальнейшем значительное влияние на практику развития слухового восприятия глухих и слабослышащих детей (Л.В. Нейман, Р.М. Боскис, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, В.И. Бельтюков, А.М. Масюнин, С.А. Зыков, Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард, Т.А. Власова, Е.П. Кузьмичева, И.Г. Багрова, Л.П. Назарова и др.).

В научно-практических трудах Ф.Ф. Рау, В.И. Бельтюкова, Л.В. Неймана отмечается значение остаточного слуха для развития мышления и общего психического развития ребенка [16]. Ученые считают, что у детей с нарушенным слухом «главным средством развития слухового восприятия являются не специально организованные занятия, а систематическое использование слуха в классе и вне класса» [16, с. 92]. Значимым, на наш взгляд, является мнение В.И. Бельтюкова о том, что основная задача при развитии слухового восприятия у детей с нарушенным слухом – наиболее эффективное использование его в общении с окружающими и для развития их собственной речи [4].

Подобный анализ работ Ф.Ф. Рау, Л.В. Неймана, В.И. Бельтюкова, А.М. Масюнина [12, 16] доказывает, что ученые разрабатывают содержание и определяют организацию работы по развитию слухового восприятия для школ глухих и слабослышащих, определяют ее задачи и методы. Осуществленный нами подробный анализ исследований Ф.Ф. Рау, Л.В. Неймана, В.И. Бельтюкова, А.М. Масюнина позволяет сделать вывод, что исследователи приходят к мнению, что ограниченная слуховая тренировка принципиально не влияет на развитие речевого слуха. Вместе с тем, изучение исследований Ф.Ф. Рау и В.И. Бельтюкова в области выявления значения остаточного слуха показывает, что восприятие речи слухозрительно является более эффективным, чем зрительное [16]. Похожее исследование было осуществлено К.П. Каплинской в первом отделении школы слабослышащих [6]. В результате выявлено, что слухозрительное восприятие действительно наиболее эффективно при восприятии устной речи, однако при использовании звукоусиливающей аппаратуры слуховое восприятие по эффективности сравнимо со слухозрительным. Однако, изучение работ Ф.Ф. Рау, Л.В. Неймана, В.И. Бельтюкова позволяет заключить, что авторы предостерегают от переоценки значения остатков слуха для восприятия речи глухими людьми, поскольку роль слуховой функции в этом случае крайне ограничена.

В работах Ф.Ф. Рау, Л.В. Неймана, В.И. Бельтюкова сформулирована задача слуховой работы в школах для детей с нарушением слуха: «обеспечить максимальное использование и развитие имеющихся у детей возможностей слухового восприятия в целях содействия осуществлению общих воспитательно-образовательных задач» [16, с. 86]. Следует констатировать, что разработанная Ф.Ф. Рау, Л.В. Нейманом, В.И. Бельтюковым, А.М. Масюниным, Р.Г. Краевским методика развития слухового восприятия речи использовалась в школах глухих до середины 1970-х годов, а в школах слабослышащих – до конца 1970-х годов [1]. Однако у данной методики, несмотря на значительный вклад, который она внесла в дальнейшее развитие системы работы по развитию слухового восприятия, имеется ряд недостатков. К ним можно отнести нехватку звукоусиливающей аппаратуры; подбор речевого материала, который был ограничен; отсутствие учета разных возможностей детей при восприятии речи.

Анализ исследований С.А. Зыкова, Р.М. Боскис, К.Г. Коровина, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной, Б.Д. Корсунской позволяет констатировать, что происходит дифференциация методик развития речевого слуха у детей с разной потерей слуха.

Анализ научной литературы показывает, что в 1969 в Институте дефектологии АПН СССР по инициативе и под руководством директора Т.А. Власовой были начаты исследования, ставившие целью

разработку новых подходов к развитию у глухих детей слухового восприятия (И.Я. Темкина, Е.П. Кузьмичева, Э.И. Леонгард). Как отмечает Е.П. Кузьмичева, задачей экспериментального исследования являлось «изучение возможностей и особенностей формирования слуховой функции у глухих, разработать дифференциальные системы слухового воспитания для двух групп: дошкольников и школьников» [9, с. 32]. В результате проведенных исследований в нашей стране была создана система работы по развитию слухового восприятия глухих учащихся, основанная на возможности формирования у них речевого слуха, восприятия неречевых звучаний. В итоге расширяется сенсорная основа восприятия и воспроизведения устной речи. Подробное изучение результатов исследований Е.П. Кузьмичевой [9, 10] показывает, что в системе слухового воспитания глухих школьников ставится акцент на развитии их слухового восприятия при широком использовании звукоусиливающей аппаратуры в ходе всего учебно-воспитательного процесса (на фронтальных и индивидуальных занятиях). Е.П. Кузьмичева отмечает, что при обучении используется как слухозрительное, так и слуховое восприятие устной речи. Мы можем утверждать, что ученый рассматривает слуховое восприятие как один из компонентов речевой деятельности глухих, который оказывает значительное влияние на формирование этой деятельности. Подводя итоги экспериментального исследования, Е.П. Кузьмичева констатирует, что в условиях созданной системы слухового воспитания развитие речевого слуха у глухих детей происходит достаточно интенсивно. На наш взгляд, важным показателем успешности работы по развитию слуховой функции после длительной тренировки является способность воспринимать на слух слова незнакомые по звучанию, даже если они воспринимаются приближенно.

В результате многолетних исследований И.Я. Темкиной, Е.П. Кузьмичевой, Э.И. Леонгард доказаны большие потенциальные возможности развития речевого слуха у глухих. Е.П. Кузьмичева отмечает, что развивающееся слуховое восприятие является базой для создания качественно новой системы восприятия речи глухими – слухозрительного восприятия с помощью слуховых аппаратов [9, 10]. Развитое слуховое восприятие оказывает положительное влияние на формирование восприятия и воспроизведения устной речи, на личность глухого. Все в совокупности оказывает положительное влияние на социальную адаптацию глухих учащихся.

Проведенные в 1970-х годах исследования легли в основу современной системы обучения глухих школьников восприятию и воспроизведению устной речи. Данная система подробно освещена в работах Е.П. Кузьмичевой и Е.З. Яхниной [11, 18]. Учеными сформулированы основные научно-методические положения современной системы развития речевого слуха, слухозрительного восприятия речи, обучения произношению глухих обучающихся. Е.П. Кузьмичева и Е.З. Яхнина отмечают, что в основе действующей системы заложены общие закономерности речевого развития при сохранном слухе. В современной системе специального образования глухих школьников формирование и развитие речевого слуха и устной речи осуществляется в ходе учебно-воспитательного процесса в условиях педагогически созданной слухоречевой среды. Также отмечается, что постоянным является использование различных типов электроакустической аппаратуры. Е.П. Кузьмичева и Е.З. Яхнина отмечают, что только совместная деятельность анализаторов способствует улучшению восприятия фонетической структуры речи. Данное положение соотносится с выводами, полученными Ф.Ф. Рау и В.И. Белтюковым о преимуществах полисенсорного восприятия речи. Е.П. Кузьмичева и Е.З. Яхнина подчеркивают, что «обеспечение неразрывной связи формирующегося слухового восприятия с усвоением словаря, овладением грамматическим строем языка, развитием и коррекцией произносительных навыков, а также с совершенствованием познавательной деятельности позволяет приблизить характер становления устной речи у глухих детей к естественному пути овладения речью слышащими» [11, с. 21]. Также значимым для личностного развития глухих школьников, по мнению ученых, является развитие восприятия неречевых звучаний и музыки. Обучение восприятию устной речи осуществляется как в ходе всего образовательно-коррекционного процесса, так и на специальных занятиях: индивидуальных, фронтальных, музыкально-ритмических.

Мы считаем, что положения современной системы развития речевого слуха, слухозрительного восприятия речи, обучению произношению глухих обучающихся служат положительным драйвером развития предметной, коммуникативной и социальной компетенции глухих детей.

В настоящее время благодаря достижениям в области медицины и техники стало возможным восстановление слуховой функции при помощи операции кохлеарной имплантации (И.В. Королева, О.В. Зонтова, Г.А. Таваркиладзе, Э.В. Миронова, Н.В. Тарасова, А.А. Балякова, А.И. Сатаева и др.). После проведения операции КИ дети практически одномоментно из группы глухих переходят в группу слабослышащих, имеющих I-II степень снижения слуха. В сурдопедагогике разработано два подхода к реабилитации детей после операции кохлеарной имплантации: слухоречевая реабилитация (И.В. Королева) «ЗП - реабилитация» (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, А.И. Сатаева). Цель слухоречевой реабилитации – «развитие устной речи как средства общения, выражения эмоций и познания, прежде всего посредством слухового восприятия речи окружающих с помощью КИ и спонтанного научения» [8, с. 210]. Цель «ЗП-реабилитации» – «перевод ребенка на путь естественного развития слухового восприятия, коммуникации и речи» [5, с. 46]. Кохлеарная имплантация при правильно организованной постоперационной реабилитации дает возможность ребенку осваивать речь на основе развивающегося слуха, как это происходит у нормально слышащих детей [5]. В научных исследованиях, посвященных проблемам реабилитации детей после кохлеарной имплантации [8] отмечается, что в развитии речи ребенка с кохлеарным имплантом важная роль принадлежит спонтанному научению на основе развивающегося слуха в процессе общения с окружающими людьми. В научной литературе, посвященной реабилитации детей после КИ подчеркивается, что целенаправленная тренировка слуховой функции не должна быть самоцелью при обучении ребенка [8], а новый подход к реабилитации кохлеарно имплантированных детей – «ЗП-реабилитация» - исключает «механическую тренировку слуха» [5, с. 47].

Дети после операции кохлеарной имплантации и психолого-педагогической реабилитации оказываются в разных образовательных условиях: в общеобразовательной школе, а также в школе для слабослышащих. Однако в школах для детей с нарушением слуха работа по развитию слухового восприятия школьников с КИ осуществляется в рамках сложившейся в отечественной сурдопедагогике системы обучения слабослышащих. Предполагается овладение школьниками речью на полисенсорной основе в специально педагогически созданной слухоречевой среде и в условиях целенаправленного обучения. На наш взгляд задача современной школы состоит в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для максимально эффективного

слухоречевого развития школьников с КИ с учетом современных научных исследований в области реабилитации детей после операции кохлеарной имплантации. К данным условиям мы можем отнести переосмысление методики проведения индивидуальных занятий по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи; организацию дополнительных внеклассных занятий (кружковая деятельность); расширение взаимодействия с родителями обучающихся с КИ.

Выводы. Проведенный анализ научно-исследовательской литературы позволяет констатировать, что отечественные ученые (И.Г. Багрова, В.И. Бельтюков, Р.М. Боскис, Т.А. Власова, С.А. Зыков, Б.Д. Корсунская, Е.П. Кузьмичева, Э.И. Леонгард, А.М. Масюнин, Л.П. Назарова, Л.В. Нейман, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина и др.) создали систему развития слухового восприятия, в которой развитие слухового восприятия осуществляется в ходе всего учебно-воспитательного процесса. При этом учитываются физиологические, психологические, лингвистические закономерности развития. Данная система актуальна и находит свое отражение как в научных работах, так и в практике обучения детей с нарушением слуха.

В научной литературе подчеркивается тот факт, что практическая реализация системы интенсивного развития слухового восприятия способствует формированию у неслышащих детей полисенсорной основы восприятия и воспроизведения устной речи, что имеет важное значение для активизации их речевого общения со слышащими людьми (В.И. Бельтюков, К.А. Волкова, Л.А. Головчиц, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Б.Д. Корсунская, Е.П. Кузьмичева, О.И. Кукушкина, Э.И. Леонгард, Л.П. Носкова, Т.В. Пельмская, Ф.Ф. Рау, Е.Г. Речицкая, Н.Ф. Слезина, Н.Д. Шматко, Е.З. Яхнина и др.).

В настоящее время благодаря достижениям в области медицины и техники стало возможным восстановление слуховой функции при помощи операции кохлеарной имплантации (И.В. Королева, О.В. Зонтова, Г.А. Таварткиладзе, Э.В. Миронова, Н.В. Тарасова, А.А. Балякова, А.И. Сатаева и др.). Дети после операции кохлеарной имплантации и психолого-педагогической реабилитации обучаются как в общеобразовательной школе, так и в школе для слабослышащих. Однако в школах для детей с нарушением слуха работа по развитию слухового восприятия школьников с КИ осуществляется в рамках сложившейся в отечественной сурдопедагогике системы обучения слабослышащих.

Совершенствование процесса слухоречевого развития школьников с КИ требует переосмысления действующей системы работы по формированию речевого слуха обучающихся, а также создания условий для максимальной реализации школьниками с КИ их новых слуховых возможностей.

Литература:

1. Багрова И.Г. Развитие речевого слуха слабослышащих школьников. Монография. М. 1993.
2. Багрова И.Г. Работа по развитию слухового восприятия в школе для слабослышащих детей // Дефектология. 1981. №5. С. 37-41.
3. Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогике. М.: Просвещение. 1984. 276 с.
4. Бельтюков В.И. Роль слухового восприятия при обучении тугоухих и глухонемых произношению. М.: АПН РСФСР. 1960. 423 с.
5. Дети с кохлеарными имплантами: научно-популярное издание / под ред. О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой. М.: Национальное образование, 2017. 208 с. (Антология образования). (Инклюзивное и коррекционное образование).
6. Каплинская К.П. К вопросу о слухо-зрительном восприятии различных элементов в устной речи слабослышащими детьми // Дефектология. 1975. №2. С. 22-29.
7. Королевская Т.К., Пфафенродт А.Н. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей. Пособие для учителя. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2004. 154 с.
8. Королева И.В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволового имплантации. СПб.: КАРО, 2016. 872 с. (Специальная педагогика).
9. Кузьмичева Е.П. Итоги работы по развитию восприятия речи на слух у глухих учащихся // Дефектология. 1979. №2. С. 32-34.
10. Кузьмичева Е.П. Развитие речевого слуха у глухих. М.: Педагогика. 1983. 160 с.
11. Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи. М.: Издательский центр «Академия». 2011. 366 с.
12. Масюнин А.М. Использование остаточного слуха в работе над произношением у глухонемых школьников: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Акад. пед. наук РСФСР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. М. 1960. 20 с.
13. Назарова Л.П. Методика слуховой работы в школе слабослышащих. М.: Просвещение. 1981. 120 с.
14. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2001. 288 с.
15. Назарова Л.П. Этапы становления дидактической системы развития слухового восприятия у учащихся с нарушением слуха // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2002. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-stanovleniya-didakticheskoy-sistemy-razvitiya-sluhovogo-vospriyatiya-u-uchaschihsya-s-narusheniem-sluha>
16. Рау Ф.Ф., Нейман Л.Р., Бельтюков В.И. Использование и развитие слухового восприятия у глухих учащихся. М.: АПН РСФСР. 1961. 187 с.
17. Рау Ф.Ф. Психологические вопросы использования остаточного слуха для формирования произношения глухих детей // Дефектология. 1976. № 1. С. 3-13.
18. Яхнина Е.З. Современные тенденции в обучении восприятию и воспроизведению устной речи глухих детей школьного возраста // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-v-obuchenii-vospriyatiyu-i-vosproizvedeniyu-ustnoy-rechi-gluhih-detey-shkolnogo-vozrasta>

УДК 37.08

магистрант Муллова Евгения Павловна

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В данной статье описываются основные результаты практического исследования особенностей деформации личности педагога. Мы выявили, что несмотря на то, что было обнаружено большое количество общих закономерностей, характерных для свойств личности группы в рамках профессиональной деятельности, выраженность деформации личности педагога в большей степени проявляется у педагогов со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет. Данные деформации могут проявляться в развитии защитных механизмов в виде развития синдрома эмоционального выгорания и истощения, только в том случае, если личность педагога теряет вовлеченность в профессиональную деятельность и как следствие, не может контролировать изменяющиеся условия профессиональной деятельности.

Ключевые слова: деформация, педагог, личность педагога, психолого-педагогические условия, предупреждение.

Annotation. This article describes the main results of the practical study of the characteristics of personality deformation of the teacher. We have found that despite the fact that there were found a large number of common patterns characteristic of the characteristics of the personality of the group within the framework of professional activity, the expression of deformation of the personality of the teacher is more evident in teachers with experience of professional activity from 15-20 years. These deformations can manifest themselves in the development of protective mechanisms in the form of the development of emotional burnout and exhaustion syndrome only if the teacher's personality loses involvement in professional activity and, as a result, cannot control the changing conditions of professional activity.

Keywords: deformation, teacher, identity of the teacher, psychology and pedagogical conditions, prevention.

Введение. Изучив достаточно большое количество научной литературы, статей, интернет порталов профессиональных сообществ педагогов и педагогов-психологов, было обнаружено, что проблема деформации личности освещена в достаточно большом объеме.

Имеется достаточно большое количество исследований в рамках данной темы (Р.В. Овчарова, 2007; Л.М. Митина, 2004; Э.Ф. Зеер, 1997; В.В. Бойко, 2008; В.А. Бодров, 2007; Е.А. Климов, 1996).

Проведен большой анализ с точки зрения влияния структуры личности на ее профессиональное становление (В.А. Бодров, 2007; Е.А. Климов, 1996; Л.М. Митина, 2004) влияние возрастных кризисов на профессиональное становление личности М.Я. Басов (2012), влияние кризисов профессионального становления на развитие профессиональных деформаций Э.Ф. Зеер (1997).

Большая часть исследований в рамках профессии типа «человек – человек» проводилась в отношении деформации личности менеджеров, руководителей, учителей начальной и средней школы, преподавателей высших учебных заведений (Н.В. Прокопцева, 2010; В.А. Бодров, 2007; Е.А. Климов, 2004; Э.Ф. Зеер, 1997; О.М. Кулева, 2000; Л.М. Митина, 2001).

Большое внимание уделяется поведенческим деформациям и влиянию особенностей нервной системы на профессиональную деятельность в целом (Е.А. Климов, 2004; Э.Ф. Зеер, 1997; В.А. Бодров, 2007).

Проанализировав различные источники, мы пришли к выводу, что вопросы деформации личности педагога ДОУ рассмотрены не в полном объеме, большая часть исследований проведена в отношении смежных профессий [1].

Изложение основного материала статьи. Базовой площадкой для проведения исследования были выбраны дошкольные образовательные учреждения г. Оренбурга. Было отобрано 90 респондентов женского пола с высшим педагогическим образованием и стажем работы от 5-10 и от 15-20 лет. Средний возраст респондентов со стажем профессиональной деятельности от 5-10 лет составляет от 27-33 лет, средний возраст респондентов со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет составляет от 37-42 лет.

Для проведения исследования были отобраны следующие диагностические методики:

- тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева (Леонтьев, Рассказов, 2006) [3];
- опросник эмоционального выгорания В.А. Бойко (Бойко, 2008);
- методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А.В. Карпова (Карпов, 2003) [2];
- опросник «Шкалы психологического благополучия» К.Рифф (Шевеленкова, Фесенко, 2010) [4].

Для изучения различий в степени выраженности психологических параметров психологического благополучия и жизнестойкости педагогов ДОУ в зависимости от стажа профессиональной деятельности было проведено сравнение средних значений показателей по Т-критерию Стьюдента.

Т-критериальный анализ позволил выделить наиболее значимые отличия между педагогами со стажем 5-10 лет и педагогами со стажем 15-20 лет.

Рассмотрим полученные результаты более подробно.

Педагоги со стажем работы от 5-10 лет имеют более высокие значения по показателям автономии, управления средой, самопринятия, психологического благополучия, у педагогов со стажем 15-20 лет более выражены показатели рефлексивности, резистенции и эмоционального выгорания.

Таким образом, можно предположить, что молодые педагоги в большей степени могут быть самостоятельными и независимыми.

Несмотря на давление, оказываемое со стороны общества, могут противостоять и действовать так, как они сами считают нужным. Обладают большей компетенцией в управлении окружением, могут самостоятельно контролировать свою деятельность. Педагоги могут самостоятельно, без посторонней помощи, менять направление деятельности в зависимости от запроса.

У педагогов со стажем профессиональной деятельности от 5-10 лет здоровая самооценка, они способны принимать себя такими, какие они есть, принимая во внимание свои сильные и слабые стороны.

Личность педагогов в данный отрезок ощущает свою целостность, полна физического, эмоционального и социального благополучия. Об этом свидетельствуют высокие показатели по таким параметрам, как: автономия, управление средой, самопринятие, психологическое благополучие.

У педагогов со стажем 15-20 лет картина выглядит немного иначе. Они в большей степени оценочно относятся как к своим поступкам, так и к поступкам окружающих. Большое значение для педагогов играет не только сама деятельность, но и оценка ее качества. Со временем, в рамках профессиональной деятельности, педагоги все больше становятся подвержены стрессовым ситуациям, которые в той или иной мере начинают сказываться именно на эмоциональном благополучии личности педагога. Постепенно начинает развиваться эмоциональная дезориентация, в силу накопленной усталости, неадекватного реагирования.

У педагогов со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет в большей степени выражены такие психологические механизмы, которые могут повлечь за собой в дальнейшем развитие синдрома эмоционального выгорания. К таким механизмам можно отнести: полное или частичное отрицание эмоций, яркое реагирование на стрессовые ситуации или наоборот полное игнорирование их.

Проанализировав полученные результаты и сравнив две группы педагогов, можно сделать следующие выводы.

Рассматривая психологическое благополучие педагогов в рамках нашего исследования с позиции гуманистического подхода (А. Маслоу, К. Роджерс), можно увидеть, что у педагогов со стажем от 5-10 лет профессиональной деятельности, прослеживается определенная степень удовлетворения и удовольствия от своей работы, от тех результатов, которые они получают в рамках своей деятельности. Личность педагогов в данный промежуток профессиональной деятельности старается остаться сама собой, сохранить свое собственное «Я».

У педагогов со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет, начинают проявляться признаки развития синдрома эмоционального выгорания и психологическое благополучие становится не настолько выраженным. Каждая из групп исследуемых проходит этапы становления личности в рамках профессиональной деятельности, если рассматривать становление с точки зрения Дж. Сьюпера, выделившего пять основных этапов профессиональной зрелости, то педагоги со стажем работы от 5-10 лет относятся к первой группе (с точки зрения Дж. Сьюпера 1 этап длится от 0-14 лет), когда происходит рост и развитие в рамках профессиональной деятельности, поэтому, на этом этапе педагоги не могут в полной мере оценивать своих коллег. Они еще не на том профессиональном уровне, когда можно рефлексировать в полном объеме. Во время прохождения этого этапа профессиональной деятельности, педагоги принимают всех такими, какие они есть, особо не вникая в профессиональную деятельность других людей, способны быть автономными и независимыми.

Педагоги со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет находятся, (с точки зрения Дж. Сьюпера который длится с 14-25 лет) на втором этапе становления профессиональной деятельности, на этом этапе происходит исследование и апробация своих собственных сил, переход на новый, более важный этап, этап профмастерства.

Рассматривая этапы становления личности с точки зрения Е.А. Климова (2004), который выделяет 5 стадий становления личности в рамках профессиональной деятельности, можно говорить о том, что педагоги, со стажем работы от 5-10 лет находятся на 3 стадии профессионального становления, стадии интернала, во время прохождения которой приобретается и приумножается профессиональный опыт.

Педагоги со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет, находятся на стадии перехода от мастерства, к авторитету. Поэтому для этих педагогов вполне объяснимым является высокий показатель рефлексии, когда важным является оценка и анализ деятельности не только своей собственной, но и окружающих. В то же время, значимым для этого этапа является развитие резистенции, когда у педагога под влиянием профессиональной деятельности и стрессовых ситуаций происходит замещение одних эмоций на другие.

Происходит дезориентация эмоционального фона, и как следствие срабатывание защитного механизма и развитие синдрома «эмоциональное выгорание».

Таким образом, в результате проведенного анализа можно сделать вывод, что личность во время становления профессиональной деятельности со стажем от 5-10 лет является более витальной, гармоничной, обладающей психологическим благополучием, нежели личность со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет. Это выражается в повышенном чувстве автономии, управлении средой, самопринятии.

У педагогов со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет более выраженным становятся симптомы синдрома эмоционального выгорания, психологическое благополучие по своим показателям ниже, чем у педагогов со стажем профессиональной деятельности от 5-10 лет, что может быть рассмотрено, как нарастание профессиональной деформации личности.

Для изучения структуры личности педагогов ДОУ в зависимости от стажа профессиональной деятельности был применен факторный анализ.

В группе педагогов со стажем профессиональной деятельности от 5-10 лет выделено 4 значимых фактора.

В первый фактор вошли показатели: положительное отношение, автономия, управление средой, личностный рост, цель в жизни, самопринятие. Данному фактору можно дать название – психологическое благополучие. Во второй фактор вошли показатели: вовлеченность, контроль, принятие риска, напряжение. Данному фактору можно дать название – жизнестойкость. В третий фактор вошли показатели: напряжение, резистенция, истощение. Данному фактору можно дать название – эмоциональное выгорание. В четвертый фактор вошел показатель: рефлексивность. Данному фактору можно дать название – рефлексивность.

В группе педагогов со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет было выделено три значимых фактора. В первый фактор вошли показатели: положительное отношение, автономия, управление средой, личностный рост, цель в жизни, самопринятие. Данному фактору можно дать название – психологическое благополучие. Во второй фактор вошли показатели: вовлеченность, контроль, принятие риска, напряжение, резистенция, истощение. Данному фактору можно дать название жизнестойкость. В третий фактор вошел показатель: рефлексивность. Данному фактору можно дать название – рефлексивность.

При сравнении полученных факторов, мы обнаруживаем переменные, характерные для обеих стажевых групп. Так общими для обеих групп являются фактор 1 и фактор 2. Учитывая состав переменных этих факторов, им можно дать название: фактор 1 «психологическое благополучие», фактор 2 «жизнестойкость».

Можно предположить, что независимо от уровня овладения профессиональной деятельностью, психологическое благополучие и жизнестойкость являются характерными параметрами для личности педагогов, вне зависимости от стажа их профессиональной деятельности. Данные показатели могут свидетельствовать о том, что, несмотря на изменения, происходящие в структуре личности, во время освоения профессиональной деятельности, такие параметры, как: вовлеченность, контроль над ситуацией, принятие риска, положительное отношение к окружающим являются характерными для личности педагога ДОО. Однако при наличии общих факторов, характерных для обеих стажевых групп, мы можем наблюдать специфические параметры.

Так в группе педагогов со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет 2 фактор и 3 фактор сливаются в один, при этом значение некоторых параметров принимает отрицательное значение. Можно предположить, что при большой степени вовлеченности в профессиональную деятельность у педагогов со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет не будет возникать внутреннее напряжение, резистенция и как следствие истощение, которое в последующем может перерасти в синдром эмоционального выгорания. Таким образом, мы обнаруживаем, что структура личности педагогов ДОО с разным стажем в большей степени схожа. Специфика же заключается в том, что у педагогов со стажем профессиональной деятельности от 5-10 лет эмоциональное выгорание не образует симптомокомплекса с другими свойствами личности, тогда как у педагогов со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет можно говорить о формировании компенсаторных ресурсов в виде комбинации: вовлеченность, контроль, принятие риска.

Выводы. Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующие выводы.

1. По результатам анализа данных, полученных в результате Т-критериального анализа по Стьюденту, мы обнаруживаем, что, синдром эмоционального выгорания больше выражен у педагогов со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет. Это может свидетельствовать о том, что личность педагогов со стажем профессиональной деятельности от 5-10 лет является более гармоничной, обладающей высоким уровнем психологического благополучия, с высокой способностью к автономии и самопринятию.

2. Анализируя данные, полученные в результате факторного анализа, мы обнаруживаем, факторы, характерные для педагогов обеих стажевых групп. Можно сделать предположение, что существуют общие закономерности, оказывающие влияние на развитие и становление свойств личности с разным стажем, но находящимся в одном профессиональном сообществе. Однако при наличии общих факторов, характерных для обеих стажевых групп, мы можем наблюдать специфические параметры. Так в группе педагогов со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет 2 фактор и 3 фактор сливаются в один, при этом значение некоторых параметров принимает отрицательное значение. Можно предположить, что при большой степени вовлеченности в профессиональную деятельность у педагогов со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет не будет возникать внутреннее напряжение, резистенция и как следствие истощение, которое в последующем может перерасти в синдром эмоционального выгорания.

3. Таким образом, можно сделать вывод, что, несмотря на то, что было обнаружено большое количество общих закономерностей, характерных для свойств личности обеих стажевых групп в рамках данной профессиональной деятельности, выраженность деформации личности педагога в большей степени проявляется у педагогов со стажем профессиональной деятельности от 15-20 лет.

Данные деформации могут проявляться в развитии защитных механизмов в виде развития синдрома эмоционального выгорания и истощения, только в том случае, если личность педагога теряет вовлеченность в профессиональную деятельность и как следствие, не может контролировать изменяющиеся условия профессиональной деятельности.

Литература:

1. Безносков С.П. Профессиональная подготовка и ее влияние на деятельность (проблема профессиональной деформации). СПб.: Народное образование, 2010. 156 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2011. 752 с.
3. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2016. 63 с.
4. Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. 2017. №3. С. 24-37.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики Мухидинов Магомед Госенгаджиевич

Дагестанский государственный институт народного хозяйства (г. Махачкала);

доктор биологических наук, профессор заведующий

кафедрой медбиологии Магомедов Абдурахман Маллаевич

Дагестанский государственный медицинский университет (г. Махачкала);

кандидат биологических наук, доцент кафедры

естественнонаучных дисциплин Магомедов Гусейн Ахмедович

Дагестанский государственный институт народного хозяйства (г. Махачкала)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье проведен обзор возможностей средств информационных и коммуникационных технологий для повышения уровня профессиональной компетентности учителя. Обоснована необходимость совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя информатики и пересмотр существующих педагогических технологий этой подготовки. Авторами проведен анализ тенденций развития профессиональной компетентности учителя информатики в аспекте использования средств информационных и коммуникационных технологий. С учетом специфики образовательной деятельности будущего учителя выделены основные компетенции и определены наиболее перспективные области внедрения средств

информационных и коммуникационных технологий в обучение.

Ключевые слова: средства информационных и коммуникационных технологий, учитель информатики, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, компетентность, ключевые компетенции, система подготовки учителя, расширение функций учителя.

Annotation. The article reviews the capabilities of information and communication technologies to increase the level of professional competence of a teacher. The necessity of improving the professional training of the future teacher of computer science and the revision of existing educational technologies of this training are substantiated. The authors analyzed trends in the development of professional competence of an informatics teacher in the aspect of using information and communication technologies. Taking into account the specifics of the educational activities of the future teacher, the main competencies are identified and the most promising areas for the introduction of information and communication technologies in education are identified.

Keywords: means of information and communication technologies, computer science teacher, professional training, professional competence, competence, key competencies, teacher training system, expanding teacher functions.

Введение. Основным двигателем процесса модернизации образовательной сферы в России, является массовое внедрение в учебную среду средств информационных и коммуникационных технологий (СИКТ), которые позволяют структурировать условия формирования нового образования с более высоким уровнем востребованности на рынке труда. Осознавая значимость образования для развития общества, так как именно с него начался процесс информатизации общества, через формирование информационной культуры человека, готового реализовать деятельность в новых условиях внедрения СИКТ во все сферы жизнедеятельности людей.

Основной движущей силой этих процессов является конечно учитель, а учитель информатики должен управлять, корректировать и направлять эти процессы в нужное русло. Исторический период актуализации этих процессов приближается к 50 лет (1985–2020 г.г.), и за это время проведено множество научно-методических и педагогических исследований, в рамках которых реализовывались разработки отдельных аспектов системы профессиональной подготовки учителей, в том числе и учителей в сфере информатики и использования СИКТ. Бесспорно, что исследования в этой сфере не могут завершиться, так как меняются условия, средства, методы, образовательные парадигмы и социальный заказ общества на подготовку специалистов для сферы образования. Не смотря на множество исследования в сфере подготовки учителей к профессиональной деятельности, очень мало исследований, которые системно, с общей платформы рассматривают базовые компоненты профессиональной готовности будущих учителей в области применения СИКТ в реальном учебном процессе в условиях динамики информатизации образования [1-8].

Изложение основного материала статьи. Формирование образовательных целевых установок необходимо реализовать с опорой приоритет личностного развития человека, который является главной ценностью и важным результатом образования. Все эти установки и ориентиры в сфере образования могут проявляться по-разному и в различных направлениях ее реализации, в:

- системе непрерывной модели образования;
- альтернативных форм обучения;
- новых подходов к проектированию содержания образования;
- новой информационно-образовательной среде и т.д.

Все эти условия актуализируют вопрос развития содержания методической подготовки будущего учителя информатики с учетом современных требований к его профессиональной подготовке. При этом, до сих пор открытым остается вопрос повышения эффективности внедрения СИКТ, среди которых необходимо, устранить отставание теории и практики их использования в обучении от темпов развития аппаратного и программного обеспечения вычислительных систем.

Все обозначенные факты и проблемы подтверждают необходимость совершенствования содержания профессиональной готовности будущего учителя информатики и пересмотр существующих педагогических технологий его методической подготовки в вузе.

Теоретические основы готовности будущего учителя к профессиональной работе заложены в трудах российских исследователей С.И. Архангельского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина и др.

Методологические основы определения содержания готовности будущих учителей к профессиональной деятельности, представленные в исследованиях Э.И. Кузнецова, В.Ф. Мануйлова, В.А. Сластенина и др.

Возможности использования СИКТ в образовании изучены в работах М.М. Абдуразаков, Е.П. Велихова, С.Г. Григорьева, В.М. Монахова, Е.С. Полат и др.

Сущность информационной культуры и возможность его формирования в новой образовательной среде на базе СИКТ рассматриваются в работах Г.А. Бордовского, Н.И. Гендиной, А.П. Ершова, В.А. Извозчикова, Е.Я. Когана и др.

Анализ тенденций развития содержания методической подготовки учителя информатики в педвузах страны, позволяет выявить основные недостатки этой системы связанные с использованием СИКТ:

- наличие белых пятен в системе методической подготовки;
- преобладание «рецептурного» характера подготовки учителей в области использования СИКТ в обучении;
- отсутствие полной картины методологических, психолого-педагогических и дидактических основах этого процесса;
- отсутствие связи процесса формирования навыков использования СИКТ и контекста будущей профессиональной деятельности;
- наличие недифференцированного подхода к использованию СИКТ в обучении;
- применение СИКТ без опоры на актуальную типологию программных средств учебного назначения.

Система подготовки учителя информатики к профессиональной деятельности, его эффективность не отвечает современным требованиям социума, поэтому в рамках реализации повышения его эффективности необходимо:

- повысить уровень готовности учителя информатики к профессиональной деятельности в аспекте использования СИКТ;

- расширить исследования в плане поиска педагогических возможностей СИКТ и его интеграции в модель готовности учителя;
- оптимизировать систему диагностики качества профессиональной готовности к педагогической деятельности учителя информатики.

В национальной доктрине в сфере образования РФ и «Концепции модернизации российского образования» определены стратегические направления модернизации образования и прописаны основные его целевые характеристики. Перспективным направлением развития содержания образования является, построение системы ключевых компетенций, реализация которой различными авторами определяют по своему и следовательно выстраивают свой подход к формированию этих понятий.

Система ключевых компетенций должна обладать следующими свойствами:

- многофункциональность, которая обеспечивает возможность его обладателю решать актуализированные как профессиональных, так социальные задачи;
- метапредметность, которая обеспечивает расширения диапазона применимости их в различных сферах деятельности человека;
- интегративности, которая обеспечивает включает их содержание совокупность однородных знаний, умений и навыков;
- многогранность, которая обеспечивает включение в его содержание различных умственных, интеллектуальных и личностных качеств.

К определению понятий компетентность и компетенция существуют различные подходы и анализируя научную и педагогическую литературу показывает, что точных, единых определений сегодня нет. Рассмотрим некоторые трактовки этих понятий.

1. Согласно краткого словаря иностранных слов компетентный это знающий или сведущий в определенной области.

2. В словаре С.И. Ожегова отмечают, что понятие «компетентный» это означает знающий, осведомленный, авторитетный в конкретной предметной области, а «компетенция» - это круг вопросов, в которых некто хорошо осведомлен.

3. Компетентность это набор полномочий конкретного органа, должностного лица определенный законом, отмечается в энциклопедическом словаре.

4. Практический психолог считает, что компетентность формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в деятельность.

5. В словаре Д.И. Ушакова, компетентность это осведомленность и , авторитетность, а компетенция это круг полномочий в которых он авторитет.

6. По мнению А.В. Хуторского компетентность это совокупность личностных качеств ученика формируемых в процессе его деятельности в социуме, компетенция это социальная норма к образованию ученика, определяющая эффективной деятельности в заданной сфере.

7. И.А. Зимняя определяет компетентность как социальную и профессиональную деятельность которая опирается на знания и опыт.

8. По мнению Ю.Н. Емельянова компетентность это готовность индивида человека реализовать социальные и индивидуальные формы активности, чтобы успешно функционировать в социуме.

9. Г.К. Селевко определяет компетенцию – как готовность субъекта мобилизовать внешние и внутренние ресурсы на пути достижения цели.

С учетом необходимости развития различных аспектов содержания профессиональной подготовки будущего учителя информатики в условиях модернизации и массового использования СИКТ актуализируется необходимость рассмотрение различных видов его компетентности профессиональной, предметной, психолого-педагогической и методической.

Профессиональная компетентность учителя это фундамент готовности педагогической деятельности, которая обеспечивает его творческий характер и личностное развитие.

Психолого-педагогический вектор компетентности учителя определяется: мотивацией его деятельности на профессию; устойчивостью и глубиной интересов к познанию; гуманистической позицией его как личности; системой ценностных убеждений; инновационным педагогическим мышлением.

Предметный вектор компетентности учителя включает в себя базу знаний, умений и навыков предметной области, которая определяет его готовность к практической работе.

Методический вектор компетентности учителя, занимает интегрирующее и фундаментальное положение в плане его готовности к педагогической деятельности и имеет доминанту в прикладном аспекте. Этот вектор определяется в основном широким спектром знаний, умений и навыков о механизме реализации образовательной деятельности а процессе обучения информатике.

С учетом специфики образовательной деятельности будущего учителя можно выделить следующие компетенции: мотивационные; целевые; персональные; содержательные; операционные.

Мотивационные компетенции в структуре профессиональной компетентности будущего учителя информатики отвечают за: положительное отношение к педагогической деятельности; осознание целей его деятельности путем анализа источников активности человека и побудительных сил его поведения.

Целевые компетенции в структуре профессиональной компетентности будущего учителя информатики отвечают за: структурирование его деятельности на основе научных достижений; осуществление учебной и воспитательной деятельности.

Личностные компетенции в структуре профессиональной компетентности будущего учителя информатики отвечают за: своеобразие и неповторимость его деятельности; стиль его деятельности, который присуща только этой личности; его практическую, проектировочную и рефлексивную компоненты его деятельности.

Содержательные компетенции в структуре профессиональной компетентности будущего учителя информатики отвечают за: предметную деятельность; управленческую функцию в триаде «учитель-учебная информация-ученик»; познавательная активность через приобретение новых знаний; систематичность и прогноз.

Операционные компетенции в структуре профессиональной компетентности будущего учителя информатики отвечают за динамизм и оперативность реализации образовательных событий и процессов.

Подготовка востребованных учителей информатики для современной школы, которые бы, были наделены описанными выше характеристиками необходимо, в качестве базовой парадигмы принять основные положения изложенные в работах М.М. Абдуразаков, А.А. Кузнецова, Э.И. Кузнецова, Е.С. Полат и др., которые отмечают, что приоритеты в информатизации определяются не возможностями СИКТ, а внутренними запросами и путями развития самих образовательных систем.

Если учесть возможности развития перспективных систем подготовки учителя в условиях информатизации общества, то использование СИКТ в обучении, будет реализовано в двух направлениях:

1. Создание общих СИКТ по различным дисциплинам, которые должны осуществлять информационную поддержку различных форм организации образовательной.

2. Внедрение в учебном процессе СИКТ для разработки новых компонент авторских методик, для создания новой образовательной среды с предметной ориентацией, позволяющие в динамическом режиме учитывать возможные изменения социальных потребностей.

С учетом этого наиболее перспективной областью внедрения СИКТ в обучение относятся следующие:

Во-первых, создание предметных образовательных сред, которые позволят использовать инновационные технологии моделирования образования типа гипермедиа, мультимедиа, электронных учебников и др. Эти среды необходимо конструировать с учетом возможного внедрения в нее других педагогических программные средства.

Во-вторых, использование СИКТ на основе сетевых технологий для обмена разнообразной учебной информацией между участниками образовательного процесса, для доступа к электронным базам данных, электронным библиотечным фондам и другим вычислительным электронным ресурсам научных и педагогических центров.

По мере развития СИКТ и создания глобальных образовательных сетей необходимо в формировании у учеников и учителей знаний, умений и навыков для навигации в этом электронном образовательном пространстве с целью повышения эффективности как обучения так и преподавания.

В-третьих, перспективным является направление использования СИКТ в системах дистанционного образования и обучения. Актуальность этого направления внедрения СИКТ обуславливается, необходимостью:

- систематического взаимодействия между удаленными участниками образовательной деятельности как внутри страны, так и за рубежом;
- обеспечить мобильность преподавателя, студента и школьника через реализацию доступа к накопленным базам знаний в нашей стране и за рубежом;
- повысить эффективность управления образовательным процессом в условиях модернизации образования.

В-четвертых, использование СИКТ для совершенствование управленческой сферы образования и администрирования в условиях его модернизации.

В этих условиях система профессиональной подготовки будущего учителя информатики, благодаря системным, интегративным характеристикам СИКТ, приобретает обновленные функции, среди которых можно выделить:

- педагогическая с уклоном на социум, которая отражает социальную значимость педагогического образования и технологий подготовки будущих учителей;
- мобильно-профессиональная, которая отражает развития профессионально-познавательных его потребностей и информационную мобильность профессиональной востребованности в условиях использования СИКТ;
- методологическая, которая отражает обеспечение целостности структурной организации процесса методической подготовки студентов в области СИКТ, применения педагогических программных средств (ППС) и готовности студентов к проектированию информационных технологий обучения;
- системная, которая отражает их способность усилению методологических знаний, умений и навыков с перспективой превращения их в интеллектуальные средства добывания новых знаний;
- прогностическая, которая отражает их способность обеспечить возможность: использования эвристических свойств теоретических знаний педагогических процессов; развития прогностической деятельности будущего учителя; создания перспективных информационных технологий обучения для обеспечения эффективности профессиональной готовности будущего учителя;
- информационная, которая отражает способность интенсификации процессов целевого поиска, восприятия, переработки образовательной информации и ее применения;
- управленческая, которая отражает эффективность управления педагогическим процессом на базе СИКТ и усиливает самоуправление собственной деятельностью и контроль итогов обучения.

Выводы. Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что применение СИКТ в обучении является: необходимым условием эффективности педагогического взаимодействия участников образовательного; важнейших аспектом методологической основы построения управляемой системы профессиональной и методической подготовки учителя в сфере информационных технологий.

Литература:

1. Абдуразаков М.М., Мухидинов М.Г. Развитие компонентов готовности учителя к профессиональной деятельности // Информатика и образование. 2013. №5. С. 84-88.
2. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асылдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхрыстюк М.С., Гаджиева П.Д., Джигоева А.Р., Дмитриев М.М., Дубинина Н.В., Дуйсекеева Н.Ж., Ерина И.А., Идрисова П.Г., Исаева Ж.К., Исалинбаева К.К., Калиев Б.Н., Калкеева К.Р., Карабулатова И.С. и др. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ: коллективная монография / Москва, 2020
3. Кузнецов А.А. Реализация требований нового ФГОС в практике школьного образования // Информатика и образование. 2014. №5.
4. Кузнецов Э.И. Общеобразовательные и профессионально-прикладные аспекты изучения информатики и вычислительной техники в педагогическом институте: дис. ... док. Пед. Наук. М., 1990.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1970.

6. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В. Мониторинг личностно- профессионального роста преподавателей правовых дисциплин среднего профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 125-127.

7. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В. Анализ практического опыта применения интерактивных технологий в преподавании правовых дисциплин // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 300-302.

8. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В. Теоретические аспекты применения интерактивных технологий в процессе развития правовой компетентности будущего педагога // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 356-358.

Педагогика

УДК 37.013.46

аспирант, учитель изобразительного искусства
и технологии Мухина Мария Анатольевна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
гимназия № 70 Петроградского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. Статья носит теоретический характер. Показано становление цифровизации образования в России, которое обусловлено тенденциями и направлением развития цифровизации экономики РФ, и отражается в национальном проекте «Образование», указе №204 Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах РФ на период до 2024 года». Дано определение понятию «цифровые технологии». Показан процесс влияния внешних и внутренних факторов на процесс цифровизации образования.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровые технологии.

Annotation. The article is theoretical in nature. The formation of digitalization of education in Russia is shown, which is due to trends and directions in the development of the digitalization of the Russian economy, and is reflected in the national project «Education», Decree No. 204 of the President of the Russian Federation «On National Goals and Strategic Tasks of the Russian Federation for the Period until 2024». The definition of the concept of «digital technology» is given. The process of the influence of external and internal factors on the process of digitalization of education is shown.

Keywords: digitalization of education, digital technologies.

Введение. Теоретической основой применения цифровых технологий занимаются многие исследователи: С.М. Авдеева, Г.И. Аксенова, И.Э. Александрова, Е.И. Булин-Соколова, М.Е. Вайндорф-Сысоева, С.Д. Каракозов, Т.А. Мерцалова, М.М. Мусарский, И.Б. Мылова, Н.И. Рыжова, П.А. Сергоманов, М.Л. Субочева, С.В. Титова, И.Д. Фрумин, Ю.В. Эльмаа, А.Ю. Уваров и пр.

Применение цифровых технологий в современных условиях вариативности, дифференцированности и стандартизации образования становится важным аспектом поддержки учебного процесса в единстве целей, содержания, дидактических материалов и организационных форм. Цифровые средства обучения, подготовленные на этой основе, являются эффективными средствами для изучения обучающимися различных областей, что обеспечивает формирование целостной системы образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных). Цифровые технологии, призванные обеспечить индивидуальный подход к обучению каждого обучающегося, играют особую роль.

Изложение основного материала статьи. Пути решения цифрового неравенства, улучшение государственных услуг, модернизация государственного управления, развитие цифровой инфраструктуры, формирование цифровых навыков (и прочее) указывает новая национальная программа развития цифровой экономики [4].

Трансформируется вектор направления развития от информатизации к цифровизации. В результате нестабильного применения этих понятий становление четкой системы развития цифровизации усложняется.

Такое заключение можно сделать исходя из того, что старт процесса цифровизации является окончанием ступени «информатизации», так как когда заканчивается процесс насыщения системой информационными технологиями и решениями, система становится «умной», формируя возможности сбора, анализа и принятия решений в реальном времени, и переходит к процессу цифровизации, принятие решений при минимальном участии человека» [11, с. 143].

Подводя итоги сравнительного анализа, в России и за рубежом, определений информатизации и цифровизации можно заключить:

- Цифровизация интегрирует и соединяет информационные системы, а информатизация образовывает информационные системы;

- Цифровизация создает совместимость систем информационных технологий;

- Цифровизация не предусматривает процесс запроса для получения результата, а информатизация минует только часть такого процесса [12, с. 147].

Приоритет на ускорение развития цифровых технологий в российской образовательной системе задан указом №204 президента России «о национальных целях и стратегических задачах Российской федерации на период до 2024 года».

Цифровые технологии и платформенные решения должны помочь российской образовательной системе выполнить следующие задачи [6]:

- «глобальную конкурентноспособность» образовательной системы России, приобретение лидерских позиций по качественному школьному образованию в мире;

- введение новых «методов обучения и воспитания» в общеобразовательной системе, усвоения знаний, приобретение умений и навыков обучающимися, а также повышение их мотивации к процессу образования и активную включенность в него посредством образовательных технологий;

- продвижение профессиональной подготовки и развития педагогов;

- усовершенствование профессионального образования, в числе прочего через введение переменных и

пластичных образовательных программ, ориентированных на практический потенциал;

- создание для населения системы непрерывного образования, направленной на возможность развития знаний и практических навыков в своей профессиональной сфере, а также освоений «компетенций в области цифровой экономики» и многие другие.

Национальная программа «Цифровая экономика РФ» выделяет девять видов «сквозных» технологий: Искусственный интеллект, большие данные (Big Data), системы блокчейн, квантовые технологии, новые производственные технологии, промышленный интернет, компоненты сенсорики и робототехники, технологии беспроводной связи, технологии виртуальной реальности» [13, с. 285].

«Система образования - тот «мостик» [6], на который возложена непростая задача помочь экономической системе России и обществу, в целом, перейти в цифровую эпоху с новыми видами деятельности, большим подъемом творческих способностей человека и взлетом роста эффективности его труда.

Таким образом, системе образования необходимо сейчас выделить такие типы труда, которые будут востребованы через 20-30 лет и дадут место проявлению в деятельности спонтанности, креативности и коммуникации. В то время, как и сама система образования находится на начальном этапе преобразования, «когда ее традиционные структуры еще почти не затронуты» [6].

Национальный проект «Образование» включает в себя федеральный проект «Цифровая образовательная среда», созданный в 2019 году. Этот проект предполагает внедрение «передовых научно-технических цифровых технологий» [7].

Организация онлайн-смешанного обучения, обучения, создание индивидуальных образовательных маршрутов, самообучение, неформальное и семейное образование может быть доступно за счёт цифрового образовательного пространства, что предполагает выполнение проекта «Цифровая образовательная среда».

Стать разработчиком цифровых систем, конструировать индивидуальные образовательные траектории, образование в любом месте и в любое время, образование в течении всей жизни в настоящее время становится возможным при внедрении цифровых технологий, которые используются не только как инструмент, но и в понимании компетентностей XXI века – предполагает взаимодействие детей с интернет-технологиями, мобильным устройством, использование на практике систем самостоятельного поиска и отбора информации, создание собственных проектов [8].

А.Ю. Уваров [13] видит понятия цифровые технологии и информационно-коммуникационные технологии синонимами.

В статье Н.И. Ануровой «цифровые технологии – дискретная система, основанная на методах кодировки и передачи информации, позволяющая совершать множество разноплановых задач за кратчайшие промежутки времени» [1].

В зарубежной литературе термин «цифровые технологии» понимается как зонтичный термин. В него входят ставшие классическими информационно-коммуникационные технологии и новые, только что разработанные цифровые технологии [10].

В существующем российском законе определения «цифровых технологий» нет. Без понимания сути терминов и методов построения авторами своих теоретических систем дальнейший поиск становится невозможен. В статье О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатъевой, О.Н. Шиловой отмечается: «Для проведения исследования терминсистемы актуальными выступают следующие методы: источниковедческий, метод репертуарной решетки, метод компонентного анализа, контекстный (контекстуальный) анализ, методы анализа связей и группировки, метод аналитических группировок, концептуальный анализ, концептуальный синтез, метод смыслового обобщения» [5]. Применение некоторых из указанных здесь методов позволило в рамках нашего исследования уточнить содержание ряда дискуссионных терминов.

Законодательство дает объяснение несовпадающего, но тождественного по сути определения «информационные технологии». В соответствии с п. 2 ст. 2 Федерального закона от 27.07.2006 N 149-ФЗ (ред. от 03.04.2020) «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» под информационными технологиями понимаются «процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов» [2].

Такой подход, базируется на текстуальном смысле определения «технология», внутри которого «технология» - это «совокупность средств и методов организации определенного процесса, как правило производственного». Именно инструментальный аспект является главным подходом в определении термина «цифровые технологии».

«Цифра понимается как сигнал, передающий число или управляющий импульс, который доходит до каждого агента. Транзакционные издержки сводятся к нулю за счёт автоматической системы» [9].

«Категория «цифровой» предполагает представление материала в цифровом формате с низким уровнем искажений, неточностей (фотографии, тексты, видеофрагменты, картографические материалы и др.)» [3, с. 68].

В статье доктора технических наук Б.Н. Панышина [9] дана схема базовых различий между информационными технологиями и цифровыми (таблица 1).

Таким образом, исходя из анализа описанного, нами выведено определение «цифровых технологий». Это совокупность методов, способов и средств, объединённых в автоматическую технологическую цепочку и обеспечивающих сбор, хранение, обработку, представление и распространение информации и информационных продуктов в цифровом формате, который базируется на дискретных сигналах.

Таблица 1

Базовые различия информационных и цифровых технологий

Информационные технологии	Цифровые технологии
Цифра как знак для анализа и принятия решения	Цифра как сигнал для анализа и автоматического действия
Информатизация – комплекс информационных систем и технологий	Цифровизация – создание «бесшовных» информационных систем цифровых технологий

«Цифровые технологии сегодня это инструмент эффективной доставки информации и знаний до обучающихся; создания учебных материалов; эффективного способа преподавания; построения новой образовательной среды: развивающей и технологичной» [14].

Переход к индивидуализации процесса обучения и результат образовательного процесса с применением цифровых технологий является основой цифровизации образования [13].

На основе анализа научно-педагогической литературы [18, 26, 27, 46, 59, 75, 87, 94, 101] можно определить на каком этапе находятся цифровизация образования:

- Обеспечение образовательных учреждений средствами цифровых технологий: персональные компьютеры (ноутбуков и планшетов), документ-камеры, мультимедийные проекторы, принтеры, интерактивные доски, многофункциональные устройства и пр.;

- Применение высокоскоростного интернета образовательным учреждением;

- Оснащение учебного процесса цифровыми средствами и инструментами: «средства контент-фильтрации, доступа к интернету, электронный журнал, электронный дневник» [6, с. 83], обучающие цифровые программы по отдельным предметам или темам, электронные версии учебных средств (библиотек, учебников, пособий, справочников, энциклопедий, словарей, справочно-правовых систем и т.п.), программы компьютерного тестирования, системы электронного документооборота, электронные приёмные образовательного учреждения;

- Образовательные онлайн-сервисы (также входящие в систему дистанционного обучения): онлайн-платформы, онлайн-проекты, интернет-ресурсы, интерактивные учебные пособия, онлайн-курсы (MOOCs - массовый учебные курсы), онлайн-университеты, виртуальные музеи и пр.

На основе макромодели информатизации образования Уварова А.Ю. можно определить модель цифровизации образования. «Внешние факторы задают условия функционирования образовательной системы и требования к ней, а внутренние – определяют потребность, готовность и способность образования воспринимать достижения технологического прогресса и использовать их для решения собственных задач» [13, с. 51].

К внешним относятся политические, экономические, технологические, социально-культурные факторы, которые способствуют нововведениям, увеличивают скорость (быстроту) внедрения в образовательную сферу средств цифровых технологий, возможность их скорейшего освоения и использования.

Внутренние факторы обусловлены функционированием самой системы образования, её эволюционированием, способностью реагировать на появление новых запросов общества, а также оправдывать эти запросы.

На основе анализа можно заключить: внешние факторы подчинены законам исторического развития, их течение обусловлено рядом причин, в том числе высоким уровнем цифровой индустрии и широким использованием цифровых технологий. Внешние факторы формируют:

1. Ожидания и требования общественности к результативной работе системы образования;

2. Необходимость в современной подготовке, в обладании высоким качеством информационной культуры и цифрового просвещения;

3. Стремлению к доступности цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов;

4. Высокий уровень решения вопросов цифровой трансформации образования.

Внешние факторы, несомненно, определяют в свою очередь динамичность внутренних факторов. Это выявляется в возникших новаторских педагогических решениях, базирующихся на цифровых технологиях.

Внешние факторы дают толчок к возникновению новых парадигм, в том числе в сфере образования. В связи с этим появилась объективная необходимость в разработке и реализации новейших педагогических методик и практик, необходимость в создании новых подходов к построению образовательного процесса, к составлению тематических планов, изучению различных дисциплин. Значительная часть этих разработок должна строиться на цифровых технологиях. Научный прогресс вытесняет устаревшие неэффективные постулаты, вносит коррективы в подачу учебной информации, оказывает прямое воздействие на всю структуру образования, на все категории работников – педагогов, методистов, исследователей, руководителей. Учителя, учёные, получают прогрессивные информационные инструменты, помогающие находить свежие методические решения, делать открытия с помощью цифровизации изнутри образовательной системы.

Внутренние факторы также обусловлены необходимостью конкретизировать и разрешать возникающие сложности внутри системы образования, постигать и осваивать ультрасовременные инструменты в работе для получения успешного результата в решении существующих и появляющихся педагогических проблем. Проявление внутренних факторов детерминировано:

- уровнем имеющихся учебных программ, методических материалов, научно-методических разработок и масштабом использования всех видов цифровых образовательных ресурсов;

- степенью профессиональной подготовки работников образования, информационно-коммуникативной компетентностью, умением успешно применять цифровые технологии в своей практической деятельности;

- восприимчивостью системы управления к изменениям, готовностью учитывать, распознавать и постигать новое, внедрять усовершенствования в методы и формы учебной работы, в методы управления учреждениями образования; стремлением к модели «обучающийся организации» с обязательным расширением цифрового информационного пространства.

При осуществлении цифровой трансформации образования необходимо обратить внимание на значимость внутренних факторов. В этом деле особенно важно стимулировать активное участие педагогов, использовать их потенциал, т.к. это именно то звено образовательной системы, которое и внедряет цифровые технологии на уроках.

Внутренние факторы определяют объем и качество внедряемых изменений, разнообразие применяемых цифровых технологий в образовательной сфере, каким образом будут использованы ресурсы, которые предоставляются системе образования, насколько эффективно осваиваются капиталовложения.

Выводы. Становление цифровизации образования в России обусловлено тенденциями и направлением развития цифровизации экономики РФ, и отражается в национальном проекте «Образование», указе №204 Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах РФ на период до 2024 года». Влияние на процесс цифровизации образования обусловлено внешними и внутренними факторами. Дано определение понятия «цифровые технологии».

Вследствие хаотичного применения в научных исследованиях терминов информатизация и цифровизация, был проведен сравнительный анализ этих понятий. Цифровизация является закономерным окончанием процесса информатизации и отличается созданием «бесшовных» информационных систем, автоматическим действием.

Литература:

1. Анурова, Н.И. Цифровые технологии в образовании [Электронный ресурс] / Н.И. Анурова // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей / под общ. ред. Р.В. Ершовой. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018, Режим доступа: <http://gsgucafpsi.ru/wp-content/uploads/2017/02/Сборник-цифровое-общество-2018.pdf>, без регистрации — Дата обновления: 14.04.2020 г. - Текст HTML — Заглавие с экрана
2. Брановицкий К.Л., Ренц И.Г., Незнамов А.В., Незнамов А.В., Ярков В.В. Цифровые технологии и цивилистический процесс: проблемы взаимовлияния [Электронный ресурс] // HeraldofTheEuro-AsianLawCongress № 2, 2018. С. 56-68, Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/336408840_Digital_Technology_And_Civil_Procedure_Problems_of_Interinfluence_In_Russian_Cifrovye_tehnologii_i_civilisticeskij_process_problemy_vzaimovlianiya, без регистрации — Дата обновления: 14.04.2020 г. - Текст HTML — Заглавие с экрана
3. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения: дис. д-ра пед. наук:13.00.08 / Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна – М., 2019 – 461 с.
4. Гретченко, А.И. Формирование цифровой экономики в России [Электронный ресурс] / А.И. Гретченко // Вестник российского экономического университета имени Г.В. Плеханова, №3 – М., 2018. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35095325>, с регистрацией — Дата обновления: 14.04.2020 г. - Текст HTML — Заглавие с экрана
5. Даутова, О.Б., Игнатъева, Е.Ю., Шилова, О.Н. Систематика терминологического аппарата современной образовательной парадигмы как научная проблема [Электронный ресурс] / О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатъева, О.Н. Шилова // Человек и образование – М: №4 (53), 2017. – С. 31-35. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistematika-terminologicheskogo-apparata-sovremennoy-obrazovatelnoy-paradigmy-kak-nauchnaya-problema>, без регистрации — Дата обновления: 14.04.2020 г. - Текст HTML — Заглавие с экрана
6. Двенадцать решений для нового образования. Доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики: Москва, 2018 [Электронный ресурс], Режим доступа: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf, без регистрации — Дата обновления: 14.04.2020 г. - Текст HTML — Заглавие с экрана
7. Мылова, И.Б. Совершенствование профессиональной подготовки учителей начальной школы в области цифровых технологий для реализации перспективных целей национального проекта «Образование» [Электронный ресурс] / И.Б. Мылова // Герценовские чтения. Начальное образование — Санкт-Петербург: 2018. Т. 11. № 1. С. 168-174. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42553914&>, с регистрацией — Дата обновления: 14.04.2020 г. - Текст HTML — Заглавие с экрана
8. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление [Электронный ресурс] / Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России, № 8. 2018. Режим доступа: <file:///C:/Users/inkognito/Downloads/Documents/povr-2018-08-15.pdf>, без регистрации — Дата обновления: 14.04.2020 г. - Текст HTML — Заглавие с экрана
9. Паньшин, Б.Н. Цифровая экономика: понятия и направления развития [Электронный ресурс] / Б.Н. Паньшин // Наука и инновации №3 (193), 2019. С. 48-55 - Режим доступа: <file:///C:/Users/inkognito/Downloads/tsifrovaya-ekonomika-ponyatiya-i-napravleniya-razvitiya.pdf>, без регистрации — Дата обновления: 14.04.2020 г. - Текст HTML — Заглавие с экрана
10. Титова, С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика: монография / Титова С.В. – М.: Эдитус, 2017. - 247 с.: ил., табл.; 21 см.; ISBN 978-5-00058-548-1: 300 экз.
11. Титовец, А.Ю. Информатизация и цифровизация: противоречие процессов [Электронный ресурс] / А.Ю. Титовец // Материалы XI Международной научно-практической конференции. Северо-Западный институт управления РАНХиГС при Президенте РФ. - Том. 1, 2019 - Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38061582_45105111.pdf, с регистрацией — Дата обновления: 14.04.2020 г. - Текст HTML — Заглавие с экрана
12. Трайнев, В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии: (обобщения и рекомендации): учебное пособие [Текст]: / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев; Ун-т информатизации и упр. – 3-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – 279 с.: ил. – Библиогр.: с. 275-279. – 2000 экз. – ISBN 978-5-91131-443-9
13. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования [Электронный ресурс]/ А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина // Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 343 с. Режим доступа: https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra_text.pdf, без регистрации — Дата обновления: 14.04.2020 г. - Текст HTML — Заглавие с экрана
14. Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции «Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека, 14-17 февраля 2018, Коломна / под общ. ред. Р.В. Ершовой. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. – 452 с.

УДК 378

преподаватель кафедры огневой подготовки Мухтаров Далгат Джамалудинович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

О НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФОРМ И МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена тенденциями развития образовательных систем, ориентирующихся на подготовку высококлассных специалистов, способных самостоятельно и эффективно решать профессиональные задачи. В статье раскрываются процессы действенного влияния системы образования на формирование профессиональных качеств специалистов. Значительное внимание уделяется недопустимости снижения качества подготовки кадров.

Ключевые слова: педагог, обучение, практические занятия, педагогика высшей школы, образование, воспитание.

Annotation. The Article is devoted to the trends in the development of educational systems that focus on the training of highly qualified specialists who are able to independently and effectively solve professional problems. The article reveals the processes of effective influence of the education system on the formation of professional qualities of specialists. Considerable attention is paid to the inadmissibility of reducing the quality of training.

Keywords: teacher, training, practical classes, higher school pedagogy, education, upbringing.

Введение. В результате перспективного усовершенствования образования в вузах страны, новые задачи по организации научно-методической работы встают перед преподавателями системы МВД России. Требуется сконцентрировать внимание на освоении педагогического мастерства.

В современных условиях формирования сильного правового государства указывается на требования улучшения качества подготовки специалистов с таким расчетом, чтобы окончившие слушатели вузов МВД могли быть истинными борцами с преступностью. Основными принципами преподавания юридических дисциплин, используемых в педагогике, являются:

- научность;
- систематичность;
- наглядность;
- комплексность;
- последовательность.

После изучения основ педагогики необходимо переходить к частным методикам преподавания и особенностям преподавания конкретной дисциплины.

Изложение основного материала статьи. Особое место в профессиональной подготовке специалистов занимают высшие учебные заведения - университеты, институты, где подготовка специалистов ведется на глубокой научной основе. Именно в вузе наиболее эффективно осуществляется сочетание общественной подготовки с глубоким усвоением профилирующих предметов [2].

Умение ориентироваться в нормах законодательства Российской Федерации, регламентирующего правовые и юридические нормы несомненно необходимо как в повседневной, так и в будущей профессиональной деятельности каждого обучающегося.

Практическое занятие - основная форма учебного процесса при обучении в условиях специального высшего учебного заведения системы МВД России. Эффективность обучения зависит от правильной организации занятия. Его подготовка и проведение занимают центральное место в повседневной деятельности преподавателя. Особое внимание требует основная часть практического занятия. Полная реализация учебных целей занятия происходит именно в его основной части. Реализация этих целей и определяет методику проведения практического занятия.

Ничем не может быть заменено воспитательное значение занятия. 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 педагогики, получивших свое развитие как в педагогической литературе [1].

Чтобы добиться серьезных положительных результатов в своей работе, преподаватель должен иметь хорошую теоретическую подготовку в области теории юридических наук. Это, разумеется, нужно не для того, чтобы «отвечать» на вопросы обучающихся, а для рациональной организации учебного процесса. Преподаватель, занимающийся педагогической деятельностью системы МВД России, должен быть в курсе всех современных методических вопросов, иметь свою методическую концепцию.

Каждое занятие требует тщательной, кропотливой подготовки. Это целый комплекс мероприятий. Необходимо ясно представлять весь ход занятия, глубоко и детально продумать каждый этап, все предлагаемые виды работы и способ их проведения. Важно, чтобы весь учебный материал был не только методически обоснован, но и интересен.

Слушателям при подготовке к практическому занятию рекомендуют определенную основную и дополнительную литературу с обязательным изучением конкретного минимума.

На основе тематического плана преподаватель составляет свой развернутый подробный поурочный план к каждому занятию, где должна быть четко и грамотно сформулирована его цель. Всегда следует иметь в виду основные особенности практического занятия, в частности, его практическую направленность и комплексность. Желательно иметь в своем арсенале достаточное количество разнообразных упражнений для работы с нормативными актами и первоисточниками, продумать последовательность их выполнения.

Материал должен отвечать таким требованиям, как содержательность, связность, систематичность, доступность.

Первостепенное значение в подготовке к практическому занятию имеет организация повторения. Нужно сделать так, чтобы слушатели смогли осознать достигнутые ими успехи, привести ранее усвоенное в единую стройную систему.

Готовясь к занятию, преподаватель должен выбирать из пройденного лишь то, что будет иметь непосредственное отношение к новой теме. Необходимо углублять, систематизировать усвоенное и

незаметно включать элементы нового с тем, чтобы это новое воспринималось и усваивалось как уже частично знакомое.

Поскольку время практического занятия ограничено, большое значение приобретает умение рационально распределить его между различными компонентами урока так, чтобы наиболее важная и трудная часть работы над материалом проводилась в аудитории под руководством преподавателя.

Аудиторное занятие носит чисто практический характер. Оно предусматривает:

- научить воспринимать и четко изучать нормативные акты, регламентирующие работу сотрудника;
- способствовать активному усвоению материала с целью устного общения;
- развить способность выражать свои мысли;
- научить пониманию и точному соблюдению требований закона.

Преподаватель, избрав комплексный путь обучения, должен главным образом использовать те приемы и методы работы, которые обеспечивали бы взаимосвязанное развитие умений правильному применению законов.

Практическое занятие должно вестись на доступном языке, с использованием специализированной терминологии. Сначала это несложные по содержанию и структуре фразы, от занятия к занятию они постепенно усложняются. Нужно стремиться к тому, чтобы специализированные термины звучали на протяжении всего занятия, и чтобы они были понятны обучающимся. Так же рекомендуется использование глоссария. Это не значит, разумеется, что говорит один преподаватель. Его речь носит коммуникативный характер. На протяжении всего занятия преподаватель максимально активизирует работу учащихся, вовлекает их в рабочую атмосферу. Короче говоря, должно быть налицо общение преподавателя со своими слушателями на уровне необходимом для дальнейшей профессиональной деятельности. Особенно важно уметь включить слушателей в активную речевую деятельность в начале занятия, когда внимание их еще не сосредоточено.

Что касается упражнений, направленных на развитие умения понимать «со слуха», то их нужно использовать на каждом практическом занятии. Работа с научной литературой, как известно, усваиваются главным образом через регулярные занятия.

Непонимание ситуационных задач тормозит развитие навыков разговорной речи. Такая работа над задачами представляет собой в постоянном использовании в учебной деятельности таких задач, которые помогут слушателям успешно изучить дисциплину и в дальнейшей профессиональной деятельности помогут в освоении профессии [6].

Суть данного метода заключается в систематическом использовании в учебном процессе таких задач, которые направлены на решение практически значимой ситуации с целью осознанного усвоения обучающимися содержания учебной дисциплины и ориентированы на формирование необходимых для осуществления будущей профессиональной деятельности компетенций.

Так же хотелось нам указать, о необходимости постепенного отхождения от последовательного трафаретного изложения темы занятия, обучающимся можно предложить составить макет небольшого уголовного дела, в расследовании которого они могли присутствовать во время прохождения учебной практики. К макету уголовного дела с вымышленными именами прилагается пояснительная записка, в которой обучаемый должен объяснить составленные процессуальные документы и решения с необходимым оформлением проведенных виртуально следственных действий.

Повышение научной квалификации преподавателей не следует рассматривать как самоцель, в отрыве от совершенствования повседневной педагогической деятельности преподавательского состава. В этом вопросе нельзя становиться на крайние позиции, т.е. считать, что для успешного ведения учебной работы достаточно быть или хорошим специалистом-практиком или иметь ученую степень. Ни одно из этих условий не служит критерием научно-педагогической квалификации.

Объясняя тот или иной юридический казус или явления, предпочтительнее делать это кратко, сжато в виде схем, но для подкрепления давать как можно больше примеров.

Отличительной чертой практического занятия является его интенсивность и насыщенность. Творческая активность преподавателя на протяжении всего занятия побуждает слушателей к мыслительной деятельности, вызывает желание работать, держит аудиторию в напряжении, трудовой сосредоточенности. Располагая большим количеством методических приемов и способов, направленных на постоянное поддержание интереса аудитории, преподаватель умело определяет момент, когда нужно перейти к следующему виду работы или усложнить выполняемое.

Так же хотелось указать еще об одной из форм проведения практического занятия - это присутствие обучающегося на судебных процессах с последующим обсуждением такого посещения. Особое внимание при этом обращается на анализ квалифицирующих признаков преступлений.

Занятие должно быть деловое, но в то же время проходить оживленно, увлекательно, т.е. интересно.

Это одно из важных требований, и оно имеет целый ряд своих больших и малых проблем. Обязанность преподавателя решать их, и тогда его труд достигнет цели. Интересным может быть то, что полностью поглощает внимание учащихся, увлекает их и вызывает желание заниматься той или иной деятельностью. Привитие глубокого, с самого начала устойчивого интереса к изучению юридических дисциплин - заслуга преподавателя, дань его высокому мастерству.

Наконец, занятие обязательно должно быть интересным, причем не только по содержанию, но и по форме изложения. Поэтому не менее важная задача педагога в условиях современного обилия информации - привить интерес слушателю к той или иной науке. Скучно проведенное занятие, наоборот, «убивает» потенциальный интерес обучающегося к науке, играет резко отрицательную роль.

И наконец, что является актуальным, работа обучающихся в составе коллектива в образовательном процессе, а также когда проводится практическое занятие разрешает каждому вливать в общую копилку знаний частицу нового и практического применения. Деловая игра проходит в ситуации взаимной помощи и поддержки. Самое интересное для обучающихся, что они имеют возможность рассмотреть задачу и проверить знание изученного теоретического материала, применяя новые полученные навыки.

Выводы. Творческий процесс по поиску новейших средств повышения педагогического мастерства не всегда проходит легко и просто. Это объяснимо, т.к. любое введение совершенствования образовательной системы проходит через призму ранее сложившегося. Не все педагоги принимают достоинство новых методов обучения, и наша задача на практических примерах доказать эту эффективность в области методики

преподавания. Думается, что указанный недостаток мы должны устранить в самое ближайшее время, ибо этот вопрос не терпит отлагательства. Нельзя говорить всерьёз о повышении качества преподавания, об улучшении подготовки специалистов, если знания и квалификация самого преподавателя не будут отвечать самым высоким требованиям.

Как видим, пути повышения научной и педагогической квалификации преподавателей весьма разнообразны. Почти все они используются в школе. Наша задача - повысить их эффективность, улучшить их использование, устранив имеющиеся недостатки, чтобы успешнее решить задачи, стоящие перед высшей школой на современном этапе.

Литература:

1. Александрова Ю.А., Ерохина С.А., Кузнецова Е.Н., Нефедова И.И., Воловиков В.Н. Организация групповой формы работы на практических занятиях для активизации мыслительной деятельности обучающихся. // В сборнике: Информационное обеспечение как двигатель научного прогресса сборник статей Международной научно-практической конференции. 2019. С. 110-112.
2. Гришин А.В., Федотова О.В., Селютина О.Г. О некоторых аспектах методики проведения занятий (лекция, семинар, практическое занятие) в Орловском юридическом институте МВД России имени В.В. Лукьянова. // В сборнике: Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии Материалы VI Международной научно-практической конференции. Под редакцией А.И. Ахуловой. 2019. С. 105-110.
3. Дубинин В.О., Печенкина А.А., Нагаев И.Б. Правоведение: электронное учебное пособие. – Омск: ОАБИИ, 2016.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
5. Печёнкина А.А. Использование ситуационных задач на занятиях по учебной дисциплине «Правоведение». // В сборнике: Инновационные технологии в педагогике высшей школы материалы VI Международной межвузовской научно-методической конференции. 2020. С. 72-77.
6. Поляков А.В. Интерактивные формы проведения занятий в образовательных организациях системы МВД России при изучении дисциплины «Оперативно-разыскная деятельность органов внутренних дел». // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2019. № 4 (58). С. 90-92.

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)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена проблемам педагогического взаимодействия в высшей школе. Автор анализирует способы, приёмы, модели деятельности преподавателя, способствующие организации учебного и личностного взаимодействия со студентами в образовательном пространстве вуза. Качество обучения и эффективность подготовки кадров – вопросы актуальные всегда. Обеспечение высокой конкурентоспособности достигается за счет подготовки специалистов, которые удовлетворяют требованиям современной жизни. В статье затрагивается тема традиционных методов обучения, которые не способствуют развитию определенных свойств и качеств личности. Инновационные модели обучения учат адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни, правильно использовать и применять полученные знания на практике.

Ключевые слова: образовательный процесс, студент, образовательные структуры, преподаватель, высшая школа.

Annotation. The article is devoted to the problems of pedagogical interaction in higher education. The author analyzes the ways, techniques, and models of teacher activity that contribute to the organization of educational and personal interaction with students in the educational space of the University. The quality of training and the effectiveness of training are always relevant issues. Ensuring high competitiveness is achieved by training specialists who meet the requirements of modern life. The article deals with the topic of traditional teaching methods that do not contribute to the development of certain properties and qualities of the individual. Innovative learning models teach you to adapt to rapidly changing living conditions, correctly use and apply the knowledge gained in practice.

Keywords: educational process, student, educational structures, teacher, higher school.

Введение. Совершенствование – это непрерывный процесс, тем более в образовательном процессе. На сегодняшний день преподаватели занимаются обобщением накопленного опыта в данной сфере, внедрением активных форм обучения, технических средств и компьютерных технологий. Одно из условий выполнения этой задачи – определение понятия «активная форма».

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 современных организаций этот подход основной, его главное требование - усиление практической направленности обучения. Однако есть одна проблема: сложность выбора глубины детализации деятельности.

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 усвоение определенных знаний, но и приобретение 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. Такой обучаемый будет обладать дипломатичностью, что немаловажно для будущего специалиста-профессионала [4].

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.

Набор показателей качества обучения должен соответствовать задачам вуза и целям проверки знаний, иными словами, реализация функции контроля над деятельностью учебных заведений. Если проверка конструктивна, то она приведет к изменениям, благоприятно воздействующим на функционирование и развитие вуза, к совершенствованию образования, улучшению его качества. Высшее образование (как социально организованный процесс и общественный институт подготовки квалифицированных специалистов) содержит две взаимосвязанные подсистемы: обучение и воспитание. Обучение — это усвоение новой, профессионально значимой информации, ее накопление, систематизация, удовлетворение гносеологической потребности человека в творчестве. Воспитание - сфера формирования навыков и умений, профессиональной компетентности, социальных человеческих качеств. Соединяясь, эти подсистемы образуют устойчивый, целостный, однонаправленный процесс подготовки специалиста высокой квалификации, что и определяет задачи вуза. Исследования качества образования — это комплексная оценка развития учебного учреждения, его аттестация, аккредитация и лицензирование. Существующая система контроля за качеством высшего профессионального образования направлена на реализацию единой государственной политики в этой сфере.

Анализ подготовленности вуза - наиболее сложная задача, стоящая перед экспертами при оценивании качества подготовки специалистов. Традиционно применяемые процедуры, выявляющие высокий образовательный уровень обучаемых, условно можно разделить на две группы:

- 1) связанные с деятельностью профессорско-преподавательского состава;
- 2) связанные с активностью студентов по развитию своих творческих способностей.

Процедуры первой группы сводятся к выяснению методов, используемых педагогами. Проверяется, какую роль играют лекции информационного характера, какую - проблемные, какое значение для обучаемых имеют научные работы, рефераты, доклады и др. Чем больше удельный вес в работе профессорско-преподавательского состава проблемного обучения (сущность которого заключается в постановке проблемы и разрешении противоречий, возникающих в процессе познания объектов природы и общества), тем больший упор делается на развитие творческих способностей обучаемых [5].

Уровень активности студентов - в их участии в научно-исследовательской работе. Показателями фиксируется регулярность таких занятий, наличие наград (грамоты, дипломы, благодарственные письма, ценные подарки) по результатам научных исследований, участие в выставках, конкурсах, опубликованные работы и пр.

В педагогике под формой обучения понимается внешне согласованное действие учителя и учеников, осуществляемое в определенном порядке и режиме. Любая форма обучения предполагает несколько видов занятий: лекции, семинары, практические, лабораторные работы и т.д.

Иными словами, форма обучения не может быть активной, активен только способ ее реализации, т.е. метод.

Разделяют активность внешнепредметную (или деятельностьную) и внутрипредметную (психическая напряженность личности), к которой тяготеет учебный процесс в вузе. В последнее время в педагогике под активностью стали понимать не внутреннюю психическую (напряженную интеллектуальную деятельность), а внешнюю, потому и появился термин «активные методы обучения».

В Российской Федерации на государственном уровне отмечается важность применения подобных методов. Министерством образования и науки РФ указано, что применение новых, в том числе информационных технологий, внедрение прогрессивных форм организации образовательного процесса и активных методов обучения, а также учебно-методических материалов, соответствующих современному мировому уровню, - одно из приоритетных направлений развития высшего образования, используемых в качестве критерия конкурсного отбора учебных заведений высшего профессионального образования в Российской Федерации. Министерство внутренних дел РФ также указывает на необходимость использования в учебном процессе «активных методов обучения (тренингов, деловых и ролевых игр), требующих от слушателей самостоятельного принятия решений».

Студент в процессе познания всегда прикладывает усилия к получению информации, поэтому любое обучение - процесс активный. Активность либо неактивность метода определяется психической напряженностью личности при выполнении заданий педагога, критериями которой являются: генерирование идей, множество решений вопроса, фиксирование внимания на одном объекте. Активность должна проявляться не только в напряженности интеллектуальной деятельности, но и в достижении конкретного результата, т. е. быть предметной.

Активность метода, применяемого к обучаемым в процессе познания, зависит от научно-педагогической инициативности преподавателя. Нет неактивных методов, есть преподаватели, которые не могут активизировать внимание студентов, поэтому так важно в образовательном процессе включить обучаемых в действие.

В последние годы в педагогике и психологии стал возобладать подход, в соответствии с которым под активностью начала понимается внешнепредметная деятельность, следовательно, разрабатываются методические пособия и рекомендации, описывающие активные методы обучения, которые можно подразделить на имитационные и неимитационные. В первом случае они делятся на игровые и неигровые.

К игровым методам обучения относят ситуационно-ролевые, деловые, учебные, организационно-деятельностные игры, стажировку с выполнением различных ролей, игровое проектирование и кейс-стади [1].

Неигровые - это решение производственных задач, анализ конкретных ситуаций, социально-психологический тренинг, мозговой штурм, анализ случайных ситуаций, метод инцидента, действия по инструкции, баскет-метод.

Выделяется несколько неимитационных методов обучения: проблемная лекция, нетрадиционная - в интерактивной форме (когда лектор взаимодействует с аудиторией), видео- или слайд-лекции с комментариями преподавателя, обзорные лекции, предшествующие просмотру студентами материала на электронных носителях, дискуссии, семинары, беседы, конференции, защиты проектов, а также руководство письменными студенческими работами.

Поскольку в настоящее время преобладающим является деятельностный (или внешнепредметный) подход при понимании активности, то приведенные активные методы обучения можно принять за основу и рекомендовать к использованию.

Кроме того, каждый обучающийся имеет определенный опыт, который создает стереотип и влияет на восприятие и формирование новых знаний, а потому сведения и рекомендации преподавателей прежде всего воспринимаются в качестве необходимых, оцениваются с позиции практичности и приемлемости. Следовательно, лекторам необходимо обращать внимание на отбор подаваемого материала, построение учебного процесса, методы и средства обучения [6].

Полагаем, что преподаватели при любых видах занятий будут использовать приемы, активизирующие познание студентов, а потому занятия станут активными не только по форме (внешней активности обучаемых), но и по используемым методам, т.е. станут более интересными и полезными.

Выводы. Качество подготовки в вузе специалиста-профессионала во многом зависит от осознания студентами требований их будущей деятельности, формирование на этой основе жизненных планов, принципов и линии поведения. Показатель качества высшей школы лежит за пределами учебного процесса.

Основная задача системы высшего образования заключается в том, чтобы подготовить специалистов, способных к творческому труду и совершенствованию имеющихся средств и способов деятельности, а также созданию новых.

Литература:

1. Глухарев Д.С. Особенности педагогического процесса в современной высшей школе. // Гуманитарный трактат. 2018. № 21. С. 54-60.
2. Нагоева М.А. Актуальные проблемы образования в современном периоде формирования общества. // Проблемы экономики и юридической практики. 2019. Т. 15. № 3. С. 137-139.
3. 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.
4. Современные и образовательные технологии в вузе: учебное пособие под редакцией Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2011.
5. Сударчикова Л.Г. Введение в основы педагогического мастерства: Учебное пособие / Сударчикова Л.Г. – Орск: Оренбургский гос. ун-т, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал Оренбургского гос. ун-та), 2008. 377 с.
6. 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.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
8. Шумова Ю.В. Организационно-правовые основы инклюзивного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса в высшем учебном заведении. // Учебное пособие / Министерство образования и науки Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет, Институт открытого и дистанционного образования, Кафедра «Управление и право». Челябинск, 2018.
9. 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.
10. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития: учебное пособие. - Оренбург: РИК ГОУОГУ, 2016. 408 с.

УДК 378

**доктор педагогических наук, профессор кафедры
специально-технической подготовки Нагоева Марина Ауссовна**
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена повышению качества подготовки специалистов, вооружению их знаниями и навыками ведения научных исследований. На современном этапе развития высшей школы формирование творческих способностей молодежи становится органической составной частью учебно-воспитательного процесса. Исследуются современные требования к профессии преподавателя в высшей школе и воспитательной работе со слушателями. Проведен анализ особенностей педагогического процесса высшей школы в современной России.

Ключевые слова: педагог, педагогика, педагогическая профессия, педагогика высшей школы, образование, воспитание.

Annotation. The Article is devoted to improving the quality of training of specialists, equipping them with knowledge and skills of conducting scientific research. At the present stage of higher school development, the formation of creative abilities of young people becomes an organic part of the educational process. Modern requirements for the teaching profession in higher education and educational work with students are studied. The article analyzes the features of the pedagogical process of higher education in modern Russia.

Keywords: teacher, teaching, teaching profession, pedagogy of higher education, education, education.

Введение. Преобразования, происходящие в современном обществе, сказываются и на состоянии профессионального высшего образования. В связи с этим необходимо совершенствование системы подготовки будущих специалистов, в том числе и относительно работы с современными реалиями общества. Возрастающие требования к качеству знаний молодых специалистов в данном направлении - следствие сложной криминальной обстановки и рост числа преступлений, совершаемых гражданами, а также неэффективная профилактическая работы с ними. Анализ действующих программ высших учебных заведений и экспериментальных данных показывает, что качество подготовки выпускников не соответствует требованиям, предъявляемым к сотруднику, работающему в современном мире. Решение данной проблемы требует четкого теоретического и методологического подходов, а также разработки специальной педагогической системы. Перед высшей школой вполне закономерно ставится задача - повысить качество подготовки специалистов, вооружить их знаниями и навыками ведения научных исследований. На современном этапе развития высшей школы формирование творческих способностей молодежи становится органической составной частью учебно-воспитательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Одной из основополагающих задач обучения в высшем учебном заведении является подготовка 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 [1].

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.

Главная задача, решаемая при обеспечении междисциплинарных связей, - это развитие системного мышления у студентов.

Под системным мышлением следует понимать способность слушателя активно осуществлять процесс отражения содержания и условий обстановки, использования полученных знаний в целях выполнения поставленной задачи, вести поиск путей и способов ее разрешения. Именно развитию и совершенствованию этих качеств необходимо уделять постоянное внимание преподавателю во время занятий.

Основные проблемы обеспечения междисциплинарных связей заключаются в создании необходимой организационной структуры занятия, обеспечивающей познавательную деятельность студентов, использование знаний и умений, полученных ими при изучении других дисциплин. Преподавателю необходимо разрабатывать такую оперативную обстановку, которая бы стимулировала поиск знаний, при этом она должна соответствовать некоторым требованиям:

- быть динамично развивающейся и нестандартной;
- постоянно насыщаться новыми данными, порой противоречивыми;
- не иметь сведений о будущем развитии ситуации.

Решение этих проблем приближает теоретическое усвоение материала к практике, формирует умения целенаправленно и рационально собирать информацию, анализировать ее, типизировать, принимать грамотные решения и действовать, соблюдая необходимые тактические и организационные процедуры, что способствует реализации принципа системного подхода в обучении и обеспечивает практическую направленность учебного процесса [4].

Основными показателями, характеризующими способность слушателя творчески подходить к вопросам выполнения служебных обязанностей, являются:

- умение выделить главное;
- четкое определение цели, задачи, способов и порядка выполнения намеченных мероприятий;
- принятие наиболее рационального (для данных условий и обстановки) решение;
- готовность к оправданному риску и принятию ответственности за ход выполнения задач на себя;
- умение находить нестандартные, неожиданные, но правильные способы действий, организация условий для гарантированного выполнения поставленной задачи в короткие сроки при наименьших потерях и материальных затратах.

Семинар - вид занятия, которое проводится в целях углубления, закрепления и проверки знаний, полученных студентами (слушателями) на лекциях и во время самостоятельной подготовки. У обучаемых должны развиваться навыки творческого осмысления материала, его устного изложения, преломления теории в практическую деятельность. В связи с этим методика проведения семинаров предусматривает обсуждение не только вопросов, содержащихся в планах практических занятий, но и докладов, рефератов, выполненных студентами и слушателями, а также решение задач [2].

Подготовка обучающихся к семинарам предполагает прослушивание лекций, ознакомление с планом занятия, подбор литературных источников, изучение конспектов и рекомендованной литературы, использование рекомендованных дидактических материалов и т.п.

Практическое обучение должно строиться на рассмотрении вопросов, вызванных реальными правовыми ситуациями в сфере производственных отношений. При этом важно избегать надуманности и нереальности при описании случаев, на которых основаны учебные задачи, поскольку они должны отвечать ряду требований:

- типичность;
- наличие примера из практической деятельности, так как это облегчает как решение учебной задачи, так и его аргументацию;
- лаконичность: краткость описания, четкость и однозначность в уяснении фабулы, тогда как размытость формулировок влечет разночтения и последующую вариативность решений.

Высшее образование обеспечивает научную подготовку, получение гражданами России, квалификационных уровней в соответствии с их призванием и профессиональной подготовкой. В образовательно-воспитательном процессе в высшей системе образования принимают участие преподаватели и слушатели.

Преподаватель высшей школы – это специалист высокого уровня, который решает три поставленные задачи:

- педагога;
- научного деятеля;
- воспитателя.

Во-первых, как педагог, он готовится к проведению занятия в аудитории, так чтобы составить для слушателя необходимые профессиональные качества на высоком уровне, теоретический материал должен быть преподнесен на «понятном» уровне, что подтверждается примерами из практической деятельности, это позволяет слушателю в своей карьере специализироваться как профессионалу, и достичь поставленных задач.

Во-вторых, как научный деятель изучает работы ученых в исследуемой области и публикует свои научные продукты, что используется им при проведении лекционных занятий (требования научности при проведении лекционных занятий).

И в-третьих, как воспитатель, им прививаются духовные и нравственные ценности.

Изучая традиции советской педагогики, мы можем вспомнить, что главными задачами являются воспитательная деятельность и преподавание дисциплин.

Воспитательная деятельность создает воспитательную среду, на умение заинтересовать слушателей в соответствии с поставленной целью. Преподавание дисциплины можно рассмотреть, как один из разновидностей воспитательной деятельности, соединенный с контролем над познанием обучающихся.

Итак, понятия «воспитательная деятельность» и «преподавание дисциплин» не родственные понятия: первое из них является родовым по отношению ко второму. При этом, мы считаем, что преподавательская деятельность без воспитания, идущего рядом с учебой, настоящей преподавательской деятельностью не становится, потому как не реализует основную задачу формирование слушателя как полноправного гражданина общества [9].

Позвольте сопоставить в общем основные качества преподавательской деятельности и воспитания.

1. Преподавательская деятельность регламентируется четкими временными характеристиками, которые имеют строгую цель и пути ее достижения. Важнейшим критерием эффективности преподавания является достижение цели в рамках определенной организационной формы или временного периода. Воспитание, преобразовано в форму так же, но в реалии мы видим, что жестких ограничений не имеет, и напомним, что воспитательные задачи решаются в постоянно. Задачи, реализуемые в воспитании имеют возможность переноситься на расплывчатое время.

Изучая традиции советской педагогики, мы можем вспомнить, что главными задачами являются воспитательная деятельность и преподавание дисциплин.

Воспитательная деятельность создает воспитательную среду, на умение заинтересовать слушателей в соответствии с поставленной целью. Преподавание дисциплины можно рассмотреть, как один из разновидностей воспитательной деятельности, соединенный с контролем над познанием обучающихся.

Итак, понятия «воспитательная деятельность» и «преподавание дисциплин» не родственные понятия: первое из них является родовым по отношению ко второму. При этом, мы считаем, что преподавательская деятельность без воспитания, идущего рядом с учебой, настоящей преподавательской деятельностью не становится, потому как не реализует основную задачу формирование слушателя как полноправного гражданина общества.

Позвольте сопоставить в общем основные качества преподавательской деятельности и воспитания.

1. Преподавательская деятельность регламентируется четкими временными характеристиками, которые имеют строгую цель и пути ее достижения. Важнейшим критерием эффективности преподавания является достижение цели в рамках определенной организационной формы или временного периода. Воспитание, преобразовано в форму так же, но в реалии мы видим, что жестких ограничений не имеет, и напомним, что воспитательные задачи решаются в постоянно. Задачи, реализуемые в воспитании, имеют возможность переноситься на расплывчатое время [8].

2. Требования к обучению в высшей школе и педагогической деятельности указаны в строго определенном порядке, а это нельзя осуществить в воспитании. Вследствие этого планировать воспитательную работу можно в общем, например: «воспитание любви к ближнему», «воспитание уважения к людям старшего поколения» и т.п.

Выводы. Происходящие в государстве и мире процессы глобализации, в том числе в сфере образования, должны сопровождаться не только сохранением национальных культур и традиций, но и необходимостью

ориентации образования на потребности практики. Это продиктовано и опытом других стран, и принятием единых критериев, подходов, нормативов. В процессе преподавания учебных дисциплин важно изучение зарубежного опыта по противодействию преступности с целью использовать полученные знания в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Волкова М.А., Калегина Ю.В. Педагогика высшей школы. // Учебное пособие / Министерство образования и науки Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет, Кафедра «Безопасность жизнедеятельности». Челябинск, 2018.
2. Глухарев Д.С. Особенности педагогического процесса в современной высшей школе. // Гуманитарный трактат. 2018. № 21. С. 54-60.
3. Коблов Ф.Ч. К вопросу о педагогическом мастерстве в образовательных учреждениях МВД Российской Федерации. // Евразийский юридический журнал. 2018. № 10 (125). С. 411-412.
4. Ковалёва Н.С. Система эстетического воспитания студенческой молодёжи. // Школа Науки. 2018. № 2 (2). С. 61-64.
5. Коркмазов А.В. Педагогические основы организации смыслоориентированного обучения в вузе. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 124-127.
6. Коркмазов А.В., Черкесов С.Х. Получение образования и его влияние на формирование личностных ценностей обучающихся. // Евразийский юридический журнал. 2019. № 3 (130). С. 377-378.
7. Нагоева М.А., Ашхотова Л.А. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе. // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-2. С. 111-114.
8. Розов Н.Х., Попков В.А., Коржув А.В. Педагогика высшей школы. // Учебное пособие / Москва, 2017. Сер. 65 Образовательный процесс (2-е изд., испр. и доп.).
9. Рыбакова Н.А. Самоактуализация преподавателя в профессиональной деятельности: вопросы теории и практики. // Учебное пособие Москва, 2017.
10. Шамаев А.М. Взаимосвязь традиционных ценностей ислама и народной педагогики при воспитании подрастающего поколения. // В сборнике: Гуманитарное знание и духовная безопасность. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. 2017. С. 616-618.

Педагогика

УДК 373.25

кандидат педагогических наук, доцент Насибуллина Анися Дамировна

Федеральное ГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ЛЭПБУК КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования инновационной технологии лэпбук в развитии грамматической стороны речи дошкольников со стертой дизартрией. Раскрыты понятие «лэпбук», особенности логопедической работы со старшими дошкольниками со стертой дизартрией по развитию данной стороны речи средствами технологии лэпбук. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе муниципального дошкольного образовательного автономного учреждения «Детский сад комбинированного вида №171» г. Оренбурга.

Ключевые слова: грамматический строй речи, стертая дизартрия, дошкольники со стертой дизартрией, технология лэпбук.

Annotation. The article is devoted to the problem of using the innovative laptop technology in the development of the grammatical side of speech of preschool children with erased dysarthria. The concept of "laptop", features of speech therapy work with older preschoolers with erased dysarthria on the development of this side of speech by means of laptop technology are revealed. The results of experimental work carried out on the basis of the municipal preschool educational Autonomous institution "kindergarten of combined type No. 171" in Orenburg are presented.

Keywords: grammatical structure of speech, erased dysarthria, preschoolers with erased dysarthria, laptop technology.

Введение. На сегодняшний день в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) встаёт вопрос о разнообразии форм работы с детьми с учётом новой социальной ситуации развития современного ребёнка.

В связи с повышением требований к дошкольному образованию, актуализируется целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с подготовкой детей к следующей ступени обучения – к школе. Одним из основных показателей готовности старшего дошкольника к последующему школьному обучению является правильная, хорошо развитая, развёрнутая речь.

Одним наиболее часто встречающихся речевых расстройств у детей старшего дошкольного возраста является стёртая дизартрия.

Исследования дошкольников со стёртой формой дизартрии Е.Ф. Архиповой, Л.В. Лопатиной, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, А.Ф. Чернопольской и других ученых показали, что наряду с расстройствами звукопроизношения и просодики, характерными для данной группы детей являются нарушения в развитии грамматической стороны речи, которое происходит специфично и значительно отклоняется от возрастных норм [5].

На современном этапе модернизации системы дошкольного образования большое внимание уделяется внедрению инновационных образовательных технологий, открывающих новые возможности для воспитания и обучения детей и способствующих формированию психических функций, развитию речи. В деятельности логопеда дошкольной образовательной организации данные технологии становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками со стёртой дизартрией.

В работе над развитием грамматической стороны речи у старших дошкольников со стёртой дизартрией стала активно применяться инновационная образовательная технология «лэпбук». Использование лэпбука на логопедических занятиях позволяет расширить сюжетное наполнение традиционной игровой деятельности,

обеспечить ситуацию общения, а также способствует повышению познавательного интереса детей, как к педагогу, так и к речевому материалу (О.В. Бурачевская, Т.В. Бурачевская, Н.И. Бурачевская, Д.А. Гатовская, Ю.В. Мамонова, Е.Н. Силкина).

Изложение основного материала статьи. Среди инновационных образовательных технологий, применяемых в логопедической практике работы с детьми со стёртой формой дизартрии, в настоящее время широкое распространение получила инновационная образовательная технология «лэпбук».

В методической литературе встречаются и другие названия лэпбука: тематическая папка, интерактивная папка, папка проектов, книжка-раскладушка.

В таблице 1 представлены определения понятия «лэпбук» с точки зрения различных авторов.

Таблица 1

Понятие «лэпбук» в педагогических исследованиях

Исследователь	Содержание понятия «лэпбук»
А.Д. Нурисламова, Н.С. Давыдова, Ю.С. Тазова	Книжка-раскладушка или самодельная бумажная папка с множеством разнообразных деталей, кармашками всевозможных форм, мини-книжками, книжками-гармошками, конвертами разных форм, которые ребёнок может доставать, перекладывать, складывать по своему желанию [7].
Д.А. Гатовская	Собирательный образ плаката, книги и раздаточного материала, который направлен на развитие у учащегося творческого потенциала, который учит мыслить и действовать креативно в рамках заданной темы, расширяя не только кругозор, но и формируя навыки и умения, необходимые для преодоления трудностей и решения поставленной проблемы [3].
В.Н. Брусенцева, Л.Н. Скурятина	Современное пособие, являющееся результатом проектной, а также самостоятельной деятельности детей, предусмотренной основной образовательной программой дошкольного образовательного учреждения [1].
О.В. Бурачевская, Т.В. Бурачевская, Н.И. Бурачевская	Интерактивная книжка, информация в которой представлена в виде открывающихся окошек, вынимающихся и разворачивающихся листочков и прочих забавных деталей, которые с одной стороны, призваны привлечь интерес ребёнка к самой папке, а с другой стороны, позволяют подать всю имеющуюся информацию в компактной форме [2].
Е.Ю. Носова, Т.В. Федорова	Средство индивидуализации дошкольного образования, сотрудничества детей и взрослых, признания ребёнка полноценным участником образовательных отношений, поддержки инициативы детей в различных видах деятельности, партнёрства с семьёй, приобщения детей к социокультурным нормам, формирования познавательных интересов и познавательных действий [6].

В целом, можно сказать, что *лэпбук* – это инновационная образовательная технология, представленная в виде интерактивной папки на определённую тему, с большим количеством дидактического материала, размещённого в компактной форме, способствующая индивидуализации образовательного процесса и обеспечению оптимальных условий для успешного развития, обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Для дошкольного образовательного учреждения *лэпбук* – это:

- элемент дидактического обеспечения зон развития в группах;
- средство профессионального и творческого роста педагогов;
- способ повышения компетентности родителей (или законных представителей) в вопросах речевого и психического развития их ребёнка.

Для логопедов *лэпбук* – это:

- доступное, интерактивное обучающее средство, которое позволяет организовать активную речевую, коммуникативную, познавательную деятельность воспитанников старшего дошкольного возраста со стёртой дизартрией, осуществляя индивидуальный и дифференцированный подход;

- способ необычного преподнесения и последующего закрепления речевого материала в игровой форме, возможность организации коммуникативного взаимодействия с детьми и родителями, а также средство для развития собственных организаторских и творческих способностей.

Непосредственная включённость логопеда наравне с дошкольниками в процесс работы с элементами лэпбука позволяет свободно перемещаться и общаться во время деятельности в гибком временном режиме (открытая временная концовка), который соответствует индивидуальным психологическим особенностям каждого отдельного ребёнка [8].

К основным задачам лэпбука в работе логопеда со старшими дошкольниками со стёртой дизартрией относят следующие: развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики; формирование правильного речевого дыхания; исправление нарушений звукопроизношения; совершенствование фонематического слуха и восприятия; обогащение словарного запаса; совершенствование грамматической стороны речи; формирование связной речи; развитие психических процессов (мышление, внимание, память и др.).

Дошкольники со стёртой дизартрией отстают в развитии грамматической стороны речи от своих нормально развивающихся сверстников. Этим детям свойственны нарушения в формировании таких разделов грамматики, как словообразование, словоизменение, синтаксис. Недостаточное овладение грамматической системой языка, трудности в построении грамматических конструкций существенно осложняют полноценную коммуникацию и социализацию детей. Наличие большого количества аграмматизмов в речи ребёнка со стёртой дизартрией, неверное использование грамматических категорий, возникающие в процессе общения со сверстниками и взрослыми трудности оказывают неблагоприятное влияние на формирование познавательной деятельности, препятствуют развитию эмоционально-волевой сферы, тормозят процесс овладения нормами и правилами устной и письменной речи.

На базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад

комбинированного вида №171» г. Оренбурга нами было проведено исследование, цель которого состояла в выявлении эффективности использования технологии лэпбук в развитии грамматической стороны речи у старших дошкольников со стёртой дизартрией.

В исследовании участвовало 24 дошкольника (6-7 лет) с логопедическим заключением стёртая дизартрия.

Экспериментальное исследование проводилось по «Тестовой методике обследования речи детей в возрасте 4-7 лет» Е.С. Зайцевой, В.К. Шептуновой [4] (задания на обследование состояния словоизменения и состояния словообразования).

Констатирующий эксперимент выявил, что грамматическая сторона речи у старших дошкольников со стёртой дизартрией сформирована недостаточно.

На основе полученных результатов на формирующем этапе исследования нами был составлен перспективный план логопедических занятий с применением технологии лэпбук.

Занятия содержали в себе дидактические игры и упражнения, направленные не только на развитие грамматической стороны речи, но и на совершенствование других компонентов речевой функциональной системы, а также на формирование высших психических функций (мышления, внимания, памяти, восприятия, внимания), мимической, мелкой и общей моторики.

В ходе опытно-экспериментальной работы были изготовлены лэпбуки по различным лексическим темам, подобраны методы и приёмы работы.

На логопедических занятиях по развитию грамматической стороны речи средствами технологии лэпбук мы следовали определённому алгоритму:

1. Работа на каждом занятии начиналась со знакомства дошкольника с лэпбуком. Ребёнку предоставлялась возможность рассмотреть лэпбук, изучить его внешнее оформление, особенности.

2. Далее на начальном этапе работы, воспитателю предлагалось догадаться, что находится внутри лэпбука, обращалось внимание на отдельные его детали и элементы. Тем самым мы вызывали интерес к работе с лэпбуком и создавали положительный настрой на участие дошкольника со стёртой дизартрией в занятии.

3. На следующем этапе ребёнку предлагались задания, расположенные в кармашках, конвертах, окошках, под шторками и т.д. Содержимое заданий каждый раз было неизвестно, что вызывало у дошкольника особый интерес и позволяло нам в течение длительного времени удерживать его внимание и работоспособность на высоком уровне.

После проведённых занятий, лэпбук был предоставлен детям к использованию в свободной игровой деятельности. Так, старшие дошкольники не раз могли возвращаться к тематической папке, чтобы полистать её, поиграть в игры, расположенные в ней, повторить пройденный материал, закрепить приобретённые на занятиях навыки использования грамматических категорий.

Анализ результатов контрольного этапа исследования показал, что после проведения коррекционной работы у детей экспериментальной группы произошли изменения в состоянии навыков словообразования и словоизменения.

Сравнительный анализ средних выборочных значений состояния словоизменения на констатирующем и контрольном этапе исследования представлен на рисунке 1.

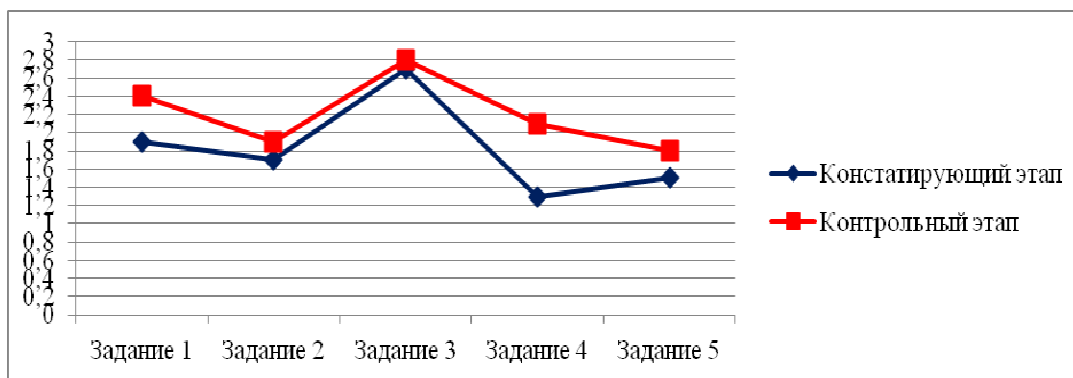


Рисунок 1. Сравнительный анализ средних выборочных значений состояния словоизменения

По результатам, представленным на рисунке 1, мы видим, что средние выборочные значения за выполнение заданий на словоизменение на контрольном этапе стали выше, чем на констатирующем.

Успешность выполнения данного задания на контрольном этапе исследования соответствовала среднему баллу 1,8 (на констатирующем этапе средний балл был равен 1,5).

Сравнительный анализ средних выборочных значений состояния словообразования на констатирующем и контрольном этапе исследования представлен на рисунке 2.

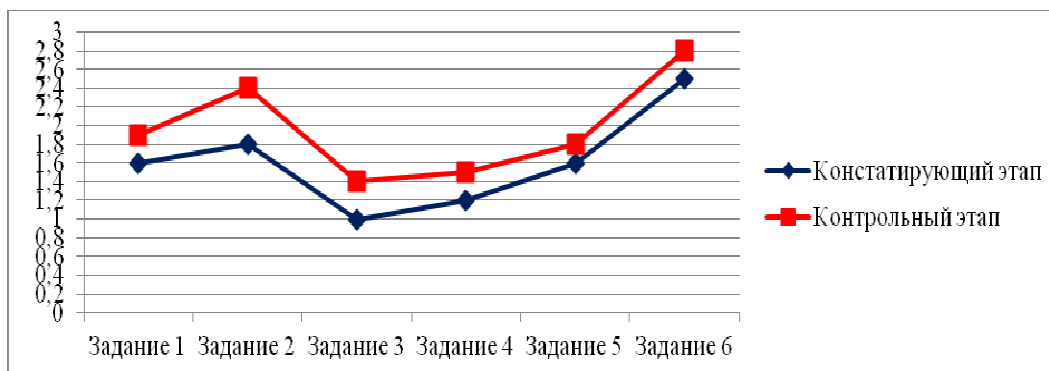


Рисунок 2. Сравнительный анализ средних выборочных значений состояния словообразования

Результаты, представленные на рисунке 2, позволяют сделать вывод, что средние выборочные значения за выполнение заданий на словообразование на контрольном этапе исследования стали выше, чем на констатирующем.

Выводы. Результаты проведенного исследования, позволяют сделать ряд выводов:

1. У старших дошкольников со стёртой дизартрией грамматическая сторона речи развита недостаточно. У детей отмечались трудности, как в словообразовании, так и в словоизменении. В ответах испытуемых присутствовало значительное количество аграмматизмов, некоторые дошкольники отказывались выполнять задание, многим требовалось повторное предъявление инструкции, стимулирующая помощь педагога.

2. Использование лэпбука в работе с такими детьми позволяет в едином поле объединить разнообразные упражнения и игры, направленные на формирование и совершенствование грамматической стороны речи, а именно навыков словоизменения, словообразования.

3. Сравнительный анализ результатов пройденных этапов опытно-экспериментальной работы свидетельствует об эффективности применения технологии «лэпбук» в развитии грамматической стороны речи у старших дошкольников со стёртой дизартрией и позволяет признать возможности его дальнейшего использования учителями-логопедами дошкольных образовательных учреждений.

Таким образом, на сегодняшний день возрастает роль разработки новых, инновационных технологий, средств, форм и методов коррекционно-логопедической работы по развитию грамматической стороны речи у старших дошкольников со стёртой дизартрией. Эффективной технологией, используемой в логопедической работе, является «лэпбук». Лэпбук в увлекательной и непринуждённой форме позволяет ребёнку с нарушениями речи упражняться в использовании грамматических категорий языка.

Литература:

1. Брусенцева, В.Н. Лэпбук как форма организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников [Текст] / В.Н. Брусенцева, Л.Н. Скурятина // Системно-деятельностный подход в педагогическом образовании: опыт реализации и перспективы развития: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Белгород, март 2018 г.). – Белгород: Принт-Мастер, 2018. – Ч. 1. – С. 305-308.
2. Бурачевская, О.В. Интерактивная папка лэпбук в работе с детьми с нарушениями речи [Текст] / О.В. Бурачевская, Т.В. Бурачевская, Н.И. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – №4. – С. 12-14.
3. Гатовская, Д.А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС [Текст] / Д.А. Гатовская // Проблемы и перспективы развития образования: мат-лы VI Межд. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 162-164.
4. Зайцева, Е.С. Тестовая методика обследования речи детей 4-7 лет [Текст] / Е.С. Зайцева, В.К. Шептунова. – СПб.: КАРО, 2015. – 72 с.
5. Насибуллина, А.Д. Особенности логопедической коррекции нарушений психомоторных функций у младших школьников со стёртой дизартрией [Текст] / А.Д. Насибуллина / Сб. науч. ст. по мат-лам Всерос. науч.-практ. конф. «Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза» (г. Саратов, СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 29 сентября 2017) / Науч. ред. В.П. Крючков; ред. сост. Т.А. Бочкарева и О.В. Кошечева. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2017. – С. 290-295.
6. Носова, Е.Ю. Использование тематической папки (лэпбук) в организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Е.Ю. Носова, Т.В. Федорова // Молодой учёный. – 2017. – №15.2. – С. 136-138. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/149/41656/>.
7. Нурисламова, А.Д. Лэпбук в работе педагогов дошкольного образования [Текст] / А.Д. Нурисламова, Н.С. Давыдова, Ю.С. Тазова // Актуальные вопросы современной педагогики: мат-лы VIII Межд. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – С. 89-91.
8. Уромова, С.Е. Использование лэпбуков в логопедической работе со старшими дошкольниками с задержкой психического развития [Текст] / С.Е. Уромова, Т.В. Малахова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-7. – С. 209-217.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Невзорова Анна Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме надпрофессиональных навыков учителей как условию модернизации образования и способу развития профессиональной педагогической деятельности нового качества, а именно педагогической деятельности, отвечающей современным требованиям и тенденциям развития образования. В статье представлены результаты эмпирического исследования профессиональных компетенций учителей общеобразовательной школы. Сформулирован вывод о том, что развитие у учителей надпрофессиональных навыков позволяет достигать более высокого качества педагогической деятельности, а также эффективно решать профессиональные задачи педагога.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, учитель общеобразовательной школы, надпрофессиональные навыки.

Annotation. The article is devoted to the problem of superprofessional skills of teachers as a condition for the modernization of education and a way to develop professional pedagogical activity of a new quality, namely, pedagogical activity that meets modern requirements and trends in the development of education. The article presents the results of an empirical study of professional competencies of secondary school teachers. The conclusion is formulated that the development of teachers' supra-professional skills allows them to achieve a higher quality of pedagogical activity, as well as effectively solve professional tasks of the teacher.

Keywords: professional competence, secondary school teacher, superprofessional skills.

Введение. Педагогическое образование в настоящее время претерпевает большие изменения по целому ряду объективных причин [4, 5]. Такими причинами являются следующие: во-первых, стандартизация общего образования, характеризующаяся обновлением содержания образования, изменением системы требований к результатам освоения образовательных программ, к их структуре и условиям реализации, а главное – ориентиром на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов образования; во-вторых – стандартизация профессиональной деятельности педагога, предполагающая систему требований к уровню квалификации, характеризующемуся способностью к решению профессиональных задач, выполнению трудовых функций в области обучения, воспитания, развития, реализации образовательных программ; в-третьих – стремительные изменения в общественном развитии, обусловленные научно-техническим прогрессом, прежде всего, быстрым распространением все новых технологических решений в области информации и коммуникаций, нестабильность процессов и явлений, происходящих в мире [7]. В этой связи становится актуальной разработка новых подходов к педагогическому образованию, к формированию деятельности учителя не только в плоскости привычных личностных и профессиональных приобретений, но и в плоскости надпрофессиональных навыков, обеспечивающих стабильность качества педагогической деятельности вне зависимости от меняющихся внешних условий [8].

Изложение основного материала статьи. Педагогическая профессия является социально и государственно значимой в связи с тем, что она, по сути, служит подготовке следующих поколений людей. Она является профессией, ориентированной в будущее, гарантом стабильности и преемственности национальных ценностей. Ее специфика определяется еще и необходимостью обладать такими качествами, как гибкость, прогностичность, восприимчивость к внешним воздействиям, возможность быстро переориентироваться на запросы общества и государства. Современный мир ставит перед образованием задачу подготовки социализированной личности, способной выстраивать жизненную перспективу, обучаться, переобучаться, адаптироваться к разным условиям, работать в команде, обладать высоким уровнем саморегуляции. Перечисленные качества – примеры необходимых регуляторов поведения в любой профессии и сфере деятельности. Логично заключить, что при таких запросах к системе образования, и сами педагоги должны обладать всеми этими качествами, чтобы быть способными их воспитывать и формировать у учеников.

Проблемы сквозных, универсальных навыков или компетенций не нова. Этот вопрос обсуждается по всему миру с конца прошлого века. Оформившись в целое направление исследований, компетентностный подход в образовании развивается, скорее, в ширь, чем вглубь, все больше и больше расширяя перечень необходимых свойств, качеств личности, навыков, ключевых умений. В сфере профессиональной деятельности эта идея приобрела статус так называемых надпрофессиональных навыков. Ученые отмечают, что в контексте исторического развития профессии следует рассматривать как динамическую систему, содержательные и формальные элементы которой находятся в постоянном изменении в соответствии с экономическими, технологическими, социокультурными и другими происходящими в социуме трансформациями [6]. Одним из проектов, в котором описаны востребованные надпрофессиональные навыки, является «Атлас новых профессий». В нем надпрофессиональные навыки определены как наборы навыков, которые позволят специалистам работать эффективнее, переходить между отраслями и сохранять при этом востребованность [1]. Авторами предложен следующий перечень надпрофессиональных навыков:

- мультиязычность и мультикультурность;
- навыки межотраслевой коммуникации;
- клиентоориентированность;
- умение управлять проектами и процессами;
- работа в условиях высокой неопределенности и быстрой смены условий задач;
- способность к художественному творчеству;
- умение работать с людьми;
- программирование ИТ-решений, управление сложными автоматизированными комплексами, работа с искусственным интеллектом;
- системное мышление;
- навыки бережливого производства;

- экологическое мышление;
- управление вниманием;
- критическое мышление;
- осознанность;
- эмоциональный интеллект [1].

Несомненно, целый ряд перечисленных характеристик имеют особую значимость для успешности и эффективности педагогической деятельности. Достаточно подробно А.В. Гизатуллиной и О.В. Шатуновой надпрофессиональные навыки соотнесены с содержанием педагогической деятельности [3]. С нашей точки зрения, для педагогической деятельности в современных условиях особую значимость представляют такие надпрофессиональные навыки, как клиентоориентированность, под которой мы подразумеваем выстраивание продуктивной коммуникации с родителями учеников, способность выработки партнерских отношений; способность к работе в условиях высокой неопределенности и быстрой смены условий задач, что предполагает с нашей точки зрения высокую гибкость и критичность мышления, стрессоустойчивость, профессионализм и наличие внутреннего стержня, иными словами – внутренней устойчивости, который формируется благодаря компетентности и ясному осознанию целей и ориентиров деятельности; несомненно, также особое место в педагогической деятельности занимает умение работать с людьми, определяемое высокой культурой и нравственной зрелостью, а также системное мышление, позволяющее выстраивать рациональную линию поведения, принимать разумные решения и просчитывать возможные изменения и последствия.

С целью изучения уровня развития некоторых из перечисленных характеристик у практикующих педагогов мы провели эмпирическое исследование. Выборку составили 33 учителя начальных классов, имеющие стаж от одного года до пяти лет. Исследуемые компетенции сгруппированы в шесть блоков, но в связи с изучением надпрофессиональных навыков, представляют интерес три группы: компетентность в области личностных качеств, компетентность в области обеспечения информационной основы действия, компетентность в области разработки программы деятельности и принятия решений.

В области личностных качеств достаточно хорошо развита самоорганизованность: учителя владеют собой, могут держать себя в руках, решать несколько задач одновременно, поддерживать порядок во всем, что свидетельствует об общей организованности. Менее развита эмпатийность и социорефлексия. Они слабо реагируют на настроение своих коллег, стремятся управлять ходом беседы, проводя свою линию в переговорах, не проявляют большого интереса к реакции других людей на их слова и поступки. Наиболее низкие показатели зафиксированы по параметрам общей культуры. Педагоги практически не прослеживают связи между осведомленностью об актуальных изменениях в социальной жизни и успешностью своей работы, им трудно поддерживать разговоры на отвлеченные или связанные с другими предметами темы.

В области обеспечения информационной основы действия зафиксирована хорошая способность адаптировать учебный материал под разные категории обучающихся. Вместе с тем, учителя не слишком склонны использовать разные ситуации в педагогических целях, что затрудняет осознание практической значимости изучаемого материала, делает его оторванным от реальной жизни.

В области разработки программы деятельности и принятия решений, педагоги склонны принимать во внимание удаленные последствия своих действий. Но при этом, для них не слишком важны мнение и реакция родителей на принятое ими решение. В то же время, большинство учителей признали, что в неопределенных ситуациях у них не всегда получается сохранять спокойствие и они достаточно легко способны изменить принятое решение под влиянием новой информации.

Итак, анализ проведенного нами опроса учителей показал, что надпрофессиональные навыки развиты у них неравномерно. Они больше ориентированы на собственную эффективную деятельность, одобряемое руководством и коллегами поведение, некие принятые в педагогическом сообществе шаблоны, схемы взаимодействия. Им сложно работать в ситуации высокой неопределенности, отсутствует мотивация сотрудничества и выстраивания партнерских отношений с учениками и в особенности с их родителями, которые, однако, также являются участниками образовательного процесса. Полученные нами результаты подтверждаются и другими исследованиями [3], в которых также отмечено преобладание у учителей стремления управлять, продвигать собственные убеждения и намерения и менее представлена способность проявлять гибкость и вести переговоры.

Проведенный нами анализ образовательных программ педагогического образования и опыта работы педагогических вузов показал, что надпрофессиональные навыки практически не учитываются в процессе подготовки учителя в вузе и лишь частично могут затрагиваться в содержании отдельных предметов.

Однако, существует опыт их формирования, например, в волонтерской деятельности студентов, особое место в которой занимает идея университетских амбассадоров [2]. Основная цель программы – привлечение студентов к продвижению университета среди молодежи и абитуриентов. Главная задача амбассадора – быть достойным представителем и носителем ценностей организации или компании, которую он представляет. Эти студенты проводят экскурсии по кампусу, рассказывают об особенностях обучения и университетской жизни «из первых рук». При этом востребованными оказываются такие качества, как энтузиазм, преданность делу, хорошие коммуникативные навыки, надежность, ответственность, уважение к себе и к другим, лидерские навыки. Другим способом приобретения надпрофессиональных навыков является участие в конкурсах профессионального мастерства, получающих распространение в педагогических вузах [9].

В ближайшее время необходимо перестраивать и совершенствовать систему подготовки педагогических кадров, предоставляя возможность будущим учителям за время учебы в вузе приобрести необходимый опыт и развить в себе качества, необходимые для эффективной педагогической деятельности.

Выводы. Проведенный нами анализ проблемы надпрофессиональных навыков в педагогическом образовании и результаты эмпирического исследования позволили сформулировать следующие выводы.

1. Надпрофессиональные навыки, являющиеся универсальными практически для всех видов профессиональной деятельности, имеют особое значение для педагогической профессии. Они наряду с личностными и профессиональными качествами обуславливают качество педагогической деятельности, усиливают ее эффективность.

2. Образовательные программы педагогического образования не ориентированы на развитие надпрофессиональных навыков и не обеспечивают их формирование у студентов. В то же время, их

формирование является необходимым для современного педагога, учитывая, что данный компонент все увереннее входит в содержание школьного образования.

3. Эмпирическое исследование показало, что у педагогов достаточно хорошо развиты навыки саморегуляции, самоорганизации и управления субъектами и процессами. Они ориентированы на эффективные показатели собственной деятельности, продвижение своей позиции, не склонны проявлять эмпатию и социорефлексию, сконцентрированы на собственном предмете деятельности, не проявляют большого интереса к актуальным изменениям в социальной жизни. В то же время слабо проявляются способности к ведению переговоров, учету позиции собеседника. Эти факты свидетельствуют о недостаточности внимания в содержании педагогического образования к развитию надпрофессиональных навыков, способных качественно повысить эффективность педагогической деятельности. Необходимо вести речь о включении данных компонентов в образовательные программы педагогического образования преимущественно через практикоориентированные дисциплины и содержание педагогической практики студентов.

4. Существуют примеры эффективных практик развития надпрофессиональных навыков будущих педагогов. Прежде всего, это возможности в сфере волонтерской деятельности студентов. Широко развития в зарубежных вузах идея университетских амбассадоров является хорошим вариантом практической деятельности, позволяющей усилить профессиональную подготовку будущих учителей. Другой позитивный пример – конкурсы профессионального мастерства. Необходим поиск эффективных способов формирования надпрофессиональных качеств будущих учителей в период обучения в вузе.

Литература:

1. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М.: Интеллектуальная Литература, 2020. – 456 с.

2. Борисова, Е.А. Волонтерская программа «International Ambassador» как способ развития надпрофессиональных навыков студентов / Е.А. Борисова // XXII Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции. – ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2018. – С. 55-58.

3. Гизатуллина, А.В. Надпрофессиональные навыки учителей: содержание и востребованность / А.В. Гизатуллина, О.В. Шатунова // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 5. – С. 14-20.

4. Карпов, А.В. Методологические основы психологии образовательной деятельности / А.В. Карпов, Е.В. Карпова. – Т. 2. – М.: РАО, 2019. – 740 с.

5. Карпова, Е.В. Психологическая структура деятельности как объективная основа дифференциации базовых профессиональных компетенций учителя // Вестник ЯрГУ. Гуманитарные науки. 2013. – №4 (26). – С. 103-107.

6. Кремень, Ф.М. Трансформация понятий «профессия» и «профессиональная подготовка» в современном мире / Ф.М. Кремень, С.А. Кремень // Социальные трансформации. – 2018. – № 29. – С. 77-84.

7. Невзорова, А.В. Непрерывное педагогическое образование в условиях внедрения профессионального стандарта педагога / А.В. Невзорова // Философско-педагогические проблемы непрерывного образования: сборник научных статей. – Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2016. – С. 101-105.

8. Невзорова, А.В. Основные тенденции и перспективы развития педагогического образования / А.В. Невзорова // Ярославский психологический вестник. – 2018. – № 3 (42). – С. 31-35.

9. Слижкова, Е.В. Подготовка бакалавров педагогического вуза к конкурсам профессионального мастерства / Е.В. Слижкова, Т.М. Колесникова // XXVIII ЕРШОВСКИЕ ЧТЕНИЯ: Сборник научных статей. Отв. ред. С.А. Еланцева. – Ишим: Издательство ИПИ им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, 2018. – С. 40-47.

Педагогика

УДК 374.1

магистр 1 курса, группы М-УЧР-19 Неустроева Екатерина Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат экономических наук, доцент Михайлова Анна Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Аннотация. Статья посвящена вопросам повышения квалификации учителей Республики Саха (Якутия). Авторами на основе маркетингового исследования выявлены конкурентные дополнительные образовательные учреждения. Изучены возможности и предлагаемые курсы повышения квалификации и переподготовки образовательных учреждений республики.

Ключевые слова: повышение квалификации, профессиональный стандарт педагога, компетентность.

Annotation. The article is devoted to issues of advanced training for teachers of the Republic of Sakha (Yakutia). Based on marketing research, the authors identified competitive additional educational institutions. The possibilities and offered advanced training courses and retraining of educational institutions of the republic were studied.

Keywords: advanced training, professional standard of the teacher, competence.

Введение. Образование в условиях Арктики функционирует в специфических условиях, обусловленных региональными особенностями. В связи с этим, педагогическим коллективам школ приходится решать ряд проблем разной направленности, несвойственных для других регионов. В настоящее время наиболее актуальными научно-педагогическими проблемами являются следующие: социально-педагогические, социально-психологические, правовые, этнокультурные и этноязыковые, кадровые, одновременно стоит проблема соответствия квалификаций работающих учителей профессиональному стандарту педагога.

Понимая указанную проблему, на современном этапе модернизации образования образовательные учреждения, нуждаются в педагогах нового формата, где важными чертами современного педагога являются: постоянное самообразование, самосовершенствование, самокритичность, эрудиция, целеустремленность и

овладение новыми современными технологиями. И самое главное – современный педагог должен шагать в ногу со временем.

В данное время вся образовательная среда, все образовательные учреждения, заинтересованы и нацелены - внедрением *профессионального стандарта педагога*. Каково его место будет в отдаленных образовательных организациях? Как будет соответствовать квалификация учителей требованиям профстандарта педагога. И здесь возникает новая проблема - понимания важности сохранения и развития сельских школ как социально-педагогического института семейного и общественного воспитания, транслятора духовной и материальной национальной культуры, селообразующего, демографического, производственного, социокультурного фактора в специфических условиях Арктики становится условием сохранения и национального возрождения народов Арктики, что находит отражение в утвержденной В.В. Путиным Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 г., а также в Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и национальной безопасности на период до 2030 г.

Профессиональные стандарты в нашей стране разрабатываются в соответствии с п.1 Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». Координирует разработку профессиональных стандартов Министерство труда России, и его основная цель – планомерно внедрять профессиональные стандарты во все сферы.

В декабре 2012 г. внесены изменения в Трудовой кодекс Российской Федерации: глава 31 дополнена статьей 195.1. Понятия квалификации работника, профессионального стандарта, согласно которой: профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнение определенной трудовой функции, а квалификация работника – это уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника.

Изложение основного материала статьи. Профессиональный стандарт является инструментом реализации стратегии образования в меняющемся мире, инструментом повышения качества образования и выхода отечественного образования на международный уровень.

В Республике Саха (Якутия) повышением квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций занимаются 5 институтов и 64 образовательных организаций.

1. АОУ ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации» <http://iroipk.ykt.ru>
2. Высшая школа инновационного менеджмента при Главе РС (Я) <https://vshim.ru>
3. АУ ДПО «Институт новых технологий РС (Я)» <http://intsakha.ru>
4. Институт непрерывного профессионального образования СВФУ им. М.К. Аммосова <http://inpo.s-vfu.ru>
5. Институт развития профессионального образования <https://irposakha.ru>

Ведущим институтом осуществляющее дополнительное профессиональное обучение является АОУ РС(Я) ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского -II».

Работа института направлена на изменение подходов к повышению квалификации и переподготовке педагогов в соответствии с направлениями национальной системы учительского роста и требованиями цифровой образовательной среды, а также научно-методическое сопровождение реализации предметных концепций, развития профессиональных компетенций, федеральных и региональных проектов.

Следующим известным образовательным учреждением реализующим курсы переподготовки и повышения квалификации является ГАО ДПО «Высшая школа инновационного менеджмента при Главе Республики Саха (Якутия)» создано в соответствии с Указом Главы Республики Саха (Якутия) от 09.08.2016 № 1357. Учреждение является правопреемником ГБОУ ДПО РС(Я) «Институт управления при Главе Республики Саха (Якутия)» и является учреждением регионального подчинения. Но он мало нас интересует, так как, целью деятельности Учреждения является анализ, обеспечение эффективного решения задач развития и функционирования органов государственного и муниципального управления, содействие формированию республиканского профессионального корпуса государственных гражданских и муниципальных служащих, а также управленческих кадров и специалистов организаций народного хозяйства, профессиональная переподготовка и повышение квалификации специалистов.

Одним из организаторов и кураторов курсов повышения квалификации переподготовки является ГАУ ДПО Республики Саха (Якутия) «Институт развития профессионального образования». Институт является подведомственным образовательным учреждением осуществляющее обучение по программам дополнительного профессионального образования (КПК, курсы переподготовки).

Следующим из образовательных учреждений дополнительного профессионального образования является «Институт новых технологий».

Институт создан распоряжением Правительства Республики Саха (Якутия) от 28 ноября 2007 года №1564-р. Основные направления деятельности института:

- Реализация дополнительных профессиональных образовательных программ (повышение квалификации);
- Выполнение работ по внедрению и организационно-методическому сопровождению дистанционного обучения в сельских малокомплектных школах (подготовка обучающихся к итоговой государственной аттестации по русскому языку и математике);
- Выполнение работ по сопровождению профориентационного портала «Профессиональное будущее Якутии».

И одним из известных образовательных учреждений осуществляющих дополнительную профессиональную подготовку является институт непрерывного профессионального образования при ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова».

Целью деятельности является обеспечение права каждого специалиста сектора экономики, социальной сферы и бизнеса на повышение квалификации и профессиональную переподготовку в соответствии с образовательными потребностями и стратегией развития профессионального образования в макрорегионе.

Таким образом из 5 государственных институтов разрабатывающих и организующих курсы повышения квалификации для работников всех сфер, придерживающих основное направление – повышение квалификации педагогов республики являются АОУ РС(Я) ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского-II» и институт непрерывного профессионального образования при ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова».

Нами проведен опрос, в результате которого несущественным отрывом лидирует Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского-II (далее ИРОиПК) – 56% и показатель института непрерывного профессионального образования при ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» (далее ИНПО СВФУ) - 54%, см. рис. 1.

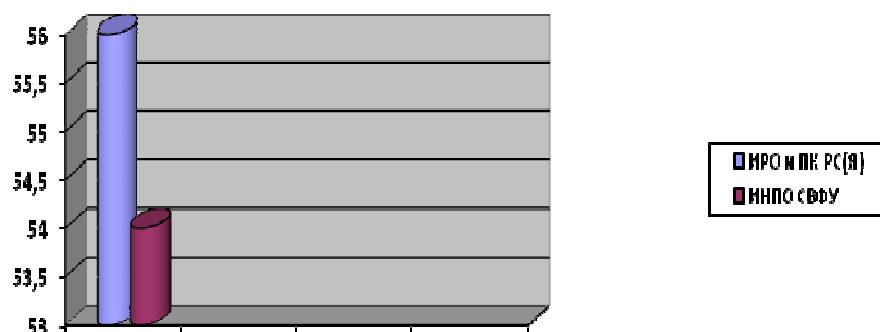


Рисунок 1. Результаты опроса по выявлению лидирующей позиции по повышению квалификации

Проанализировали предлагаемые темы курсов повышения квалификации указанных образовательных учреждений, можно отметить, что в тематике курсов в основном затронуты проблемы основной общеобразовательной школы. Не включены в перечень - темы раскрывающие развитие личностного роста педагога, психологическая помощь в адаптации молодого педагога, внедрение профессионального стандарта педагога.

С целью выявления реальной картины, проблемы повышения квалификации, среди учителей сельской местности мы провели онлайн-опрос.

В опросе принимали участие учителя сельских школ, стаж работы от 2 до 29 лет. Все респонденты женского пола, возраст от 20 до более 60 лет см. рис. 2, образование среднее профессиональное у 66,7% и высшее 33,3% опрошенных рис. 3.

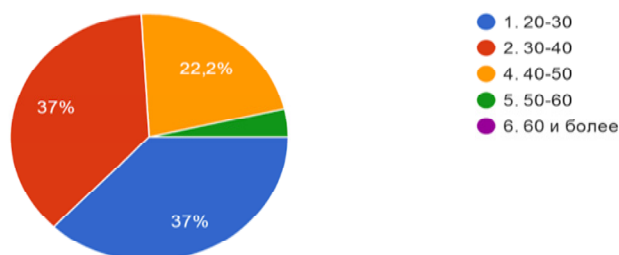


Рисунок 2. Возраст

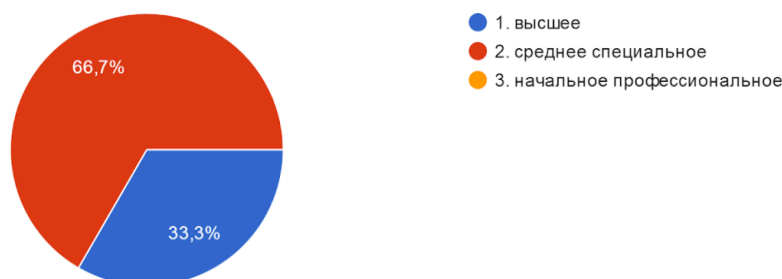


Рисунок 3. Образование

По результатам опроса учителей, прошедшие различные курсы повышения квалификации в лидирующих образовательных учреждениях только 37% опрошенных утвердительно ответили, что довольны уровнем организации, 51,9% частично удовлетворены организацией курсов и 11,1% не удовлетворены см. рис. 4.

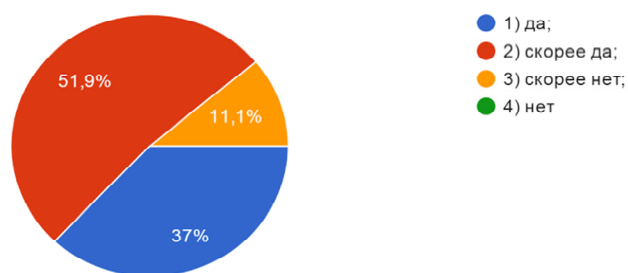


Рисунок 4. Уровень организации мероприятий по повышению квалификации педагогов в республике



Рисунок 5. Оценка мероприятий образовательных учреждений

На вопрос «Как вы оцениваете мероприятия по непрерывному профессиональному развитию, проводимые ИРОиПК и ИНПО» - 70,4% опрошенных отметили что, информативно, полезно и практично, 29,6% подчеркнули, что информативно, но не все полезно рис. 5.



Рисунок 6. Формы самообразования педагогов

Из предложенных форм самообразования большинство респондентов (51,9%) – посещают курсы повышения квалификации, 11,1% - проходят дистанционные курсы, 18,5% - в интернете и читают соответствующую литературу см. рис. 6.



Рисунок 7. Эффективная форма методической работы

40,7% респондентов наглядно хотят посмотреть мастер-классы, открытые уроки для повышения уровня методической деятельности и только 18,5 % опрошенных отметили, что хотят, что то новое, новую форму методической работы и вариантом выбрали – центр, который непосредственно будет заниматься методической работой см. рис. 7.

На вопрос «Какие, на Ваш взгляд, актуальные темы и проблемы современного образования Вы хотели бы обсудить или услышать на семинарах (курсах, лекциях, тренингах и т.д.)?» см.рис. 8, были предложены варианты ответов по блокам, затрагивающие актуальные вопросы.

Первый блок касался вопросов совершенствования педагогического мастерства, что было выбрано - 70,9% респондентами, второй блок посвящен совершенствованию профессиональной компетентности, результаты второго блока - 51,9% развить профессионально значимые качества личности по третьему блоку хотят - 40,7% опрошенных и по четвертому блоку (Формирование позитивного имиджа педагога) выбрали - 14,8%.

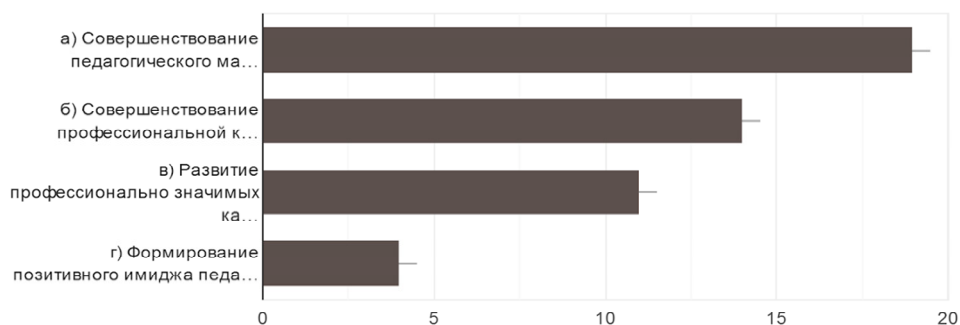


Рисунок 8. Актуальные темы и проблемы современного образования

Таким образом, по результатам опроса и по анализу деятельности ИРОиПК и ИНПО можно предположить, что учителя хотят совершенствовать педагогическое мастерство и профессиональную компетентность, но предлагаемые темы курсов повышения квалификации не отвечают их требованиям.

Выводы. Как было отмечено выше, в связи с началом внедрения профессионального стандарта педагога, цель которого - актуализировать требования к работникам, претендующим на ту или иную должность, приведение профессионального образования в соответствие с реальным рынком труда, рынок предоставляемых услуг в г.Якутске не полностью удовлетворяет потребностям педагогов. Следовательно, надо актуализировать и предлагать более современные тематики курсов повышения квалификации.

Литература:

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования компетентности учителя: дис...д-ра пед. Наук / В.А. Адольф - М. - 1998. – 356 с.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2002. №10. с. 51-55
3. Диагностика профессионального уровня педагога в соответствии с профстандартом – <https://yandex.ru/search/?text=диагностика%20профессиональногоуровня>.
4. Официальный сайт АОУ ДПО “Институт развития образования и повышения квалификации” <http://iroipk.ykt.ru>
5. Официальный сайт Институт непрерывного профессионального образования ФГАОУ ВО СВФУ им. МК. Аммосова <http://inpo.s-vfu.ru>
6. Панфилова О.И. Понятие «профессиональная компетентность» и различные подходы к изучению феномена данного понятия // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). - Казань: Бук, 2016. - С. 3-6.
7. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. Методическое пособие. - М.: Центр педагогического образования, 2010. – 347 с.
8. Профессиональная компетентность педагога Профессиональная компетентность педагога <https://refdb.ru/look/2938715.html>.

UDC 372.881.1 13.00.02

senior teacher Nikitina Svetlana Evgenievna

Kazan Federal University (Kazan);

senior teacher Korneva Inna Germanovna

Kazan Federal University (Kazan)

THE ROLE OF AUTHENTIC FOREIGN FILMS IN DEVELOPING STUDENTS' SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE

Annotation. The purpose of this study is to prove the necessity of using authentic materials and watching authentic foreign films in particular in the development of a sociolinguistic competence of students which is acquired by them in the process of learning foreign languages. Having a sociolinguistic competence is to know social and cultural rules of language use, to be aware of the norms and values of a particular country, to know how to organize a discussion, to understand social roles of interlocutors, to understand a communicative situation. One of the most effective ways to form a sociolinguistic competence is watching authentic foreign films. Psychological peculiarities of the effect of video films on students contribute to the intensification of the educational process and create beneficial conditions for the formation of students' communicative competence. The scientific novelty of the work is that based on the works of contemporary national and foreign researchers, we have formulated a system of tasks and various exercises to raise the effectiveness of studying and develop students' speech activity. The result of the work is the detailed description of practical exercises that can be included into this system of tasks and offered for application by everyone interested in learning and teaching foreign languages.

Keywords: sociolinguistic competence, authentic films, communication, cross-cultural, verbal, non-verbal, audio-visual materials.

Аннотация. Цель данного исследования - доказать необходимость использования аутентичных материалов и просмотра аутентичных иностранных фильмов, в частности, в развитии социолингвистической компетенции студентов, которая приобретается ими в процессе изучения иностранных языков. Наличие социолингвистической компетенции - это знание социальных и культурных правил использования языка, знание норм и ценностей конкретной страны, умение организовывать дискуссии, понимать социальные роли собеседников, понимать коммуникативную ситуацию. Одним из наиболее эффективных способов формирования социолингвистической компетенции является просмотр аутентичных зарубежных фильмов. Психологические особенности воздействия видеофильмов на студентов способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной компетентности студентов. Научная новизна работы заключается в том, что на основе работ современных отечественных и зарубежных исследователей мы сформулировали систему заданий и различных упражнений для повышения эффективности обучения и развития речевой деятельности студентов. Результатом работы является подробное.

Ключевые слова: социолингвистическая компетенция, аутентичные фильмы, коммуникация, межкультурные коммуникации, вербальный, невербальный, аудио-визуальные материалы.

In the global world the knowledge of the English language and the ability to speak it fluently is becoming essential for all people. The necessity to acquire a communicative competence by English Language learners intercultural communication is an important goal in teaching foreign languages. The second principal skill is a linguistic competence. However, the use of a foreign language is also regulated by social characteristics of speakers and by communicative situations. Speakers should be able to organize their verbal behavior with regard for intentions, social statuses, sociolinguistic norms and values of a particular society. Consequently, having effective intercultural communication requires a high level of sociolinguistic competence. Thus, the development of the sociolinguistic competence plays an essential role in learning foreign languages.

The process of a foreign language sociolinguistic competence development is long and difficult as it implies the acquisition of social values accepted in a particular community, and as a rule, speakers learn foreign languages living in a country different from the one where English or any other language is native. That is the reason why modern education requires an effective means to develop foreign language learners' sociolinguistic competence, which is to create imaginary and real life communicative situations with the use of various learning tools. Among these tools, one of the most effective is watching authentic films in a foreign language.

A competence is defined as a complex of knowledge, skills, abilities developed in the process of learning. It is also an ability to perform any activity. A communicative competence is one of the basic competences in an educational process along with linguistic, strategic, discursive and social competences. A sociolinguistic competence is an ability to organize verbal behavior relevantly to the situation paying attention to a communicative goal, intention, social statuses, roles of communicators and communicative environment in accordance with a sociolinguistic norms and values of a particular society. A sociolinguistic competence has been profoundly studied by such researchers as M. Swain, Gumperz, S Savignon and others.

In order to acquire a sociolinguistic competence it is necessary to understand the semantics of words and phrases of a foreign language and the way they vary depending on the type and style of communication. A sociolinguistic competence implies acceptability. Phrases that can be appropriate for certain contexts, are not accepted for others. The only person who can teach what is accepted and what is not accepted, and who needs to be competent in this field, is a teacher. One of the most effective ways to raise this sociolinguistic competence is using authentic audio and video materials at foreign language classes.

The sociolinguistic competence implies several aspects. First of all, this is the awareness of factors that influence the choice of linguistic forms. These social factors directly depend on universal cultural values accepted by a native and a foreign language speaking country. Some utterances, which sound normal in a foreign language, can be accepted as familiar or unethical in the Russian language and, vice versa, some statements, which are totally acceptable in the Russian language, can seem inadequate for foreign language speakers. The second aspect of the sociolinguistic competence is the ability to apply this awareness in practice and achieve mutual understanding by finding some general meaning.

Competence development levels can be low, medium and high [8]. When the competence level is low, a student is not able to communicate in all circumstances when he is in a foreign language speaking country. He has the surface knowledge of national specificity and finds it difficult to choose appropriate communication forms to respond to the interlocutor's speech. The process of communication gives discomfort as the student has insufficient background knowledge and can't satisfy the student's cognitive needs.

Having the medium level of the sociolinguistic competence, a student can use the models of the speech behavior similar to the situations of authentic communication. He has enough background knowledge to communicate with a native speaker with no major difficulties. This student can easily speak on necessary topics without the need to adapt foreign speech.

The high level of the competence demonstrates that a student uses speech patterns easily and correctly, which allows him to speak fluently. He also is able to broadly apply non-verbal and paralinguistic tools. Besides, he also has background knowledge necessary for cross-cultural interaction as well as idioms and colloquial expressions.

Communicative competence also includes such elements as strategic competence and discourse competence. Strategic competence is the ability to use verbal and non-verbal tools or strategies if communication wasn't successful, e.g. a repeated question, phrase that is repeated in the text, the use of gestures or mime. This strategic competence is often applied by tourists who come to foreign countries. Discourse competence is the ability to build complete and connected utterances or discourses of various types of texts in the process of reading and listening [8].

The effectiveness in teaching foreign languages is impossible without the analysis of communicative acts in relation to the behavioural culture of foreign language speakers. Each culture is characterized by its own idea of the world which affects communicative behavior. Thus, the successfulness of cross-cultural communication is measured by speech patterns, clichés which are necessary to use in a particular speech situation. Non-verbal communication elements, among which there are the distance between speakers, hierarchy of relations, the atmosphere and information exchange rules, are also important.

Authentic materials are those created by native speakers and applied in the educational process, they are focused on the communicative approach to foreign language learning outside the language environment. Authentic materials were originally created for native speakers for non-educational purposes. According to K.S. Krichevskaya, audio and visual materials can be included into "pragmatic materials", the use of these pragmatic materials such as TV programmes, news bulletins, weather forecast, informational announcements increases students' motivation to learn a foreign language and represents one of the most valuable educational tools to prepare students to living abroad [7]. Authentic audio and video materials as well as feature films are a kind of culture transmitters if we follow K.M. Khoruzhenko who believes that "educational culture is an integrative characteristics of the educational process which includes the unity of people's direct activity to transmit accumulated social experience and the results of this activity in the form of knowledge, skills and abilities and specific institutions for such transmission from one generation to another" [4, p. 12].

According to J.G. Gebhard [2], authentic materials can be classified as follows:

1. Authentic audio-visual materials: TV advertisement, feature films, documentaries, video clips, cartoons, TV shows, news and others.
2. Authentic audio materials: audiobooks, songs, radio programs and others.
3. Authentic visual materials: photos, slides, paintings, road signs, stamps, illustrations, postcards and others.
4. Authentic printed materials: newspaper articles, sport columns, song lyrics, tourist brochures, tickets, receipts and others.
5. Culture specific material elements: cash, toys, coins, masks and others.

Authentic materials have a lot of advantages. Among them we can mention the language which depicts reality and represents the means of communication. Authentic materials reflect concepts accepted in a foreign language speaking country. Naturalness of authentic materials arouses more cognitive activity and facilitates the transition to understanding real life environment in a foreign language speaking country. Nevertheless, some disadvantages of using authentic materials need to be described. Among them are excessive abundance of visual, verbal and sound information, thematic versatility that hinders the correlation between materials and vocabulary under study [9]. Therefore, some researchers think that material adaptation is often acceptable, and it means that for the purpose of the sociolinguistic competence formation, authentic films should be selected in accordance with the following criteria:

- conformity with students' communicative competence level;
- educational potential of an authentic film;
- the reflection of a foreign language speaking country's modern reality in an authentic film;
- the range of sociocultural and sociolinguistic information contained in an authentic film.

Authentic materials are particularly effective for high school students because watching them requires the need to have large vocabulary and the ability to comprehend English speech and interpret the plot from the perspective of both national culture and foreign culture. Students also need to be able to compare and analyze film characters in the context of both cultures.

A good example of informative tasks is a country studies task which can be both written and oral, individual and in teams. Country studies tasks can motivate students to learn foreign culture and speak a foreign language. They can include, for example, reports, discussions of culture-specific elements; discussions of film characters' social status, age, job, manners, behavior; asking questions; role play and etc.

The methodology of teaching foreign languages divides the work with video material into four stages:

- Analytical activity stage;
- Theoretical speech activity stage;
- Guided communication stage;
- Fluent communication stage.

The stage of analytical activity is intended for the achievement of the following goals: to develop sociolinguistic observation skills and cross-cultural reflection; develop the ability to find the right decision in a communicative situation using the analysis of verbal and non-verbal communicative tools; understand the role and influence of age, gender, social and economic status of communicators on the choice of verbal and non-verbal tools; develop memory, imagination, analytical abilities, phonetic listening abilities, the sense of contextual guess. The tasks typical of the analytical activity stage are as follows: watching an episode; telling the content of the episode; the comparison of culture-specific elements given in a film with similar elements accepted in, for instance, Russian culture; listening to the songs mentioned by film characters; finding suggested vocabulary and using it in the context of the film;

matching new words with their meaning; repeating utterances after characters. Home tasks can include such activities as finding the meanings of new words in reference books and on the Internet sites; comparative sociolinguistic analysis of characters' verbal behavior; reading supplementary texts on the sociolinguistic topic under study.

The stage of theoretical speech activity is intended for the achievement of the following goals: to consolidate sociolinguistic knowledge; comprehend the meaningfulness and full functionality of language means under study; develop primary skills to use particular verbal and non-verbal means of a foreign language; completely comprehend and appropriately use language means of various registers; adopt the pronunciation and rhythm of a foreign language. The tasks typical of the theoretical speech activity stage are as follows: to dub a film; to translate some phrases from a film from a native language into a foreign one; find equivalents to lexical units of a certain language register from another register and etc. Home tasks can include such activities as using new words from a film in practical exercises or phonetic reading of a particular film episode.

The stage of guided communication develops such goals as further development of the ability to understand a communicative situation after the analysis of its components and development of self-control skills in the process of communication in a foreign language. The classroom tasks can include recording audio of micro-dialogues on the topic of a certain episode or voiceover of some episodes by students according to the plot of a film. At home students can analyze, assess and correct audio records of micro-dialogues made up in the classroom.

The last stage of fluent communication is aimed at the development of verbal and non-verbal behavior skills appropriately to actual communicative situations as well as at the improvement of evaluation skills. Tasks that can be performed by students in the class can include role playing of a certain film episode or acting out some episodes of a film by students. Students can prepare a performance in a foreign language based on the whole film after its watching where students need to try and apply the largest possible quantity of sociolinguistic knowledge, abilities and skills.

The use of authentic films requires some preparatory work from a teacher: to divide a film into complete logic episodes; prepare a script for each episode; find vocabulary and grammar units needed to be studied by students; find specific sociolinguistic material that students have to learn; find and comment some foreign culture realia that can be incomprehensible to students; make a list of tasks and exercises; find interesting texts for supplementary reading close to the theme of a film. Not only teachers' preparatory work but also students' efforts to adopt sociolinguistic competence make the process of sociolinguistic competence formation effective. Watching an authentic film together with doing pre- and post-watching tasks has a positive influence on the formation of sociolinguistic competence. Students' work on authentic films can be divided into three groups of tasks:

- pre-watching tasks which are aimed at motivating students to do a task and to become active participants of the teaching-learning process. It also contributes to eliminating possible difficulties with the comprehension of a film and prepare students for successful task performance. This group of tasks can include various options of a film content prediction; the introduction of new words or set phrases; practicing correct reading of difficult words from a film; elaboration of some difficult grammar structures in the sentences from a film; asking a variety of questions to the most difficult sentences from a film; brief summary of a film content given by the teacher;

- while-watching tasks serve are intended to generate listening skills, further develop students' sociocultural and sociolinguistic competence. These tasks comprise watching an episode and finding foreign language equivalents to native words; completing gaps in sentences using words from a film; choosing words from the list of synonyms which haven't been used in a film prepared by the teacher; marking sentences as true or false; matching random sentences with parts of a film; putting parts of a videotext in the correct order; predicting the further course of events in a film after pressing a "pause" button; comparing culture-specific information from a film with elements from native culture.

The goal of after-watching tasks is to use the text of a film to develop oral and written language skills of students. These tasks can comprise question and answers; different types of retelling – brief, extensive retelling; inventing the continuation for film events; making monologues and dialogues on the topic of a film; role plays based on the plot of a film.

Susan Stempleski in her book "Video in action: recipes for using video in language teaching" offers her own methods how to work with video materials. She gives the following classification of the methods, here are some of them:

- Viewers and listeners technique. To perform this task, all students have to be divided into two teams. The first team is watching a video while the second team is listening to it. Then viewers have to explain to listeners what they have seen. Listeners can ask viewers leading questions or a teacher can ask some viewers to summarize what they have understood. Finally, all students are watching the whole episode with sound and a picture;

- Freeze frame technique. A teacher presses the "pause" button and stops a picture on the screen so that students could be able to see more details. Then students tell what they have seen. This is a teacher who chooses where to stop a film;

- Prediction technique. A teacher stops a film and asks students what they think is going to happen further. This technique is useful for the development of listening skills;

- Only sound technique. Students are listening to the text of a video episode, they see no picture and they are trying to describe an imaginary picture;

- True or false technique. A teacher gives students a list of statements from a video episode. Then students watch this episode and say if these statements are true or false. This task is used to develop students' lexical skills in listening;

- Dialogue gap completion technique. Students are given cards with dialogues from a film written on them. These dialogues have gaps in them. After watching these dialogues students complete the missing lines with the information from the video. The dialogues are normally watched two times by students: when they watch for the first time, they need to understand what the conversation is about. After watching for the second time, they have to try and complete the gaps.

Actually, teaching a foreign language to students using authentic films can only become effective if it is strictly controlled by a teacher, has logic stages and is conducted according to an elaborate system of tasks which corresponds to the goals of teaching.

Summarizing the information mentioned above, we can conclude that students' sociolinguistic competence plays a very important role, which is determined by the necessity to develop an ability to use and transform language forms in compliance with a communicative situation. One of the most effective ways to form students' sociolinguistic competence is using authentic video materials including authentic films. Psychological peculiarities of authentic films

effect on students contribute to the intensification of the educational process and create beneficial conditions to develop students' communicative competence. The effectiveness is raised in case various video tasks are used, which allow developing students' speech activity.

Bibliography:

1. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika [Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика]: Ucheb. posobie dlya stud. lingv, un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. — M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
2. Gebhard J.G. Teaching English as a Foreign Language: a Teacher Self-Development and Methodology Guide: the University of Michigan Press, 1996.
3. Elukhina N.V. Obuchenie slushaniu inoyazychnoy rechi [Teaching foreign language listening]. IYaSH – Foreign Languages at School, 1996, no. 5, pp. 20-22 (in Russian).
4. Horuzhenko K.M. Kul'turologiya: Enciklopedicheskij slovar' [Энциклопедический словарь]. - Rostov-na-Donu.: Feniks, 1997.
5. Isenko I.A. Ispolzovanie ispanskikh autentichnyh fil'mov dlya formirovaniya sociolingvisticheskoy kompetencii [Использование испанских аутентичных фильмов для формирования социолингвистической компетенции]. - IYaSh №1 2009, s. 78-82.
6. Kolker Ya.M., Ustinova E.S. Obuchenie vospriyatiyu na sluh anglijskoj rechi [Обучение восприятию на слух английской речи]. Izdatel'stvo: Izdatel'skij centr «Akademiya» 2002.
7. Krichevskaya K.S. Pragmaticheskie materialy, znakomyashchie uchenikov s kul'turoj i sredoj obitaniya zhitelej strany izuchaемого yazyka [Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка] // IYaSh. 1996. № 1. S. 13-17.
8. Margus, T.O. sociolingvisticheskoy kompetencii studentov [О социолингвистической компетенции студентов] / Vyssh.obrazovanie v Ros. - 2007. - № 2. - s. 118-120. - s. 2007.
9. Nikitina S.E., Blagoveshchenskaya A.A., Gutman E.V. Specifika i potencial autentichnogo hudozhestvennogo fil'ma kak metoda obucheniya inostrannomu yazyku [Специфика и потенциал аутентичного художественного фильма как метода обучения иностранному языку] / Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. - Yalta 2019. - Vyp. 62 Ch. 2 – str. 186-189.
10. Nosonovich, E.V. Parametry autentichnogo uchebnogo teksta [Параметры аутентичного учебного текста] / E.V. Nosonovich, R.P. Mil'rud // Inostrannye yazyki v shkole. – 1999. – № 1. – s. 18-23
11. S. Stempleski, B. Tomalin Video in action: recipes for using video in language teaching / Englewood: Prentice Hall Regents, 1990. - VIII, 173 p. - (Language teaching methodology series: classroom techniques and resources / ed. C. N. Candlin) (International English language teaching). - Index: p. 165-173. - ISBN 0-13-945619-8

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Павленкович Ольга Борисовна

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

магистрант Шиповалова Анна Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье рассматривается дефиниция «художественный образ» как специфическая форма освоения и чувственного познания мира и его преобразования, берущее свое начало в ощущениях и эмоциях человека при непосредственном участии актов мышления; затрагивается вопрос о проблемах развития художественного восприятия, как специальной способности человека к восприятию и созданию образов искусства. Также в статье приводятся специальные задания для студентов художественных специальностей по формированию художественных образов при непосредственном восприятии элементов действительности и их трансформации в образы искусства. Приведенные задания обоснованы личной творческой практикой авторов исследования и анализом особенностей психологических процессов восприятия, памяти и мышления человека при постановке специальной художественной задачи.

Ключевые слова: чувственное познание, художественное восприятие, художественное мышление, наглядно-образное мышление, художественный образ, абстрактная идея.

Annotation. The article considers the definition of «artistic image» as a specific form of development and sensory knowledge of the world and its transformation, originating in the sensations and emotions of a person with the direct participation of acts of thinking; the question of the development of artistic perception as a special ability of a person to perceive and create images of art is raised. The article also provides special assignments for students of art specialties on the formation of artistic images with direct perception of the elements of reality and their transformation into images of art. The above tasks are based on the personal creative practice of the authors of the study and analysis of the characteristics of the psychological processes of perception, memory and thinking of a person when setting a special artistic task.

Keywords: sensory knowledge, artistic perception, artistic thinking, visual-figurative thinking, artistic image, abstract idea.

Введение. Каждый этап развития общества, его нравственные, экологические и других проявления ставят перед художником свои отличительные задачи. В современном мире художественно-эстетическая составляющая – обязательное условие полноценного становления личности, фактор, обуславливающий ее отношение с обществом, природой, техникой и другими сферами бытия. В данном контексте ценностно-смысловая сфера «человек – художественный образ» заслуживает особого внимания.

Изложение основного материала статьи. Художественный образ – отражение, преобразование реального мира в сознании художника воплощенное в материале средствами искусства. Настоящий художник – личность со своей индивидуальностью, приоритетами и интересами, направленностью и мастерством. Инструментом постижения индивидуумом художественного образа является процесс художественного восприятия – длительный, целенаправленный созидательный акт личности, способствующий развитию самой личности и культуры в целом.

Психологические механизмы художественного восприятия произведения искусства, его этапы и уровни достаточно хорошо изучены в трудах В.М. Аллахвердова, Л.Л. Бочкарева, П.М. Яковсона, С.Х. Раппопорт, Е.П. Крупника, Е.В. Белоноговой, но как осуществляется процесс восприятия натуры с целью создания художественного произведения, ответа нет.

Художественный образ как средство искусства и способ индивидуализации образа действительности искусством. Благодаря тому, что художественный образ не только форма бытия искусства, но и образ реального мира, преображенный сознанием художника, он насыщает мысли зрителя чувствами бытия и переживаниями образа реальности.

Переживания от восприятия произведения искусства, как и творческая деятельность художника по его созданию напрямую связаны с психикой человека (Р. Архейм, Л.С. Выготский, П.М. Яковсон, В.Б. Блок, Е.П. Крупник, Б. Лхамцэрэн). Следовательно, вопросы формирования художественного образа необходимо рассматривать не только как функцию зрения, а как психические механизмы и особенности личности воспринимающего. Формирование художественного образа берет начало с ощущений и представлений человека, основанных на чувственном познании мира, обретает смысловую значимость (осознание) в актах его мышления. Посредством ассоциаций и символов (чисел, цвета, жестов и др. геномов) образ фиксируется в памяти. При необходимости, по цепочке ассоциаций и символов память воссоздает образ, его эмоциональное и смысловое значение для человека, а также условия, при которых данный образ формировался. Художественный образ – своего рода отражение материального в форме идеальной.

В живописи образ передается через изображение, соответственно художнику необходим визуальный материал, чтобы воплотить материальное подобие предмета или явления. Символ многогранен по смыслу, следовательно, помимо осознания сути символов художнику, как и зрителю, требуется определенная внутренняя работа по визуализации и прочтению смысла, чувств воплощенных средствами искусства. Живопись не просто отображает реальность, она обеспечивает взаимодействие предметов и символов как сущностей одного порядка. Только сущность предмета воплощенная в образе адекватна впечатлению от первоисточника. Картина как форма бытия с художественной полнотой отражает различные свойства действительности. В повседневности человек осознанно или бессознательно ищет под внешним проявлением то внутреннее, что не сразу читается. Живописное произведение обретает выразительность благодаря ассоциациям, возникающим у зрителя при восприятии художественного образа и образам памяти, сформированным в личном опыте. Так, рассматривая портрет, зритель видит не просто внешние данные человека, но и его «внутреннюю наполненность», его качества характера.

Художественный образ – основа любого искусства. Он невозможен без творческого восприятия, через которое и выражается важная роль художника. Образами мыслят все. Художественный образ берет начало в образном мышлении, но не каждое образное мышление обладает художественностью. Художественному восприятию свойственны: высокая степень обобщения, единство содержания и формы, оригинальность и другие характеристики, которые могут выступать критериями его наличия и/или уровня.

Образы искусства, сохраняя связь со сферой чувств, содержат всю глубину и своеобразие содержательной художественности. Гегель отмечал: «чувственные образы... выступают в искусстве не только ради себя и своего непосредственного выявления, а с тем, чтобы в этой форме удовлетворить высшие духовные интересы, так как они обладают способностью пробудить и затронуть все глубины сознания и вызвать их отклик в духе» [1, с. 45].

Художественный образ часто соотносят с гносеологическим образом, который включает в себя помимо образов чувственности (ощущений, восприятия, представлений) и абстрактные понятия. Отсюда следует, что художественный образ объявляется формальным началом искусства. Но абстрактная идея, выраженная в чувственной форме, и есть художественный образ. Хотя образ и строится на обобщении и абстрагировании, все же он не является абстракцией в чистом виде благодаря его чувственной стороне. И в то же время художественный образ заключает в себе долю абстракции, чем он обособливается от образов чувственности.

Подходы к изучению художественного образа. Наиболее часто для изучения феномена «художественный образ» используется подход разделения, к примеру, объективный и субъективный, рациональный и эмоциональный, типичный и индивидуальный. Эстетика изучает художественный образ, посредством анализа его этапов/видов – от образа-замысла, к образу восприятия и собственно воплощению, как художественному произведению. Деление на этапы обусловлено процессуальной стороной создания художественного образа: от идеи и воплощения автором до восприятия зрителем, что позволяет определить методологические основания для изучения любого аспекта образа в искусстве (будь то объективного или субъективного, эмоционального или рационального, типичного или индивидуального).

Уже на первом, так называемом абстрактном этапе творческого процесса, художественная идея, посредством чувственных и мыслительных актов художника преобразуется в выразительную композиционную схему. При чувственном восприятии законченного произведения художественный образ, его эмоциональное переживание, заложенное художником на абстрактном уровне, осознается зрителем в форме идеи. На втором этапе творческого процесса художник насыщает композицию деталями и символами искусства, руководствуясь эмоционально-чувственным восприятием и сопереживанием создаваемого им же образа. На этапе завершения работы, оперируя арсеналом изобразительных средств, он выделяет главную идею и обобщает второстепенные, незначительные детали. При анализе творческого процесса художника четко просматривается преобразование действительности средствами искусства, ее отражение в особых художественных образах. Если рассматривать художественный образ как форму мышления в искусстве, он будет являться «метафорической мыслью», которая способна раскрывать одно явление через другое. Сущность художественной мысли в том, что она не диктуется объектами, а неотъемлемо формируется из их сопоставления и взаимодействия.

В искусстве выделяют две формы обобщения – жизнеподобную и условную. Первая – достоверна по отношению к воспринимаемой картине мира. Ее изображение достаточно естественно т.к. основано на

сходстве с жизненными фактами и обстоятельствами, хотя и может иметь небольшую трансформацию. Второй форме присущи активные преобразования: резкая ассоциативность, иносказательность, нарочито измененные форм. Основой обеих форм обобщения выступают чувственность автора, но специфическую природу художественного образа определяет соотношение изобразительно-конкретного или абстрактно-логического обобщения – доминанта объективного или субъективного начала. Благодаря средствами искусства и особенностям личности творца, типичное раскрывается в индивидуальном. Таким образом, искусству с его чувственной составляющей присущи широкие обобщения (вплоть до создания концепции мира). Единство мыслей и чувств, рациональное и эмоциональное рождает художественный образ. Без одного из этих компонентов художественный образ как искусство, исчезнет.

Метод формирования художественного образа у студентов художественных специальностей. Мышление художника ввиду специфики художественного творчества имеет свои особенности. Чтобы отобразить предметы и явления в своих произведениях художнику необходимо наполнять свой мыслительный процесс наглядными образами. В силу этого мышление художника представляет собой особое, художественное мышление, включающее в себя наряду с абстрактно-теоретическим мышлением и наглядно-образное, без преобладания одного над другим.

Отличительной чертой художественного образа, является неразрывная связь, единение изобразительного и выразительного компонентов. Художник воплощает в реальность результаты своего мышления путем конкретных действий, что придает мышлению практический, действительный характер. Если художник руководствуется только задачей передать как можно точнее, достовернее изображаемую вещь в произведении, то его вполне бы мог заменить фотоаппарат. Если же художник ставит перед собой задачи только на выразительность, то исчезает сам предмет изображения.

Специфика изобразительного искусства, прежде всего, направлена на познание действительности и отражение ее во всем многообразии проявлений, обуславливая тем постоянную работу мысли художника, где бы он ни находился. Художник активно мыслит не только непосредственно в процессе творчества, но и в обыденной жизни. Таким образом, художник «движется» от обычного восприятия к художественному, благодаря художественному мышлению создает художественный образ.

Формирование художественного образа у студентов художественных специальностей логично рассматривать в контексте непосредственного восприятия образов, созданных художниками, умеющими увидеть красивое и необычное в обыденном. При восприятии живописи, обязательным является приложение усилий, чтобы обыденное, явившееся в первый момент при восприятии произведения, преобразовалось в художественное. Восприятие произведения искусства протекает с помощью четырех основных механизмов: художественно-смыслового («раскодирование» языка произведения искусства); эмоционально-эмпатического (сопереживание, соучастие); ощущения художественной формы; чувства эстетического наслаждения. При приложении усилий «Черный квадрат» Малевича, простая геометрическая фигура, становится глубоко личным переживанием со сложным смыслом, началом новой живописи или черной дырой, рассматривать которую необходимо с ее пространством. Следовательно, чтобы распознать заложенные в произведении образы-смыслы студент должен владеть языком живописи, ведь только подготовленный зритель на двумерной плоскости способен видеть глубину пространства и мысли.

Природа художественного образа восприятия субъективно-объективная. Объективная в том, что для ее понимания автор уже все вложил произведения все возможные средства, а зритель по-своему интерпретирует созданное художником. Если прочтение художественного образа зрителем совпадает с авторским, значит образ лишь репродукция, если же он совсем вне рамок, заданных автором, то зритель минует саму суть произведения. Наилучшим вариантом восприятия художественного образа следует считать процесс создания целостного образа восприятия на основе полученной эстетической информации, имеющей для воспринимающего ценность и смысл.

Непосредственное восприятие объекта совмещает в себе эмоциональное переживание, логику мысли постижения богатства и разветвленности ассоциаций и идентификацию воспринятого образа с образами предыдущего опыта. Зачастую простые объекты действительности, трансформируясь в образы представления, становятся аналогами искусства. Безусловно, механизмы трансформации образов из обыденных в художественные, присущи людям с развитым художественным восприятием или хотя бы имеющим склонность к творческой интерпретации.

Еще Леонардо да Винчи в целях побуждения ума к творческому воображению предлагал своим ученикам подолгу рассматривать пятна, выступающие от сырости на церковных стенах, вглядываться в оставшийся от костра пепел и другие проявления действительности. Р. Якобсон (в 1972 г.) определял восприятие как художественное, если очертания движущихся облаков, причудливость пятен, клякс, воспринимающий интерпретировал как изображение живых существ, пейзажей и т.д.

Руководствуясь тем, что в процессе целенаправленного восприятия элементов действительности, не имеющих ценности и смысла, сознание человека склонно обогащать образы восприятия содержанием и сущностью, авторами исследования разработан комплекс заданий по формированию художественного восприятия у студентов художественных специальностей. Помимо непосредственного восприятия предметов и явлений действительности с целью формирования образов искусства студентам предлагается сопровождать данный процесс пояснениями «на что это похоже?», «что они ощущают при восприятии этого?». Помимо абстрактных плоскостных изображений, сходных визуально с тест-объектами [2], в качестве стимуляторов творческого восприятия и мышления следует применять трехмерные предметы (древесные корни, изогнутые веточки, узоры на камнях, кристаллы, причудливой формы камни и др.). Руководствуясь ассоциациями от воспринятого и образами памяти студенты выполняли быстрые зарисовки-эскизы будущих композиций. Например, при восприятии веток и корней, по ассоциации сходства с внешней формой, студенты создавали бытовые сцены жизни народов Севера с пасущимися стадами оленями или труднопроходимые лесные пейзажи с выразительными изогнутыми стволами деревьев и т.д.

Помимо запечатленного студентом образа средствами искусства, исходя из его ассоциативной сложности, понять художественно-эстетическое и личностно-смысловое отношение к объекту педагогу позволяют комментарии студентов по ходу восприятия. Задания позволяют также выявить уровень осмысления студентом содержания формы как эмоционально-смысловой категорией и применение символики как содержательно-смыслового и знакового компонента произведения.

В целом данного рода задания можно рассматривать как метод способствующий проявлению индивидуальности и обогащению жизненного и художественного опыта восприятия. При использовании данного метода происходит активная трансформация обыденного восприятия – в эстетическое – и далее в художественное. По цепочке трансформации восприятия информация складывается в целостный образ восприятия, обретая для субъекта определенную ценность и смысл.

Выводы. Художественное восприятие – специфическая форма освоения и чувственного познания мира и способность человека к созданию образов искусства. Развитие художественного восприятия у студентов художественных специальностей возможно в специально организованной деятельности по восприятию элементов действительности и их трансформации в образы искусства. Руководствуясь тем, что в процессе целенаправленного восприятия элементов действительности, не имеющих ценности и смысла, сознание человека склонно обогащать образы воспринятого содержанием и сущностью, разработан комплекс заданий по формированию художественного восприятия. Для эффективности формирования художественного образа в процессе выполнения заданий студентам, основываясь на ассоциациях и образах памяти, следует выполнять зарисовки-эскизы будущих композиций. Исходя из ассоциативной сложности художественного образа, понять художественно-эстетическое и личностно-смысловое отношение к объекту восприятия и его воплощению, педагогу позволяют комментарии студента по ходу выполнения задания.

Литература:

1. Гегель. Эстетика: В 4 т.: [Перевод] / под ред. М. Лифшица. Т.1 – М.: Искусство, 1968.
2. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства. – М.: «Институт психологии РАН», 1999. 240 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
дошкольного образования Пантелеева Наталья Георгиевна
Московский государственный областной университет (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос повышении качества высшего образования с помощью реализации компетентностного подхода как ценностной основы развития личности студента. В настоящее время практика обучения должна быть ориентирована, прежде всего, на результативность образования. Для этого в оценке результата образования необходимо перейти с понятия «подготовленность» на понятие «компетентность» студентов, что означает создание условий для овладения комплексом компетенций – развитие способностей для подготовки к жизнедеятельности в условиях современного информационного пространства.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная подготовка студентов, компетентностный подход, компетенции, компетентность, качество образования, интеграция, творческое развитие личности студента.

Annotation. The article considers the issue of improving the quality of higher education through the implementation of a competency-based approach as a value basis for the development of a student's personality. Currently, the practice of training should be focused, first of all, on the effectiveness of education. To do this, in assessing the result of education, it is necessary to switch from the concept of "preparedness" to the concept of "competence" of students, which means creating conditions for mastering a set of competencies - developing abilities for preparing for life in the modern information space.

Keywords: higher education, professional training of students, competency-based approach, competencies, competence, quality of education, integration, creative development of the student's personality.

Введение. Соответствие современным требованиям социальной жизни привели к изменениям в профессиональной подготовке студентов высшей школы. Стратегическое направление образовательной политики Российской Федерации – это комплексная и глубокая модернизация системы высшего образования, чтобы присоединиться к лидирующим государствам мира. Поэтому главной целью образования, в том числе и высшего в современных условиях становится воспитание личности, способной к самообразованию и самовоспитанию, к свободному определению себя в обществе, культуре, профессии. Следовательно, на первый план в образовании выдвигается задача активизации творческого потенциала всех сфер личности студента (эмоционального, личностного, духовно-нравственного и др.) в процессе обучения и взаимодействия с социумом. Достижение качественной подготовки студентов в вузах является показателем продуктивного отечественного образования, ориентируемое на их готовность работать в новых изменившихся условиях.

Изложение основного материала статьи. В ситуации гуманизации и демократизации образования перспективы государственной политики исходят из признания человека высшей ценностью, приоритетом становится приобщение к общечеловеческим ценностям, при этом преподавателям предоставляется самостоятельность для успешного осуществления педагогической деятельности в высших учебных заведениях [11]. Педагогическая деятельность – это вид общественно-полезной деятельности взрослых, направленный на подготовку подрастающего поколения к жизни, поэтому она характеризуется совместным взаимодействием преподавателя и студента. В этой деятельности происходит процесс взаимного влияния преподавателя и студентов, студентов друг с другом, в результате которого осуществляется профессиональная подготовка будущих специалистов, необходимых для выполнения трудовых функций, связанных с профессией. В современной науке понятие профессиональная подготовка – это процесс изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности, направленный на самореализацию себя в будущей специальности. Следовательно, профессиональная подготовка студентов требует особого образования, т.е. овладения системой специальных психолого - педагогических знаний, умений, навыков, изучая теоретическую и практическую педагогику, психологию, занимаясь

самообразованием и самосовершенствованием, чтобы достигнуть высоких результатов будущей деятельности, прийти к значимому уровню профессионализма [6].

Педагогическая деятельность, как ни один другой вид полезной деятельности, связана с общей культурой человека, она осуществляет целенаправленное социокультурное влияние на человека, выполняя функции приобщения к культурным ценностям и социализации личности, управления процессами её становления и развития [3]. Параллельно с овладением необходимыми знаниями ведется целенаправленная деятельность по развитию личностно значимых качеств студентов, в последствии реализующихся в избранной профессии. Итак, на современном этапе качество профессиональной подготовки включает и формирование культуры личности студента, т.е. развитие его личностных качеств в процессе познания, общения и деятельности. Каждый вид культуры характеризуется приобретением таких свойств: инициативность, креативность, самостоятельность, ответственность и др. черты личности, которые формируются в развивающем взаимодействии с педагогами, сокурсниками и социумом. Поэтому профессиональная подготовка – это целостная педагогическая система по созданию условий для обучения будущих специалистов и решения вопроса кадровой политики государства. И предусматривает: подготовку новых кадров, повышение квалификации, переподготовку (обучение второй смежной профессии).

Президент РФ В.В.Путин в указе «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» (Майские указы) подчеркивал необходимость подготовки специалистов, отвечающих требованиям инновационной экономики, чтобы к 2024г. увеличить число высококвалифицированных работников. Это затронуло и сферу образования, которой нужны специалисты с высоким уровнем общей и профессиональной культуры, разносторонними способностями (компетентностями), быстро адаптирующиеся к меняющимся потребностям рынка педагогического труда [10]. Учитывая потребности общества, проблема совершенствования подготовки будущих специалистов является весьма актуальной на современном этапе и проявляется в требованиях к его образованности и конкурентоспособности.

В системе образования XX века упор делался на формальное усвоение подрастающим поколением знаний, умений и навыков, а формированию личностных качеств молодого человека и его творческих способностей внимание не уделялось, считалось второстепенным делом. Это привело к невосполнимым потерям при переходе к получению профессии и последующей жизни человека, который не способен адаптироваться в быстро меняющемся окружающем мире, не располагая опытом социализации – умением выстраивать отношения сотрудничества в процессе профессиональной деятельности; навыками самоорганизации, которые обнаруживаются в мотивации, планировании своей деятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов личных действий [1].

Основные тезисы Болонского соглашения провозглашают в высшем профессиональном образовании новую парадигму обучения – компетентностно-ориентированную, что означает переход от традиционной «знаниевой» модели обучения, дополнив ее компетентностной (деятельностной) составляющей, т.е. переориентацией образования на конечный результат [7]. Это связано с развитием нашего общества, которому нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, быть мобильными и обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны. Мировые тенденции в сфере образования показывают, что сегодня приоритетными становятся такие формы обучения, при которых во главу угла ставятся самостоятельные способы приобретения знаний. Известный педагог, профессор, почётный работник высшего образования Е.В.Коротаева также подтверждает, что для современной ситуации характерна смена образовательной модели: от безличностной к личностно-ориентированной, от однообразной к вариативной, от адаптивной к развивающей, от знаниевой к деятельностной [4]. Именно на таком подходе строятся ФГОС высшего образования, разрабатываемые по профессиям, специальностям и направлениям подготовки, являющиеся основой формирования новой модели выпускника, отвечающей запросам общества в решении кадровой политики государства [9]. Введение образовательных стандартов третьего поколения, разработанных на основе компетентностного подхода с учетом двухуровневой подготовки специалистов, создает совершенно новые условия обучения в вузе. Это связано с тем, что количество времени, отводимое на лекционные занятия сокращается, при этом увеличивается время на практические занятия и самостоятельную работу студентов, чтобы они не получали готовые научные знания, а могли работать с литературой, заниматься поисково-исследовательской деятельностью и успешно развивать свой творческий потенциал [12]. Самостоятельная работа студентов – важный и необходимый вид учебной деятельности, один из путей их активизации. Самостоятельная работа ставит задачу повышения эффективности подготовки студентов к последующим занятиям, формирования у них навыков овладения способами самостоятельного умственного труда. Полагаем, что использование разнообразных форм учебных занятий способствует активному вовлечению студентов в образовательный процесс в качестве субъектов педагогической деятельности. Требования к результатам освоения учебных программ студентами педагогических вузов заключаются в том, что в результате их изучения у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Это требует коренных изменений в организации работы преподавателя, чтобы сделать возможным обучение на высокопрофессиональном уровне: важно уметь разрабатывать модульные образовательные программы с ориентацией на компетентностный результат профессиональной подготовки студентов, владеть интерактивными формами преподавания, умение организовывать самостоятельную деятельность студентов, чтобы из стен вуза вышел квалифицированный профессионал. Функции преподавателя значительно расширяются: он теперь и лектор, и тьютор, и консультант, и эксперт, осуществляющий помощь студентам в освоении ценностей общества, которые нельзя сложить из набора знаний, умений и навыков. Сегодня современному педагогу или преподавателю, как и студенту, необходимо наличие немалой профессиональной подготовки, чтобы владеть новейшими технологиями в области обучения и воспитания (известные технологии: проблемный диалог, проблемное обучение, деятельностные технологии, информационно-коммуникативные технологии и др.), обладать широкой эрудицией, педагогической интуицией, высокоразвитым интеллектом и высоким уровнем нравственной культуры. Для того, чтобы осуществлять педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне необходимо постоянно повышать качество преподавания, возможности на современном этапе широки: разные формы обучения (семинары, вебинары, мастер-классы), курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, участие в различных научных мероприятиях (конференции, форумы), публикации своего опыта в психолого-педагогических журналах различного уровня [5].

В настоящее время возрос интерес к инновационным образовательным моделям, педагогическим инновациям, технологиям и методам, оказывающие наиболее результативными в учебном процессе вуза при формировании профессиональных компетенций. Такими инновациями являются разнообразные формы организации практических и семинарских занятий, используя интерактивные методы обучения – взаимодействие со студентами в режиме диалога, что делает их субъектами процесса обучения, а не только слушателями. Задача инновационного развития системы высшего образования предусмотрена и в законодательных актах государства, например: в «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020г.» одной из задач является создание условий для формирования у граждан таких компетенций, как готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому, умение работать в команде и конкурентной среде, креативность, предприимчивость и т.д. Далее в документе говорится: «Система образования на всех своих этапах в части содержания, и в части методов и технологий обучения /преподавания должна быть ориентирована на формирование и развитие названных выше навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности» [8].

Начало использования компетентностного подхода в обучении относится 1990-м гг., однако однозначного определения понятий данного подхода нет. На основе анализа психолого-педагогической литературы и современных требований к высшему образованию нами выявлено, что компетентностный подход в обучении обеспечивает «более полное, личностно и социально интегрированный результат образования», что позволит подрастающему поколению успешно войти в мир информационного сообщества. Компетентностный подход включает два базовых понятия: компетенция и компетентность, характеризующиеся как интегративные качества личности для обеспечения нового результата развития, направленные на повышение качества образования. Следовательно, основной характеристикой компетентности является интегральность, проявляющая в чувстве собственной успешности и полезности, а именно: умении приобретать знания и использовать их в новых практических ситуациях, эффективно взаимодействуя с окружающим.

Слово «компетенция» пришло из англосаксонского образования и как научная категория в отечественном образовании применяется широко. В современном словаре по педагогике «компетенция» рассматривается как знания и опыт в той или иной области, сфера деятельности; «компетентность» трактуется так: одна из базисных характеристик личности, включает в себя коммуникативную, социальную, интеллектуальную, физическую компетентность. Компетентностный подход (смена образовательной парадигмы) в профессиональном образовании рассматривается как способ построения нового образца высшего образования, выражающийся в понятиях компетенции – знания и опыт. Поэтому изменились приоритеты деятельности высшего образования, главная цель которой – развитие личностных качеств студента: самостоятельности, активности, инициативности, ответственности, творчества, активно осваивающего мир. В настоящее время практика подготовки к профессии должна быть ориентирована, прежде всего, на результативность образования, определяемую уровнем развития студента. Для этого в оценке результата образования необходимо перейти с понятия «подготовленность» на понятие «компетентность», что означает создание условий для овладения комплексом компетенций – развитие способностей для подготовки к жизнедеятельности в условиях современного пространства. Компетентностный подход в образовательной деятельности, это не новшество, он выражает воспитательную традицию «Образование для жизни» и рассматривает психолого-педагогические подходы к определению современных форм воспитания и образования, новых технологий, принципов управления социальной адаптацией различных категорий студентов с учётом их дальнейшего развития.

В структуре компетентности выделяют ключевые, базовые, специальные компетенции, которые тесно взаимосвязаны. Ключевые компетенции относят к самому человеку как субъекту деятельности и общения; его взаимодействием с окружающим миром – это постоянные характеристики. По мнению профессора психологии, заслуженного деятеля науки РФ И.А.Зимней компетентностный подход заключается в развитии у студентов набора ключевых компетенций, которые определяют его успешную самореализацию в профессии и обществе [2]. Компетентностный подход связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания человека не только как специалиста, но и как личности, включая качества: инициатива, сотрудничество, коммуникативные способности, умение отбирать и использовать информацию в деле. Наиболее обоснованный набор ключевых компетенций предложил известный педагог, член-корреспондент РАО А.В.Хуторский, понимающий под этими понятиями овладение студентом социальным опытом: ценностно-смысловым, общекультурным, познавательным, информационным, коммуникативным. Акцентируя внимание на результате образования, автор считал итогом образования не усвоение информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, используя эту информацию [13]. Итак, анализ исследований ученых по применению компетентностного подхода в профессиональной подготовке студентов является наиболее успешным в реализации студента как личности, и как делового человека.

При реорганизации системы высшего образования на компетентностную основу приоритетным становится ориентация на такие линии развития личности, как обучаемость студентов, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности каждого, при этом в качестве средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности и компетенции. Взгляды ученых на эти вопросы различны, тем не менее, в них можно выделить основные идеи, служащие основанием для определения сущности профессиональной подготовки. Мы под компетенцией понимаем нормативное требование к подготовке студента, а под компетентностью совокупность качеств и минимальный опыт по отношению к будущей педагогической профессиональной деятельности. Итак, компетентность – это личностная характеристика человека, отражающая уровень профессионализма, а компетенция – совокупность требований к человеку с позиции выбранной профессии.

Выводы. Для того, чтобы соответствовать современным требованиям и сохранять уровень педагогической компетентности сегодня уже недостаточно однажды получив базовое образование, работать по специальности. Профессиональное становление студента, как профессионала не заканчивается в учебном заведении, оно продолжается на протяжении всего периода деятельности. Высшее образование – это ступень непрерывного образования, требует постоянного обновления системы знаний, стремление к саморазвитию в течение всей жизни. Считаем, что страна, стремящаяся построить систему высшего образования по

Болонскому типу, должна рассматривать компетентности как основные критерии подготовленности будущего специалиста к современным условиям рынка педагогического труда, ориентируясь на перспективу.

Критерии и показатели готовности к профессиональной деятельности

Критерии сформированности	Показатели сформированности
Ценностные ориентации	- проявление интереса к профессии; - понимание значимости общечеловеческих ценностей, престижности своего труда для общества.
Мотивация профессиональной деятельности	- ориентация на высокий результат в профессиональной деятельности; - ориентация на деловое сотрудничество.
Профессиональные и специальные знания	- глубокие и разносторонние профессиональные и специальные знания; - самостоятельное прогнозирование и планирование деятельности; - полная готовность к выполнению профессиональной деятельности.
Практическая направленность	- владение способами профессиональных действий, научная организация профессиональной деятельности; - конструирование профессиональной деятельности на основе правил общения и взаимодействия.
Профессиональная самостоятельность	- самоконтроль деятельности; - принятие ответственности за выполняемую работу; - повышение уровня профессионального мастерства.

Литература:

1. Гладкая И.В., Третьяков А.Л. Подготовка экспертов в системе высшего образования: анализ проблемы // Проблема человека в педагогических исследованиях: сб. науч. ст. Всерос. Симпозиума молодых ученых. – Санкт-Петербург, 2017. – С. 94-100.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эйдос. – 2006. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
3. Комарова Т.С., Пантелеева Н.Г. Организация педагогической работы по воспитанию любви к родному краю у старших дошкольников // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2010. – № 1. С. 30-35.
4. Коротаяева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии. Монографические исследования: педагогика. – Москва: Академия, 2007. – 256 с.
5. Пантелеева Н.Г. Народные традиции и праздники Руси // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2012. – № 5. – С. 32-33.
6. Приказ Минобрнауки РФ «Об утверждении Порядка организаций и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программы бакалавриата, специалитета, магистратуры». – Москва, 2017.
7. Рекомендации Парламента и Совета Европы от 18.12.2006 г. о ключевых компетенциях обучения в течение жизни. – URL: http://adukatar.net/?page_id=141.
8. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020г. от 8.12.2011 г. №227-р.
9. Третьяков А.Л. Этика экспертизы в образовании: теоретико-организационные аспекты // Проблема человека в педагогических исследованиях: сб. науч. ст. Всерос. симпозиума молодых ученых. – Санкт-Петербург, 2017. – С. 160-165.
10. Указ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» / Майские указы от 7.05.2018.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273.
12. ФГОС ВПО // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ: <http://www.ed.gov.ru>
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

УДК 316

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель 100 кафедры
общевоенных дисциплин Пашков Геннадий Николаевич**

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени

Героя Советского Союза Анатолия Константиновича

Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар);

курсовой офицер-преподаватель, капитан Габрелян Агасык Восканович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени

Героя Советского Союза Анатолия Константиновича

Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар);

курсовой офицер-преподаватель, лейтенант Небыков Иван Александрович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени

Героя Советского Союза Анатолия Константиновича

Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар)

О ПРОБЛЕМАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФОРМАТА ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ И ГЛОБАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ

Аннотация. В статье рассматривается проблема реализации проектов онлайн-обучения, и связанных с ней запросов со стороны образовательных организаций, целевой аудитории, социальных миссий современного социума в области инновационных образовательных технологий.

Ключевые слова: дистанционный формат обучения, сетевые университеты, Массовые Открытые Онлайн Курсы (МООК), интерактивный формат обучения, социальная миссия образовательных организаций, интеграция онлайн-курсов, педагогическая инноватика.

Annotation. The article deals with the problem of implementing online learning projects and related requests from educational organizations, target audiences, and social missions of modern society in the field of innovative educational technologies.

Keywords: distance learning format, network universities, Mass Open Online Courses (moocs), interactive learning format, social mission of educational organizations, integration of online courses, pedagogical innovation.

Введение. История внедрения дистанционного формата обучения знакома еще с 70-х годов прошлого века, когда активно популяризировалось образовательное телевидение и были организованы подготовительные курсы по различным учебным предметам: физике, химии, математике и т.д. Это были курсы для поступающих в вузы. Задания по просмотренным курсам публиковались в периодической печати. Это были задачи и разноуровневые по степени сложности задания, которые участник курсов отправлял на открытке. Заполнив в ней свои варианты решения.

Участники этого образовательного проекта набирали баллы, потом обязательно проводился очный тур, и все, набравшие определенное количество баллов, приезжали в вуз-организатор мероприятия. Главное условие такого формата работы заключалось в отчетности. На сегодняшний день актуализированы проекты, направленные на внедрение и совершенствование дистанционного формата обучения. Эта проблема на сегодняшний день особенно релевантна целям сетевых университетов. Сегодня технологии интернет активно развиваются, и спрос на интерактивный формат обучения неуклонно растет.

Изложение основного материала статьи. Мировые тенденции формата онлайн-обучения сегодня все чаще реализуются через массовые курсы. По данным статистики МООК, начиная с 2012 года увеличивается как количество массовых онлайн-курсов, так и количество слушателей. В настоящее время это примерно 120 млн. человек. Это происходит за счет динамичного развития таких предметных областей, как: компьютерные науки, анализ данных, бизнес. Незначительный рост наблюдается в математике, искусстве, здравоохранении и медицине [1].

Социальная миссия трендов сегодняшнего дня заключается в предоставлении доступа к онлайн-курсам для тех, у кого раньше не было такой возможности. Но по сути МООК эту миссию реализовать в полном объеме не могут. На курсы регистрируются, в основном, граждане из наиболее развитых стран. Есть еще и проблемный момент, связанный с отсевом записавшихся на онлайн-обучение. Эти данные встречаются в статистических отчетах таких крупных международных образовательных центров как Гарвард.

В России на онлайн-курсы, в основном, регистрируются граждане, имеющие высшее образование и работу. Уровень отсева при этом аналогичен зарубежному. Возникает вопрос относительно того, если МООК не является некой подрывной инновацией, которая полностью может изменить ландшафты в системе высшего образования, то, возможно, они нашли свою нишу, связанную с аутсорсингом онлайн-степеней? Существует статистика, подтверждающая факт роста таких программ. Годом бурного подъема МООК принято считать 2018 год, потому что в это время появился новый формат интеграции этих курсов в учебную деятельность вузов [2].

Сейчас насчитывается свыше 50 таких программ, и если посмотреть на ключевые платформы, которые сейчас выпускает МООК, то у них у всех сейчас уже есть онлайн-степени. Это обучение значительно дешевле, чем обучение на очных программах в вузах. По данным источника class-central.com, средняя стоимость обучения составляет примерно 20000 долларов. Онлайн-степени имеют ряд особенностей. В первую очередь, они ориентированы на студентов магистратуры, что составляет 84%, 12%-МБА и 4% - бакалавриат [3].

Серьезное значение имеет тематика, по которой они предоставляются. Большинство онлайн-степеней направлены на предметные области информационных технологий и бизнеса. Есть еще один проблемный аспект, о котором нельзя не сказать. Он связан с оценкой эффективности этих программ в глобальном масштабе. В России также есть кейс онлайн-степеней. Это две магистерских программы от МФТИ. Одна из них реализуется совместно с РАНХиГС (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ), и магистерская программа от ВШЭ (Высшей Школы Экономики) [4].

Есть еще один проблемный маркер-это жесткая конкуренция с традиционным бизнесом, который изначально уже реализует эту функцию. Поэтому возможны перспективные направления работы, связанные с использованием MOOK частично или полностью в очном формате обучения.

Между вузом-провайдером и вузом-потребителем заключаются сетевые договоры, и эта тенденция также неуклонно растет. Это будет способствовать росту конкуренции между университетами, в том числе региональными и ведущими университетами, которые собственно и производят эти курсы. При всех этих прогрессивных тенденциях нельзя не сказать о том нереализованном потенциале, который очерчен в ходе внедрения этих масштабных проектов [5].

По результатам опроса, который проводился среди слушателей курса «Онлайн-преподаватель» на платформе Future-Learn в Открытом Университете Лондона, в ходе которого респондентам был задан вопрос, какая, по их мнению, технология оказывает или будет оказывать наибольшее влияние на образование, были получены следующие статистические данные: 35%-MOOK, 24%-искусственный интеллект, 15%-онлайн-комнаты, 12%-виртуальная реальность, 7%-дополненная реальность, 4%-виртуальные миры, 3%-Facebook [6].

Резонно возникает вопрос, почему MOOK настолько тяжеловесны по сравнению с другими вариациями? Потому что MOOK связаны с большими целями образования. К ним относятся: расширение доступа к качественному образованию; предоставление гибких образовательных возможностей; повышение видимости вуза и укрепление бренда; привлечение новых студентов; интегрирование онлайн-курсов в учебный процесс; сокращение расходов и получение прибыли; экспериментирование с инновационной педагогикой; знание и опыт масштабирования.

В этом заключаются задачи университетов как организаций. С внедрением онлайн-курсов не все гладко. Есть еще достаточное количество сфер, эксплицированных в модификацию этих масштабных задач. Например, онлайн-курсы могут помочь людям с ОВЗ. Ни платформы, ни вузы не всегда делают все возможное для того, чтобы сделать эти курсы адаптированными под эту категорию пользователей.

Повышение видимости образовательной организации-это процесс конвертации для привлечения целевой аудитории. С одной стороны, это широкий охват, но, с другой стороны, необходимо исследовать, следующие позиции: есть ли у вузов бренд, как его измерить, укрепляют ли его онлайн-курсы?

Перспективным вектором является также привлечение студентов за счет широкого охвата слушателей, в том числе за счет выхода на иностранную аудиторию. Но для воплощения этого нужно выяснить, есть ли мотивация к поступлению в вуз? Почему поступающие выберут именно удаленный, а не ближайший вуз? Как отобрать кандидатов? Кто является лучшими? Те, кто имеют высокие результаты учебной деятельности, или те, кто полностью завершил обучение?

Обзор зарубежных и российских исследований, посвященных данной проблеме, свидетельствует о неготовности системы в целом к онлайн-обучению. Что собой представляет интеграция онлайн-курсов в традиционное обучение? С одной стороны, это компенсация кадрового дефицита, академическая мобильность, перераспределение нагрузки преподавателей, разработанные модели, и, безусловно, лучшая организация учебного процесса.

А с другой стороны, есть ряд проблем. Среди них: неготовность системы, отсутствие нормативного и финансового обеспечения (или незнание о нем), педагогическое несовершенство формата, профессиональные риски, например, увольнение.

Онлайн-обучение развивается, форсированное пандемией и карантином. Исчезнут ли в будущем школы и вузы и будем ли мы учиться онлайн с той же легкостью, с которой делаем покупки в интернете? Сам вектор перехода образования в «цифровой формат» стал лейтмотивом для пересмотра подходов к онлайн-платформам.

Текущий карантин показал, что школьная система образования не готова к новому формату. Вообще никто оказался не готов: детям сложно, учителям сложно, провайдеры не выдержали объема нагрузки. Однако, это «форсированное» развитие приведет к тому, что такое образование станет весомой альтернативной форме «офлайн», и полноценно встроится во все системы, дополнив традиционные. Например, раньше, чтобы выдавать школьные аттестаты, даже если процесс обучения идет дистанционно, нужно было иметь здание. Сейчас же начала появляться, подходящая для онлайн-формата, нормативная база.

Высшее и профессиональное образование – это всегда производная от экономики, школьное – отчасти от экономики, отчасти от общественных интересов. В будущем люди будут учиться больше, так как требования будут расти, и свободное время будет увеличиваться.

Через примерно 20 лет в школах, наверное, поменяются методики, они будут полноценно опираться на цифровые инструменты, но здания, расписание и классы останутся. Также увеличится вариативность: появятся школы, построенные в лесу, на воде, школы без учителей, самые разные. Этот процесс идет и будет только ускоряться. И вот в этой связи назреет вопрос о совсем новых навыках, являющихся как результатом, так и инструментом этих перемен в образовательной среде. Какие же наиболее востребованные навыки займут приоритетные позиции?

Если необходимость переучиваться совсем недавно носила весьма эфемерный характер, то надвигающийся кризис стал таким явным лейтмотивом и предиктором этих метаморфоз.

Например, в Яндекс-практикуме обучают IT-профессиям и регулярно смотрят на рынок труда, чтобы понять какие знания и умения эффективнее всего приводят к росту сотрудников.

Проанализировав 650 тыс. вакансий за последние три года, экспертам удалось увидеть и представить данные о том, что знание разговорного английского увеличивает зарплату почти на 20%. Стало понятно, что английский язык – один из самых востребованных навыков.

В вопросах перевода текста машина уже прекрасно справляется, и суть можно уловить, даже совсем не зная язык. Эту тенденцию увидели и со стороны работодателей – просто базовое знание английского в 2020 году никак не влияет на конкурентоспособность на рынке труда.

Реально важен только разговорный язык, то есть умение объяснить свою мысль, аргументировать позицию и задавать вопросы коллеге, партнерам, руководителю. С этим машинный перевод пока не умеет справляться, и еще далеко до красивой картинки из фильмов про будущее, когда речь автоматически переводится в процессе беседы.

Сегодня прогрессивно реализуются такие новые направления, как, например, – онлайн-сервис по изучению английского языка Флоу, в который инвестировано порядка 50 млн рублей, в разработку первой версии, исследования, создание методологии и экосистемы, которая помогает учиться.

Специалисты платформы «Яндекс-практикум» говорят следующее об этом проекте: «Сам продукт был задуман еще задолго до истории с пандемией, но так совпало, что релиз пришелся уже на разгар карантина. Мы понимали, что дальше упускать время и дорабатывать детали нельзя, необходимо выпускать его здесь и сейчас – многие люди сидят дома, переживают из-за работы. Образование в этой ситуации решает две задачи: помогает отвлечься и укрепить свои позиции на рынке».

Также, как и любой диплом не из ТОП-5 вузов, диплом онлайн-курса не дает никаких преференций при трудоустройстве. Поэтому, в первую очередь, студентам нужны портфолио выполненных ими проектов. Работодателям не нужны люди с богатым знанием теории, им нужны те, кто придет и с первого месяца работы начнет приносить пользу.

Выводы. Таким образом, на основании вышеизложенного, можно прийти к выводу, что онлайн-обучение – это инструмент решения задач, а не само решение. Поэтому развитие образовательных технологий должно быть включено в стратегию развития всей организации в целом, потому что это инструмент всего вуза, а не отдельно взятого подразделения. В структуре этого инструмента должен отражаться учет достижений ошибок предшественников, что позволит образовательным организациям сделать свои проекты более эффективными. Нужно обязательно проводить в организациях аудит, чтобы понять, какие именно задачи можно решать в формате онлайн-обучения.

Литература:

1. Куркина Д.В. Педагогический потенциал и проблемы онлайн-обучения // Вестник науки и образования. 2018. №11 (47). URL: <https://cyberleninka.ru> / (дата обращения: 28.02.2020).
2. Бабаева М.А., Смык А.Ф. Заочное обучение: исторический путь к моок // Высшее образование в России. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.03.2020).
3. Захарова У.С., Танасенко Кристина Игоревна Моок в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 17.04.2020).
4. Семенова Т.В., Вилкова К.А., Щеглова И.А. Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России // Вопросы образования. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 22.05.2020).
5. Kuz'mina E.V., P'yankova N.G., Tret'yakova N.V., Botsoeva A.V. Using data analysis methodology to foster professional competencies in business informaticians // European Journal of Contemporary Education. 2020. T. 9. № 1. С. 54-66.
6. Боцоева А.В., Гучетль С.К., Кульбит Ю.С. О ресурсах цифровизации высшего образования в контексте перехода на инновационный уровень // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-2. С. 59-62.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры И-11 «Иностранный язык для
аэрокосмических специальностей» Поняева Татьяна Анатольевна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ НА ОСНОВЕ LMS СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема организации дистанционного обучения в высших учебных заведениях. Выделены основные характеристики дистанционного обучения и факторы, влияющие на его развитие. Отмечается тот факт, что дистанционное обучение обеспечивает доступ к качественному непрерывному образованию. Автор рассматривает LMS систему управления обучением, которая применяется для образования в дистанционной форме, описывая ее основные преимущества. Представлен обзор одной из наиболее часто используемых платформ – объектно-ориентированная развивающая обучающая среда Moodle, на базе которой работают как зарубежные, так и отечественные вузы.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное образование, платформа Moodle, LMS система, система управлением обучением.

Annotation. The article deals with the current problem of organizing distance learning in higher education institutions. The main characteristics of distance learning and factors affecting its development are highlighted. It is noted that distance learning provides access to qualitative continuous education. The author studies the LMS learning management system, which is used for distance education, describing its main advantages. The article presents an overview of one of the most frequently used platforms – the object-oriented developing learning environment Moodle, which is used by both foreign and native universities.

Keywords: distance learning, e-education, Moodle platform, LMS system, learning management system.

Введение. Во многих странах мира в период ограничений, связанных с борьбой против распространения вируса COVID-19, реализовано дистанционное обучение. Согласно ст. 16, п. 3 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ в России создана образовательная среда, объединяющая электронные ресурсы информационного характера, с включением телекоммуникационных возможностей и использованием соответствующих технических средств. Такая среда обеспечивает возможность применения образовательных программ вне зависимости от места нахождения обучающихся и получила название «дистанционное обучение».

Дистанционное обучение включает в себя изучение курса без необходимости посещать занятия лично в высших учебных заведениях, независимо от направления специальности и учебного курса. Возможность учиться дистанционно дает студентам любого возраста возможность продолжить свое образование в

выбранном ими учебном заведении не беря во внимание его удаленности от обучающегося. Гибкость является одним из ключевых преимуществ дистанционного обучения - возможность выбирать часы и место учебы является преимуществом для большинства людей, позволяя им приспосабливать свое образование к работе, семейной жизни или любым другим обязательствам, которые они могут иметь, а так же различным условиям социальной жизни и их физических возможностей. На протяжении многих лет происходило активное развитие дистанционного обучения в высших учебных заведениях, чему способствовало развитие информационных и компьютерных технологий. Многие академические дисциплины находятся на стадии разработки в связи с переходом на дистанционное обучение, однако стоит отметить, что сложившаяся ситуация, связанная с распространением вируса и введением режима самоизоляции, привела к активному развитию дистанционного образования в ВУЗах.

Крупные международные компании и высшие учебные заведения давно уже используют платформы дистанционного обучения. Этот способ образования помогает экономить ресурсы и время, необходимое для развития технологий. Промышленные предприятия-гиганты, такие как Microsoft, Apple Inc., Intel, Coca-Cola, Samsung, Cisco, IBM Toyota, General Electric и др., опираясь на мировой опыт использования технологий в процессе образования, выстраивают технологичное развитие получения новых знаний среди своих сотрудников и обучают новичков на много эффективнее, нежели при применении традиционных методик обучения [4].

Изложение основного материала статьи. При создании электронной образовательной среды не только внедряются передовые обучающие технологии, но и организуются условия для взаимного проникновения культур и социальных особенностей обучающихся, независимо от их географического местоположения, состояния их здоровья и связанной с этим мобильности передвижения [3, С. 4]. Еще одним преимуществом является международный обмен знаниями. Благодаря тому, что дистанционное обучение происходит из всех слоев общества и из любого уголка мира, онлайн-образование часто является невероятно глобальной и разнообразной средой, объединяющей студентов и преподавателей разных национальностей и способствующей межкультурным обменам, что открывает новые перспективы.

Дистанционный способ получения образования, в том числе, на индивидуальной основе, предоставляет учащимся высших учебных заведений получать возможности к приобретению конкурентоспособной профессии, физически не присутствуя на занятиях. Этот фактор обеспечивает доступ к качественному образованию, в том числе, для тех, кто в противном случае был бы лишен его [6].

В прошлом основная критика дистанционного обучения была сосредоточена на его неспособности конкурировать с поддержкой и интерактивностью, обеспечиваемыми традиционными формами проведения занятий (лекций и семинаров). Но с развитием методов онлайн-коммуникации и появлением возможности подключения к интернету во многих местах, качество дистанционного обучения постоянно улучшается.

Современные студенты при дистанционном обучении могут смотреть видео лекции, общаться с преподавателями и другими участниками курса с помощью форумов и мгновенных сообщений, а также загружать широкий спектр материалов для чтения и других ресурсов.

Для образования в дистанционной форме используются системы управления обучением (Learning Management System или LMS), характеризующиеся следующими возможностями:

- администрирование,
- мониторинг,
- документирование и предоставление учебного контента,
- контроль.

Для реализации основных функций LMS используются как сторонние приложения, так и встроенная система документооборота, применяемая внутри программы. Собрать воедино возможности системы и интегрированных в нее подсистем без использования непосредственно LMS – чрезвычайно трудоемкий и, зачастую, накладный процесс. Упрощая общение между участниками образовательной деятельности, использование базовых и надстроенных функций LMS гарантирует студентам, преподавателям и администраторам легкость совместной работы без дополнительных расходов.

Отметим главные преимущества применения системы управления обучением (LMS):

1. Быстрое обновление учебного материала по мере смены его актуальности;
2. Разные способы доступа к учебным материалам, позволяющие не останавливать процесс обучения;
3. Снижение использования бумажной продукции при обучении и его контроле, а также понижение субъективной роли преподавателя в процессе обучения и контроля;
4. Привлекательность обучения за счет удобства и невысокой стоимости благодаря использованию методов Интернет-маркетинга;
5. Доступность за счет использования при обучении мобильных устройств, позволяющих не привязываться к географическому положению обучающегося.

Таким образом, сегодня все более популярными для применения в дистанционном обучении становятся системы управления обучением (LMS). На фоне программ, основанных на простых неизменяемых HTML страницах, LMS обладают большим функционалом. Одна из часто используемых платформ – объектно-ориентированная развивающая обучающая среда Moodle (<http://moodle.org>), на базе которой работают мировые вузы. В данной системе управления обучением используются 40 разных языков мира, что позволяет применять ее в соответствии с задачами пользователей [7, Р. 8].

Платформа обеспечивает преподавателям и их студентам доступ к обучающим материалам, информации, находящейся внутри системы и вне ее (доступной при помощи ссылок на внешние ресурсы), и возможности контроля результатов по различным предметам. Открытый исходный код LMS позволяет использовать и надстраивать систему под нужды каждой конкретной организации, в которой она применяется с целью улучшения образования студентов или сотрудников [2].

В 2002 году вышла начальная версия Moodle. Получив большую популярность во всем мире, данная образовательная среда претерпела изменения. В 2010 году разработчики представили Moodle 2.0, исправленную и дополненную новыми функциями, и всего в течение 2-3 лет система получила вторую волну устойчивого интереса. Развитие Moodle продолжается и по сей день, однако, среди «облачных» сервисов появляется все большее количество конкурентов, способных предложить аналогичные возможности студентам и преподавателям по всему миру.

Для вузов, оказывающих образовательные услуги на территории России, у системы управления обучением Moodle есть несколько неоспоримых достоинств. В первую очередь, это широкий спектр функций, русскоязычный интерфейс и бесплатное применение. Кроме того, открытый код программы позволяет адаптировать ее под использование в соответствии с целями учебного заведения. В Moodle можно спроектировать учебный курс, а в дальнейшем создавать новые задачи внутри него и эффективно управлять рабочими операциями при сохранении должной коммуникации обучающихся и преподавателей. Благодаря использованию встроенных информационных ресурсов упрощается создание учебного контента, который могут применять не только студенты вузов различных направлений, но и обучающиеся на курсах повышения квалификации, ученики школы при подготовке к школьным олимпиадам, а также преподаватели.

Среди недостатков LMS – невозможность применять систему без дополнительного обучения преподавателей, сложность регистрации, составление итоговой ведомости, отсутствие визуального контроля за процессом тестирования и небыстрая техническая поддержка [1].

Выводы. Организация учебного материала – важнейшая составляющая дистанционного обучения, реализованная в Moodle, благодаря следующим характеристикам:

- имеет простой и эффективный веб-интерфейс;
- дизайн является модульным и может быть легко изменен;
- рабочие модули используются во время занятий: форум, чат, рабочая тетрадь, опрос, профиль, уроки, глоссарий, тест, Scott, опрос, Вики, семинар, а также дополнительные ресурсы в виде текста/веб-страницы/каталога);
- редактирование учетных записей (персональных данных, фотографии) осуществляется самими студентами;
- поддерживаются структуры курсов – например, «календарь», «форум», «тема»;
- курс можно защитить кодовым словом для ограничения доступа;
- любые изменения в курсе отображаются на первой странице курса, в том числе и произошедшие с момента последнего входа пользователя в систему;
- наличие встроенного редактора WYSIWYG Rich Text для работы практически со всеми текстами ресурсов, форума, блокнота;
- контроль оценок (из форума, рабочих тетрадей, тестов и заданий) осуществляется на одной странице и может быть выгружен в отдельный файл;
- доступен полный отчет о пользователе и его работе с системой и ее модулями (последняя запись, количество чтений, сообщений, заметок в блокноте);
- возможность настройки электронной почты для рассылок, форумов, рейтингов и комментариев преподавателей [5].

Для отслеживания успехов студентов система предоставляет инструменты контроля качества преподавания. В Moodle у каждого студента есть портфолио, включающее данные его активности: ответы, баллы и комментарии. Это помогает не только следить за посещаемостью и активностью обучающегося, но и собирать статистику по его онлайн-деятельности – скачиваниям, участию в викторинах, выполнению домашних заданий и т.п. На основе этих данных преподаватель может сделать выводы относительно подготовленности студента и предложить ему темы для дальнейшего исследования [8].

Несмотря на популярную форму взаимодействия «преподаватель-студент» через электронную почту, в системе Moodle могут быть размещены:

1. Учебные пособия, электронные справочники и дополнительная литература в электронном формате.
2. Онлайн или предварительно записанные лекции от преподавателей курса.
3. Виртуальные семинары под руководством преподавателя, где можно увидеть преподавателя по видеосвязи и/или услышать живой звук и взаимодействовать в режиме реального времени.
4. Доступ к сторонним, рекомендуемым видео- и аудиоматериалам, которые позволяют студентам учиться при помощи мобильного телефона, планшета или ПК.

Таким образом, в современных условиях высшие учебные заведения, предлагающие своим студентам курсы дистанционного обучения, гарантируют получение того же объема и стандарта материалов, что и в обычном аудиторном курсе. Однако, методы и форматы предоставления информации могут различаться в зависимости от целей и задач, которые каждый преподаватель ставит перед собой в работе с обучающимися. Неизменным остается лишь высокое качество преподавания и обучения.

Литература:

1. Белозёрова С.И., Чуйко О.И. Опыт применения LMS Moodle для создания и сопровождения учебных курсов // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 1.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28448> (дата обращения: 20.05.2020).
2. Иванова П.О. Преимущества LMS Moodle в сравнении с другими системами обучения E-LEARNING // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. С. 219-223. С. 220.
3. Карпенко О.М., Абрамова А.В., Широкова М.Е., Басов В.А. Обзор средств организации электронного обучения и перспективы их развития // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 2 (92). С. 4-24.
4. Пигаль П.Б. Применение платформы Moodle для дистанционного образования в системе повышения квалификации. С. 77-78. <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/174626/1/77-78.pdf>
5. Салыхова Д.Р. Organization of distance learning in Moodle // Молодой ученый. 2015. № 6 (86). С. 207-210. — URL: <https://moluch.ru/archive/86/16235/> (дата обращения: 20.05.2020).
6. Mümine Kaya Keleş, Selma Ayşe Özel. A Review of Distance Learning and Learning Management Systems // Published: December 14th 2016.DOI: 10.5772/65222. Available from: <https://www.intechopen.com/books/virtual-learning/a-review-of-distance-learning-and-learning-management-systems>
7. Ying-Chen Lee, Nobuyoshi Terashima. A Distance Instructional System with Learning Performance Evaluation Mechanism: Moodle-Based Educational System Design// International Journal of Distance Education Technologies (IJDET).2012.10(2). <https://www.igi-global.com/article/distance-instructional-system-learning-performance/65534>.
8. Zulunov R.M., Tadiibaeva A.E. Blended learning in higher education using LMS Moodle // Образовательный процесс. №5 (16). 2019. С. 5-9.

УДК 372.879.9

кандидат педагогических наук, доцент Похориков Олег Юрьевич

Новокузнецкий филиал - институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк);

старший преподаватель Яковлева Вера Николаевна

Новокузнецкий филиал - институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк);

старший преподаватель Перегудова Наталья Викторовна

Новокузнецкий филиал - институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. Вопросы повышения качества образования сегодня наиболее актуальны, и затрагивают все образовательные учреждения. Повышение качества педагогического образования стоит наиболее остро, и стоит оно во всех сферах в том числе и в подготовке педагогов по физической культуре. Но реалии сегодняшнего дня таковы, что говорить о простых технологиях или методиках не приходится. Необходимо подниматься на новый уровень и этот уровень – профессиональная культура. В данной статье раскрыто содержание профессиональной культуры педагога по физической культуре, а также её содержание и пути формирования.

Ключевые слова: профессиональная культура, профессиональная культура педагога по физической культуре, содержание профессиональной культуры, методы формирования профессиональной культуры.

Annotation. The issues of improving the quality of education today are the most relevant, and affect all educational institutions. Improving the quality of teacher education is most acute, and it is in all areas, including the training of teachers in physical education. But the realities of today are such that there is no need to talk about simple technologies or techniques. It is necessary to rise to a new level and this level is a professional culture. This article discloses the content of the professional culture of a teacher in physical education, as well as its content and ways of formation.

Keywords: professional culture, physical education teacher, content of professional culture, methods of forming a professional culture.

Введение. Вопросы повышения качества образования всегда были актуальными для системы образования. Для повышения качества образования предлагается весьма обширный перечень средств, способов, разрабатываются различные образовательные технологии, методы обучения, формы обучения и т.д. Общепризнано, что одним из способов повышения качества образования является поиск новых форм образовательного взаимодействия между педагогом и студентами. Сейчас становится очевидным, что образовательное взаимодействие должно быть личностно-ориентированным т.е. опираться на личностные особенности студента, побуждать его образовательную активность. Одним из таких способов организации образовательного процесса, является дистанционное образование, ставшее очень востребованным в последнее время в связи с известными событиями. Однако, многие исследователи, да и педагоги-практики предупреждают о том, что дистанционное образование легко можно имитировать, создать впечатление, что педагог чему-то учит, а студент делает вид, что учится. Чтобы это не происходило необходимо создать такие условия чтобы студенты хотели учиться, а педагог хотел учить. Такая постановка проблемы приводит нас к мысли о необходимости говорить о профессиональной культуре. Только педагог с высоким уровнем профессиональной культуры сможет адекватно организовать занятия, подобрать задания доступные для всех студентов, дифференцировать нагрузку.

Цель работы: Уточнить понятие профессиональной культуры педагога по физической культуре, определить её содержание и методы формирования.

Задачи:

1. Уточнить понятие профессиональной культуры педагога по физической культуре.
2. Определить содержание профессиональной культуры педагога по физической культуре.
3. Определить основные методы её формирования.

Изложение основного материала статьи. «Под профессиональной культурой понимают ценностно-символическую систему, включающую нормы, ценности, знания, символы, связанные с формальными и неформальными практиками и отношениями представителей конкретного рода занятий» - такое определение дают Е. Ярская-Смирнова и Р.А. Садыков [4]. Анализируя данное определение, мы видим, что оно гораздо шире чем профессионализм, профессиональная квалификация, профессиональная компетенция. Исходным для формирования профессиональной культуры является уровень сформированности общей культуры. Можно сказать, что общая культура является «фундаментом» для формирования «надстройки» профессиональной культуры. Что формирует общую культуру? Конечно же это ценности, мотивы, нравственные представления личности, знания, умения и т.д. Общая культура начинает формироваться в семье, а продолжается уже в социуме. В социуме, главным инструментом формирования культуры личности является процесс образования и обществом созданы специальные институты для этого: дошкольные образовательные учреждения, учреждения среднего образования, учреждения дополнительного образования и профессионального образования всех уровней. Проходя последовательно все ступени образования у человека и формируется общая культура личности, на основе которой затем и формируется на этапе профессионального образования профессиональная культура личности.

В.Д. Симоненко и М.В. Ретивых говорят о том, что выделение профессиональной культуры позволяет обособить группу людей, относящихся к определённой профессии и выделить в их деятельности особые, специфические виды деятельности [3]. Под профессиональной культурой они понимают степень овладения человеком приёмами и способами решения профессиональных задач.

Переходя к профессиональной деятельности педагога можно сделать вывод о том, профессиональная культура педагога позволяет успешно решать профессиональные задачи.

И.И. Зарецкая под профессиональной культурой педагога понимает: «Важнейшая часть общей культуры преподавателя, заключающаяся в системе его личных и профессиональных качеств, а также специфике его профессиональной деятельности» [2]. С таким определением можно согласиться, хотя оно очень общее и неконкретное.

Исходя из этого мы можем уточнить понятие профессиональной культуры педагога по физической культуре. Профессиональная культура педагога по физической культуре — это степень овладения педагогическими компетенциями, позволяющими решать профессиональные задачи в условиях изменения внутренних и внешних условий. Под внутренними условиями мы понимаем условия образовательной организации (на каком уровне образования работает организация: общее или дополнительное, контингент детей, наличие в программе тех или иных видов физической активности и т.д.). Под внешними условиями мы понимаем уровень образовательной организации и требования, предъявляемые к ней (дошкольное образование, школьное образование, высшее образование). Педагог по физической культуре одинаково хорошо должен уметь работать и в дошкольном образовании, и в школьном и возможно в профессиональном. Он должен владеть всем перечнем разделов программы, которые присутствуют в ней и не только владеть сам, но и уметь научить ребёнка. Кроме этого педагог должен владеть навыками составления программ и проведения занятий со специальной медицинской группой (СМГ). Педагогу желательно иметь спортивную подготовку, лучше разностороннюю, чтобы он мог организовать секцию по виду спорта или успешно работать в дополнительном образовании (спортшколе). Эти требования накладывают отпечаток на содержание профессиональной культуры педагога по физической культуре.

В.И. Введенский в структуре профессиональной культуры педагога выделяет следующие компоненты: аксиологический, технологический и личностно-творческий [1].

Под аксиологическим компонентом понимаются педагогические ценности, которые распространены в современном образовании. Сюда же относятся образовательные идеи, концепции, взгляды, философские обоснования.

Под технологическим компонентом понимается способность решать профессиональные задачи, стоящие перед педагогом (образовательные, воспитательные, развивающие).

Под личностным компонентом понимается способность педагога к осуществлению педагогической деятельности за счёт своей креативности и своих личностных качеств.

Под аксиологическим компонентом необходимым педагогу по физической культуре и спорту можно выделить понимание ценности и значимости образования, своей деятельности, ценности ведения здорового образа жизни, ценности активного ведения жизни, также ему необходимы знания о планировании и ведении педагогического процесса, знания о педагогических концепциях, теориях и технологиях. Сюда же можно отнести и широкий блок теоретических знаний (анатомии, физиологии, биологической химии, гигиены и т.д.). К аксиологическому компоненту можно отнести и общие знания: филологические знания, исторические, экономические, философско-политологические знания. Всё это необходимо для формирования научной картины мира, формирования интеллекта, кругозора. Развитие этих компонентов безусловно необходимо для формирования личности человека, его интеллектуального развития, что уже будет влиять на личностные компоненты.

Технологический компонент профессиональной культуры педагога по физической культуре должен включать в себя следующие составляющие: обязательные теоретические знания о физических качествах и методах их воспитания, знания о двигательном навыке и этапах его формирования, о влиянии упражнений на здоровье и самочувствие человека. Педагог должен владеть техникой безопасности при выполнении тех или иных упражнений, а также знать меры безопасности при обращении с различным физкультурно-спортивным инвентарём. Педагог сам должен уметь показать и объяснить различные физкультурно-спортивные упражнения. Кроме этого необходимы твёрдые знания различных технологий из области физической культуры и спорта, особенно технологий работы со специальной медицинской группой, кроме того педагог должен знать закономерности спортивной тренировки и уметь осуществлять планирование спортивной деятельности. Также педагог должен уметь организовывать физкультурно-спортивные праздники, и владеть «малыми» формами физического воспитания для построения здоровьесберегающей образовательной среды. Он должен уметь работать и в условиях детского оздоровительного лагеря. Анализируя входящие в технологический компонент составляющие можно сделать вывод, что в нём есть непосредственно теоретические элементы, а есть элементы практической деятельности. И если теоретические элементы можно рассказать, или студент изучит их самостоятельно или в различных сочетаниях, то практические элементы возможно освоить только в условиях максимально приближённых к трудовым, например, во время практики или подработки.

Личностный компонент профессиональной культуры педагога по физической культуре и спорту должен включать: эмпатию по отношению к воспитанникам, он должен любить детей, относиться к ним хорошо, иметь сообразительность, уметь быстро реагировать на различные изменения окружающей обстановки. Также необходима эрудиция потому что в процессе педагогического взаимодействия возникают различные вопросы, на которые педагог должен иметь ответ и своё мнение по вопросу. Также педагог должен иметь и такие качества как правдивость, коммуникативность, умение заинтересовать детей, умеренную открытость, жизнелюбие, уметь достигать поставленные цели, уметь рефлексировать. Без этого успешности в работе педагога можно не достичь, также важна для педагога и такая способность как переключаться с одной деятельности на другую, это поможет спасти от профессионального выгорания. Скорее всего эти качества личности педагога начинают формироваться за долго до его профессионального становления, а именно ещё в семье, но различные образовательные учреждения должны способствовать развитию этих качеств личности, и такое развитие возможно только в какой-либо практической деятельности.

Проанализировав составляющие компоненты профессиональной культуры педагога по физической культуре необходимо затронуть вопрос о методах её формирования.

Методы формирования профессиональной культуры, можно условно разделить на две группы: теоретические и практические методы. Под теоретическими методами мы понимаем методы формирования знаний, которые осуществляются в обычном образовательном взаимодействии, когда преподаватель объясняет и студент конспектирует и запоминает. Здесь существует огромное количество таких методов и форм. Это классические лекции, семинары, коллоквиумы. На таких занятиях студентам сообщаются самые необходимые знания для их педагогической деятельности, формируется научная картина мира, объясняются принципы и закономерности педагогического процесса. В современных образовательных стандартах уделяется большое время и на самостоятельную работу студентов, предполагается давать студентам задания, и они самостоятельно осуществляют поиск решения, необходимые знания и решают поставленные перед ними задачи. Однако, это не всегда реализуется в образовательном процессе. Сейчас ещё бурно развиваются

информационно-коммуникативные технологии, которые призваны также повысить качество образовательного процесса за счёт того, что студенты могут буквально постоянно быть на связи с преподавателем и уточнять или разъяснять непонятные моменты в режим консультаций. Под практическими методами мы понимаем методы где студент активно задействован в педагогическом процессе не как студент, а как педагог. Он решает поставленные задачи с позиции педагога, т.е. задействуются организационный, методический, практический компоненты его подготовки. Сюда можно отнести такие привычные занятия как: практические занятия, различные виды практик, стажировки и т.д. Именно эта практическая часть и помогает сформировать непосредственно профессиональную культуру, и будет способствовать закреплению теоретических знаний на практике. Также отличным практическим методом формирования профессиональной культуры педагога могут являться стажировки и посещения «открытых» занятий педагогами. Хотя «открытые» занятия не всегда дают полную картину, желательно изучать опыт работы в динамике, поэтому на наш взгляд стажировка у известного педагога будет более полезна, чем просто посещение «открытого» занятия.

Выводы:

1. Нам удалось уточнить определение профессиональной культуры педагога по физической культуре. Профессиональная культура педагога по физической культуре — это степень овладения педагогическими компетенциями, позволяющими решать профессиональные задачи в условиях изменения внутренних и внешних условий. Именно такое определение на наш взгляд будет оптимальным, т.к. позволяет говорить о большинстве видов практической деятельности педагога по физической культуре.

2. Определено содержание профессиональной культуры педагога по физической культуре. В неё входят: 1. Аксиологический компонент, содержащий ценности образования, а также необходимые теоретические знания и компетенции для осуществления педагогической деятельности; 2. Технологический компонент, который включает знания о методах и способах решения профессиональных задач, а именно о методах и способах непосредственного физического воспитания, а также знаний по теории спортивной тренировки и теории спорта; 3. Личностный компонент, который содержит в себе отношение педагога к детям, своей работе, образованности педагога, его интеллектуальных и других качеств личности.

3. Основными методами формирования профессиональной культуры педагога по физической культуре являются теоретические и практические. В теоретических методах основным является образовательное взаимодействие между педагогом и студентом, в котором студенту передаются теоретические знания о его профессиональной деятельности, а на практических методах он сам является активным участником образовательного взаимодействия выступая в роли либо педагога, либо ближайшего его «ученика», где он может непосредственно наблюдать за работой наставника и после задавать вопросы, принимать участие в обсуждениях.

4. Четкое определение профессиональной культуры педагога по физической культуры, ее содержание и методы формирования, будут способствовать формированию профессиональной культуры педагога по физической культуре и как следствие повышению качества образования.

Литература:

1. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя [Текст] / В.Н. Введенский – СПб.: Просвещение, 2004. – 158 с.
2. Зарецкая И.И. Профессиональная культура педагога: Учеб. Пособие 2-у изд., перераб. и доп. [Текст] / И.И. Зарецкая – М.: АПКИППРО, 2005. – 116 с.
3. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2-х книгах [Текст] / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1 – 174 с.
4. Профессиональная культура: опыт социологической рефлексии [Текст] / под ред. Е. Ярской-Смирновой М.: ООО «Вариант», 2014. – 148 с.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Романова Галина Александровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево),

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Московской области «Академия социального управления» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Штанько Ирина Вениаминовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Московской области «Академия социального управления» (г. Москва)

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Обеспечение качества непрерывного профессионального образования обуславливает необходимость пересмотра требований к разработке содержательного компонента дополнительных образовательных программ обучения взрослых, а также технологий его реализации. Данная статья направлена на рассмотрение отдельных аспектов этой проблемы.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование педагогов; дополнительное образование; программы профессионального совершенствования.

Annotation. Quality assurance of continuing professional education necessitates a revision of the requirements for the development of a substantial component of additional educational programs for adult education, as well as technologies for its implementation. This article is intended to address specific aspects of this problem.

Keywords: continuing professional education of teachers; additional education; professional development programs.

Введение. В России продолжается процесс модернизации образования на всех его уровнях. Основные аспекты включают обеспечение доступности, непрерывности, преемственности, адресности, востребованности; образование должно соответствовать критериям качества на уровне мировых стандартов и быть гарантом конкурентоспособности потребителей образовательных услуг. Серьезные преобразования происходят и на уровне последипломного образования, в частности, в системе дополнительного профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Ряд особенностей содержательно-технологических модификаций системы дополнительного профессионального образования может быть связан с тем, что данный уровень образования взрослых становится не только непременной частью непрерывного образования, но и предстает в совокупности различных его форм, интегрируя в себе формальное, неформальное и информальное образование. В связи с этим оно обеспечивает траекторию непрерывного индивидуального развития человека, причем, не только профессионального, но и личностного, принципиально расширяя возможности, предлагая большую свободу выбора содержания и форм, чтобы каждый обучающийся мог двигаться в соответствии с поставленной целью, определяя для себя стратегии собственного развития [3]. Это становится сверхзадачей основной политики модернизации дополнительного образования и ставит перед организациями, реализующими дополнительные образовательные программы взрослых, следующие задачи:

1. Изучение запросов населения (заказчиков, потребителей) и выявление наиболее востребованных направлений (профилей, направленностей) обучения, обеспечивающих конкурентоспособность потребителя образовательных услуг на рынке труда.

2. Разработка альтернативных (дифференцированных, индивидуализированных) технологий и форм освоения образовательных программ, включая дистанционное и электронное обучение, а также корпоративное, горизонтальное.

3. Создание условий для мотивации взрослых к непрерывному образованию и самообразованию, разработка стратегий привлечения слушателей к освоению программ дополнительного образования.

4. Развитие профессиональных компетенций преподавателей, реализующих программы дополнительного образования, в области дистанционных технологий работы с обучающимися.

5. Разработка альтернативного содержательного компонента образовательных программ (образовательного контента), в том числе программ повышения квалификации и переподготовки, разноуровневых и краткосрочных, модульных.

6. Использование корпоративных форм обучения.

Сегодня меняется отношение к обучению педагогических работников, т.к. востребованность к повышению квалификации и переподготовке становится более избирательной, меняются требования к функциям современного педагога на основе современного профессионального стандарта [4].

Кроме того, в секторе дополнительного профессионального образования педагогов формируется конкурентная среда, не только вузы, но и различные центры обучения взрослых открывают на своей базе курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов. Особый аспект подготовки и переподготовки педагогов связан и с обучением детей, имеющих особые образовательные потребности, в условиях инклюзии, необходимости создания условий для их социализации, развития социокультурной компетентности личности [5].

Учитывая вышеизложенное, образовательные организации, которые традиционно занимались этим направлением, вынуждены перестраивать свою систему обучения, модифицируя ее в новый формат.

В сложившихся условиях необходимо провести пересмотр традиционных подходов к организации повышения квалификации и переподготовки педагогов, создавая новую образовательную среду, основанную на практикоориентированной основе, с включением личной мотивации и возможности создания индивидуальной образовательной траектории каждого педагога, способствующей его саморазвитию.

В статье мы сделаем акценты на некоторые подходы к организации профессионального дополнительного образования педагогов, которые способствуют не только профессиональному совершенствованию, но активизации и стимулированию процесса их личностного роста.

Компетентностный подход не является совершенно новым для отечественной педагогической науки, его в своих исследованиях разрабатывали Б.Г. Ананьев, И.Я. Лернер, А.К. Маркова, М.Н. Скаткин, Р.А. Рогожникова, И.С. Якиманская и др. [2]. В условиях ведения новых профессиональных стандартов, компетентностный подход становится стержневой позицией, под которой подразумевается совокупность личностных характеристик, профессиональных навыков, и особенностей мотивации к педагогической деятельности, которыми должен обладать педагог.

Рассмотрим контекстный подход, который исследовали А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова, Т.Н. Сорокина и др. и выделили личностный контекст учебно-образовательной деятельности педагога, как основной мотивирующий фактор личностного роста [1]. Данный подход реализуется через моделирование в учебной деятельности конкретных проблемных педагогических ситуаций и решение их через совместную деятельность в подгруппах, командах не только в режиме реального присутствия на занятии (оффлайн-форма), но и на форумах в электронной образовательной среде с использованием электронных образовательных платформ (онлайн – форма). Лекция как форма занятия теряет свою актуальность, не будучи проблемной; ее функция активно модифицируется от функции ознакомительной к функции мотивирующей, интригующей, навигационной. Преподаватель создает условия для самостоятельного ознакомления с информацией, ее осмысления, предлагает инструменты ее освоения и формирует поле для ее творческого применения.

Другими словами, необходимо в содержание дополнительной профессиональной программы повышения квалификации включать конкретные практико-ориентированные задания, педагогические ситуации, которые актуальны и одновременно могут быть весьма специфичны, а в технологический компонент закладывать современные инструменты, предлагая, в том числе различные платформы, электронные программы и приложения.

Данная деятельность опирается на основные положения личностно-деятельностного подхода, что помогает находящемуся в центре образовательного процесса педагогу сформулировать персональные мотивы, цели в решении своих профессиональных потребностей и затруднений.

Итак, современные программы профессионального совершенствования и повышения квалификации (ПК) педагогов должны быть построены на основе продуктивной творческой мотивирующей деятельности, способствующей развитию активности, мобильности личности, нестандартности мышления.

Однако, необходимо не забывать о том, что разрабатывать программы необходимо для педагогов с разным уровнем профессиональной компетентности, что бы каждый из них мог подобрать себе программу, отвечающую профессиональным затруднениям и запросам.

В данной статье на примере разработки системы повышения квалификации педагогов дополнительного образования художественного профиля (ХЭП) представим разноуровневую систему повышения квалификации, удовлетворяющую, на наш взгляд, профессиональные потребности педагогов данной категории.

Данная модель основывается на разработанной нами ранее матрице трехуровневой мотивации слушателей к профессиональному совершенствованию и способствует стимуляции учебно-профессиональной самостоятельности педагогов, позволяя развивать их способность к самообразованию и самоуправлению процессом профессионального совершенствования [6].

На основе исследования и анализа мотивации и профессиональных целей педагогов мы смогли объединить их в три группы (см. таблицу).

Таблица

Уровневые характеристики и собственные цели педагогов

Характеристика	Цель
1 группа Педагоги, наиболее мотивированные к собственному профессиональному совершенствованию. Они сами способны сформулировать задачи собственного обучения и самостоятельно осуществлять выбор программ и форм обучения	Использование полученных знаний и практических навыков для преобразования педагогического процесса
2 группа Педагоги, мотивированные к учебному процессу. В их выборе преобладают практические формы организации ПК и освоение конкретных методик и технологий работы с детьми	Получение знаний для широкого использования в педагогической деятельности
3 группа Группа педагогов, не выразивших стремления к самостоятельной разработке индивидуального образовательного маршрута. Выбор траектории определялся ими на основе образовательных и профессиональных потребностей в области художественного образования	Получение знаний, осознание и воспроизведение, в профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования художественного профиля

Данное структурирование может быть полезно в роли матрицы для разработки различных вариативных модулей и курсов повышения квалификации.

Альтернативная система освоения программ складывается в этом случае из трех ступеней, которые включают дополнительные профессиональные программы ПК разного уровня по принципу внутренней дифференциации за счет индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, составленных ими самими, а также при организации системы семинаров в межкурсовой период. Отметим, что содержательный компонент программы включает две части – инвариантную и вариативную, а организационно-технологический компонент предстает как методический инструментарий освоения, осмысления и применения нового, уже собственного, опыта.

Так, например, дополнительная образовательная программа ПК «Теория и практика деятельности педагога дополнительного образования художественного профиля» инвариантного модуля обязательного для всех педагогов ХЭП, разработана в форме очно-заочной с дистанционной поддержкой.

В образовательный курс включены вебинары, видео-мастер-классы, видеолекции, виртуальные экскурсии в музеи, виртуальные визиты и знакомство с передовым педагогическим опытом на сайтах известных организаций дополнительного художественного образования Московской области. Практические и самостоятельные задания разработаны в нескольких вариантах, чтобы слушатель имел возможность выбрать по уровню своего базового образования и имеющихся профессиональных компетенций. Каждый модуль данной программы завершается выполнением теста, позволяя оценить уровень усвоения материала и предоставить возможность перехода на следующий уровень (раздел программы). Кроме того, курс содержит дополнительный модуль по выбору, которым педагог с учетом оценки своего уровня может заменить любой модуль программы.

Следующий уровень (вариативный), предполагает освоение педагогами целого комплекса программ (по выбору) по различным видам искусства, а также по определенным проблемам изучения искусства в дополнительном образовании. Данные программы представлены в различных форматах на выбор педагога: дистанционные, очно-заочные, с дистанционной поддержкой. Некоторые программы созданы в форме виртуальной стажировки, в содержание которых включен передовой педагогический опыт педагогов, участников и победителей конкурсов «Лучший по профессии» Московской области [7].

Предлагаются программы стажировки для педагогов – музыкантов и педагогов по декоративно-прикладному искусству, в которые включены мастер-классы, вебинары и видео-уроки передового педагогического опыта, а также интерактивные практические творческие задания. Отметим, что весьма полезной оказывается и реализация программ в форме виртуальной стажировки [4].

Третий уровень непрерывного профессионального совершенствования – работа в межкурсовой период, который вызывает особую заинтересованность и активность у педагогов. Эта деятельность имеет более свободный характер и менее формализована. Педагогам предлагаются различные по уровню и содержанию проблемно-методические, обучающие и научно-методические семинары. Педагоги выбирают из предложенных семинаров-практикумов, обучающих семинаров, вебинаров те, которые им наиболее

интересны и в которых они могут сами участвовать в качестве выступающих, тем самым продвигая свой передовой педагогический опыт.

Это помогает преподавателю – организатору курсов изучать, обобщать, давать возможность анализировать и продвигать передовой педагогический опыт, включая педагогов в научно исследовательскую и научно-методическую деятельность.

Выводы. Требования к обеспечению результативности образовательных услуг на уровне дополнительного профессионального образования, обуславливающих конкурентоспособность педагогов в условиях современной педагогической практики, приводят к необходимости модификации содержательно-технологического компонента программ данного уровня.

Литература:

1. Вербицкий. А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
2. Довгопол, И.И. Компетентный подход в повышении квалификации педагогических кадров / И.И. Довгопол // Теория и практика образования в современном мире : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. С. 47-51.
3. Романова, Г.А. Актуальные проблемы модернизации педагогического образования Московской области / Г.А. Романова // «Вестник МГОГИ», вып. 2. Серия «Педагогика и психология», 2013. С. 51-55.
4. Романова, Г.А. Об организации системы непрерывного профессионального образования педагогических кадров / Г.А. Романова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 2. С. 404-411.
5. Романова, Г.А. Развитие социокультурной компетентности личности в условиях образовательной инклюзии / Г.А. Романова // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Гл. ред. С.В. Алехина: МГППУ, 2017. С. 41-44.
6. Штанько, И.В. Модель индивидуальной образовательной траектории профессионального совершенствования педагога дополнительного образования / И.В. Штанько // Человеческий капитал. 2012. № 4. - 160 с.
7. Штанько, И.В. Новый формат программ повышения квалификации педагогов дополнительного образования художественного профиля / И.В. Штанько // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 3. Часть 2. Москва: АСОУ, 2018. С. 369-374.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Садыкова Оксана Ильисовна

Российский университет транспорта (МИИТ) (г. Москва);

кандидат технических наук, доцент Кривич Ольга Юрьевна

Российский университет транспорта (МИИТ) (г. Москва)

ПРОЕКТНО-ЭЛЕКТРОННЫЕ МЕТОДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся технологий управления качеством образования в высшей школе; описаны проектно-электронные методы, описан опыт работы кафедры «Нетяговый подвижной состав» по внедрению их в учебный процесс. Выявлены недостатки проектно-электронных методов и причины, породившие их, определены направления их устранения. В статье дан анализ проектного обучения и электронного обучения.

Ключевые слова: электронные курсы, самообучение, самотестирование, технология, познавательная самостоятельность, проектное обучение, электронное обучение мотивирующее обучение, достоверное обучение, сотрудничество, самостоятельность.

Annotation. The article deals with issues related to quality management technologies in higher education; describes design and electronic methods, describes the experience of the Department of "non-Heavy rolling stock" to implement them in the educational process. The shortcomings of design-electronic methods and the reasons that gave rise to them are identified, and the directions for their elimination are determined. The article analyzes project-based learning and e-learning.

Keywords: e-courses, self-learning, self-testing, technology, cognitive independence, project learning, e-learning motivating learning, reliable learning, collaboration, independence.

Введение. В связи с уменьшением объема часов, отведенных на изучение дисциплин технического цикла и требованиями обеспечить хорошую подготовку выпускников по специальности подвижной состав железных дорог вузов, остро встал вопрос организации самостоятельной работы студентов, а также организации самоконтроля со стороны студентов своей учебной внеаудиторной деятельности. Наиболее простым инструментом самоконтроля являются технологии дистанционного обучения, а если более точно - то проектно-электронные методы, которые благодаря сетевым технологиям можно использовать их в любом месте в любое удобное для студента время.

Изложение основного материала статьи. Метод проектов в педагогической практике возник еще в двадцатом столетии в США и основан на гуманистических идеях американских философов и педагогов Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрика. В России методом проектов занимался С.Т. Шацкий в 1905 году. В современной педагогической теории ряд авторов занимались проблемой проектного обучения [1-5].

Теория образования Дж. Дьюи строилась на обучении, опирающимся на активность и самостоятельность, рефлексию обучающегося в познании нового.

Возникнув из идеи свободного воспитания, в настоящее время метод проектов включен в структуру системы высшего образования. Но суть метода проектов заключается в следующем-переход от теории к практике через рефлексию студента. Знания должны быть востребованы в собственном профессиональном опыте. Метод проектов на современном этапе взаимосвязан с электронным обучением и дистанционными

технологиями. На наш взгляд можно ввести новое понятие проектно - электронные методы, по которыми мы будем понимать совокупность приёмов, действий учащихся, в их определённой последовательности для решения поставленной педагогом задачи, лично значимой для учащихся и оформленной в виде конечного продукта, с использованием электронных курсов, дистанционных технологий.

На кафедре «Нетяговый подвижной состав» имеется опыт применения проектного-электронных методов при подготовке студентов по специальности «Подвижной состав железных дорог». Так, например, задания на контрольную работу по дисциплине «Вагонное хозяйство» тесно связано с «Дипломным проектированием, т.е. с профессиональной деятельностью студентов.

Проектное обучение, которое является образовательной технологией многих образовательных систем, помогает сформировать связи:

- между теоретическими знаниями и практическими умениями;
- между познавательной деятельностью и профессиональной деятельностью.

В основе метода проектов лежит развитие познавательной самостоятельности студентов (умение обучающихся самостоятельно организовать образовательную деятельность, умение контролировать самостоятельную познавательную деятельность).

Проектное обучение является тщательно спланированной учебной деятельностью, опирающаяся на современном этапе на электронное обучение. Мы будем понимать под электронным обучением систему обучения при помощи информационных и электронных технологий. Электронное обучение и проектное обучение являются неотъемлемыми частями друг друга. К электронно-проектным методам мы будем относить:

- организацию самостоятельной работы с обучающимися и информационными электронными ресурсами вуза;
- организацию получения консультаций (преподавателями, студентами) удалённых и территориальных, возможность дистанционного взаимодействия;
- работу по формированию и повышению информационной культуры у студентов и овладению ими современными информационными технологиями;
- работу по формированию и повышению информационной культуры преподавателей, через освоение и использование инновационных педагогических технологий.

Знания, полученные в результате симбиоза проектного обучения и электронного обучения, являются долгосрочными, благодаря тому, что они получены в среде наиболее комфортной современному студенту, и опираются на знания из разных учебных предметов, а также на профессиональную деятельность студентов. Цель *проекта* (определяемая как исследование темы, необходимой для защиты дипломного проекта) заключается в том, чтобы узнать, как можно больше о изучаемом объекте (предприятии вагонного хозяйства). В процессе проектного обучения студенты сотрудничают:

- с сокурсниками (консультации во время выполнения работы),
- сотрудниками предприятий на которых работают (собирают информацию о исследованном предприятии),
- с преподавателем (консультации во время выполнения работы).

По окончании проекта студенты представляют свою работу для оценки преподавателю. Конечным результатом проекта является письменный отчет.

Задание на контрольную работу по дисциплине «Вагонное хозяйство» обеспечивает такой учебный опыт, который с помощью взаимосвязанных с профессиональной реальностью проектов, позволяет студентам в комплексе активно развивать и применять свои навыки и знания на последнем курсе, при выполнении дипломного проекта. Студенты проводят обследования предприятий вагонного хозяйства, полученная информация анализируется и синтезируется в представляемом преподавателю отчете в виде контрольной работы.

Проектное обучение является мотивирующим обучением, так как в процессе его реализации у студентов существует возможность выбора и контроля, вместе с возможностью сотрудничать. Таким образом, инженерные понятия изучаются в более приятной обстановке.

Проектное обучение опирается на междисциплинарные связи. Студенты используют знания из ранее изученных предметов, своего профессионального опыта.

Проектное обучение является эвристическим обучением, так как каков будет результат проекта не известно ни преподавателю, ни студенту. Например, заданием студентов по дисциплине «Вагонное хозяйство» является описание предприятия вагонного хозяйства, на котором работает студент. Предприятие-это постоянно изменяющаяся во времени структура.

Проектное обучение является поощряющим к сотрудничеству. Сотрудничество в процессе обучения является инструментом совместного обучения, расширения понимания студентами изучаемого материала.

Контрольная работа по дисциплине «Вагонное хозяйство» является проектом, который обычно выполняется маленькими группами студентов (группа студентов работает на одном предприятии). Задание на контрольную работу представляют из себя проблему, при разрешении которой студентам приходится играть настоящую роль исследователя.

Процесс проектного обучения на кафедре «Нетяговый подвижной состав» можно представить следующим образом:

1. Преподаватель кафедры определяет подходящую для студентов проблему по изучаемой дисциплине.
2. Преподаватель соединяет проблему с информационной средой студентов, складывающейся из профессиональной среды и образовательной среды ВУЗа.
3. Преподаватель организывает процесс обучения, давая долю самостоятельности в этом процессе студенту (определить свой учебный опыт; спланировать решение проблемы и др.).
5. Преподаватель создает атмосферу сотрудничества, через создание рабочих групп.
6. Преподаватель оценивает результат проектной деятельности.

Проектное обучение является технологией, активирующей образовательный процесс в вузе по нескольким направлениям:

- процесс познания со стороны студента (активизируется познавательная самостоятельность студентов в процессе разработки проекта);

- процесс познания со стороны преподавателей (активизируется профессиональная деятельность преподавателя, посредством разработки педагогических технологий для реализации метода проектов).

Кафедрой «Нетяговый подвижной состав» ведется работа по внедрению проектно-электронных методов в учебный процесс по всем дисциплинам кафедры, а также для подготовки и защиты работ итоговой аттестации. Проектно-электронные методы тесно взаимосвязаны с электронными курсами. Структура электронных курсов следующая:

- 1) Теоретический материал разбивается на маленькие блоки, усвояемость каждого блока контролируется тестом.

На практике используются следующие тестовые задания:

1. закрытые – с выбором альтернативных ответов или множественного выбора (с выбором одного или нескольких ответов – правильных или неправильных);
2. на установление соответствия, характеризующиеся наличием однозначного соответствия между рассматриваемыми понятиями (величинами и др.);
3. открытые, реализуемые в форме свободного изложения.

По сравнению с традиционными методами, проектно-электронные методы обучения имеют ряд преимуществ [2], [3], [4]:

- 1) изучение материала может проходить в удобное для студента время;
- 2) быстрое получение результатов испытания и освобождение преподавателя от трудоемкой работы по обработке результатов тестирования;
- 2) объективность в оценке;
- 3) конфиденциальность при анонимном тестировании;
- 4) тестирование на компьютере более интересно по сравнению с традиционными формами опроса, что создает положительную мотивацию у студентов.

Как показала практика, обучение с помощью проектно-электронных методов имеет также следующие проблемы:

- 1) их применение призвано стимулировать познавательную самостоятельность студентов - заочников, но из-за недостаточной базы подготовки по предметам, студент затрудняется отвечать на вопросы и пытается получить результат с посторонней помощью;
- 2) проблема качественного применения проектно-электронных методов (кто и как может оценить);
- 3) правовые проблемы, связанные с защитой интеллектуальной собственности;
- 4) финансовые, касающиеся затрат на подготовку для их применения (создание электронных курсов их обновление; создание информационной среды вузов, подготовка специальной методики на кафедрах);
- 5) кадровые проблемы, связанные с подготовкой преподавателей, способных и желающих применять проектно-электронные методы в учебном процессе.

Изучение данной проблемы в научной литературе, в основных нормативных документах, а также наш собственный опыт практической деятельности в этом направлении позволили проанализировать состояние системы организации и контроля самостоятельной познавательной деятельности студентов-заочников, при изучении дисциплин по кафедре «Нетяговый подвижной состав» с помощью проектно-электронных методов, выявить недостатки и причины, породившие их, определить направление их устранения, сведя их к следующим двум группам условий:

- психолого-педагогическим (констатация и анализ результатов самообучения и самотестирования, целью которых является выявление реальных возможностей студентов, возникающих у них трудностей и путей их устранения);

- организационно-педагогическим (осуществление разработки по внедрению проектно-электронных методов в учебный процесс, с учетом специфики студентов, обучающихся по специальности «Подвижной состав железных дорог»).

Выводы. На кафедре «Нетяговый подвижной состав» проектное обучение фокусируется на открытии новых знаний в области своей профессиональной деятельности, требуя от студентов умения самостоятельно задавать вопросы, искать связи, находить решения, ориентироваться в созданной университетом образовательной среде, адаптироваться к электронному обучению и дистанционным технологиям. реализацией целей и задач образования на современном этапе с развития общества предусматривает внедрение проектно-электронных методов в учебный процесс.

Квалифицированные специалисты должны обладать также высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций. Все это обосновывает потребность внедрения проектно-электронных методов в образовании, сущность которого заключается в обеспечении реального ситуационного характера учебного общения, в рамках которого формируются вышеизложенные личностные качества. Авторы описали опыт работы преподавательского состава кафедры «Нетяговый подвижной состав» Российского Университета транспорта (МИИТ) и показали, что проектное обучение фокусируется на открытии новых знаний в области своей профессиональной деятельности, требуя от студентов умения самостоятельно задавать вопросы, искать связи, находить решения, ориентироваться в созданной университетом образовательной среде, адаптироваться к электронному обучению и дистанционным технологиям. Сегодня очевидно, что обучение с помощью проектно-электронных методов - это реальная необходимость, помогающая уже сегодня заботиться о комплексном решении перечисленных проблем, создать выделенные психолого-педагогические и организационно – педагогические условия.

Литература:

1. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина — М.: Издательский центр «Академия», 2007.

2. О.И., Садыкова, Н.Л., Перельмутер, Познавательная самостоятельность студентов и трудности ее развития в процессе обучения // Материалы 9-ой Международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы XXI века», 25 января по 31 марта 2011 г.

3. О.И., Садыкова, Модель обучения численным методам студентов заочной формы обучения в техническом вузе // Научные труды международной научной конференции Международной академии наук педагогического образования «ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ», проведенная в рамках общего годовичного собрания Академии 14-15 марта 2013г. в Москве. В 2-х частях. - ч. 2. - М.: МАНПО. - Ярославль: Ремдер. 2013. - 416 с.

4. О.И., Садыкова, Самотестирование в процессе обучения студентов-заочников в техническом вузе // Современные проблемы и приоритетные направления развития транспортной системы в России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 17 июня 2013 г. - Рязань, Рязанский филиал МИИТ, 2013. - 107 с.

5. О.И., Садыкова, Н.В., Ристич, Управление образовательным процессом с элементами дистанционных технологий в ВУЗе // Современные проблемы совершенствования работы железнодорожного транспорта: межвузовский научных трудов- Москва: московский государственный университет путей сообщения, 2015. - С. 233.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Серебрякова Наринэ Витальевна

Институт специального образования и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Шашкина Гульнара Рустэмовна

Институт специального образования и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы (г. Москва)

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются процессы формирования языковой системы у детей, трудности усвоения лексико-грамматической системы у детей раннего возраста с ОВЗ, методы диагностики данных нарушений у детей раннего возраста, направление и содержание коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: дети раннего возраста, диагностика речевого развития, лексико-грамматическая система, формирование, коррекция.

Annotation. The article discusses the processes of formation of the language system in children, the difficulties of mastering the lexical and grammatical system in young children with disabilities, methods for diagnosing these disorders in young children, the direction and content of correctional and developmental work with young children in an inclusive education.

Keywords: young children, diagnosis of speech development, lexical and grammatical system, formation, correction.

Введение. Дети с речевыми нарушениями (с задержкой речевого развития, с заиканием, алалией), попадая в среду нормально развивающихся сверстников, не всегда могут получить необходимую помощь специалистов. В настоящее время дети с нарушениями речевого развития включены в систему инклюзивного образования.

Наиболее сложным представляется вопрос о содержании психолого-педагогической работы с детьми раннего возраста с ОВЗ. Группы для детей от 2 до 3 лет в образовательных организациях в основном рассчитаны на детей с нормальным психофизическим развитием. Основной задачей педагогов, воспитывающих детей этого возраста является актуализация и обогащение словарного запаса, формирование элементарных грамматических категорий и развитие навыков диалогического общения [5].

Проблема выявления детей раннего возраста с риском нарушений речевого развития имеет особую значимость. Ранняя диагностика нарушений в развитии позволяет проводить коррекционную работу уже на первом году жизни ребенка и тем самым обеспечить эффективность коррекционной работы, раннюю профилактику вторичных отклонений в психическом и речевом развитии ребенка, способствует формированию личности, познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы ребенка.

Изложение основного материала статьи. Дифференцированный диагноз особенностей речевого дизонтогенеза в раннем возрасте вызывает большие трудности по ряду объективных причин. К ним следует отнести, и недостаточную разработанность в отечественной лингвистике и психолингвистике возрастных норм речевого и, в частности, языкового развития детей этого возраста, индивидуальную вариативность отклонений речевого развития в рамках нормы, обусловленность состояния темпов развития речи микросоциальными влияниями, особенностями эмоционального и коммуникативного поведения родителей, которое в этот период имеет особо важное значение.

В процессе ранней диагностики нарушений речевого развития, в плане выявления симптоматики, очень важно обращать внимание, как на состояние экспрессивной речи, так и на особенности восприятия и понимания речи.

В этом отношении в ранний период и в младшем дошкольном возрасте нарушения речевого развития могут проявляться в следующих вариантах:

а) в нарушении восприятия речи в том возрасте, когда в норме речь еще отсутствует, но ребенок все же понимает отдельные слова и предложения;

б) в нарушении и восприятия, и экспрессивной речи, когда при нормальном онтогенезе эти процессы относительно сформированы;

в) в нарушении только экспрессивной речи при относительной сохранности восприятия речи.

Восприятие речи предшествует появлению речевых единиц в экспрессивной речи. Развитие восприятия речи начинается значительно раньше, чем развитие экспрессивной речи. Часто именно особенности восприятия устной речи дают возможность выявить трудности ребенка и уточнить логопедическую диагностику.

В период около 2 лет, по данным Н.Х.Швачкина [7], ребенок различает все фонемы языка на слух, как звуки, которые есть в его речи, так и звуки, которые отсутствуют в произношении ребенка. Поэтому нарушение в восприятии слов, отличающихся только 1 звуком, у ребенка старше 2 лет свидетельствует о задержке в развитии его фонематического восприятия.

Нарушения восприятия речи могут проявляться в неразличении слов, в трудностях соотнесения слов с их значением, в нарушении понимания предложений и в целом обращенной речи. Нарушения восприятия и понимания речи ребенка могут вызываться различными причинами: нарушением слуха, несформированностью фонематического восприятия, интеллектуальной недостаточностью, нарушением внимания и других психических функций при ММД.

В нашем экспериментальном исследовании принимало участие 28 детей в возрасте 2-2,5 лет, посещающих ДОО Восточного округа г. Москвы. При изучении особенностей речевого развития детей раннего возраста мы использовали методические рекомендации Разенковой Ю. А. (6). Проводилось изучение следующих речевых особенностей детей:

- объем активного и пассивного словаря;
- уровень восприятия речи и понимания речи взрослого;
- грамматический строй речи (словоизменение; использование предлогов);
- исследование фразовой речи.

Детям был предложен словарный минимум, включающий в себя: 50- существительных, объединяющие как видовые, так и родовые понятия; 15- глаголов, обозначающих действие предметов; 15-прилагательных, обозначающих величину, цвет, вкус.

Таблица 1

Сравнительный анализ выполнения заданий на исследование пассивного и активного словаря детьми раннего возраста с нормальным речевым развитием (КГ) и детьми с отклонениями речевого развития (ЗРР) (в %)

	Часть речи	ЗРР	КГ
Пассивный словарь	Существительных	65,8	100
	Прилагательных	48,7	100
	Глаголов	42,7	100
Активный словарь	Существительных	45,2	87,4
	Прилагательных	20,7	72
	Глаголов	21,3	80,7

Представленная таблица иллюстрирует различия пассивного словаря детей разных групп. Так, дети ЭГ вообще не понимают 41,7 % из предложенных им слов. В большей степени данную группу слов составляют глаголы, не применяющиеся часто в обиходе (улыбаться, мыть, гладить, лечить, кататься, рисовать), прилагательные, обозначающие вкус (кислый, сладкий), оттенки (темный, светлый), а также некоторые существительные (в основном, фрукты и овощи). Дети же контрольной группы показали в свою очередь стопроцентное понимание предложенных слов.

Активная речь детей ЭГ оказалась значительно более обедненной, чем у детей КГ (разница средних показателей составляет 47,2%). Среди употребляемых в речи детей слов преобладали существительные: игрушки, посуда (только чашка, ложка), транспорт (только машина), мебель (только стул и стол), одежда (только штаны, шапка), домашние животные. Части лица и тела, а также тела животных дети понимали, но не произносили.

В глагольном словаре дошкольников с ЗРР используются лишь слова, обозначающие ежедневные действия. (спать, гулять, играть). Из прилагательных часто употребляемыми были слова большой – маленький, а также цвета – красный и желтый.

Особенности словоизменения.

При нормальном развитии речи дети к трем годам усваивают многие грамматические формы, но на этом этапе в детской речи еще встречается много грамматических неточностей.

В процессе исследования проверялось умение детей использовать существительные и глаголы ед. и мн. числа, изменять существительные по падежам, согласовывать существительные с прилагательными в числе. Особое внимание обращалось на понимание и употребление предлогов.

1. Понимание и практическое употребление винительного падежа.

В контрольной группе 80% детей справились с заданием и показали высокий уровень умения употреблять в речи существительные в винительном падеже, средний уровень составляет лишь 20%.

Дети с ЗРР показали низкую результативность (80%). Для этой группы характерным было употребление одушевленных существительных в именительном падеже: что ты видишь на картинках? – мяч, кукла (куклу), дом, собака (собаку).

2. Понимание и практическое употребление родительного падежа.

В контрольной группе 80% детей справились с заданием и показали высокий уровень умения употреблять в речи существительные в родительном падеже без предлога, средний уровень составил 20%.

Дети экспериментальной группы показали низкую результативность (80%) группы испытуемых: 50% называли существительные в именительном падеже единственного числа: это уши кого? – лиса (лисы), это хвост кого? – киса (кошки), 30% задание не выполнили.

3. Понимание и практическое употребление дательного падежа.

Дети контрольной группы показали высокую результативность (100%). В ответах детей экспериментальной группы характерными ошибками были следующие: употребление существительного в именительном падеже единственного числа: кому подарили машинку? – мальчик (мальчику); кому подарили куклу? – девочка (девочке).

4. Понимание и практическое употребление творительного падежа.

В целом дети контрольной группы с заданием справились, хотя наблюдались трудности при ответах в виде смешивания форм имен существительных дательного и творительного падежей (60%).

В группе детей с ЗРР половина испытуемых (50%) не смогли ответить на заданный вопрос, а для других детей (30%) характерным было употребление существительных в именительном падеже: чем мальчик ест кашу? – ложка (ложкой), с кем девочка играет? – мама (мамой).

5. Понимание и практическое употребление предложно-падежных конструкций.

Дети контрольной группы в основном показали средний уровень овладения предложно-падежными конструкциями (60%), многочисленные ошибки допустил лишь один ребенок (10%). Характерными трудностями при употреблении предложно – падежных конструкций были:

- неправильное употребление падежных окончаний с простыми предложениями (в, на, у, с): птичка сидит на клетку, мяч лежит в столу;
- при употреблении более сложных предлогов (через, около, перед) наблюдаются аграмматизмы: птичка сидит около клеткой.

Для детей экспериментальной группы задание оказалось непосильным- 6 детей (60%) показали низкий уровень даже при понимании предложно-падежных конструкций, а 4 детей (40%) при понимании простых предлогов (на, в) не оречевляют свои действия.

6. Понимание и практическое употребление ед.ч. и мн.ч. существительного и прилагательного.

У детей контрольной группы отмечались ошибки при согласовании прилагательного с существительным (20% испытуемых): употребление прилагательного множественного числа в форме именительного падежа (большой шар - большой шары, красный карандаш – красный карандаши; чашка красная - чашки красная).

Дети с ЗРР затруднялись в определении единственного и множественного числа существительных и связанного с ним прилагательного: 60% с заданием не справились, 40% смогли определить и назвать только существительное в ед.числе.

7. Понимание и практическое употребление ед.ч. и мн.ч. глаголов изъявительного наклонения.

В целом дети контрольной группы с заданием справились (высокий и средний уровень по 40% и 50% соответственно). Наблюдались единичные трудности при ответах: замены множественного числа формой единственного числа: цветы растут – цветы растет, девочки идут – девочки идет; замена исходного глагола другим, сходным по своему значению: девочка идет – девочка ходит.

Исследование состояния словоизменения существительных показало, что у детей с ЗРР, наблюдаются трудности при понимании и употреблении предложно-падежных конструкций (100% испытуемых), ошибки при изменении существительных по падежам и числам (80% испытуемых). В активной речи все дети (100%) используют глаголы в инфинитиве и в основном аморфными словами: пи (пить), ня, ку (есть, кушать).

Дети с отклонениями в речевом развитии неспособны различать глагольные формы, что обусловлено несформированностью морфологических обобщений.

Понимание и практическое употребление предложно-падежных конструкций.

Дети контрольной группы в основном показали средний уровень овладения предложно-падежными конструкциями (60%), ошибки допустили 10% детей.

Отмечалось правильное употребление простых предлогов (в, на, у, с) при ошибках в падежных окончаниях управляемых слов: птичка сидит на клетку, мяч лежит в стол. Неправильно употреблялись предлоги более позднего онтогенеза (через, около, перед): птичка сидит около клеткой.

Для детей экспериментальной группы задание оказалось непосильным - 60% показали низкий уровень даже при понимании предложно-падежных конструкций, а 40% детей при понимании простых предлогов (на, в) не соотносили предлог с его значением при выполнении действий с предметами.

Состояние синтаксической структуры предложения.

В целях изучения синтаксической структуры предложения проводилось исследование фразовой речи детей в естественной ситуации (в игре, режимных моментах, при общении со взрослыми). Фиксировалось употребление в речи детей двух- и трехсловными предложениями с прилагательными и местоимениями, сложных придаточных предложений и употребление вопросов.

Состояние фразовой речи у детей с задержкой речевого развития находится на уровне употребления двух - трехсловных предложений, тогда как дети с нормальным речевым развитием успешно пользуются сложными по структуре предложениями. У детей с ЗРР наблюдается полное отсутствие в речи сложных придаточных предложений, а также вопросов. В то время как их сверстники, посещающие детский сад к трем годам начинают активно употреблять двух-, трехсловные и более сложные предложения, их речь сопровождают вопросы «почему?», «когда?», «где?», «куда?».

Для речи детей контрольной группы также характерно использование и употребление союзов и причастий, что обеспечивает построение сложных предложений.

В этом возрасте у детей с ЗРР только начинается этап освоения служебных слов для выражения синтаксической структуры предложения: Я люблю пистолетами стрелять. Я видел машины большие и еще большие. Выявлены низкие показатели практически по всем исследуемым параметрам. 80% пытаются объединять слова во фразы, используя аморфные слова- предложения: Ма ма пи (К Марине мама приехала).

На основании результатов изучения речи детей с ЗРР определены направления коррекционно-развивающей работы:

1. По формированию умений вступать в контакт на невербальном и речевом уровне.
2. Умение осуществлять игровые действия и использовать помощь взрослого.
3. Развитие познавательной активности, устойчивости и концентрации внимания, зрительного и слухового восприятия, речеслуховой и двигательной памяти, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.
4. Расширение знаний об окружающей действительности, на понимание речи в знакомых и незнакомых ситуациях (понимание предложно-падежных конструкций, множественного числа существительных и глаголов, уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных).
5. Обогащение лексического запаса (существительных, прилагательных, глаголов).
6. Преодоление трудностей речевого программирования (структурирование фраз) и аграмматизмов (употребление предложно-падежных конструкций, изменение существительных по падежам).

Работа проводится на занятиях (с учетом консультаций логопеда, плана работы музыкального руководителя, воспитателя) и в повседневной жизни детей (в процессе общения, самостоятельной деятельности, игре).

В дошкольном образовательном учреждении для детей 2-3 лет (вторая младшая группа) развивающая речевая среда должна способствовать развитию речи как средства общения. Педагоги (в основном, воспитатели) дают детям посильные поручения, это развивает возможность общаться со сверстниками и взрослыми. Детей учат самостоятельного рассматривать картинки, книги, игрушки в качестве наглядного

материала для общения детей друг с другом и воспитателем. Воспитатель рассказывает детям об окружающих предметах, об интересных событиях (например, о повадках домашних животных, об изменениях в окружающей среде); показывает на картинках состояние людей и животных (радуется, скучает и т. д.). Педагоги развивают умение детей по словесному указанию находить предметы по названию, цвету, размеру («Принеси мишке баночку с медом», «Возьми желтый карандаш, будем рисовать солнышко», «Уложи спать Катю, спой ей песенку»); называть их местоположение («Где сидит кукла? На нижней полке, справа от мишки»), показывать действия людей и движения животных («Попрыгай, как зайчик»).

Воспитатели обогащают словарный запас детей существительными, обозначающими названия игрушек, предметов личной гигиены (полотенце, зубная щетка, расческа), одежды, обуви, продуктов, посуды, мебели, спальных принадлежностей (одеяло, подушка, пижама), транспорта (машина, автобус), овощей, фруктов, домашних и диких животных и их детенышей.

Для подготовки к правильному овладению фразовой речью педагоги обогащают и актуализируют словарь глаголами, обозначающими трудовые действия (стирать, лечить, строить), словами-антонимами (открывать-закрывать, снимать-надевать, брать-класть), действиями, характеризующими отношения людей (помочь, пожалеть, обнять) и их эмоциональными состояниями (плакать, смеяться, радоваться).

Для развития сенсорного восприятия детям раннего возраста обогащают словарь прилагательных, обозначающих цвет, величину, вкус, температуру предметов (красный, зеленый, желтый, сладкий, кислый, большой, маленький, холодный, горячий); наречиями (близко, далеко, высоко, быстро, темно, тихо, холодно, жарко, скользко).

Развитие и актуализация словарного запаса, навыков словообразования и словоизменения являются необходимым условием формирования предложения. Детей учат правильно употреблять вопросительные слова (кто, что, где, кому) и строить простые фразы, состоящие из 2-4 слов.

1. Двусловные предложения типа:

А) вопросительное слово «где» + им. падеж существительного

Где зайка? – Вот зайка. Где кукла? – Вот кукла.

Б) указательные слова + им. падеж существительного

«это, вот, тут, там, здесь» Это ножка. Там зайка. Тут кошка.

2. Двусловные предложения типа:

А) обращение + глагол повелительного наклонения 2-го лица ед. числа: Миша, лови. Прыгай, зайка.

Папа, пиши. Сиди, мишка.

Б) обращение + глагол повелительного наклонения + вин. падеж сущ. 2-го лица ед. числа:

Вин. пад. = им. пад.

Мама, дай шарик. Катя, неси (ищи, на, лови, бери) мяч. Петя, открой (закрой) дверь (шкаф).

Вин. пад. существительного с окончанием -У-

Папа, возьми лопату. Маша, возьми куклу.

3. Двусоставные предложения типа:

ДАЙ + имя сущ. Дай хлеба, воды и т.д.

ХОЧУ + инфинитив Хочу пить, есть, гулять и т.д.

4. Двусоставные предложения типа:

Им. падеж сущ. + глагол 3 лица настоящего времени ед. и мн. числа: Бабушка читает. Дети гуляют.

Для заикающихся детей от 2 до 3 лет рекомендуется программа логопедических и логоритмических занятий, разработанная Крапивиной Е.М. [3]. Содержание психолого-педагогической работы включает сочетание логопедических, логоритмических, музыкальных и физкультурных занятий в условиях группы для детей раннего возраста или группы кратковременного пребывания. Занятия длится до 15 минут, включаются элементы расслабления мышечного тонуса под музыку, выработанные навыки закрепляются в совместной игровой деятельности, сначала на занятиях и затем в играх и самостоятельной деятельности.

Выводы. Формирование лексико-грамматической системы у детей раннего возраста с ОВЗ необходимо начинать с обогащения, активизации и систематизации словаря. В процессе специальной работы, направленной на формирование элементарных грамматических категорий, у детей развивается фразовая речь, формируется коммуникативное намерение. Развитие и актуализация словарного запаса, навыков словообразования и словоизменения являются необходимым условием формирования предложения. В результате коррекционной работы дети начинают осознанно использовать в активной речи различные типы грамматически правильно оформленных предложений, как без предлога, так и с простыми предлогами. Наряду с формированием речевой деятельности, необходимо развитие сенсорной сферы, моторики, когнитивной деятельности, эмоционально-волевой сферы. Такое комплексное воздействие обеспечит эффективное психическое и речевое развитие ребенка.

Литература:

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учеб. пособие / Е.Ф. Архипова. - М.: АСТ: Астрель, 2006. - 222 с.
2. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-методическое пособие. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2006. – 144 с.
3. Крапивина Е.М. Методические рекомендации по организации и содержанию логопедических занятий с заикающимися дошкольного возраста. Заикание: проблемы теории и практики / МПГУ им. В.И. Ленина. – М.: Прометей, 1992, с. 126-141.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. – СПб.: Союз, 2004. - 224 с.
5. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М.: МОЗАИКАСИНТЕЗ, 2014. — 368 с.
6. Разенкова Ю.А. Информационно-методические материалы по ранней помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья / Составитель: Ю.А. Разенкова. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2016. - 85 с.
7. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия АПН РСФСР, 1948, вып. 13.

УДК 379.01

кандидат педагогических наук, доцент Скударёва Галина Николаевна

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

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ СИНГАПУРА

Аннотация. В статье актуализирована проблема социального партнёрства в контексте повышения качества образования как геополитической задачи мирового сообщества; сформулированы приоритеты государственной политики относительно повышения качества образования в России; подчеркнуто, что качество образования имеет системообразующее социальное значение в развитии личности, становлении гражданского общества и социально - экономическом процветании государства. Результаты теоретического исследования понятия «качество образования» выявили его социальные компоненты и тесную взаимосвязь с феноменом социального партнёрства. Обращение к зарубежному опыту Сингапура позволило рассматривать феномен социального партнёрства как фактор, обеспечивающий высокое качество образования в данной стране.

Ключевые слова: социальное партнёрство, качество образования, PISA, зарубежный опыт, Сингапур.

Annotation. The article raises the issue of social partnership in the context of improving the quality of education as a geopolitical task of the world community; set priorities of the state policy on improving the quality of education in Russia; emphasized that quality education is the backbone of social importance in the development of personality, formation of civil society and socio - economic prosperity of the state. The results of a theoretical study of the concept of "quality of education" revealed its social components and close relationship with the phenomenon of social partnership. The reference to the foreign experience of Singapore allowed us to consider the phenomenon of social partnership as a factor that ensures high quality of education in this country.

Keywords: social partnership, quality of education, PISA, foreign experience, Singapore.

Введение. Российская государственная образовательная политика XXI в. базируется на идейной платформе «Доступность – качество – эффективность», в связи с чем качество образования с каждым годом во все большей степени выступает важнейшим системообразующим и доминантным фактором в социальном развитии личности, общества, государства. Осуществление преобразований в отечественном образовании на фоне коренных изменений в экономической, политической, культурной жизни страны направлено на формирование новых экономических и общественных структур и механизмов (рыночных отношений, механизмов управления, политических инфраструктур), которые существенно меняют содержание требований к качеству российского образования [10]. Показательной для понимания политики 21 века является позиция президента РФ, высказанная им 30 января 2018 сущности государственной образовательной года в Гостиним дворе на встрече со своими доверенными лицами в ходе предвыборной кампании: «...Вопросы образования чрезвычайно важны, это одно из важнейших направлений, одно из главных направлений нашего развития и вообще развития в мире... Добиться развития технологий будущего невозможно без качественного образования, а Россия должна быть на шаг впереди в этой сфере» [5].

Изложение основного материала статьи. В своём ежегодном Послании Президента к Федеральному собранию 1 марта 2018г. лидер нашей страны подчеркнул: «Мы продолжим активную работу по развитию нашего общего образования, причём на всех уровнях. При этом подчеркну: современное, качественное образование должно быть доступно для каждого ребёнка. Равные образовательные возможности – мощный ресурс для развития страны и обеспечения социальной справедливости» [7].

Пристальное внимание к качеству образования прослеживается и в майском указе "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года" от 7 мая 2018 года, где Президент России Владимир Путин поставил задачу вывести Россию в десятку лучших стран по качеству образования к 2024 году: «...При разработке национального проекта в сфере образования исходить из того, что в 2024 году необходимо обеспечить достижение следующих целей и целевых показателей: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования" [13].

Нормативно качество образования закреплено в Законе об образовании [14] как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы. Закон определяет федеральный государственный образовательный стандарт как совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки и как основу объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся, освоивших образовательные программы соответствующего уровня и соответствующей направленности. Сравнивая эти два определения, следует охарактеризовать федеральный государственный образовательный стандарт как одну из основ оценки качества образования [9].

Как видно, приоритеты государственной политики относительно качества образования сформулированы вполне чётко, понятно и достаточно жёстко. Поэтому нам представляется актуальным и возможным в настоящей статье порассуждать о проблеме качества образования, как о многоаспектном явлении современной действительности и отметить его социальное значение в развитии личности, становлении гражданского общества и государства. Начнём исследование с теоретического анализа категории «качество образования».

В.А. Сластёнин, осуществляя философско-феноменологический анализ качества образования, определяет данное понятие как совокупность свойств образования, которая позволяет ему решать задачи обучения, воспитания и развития личности. Одной из важнейших характеристик качества образования

выдающийся учёный современности выделяет образованность, субстрактным носителем которой является личность [11].

Качество образования по А.И. Адамскому - это уровень успешности, социализации гражданина, а также уровень условий освоения образовательной программы школы (образовательного учреждения). А результаты, обеспечивающие высокий уровень качества – это академические знания, социальные и иные компетентности плюс социальный опыт, приобретённый учащимися в ходе освоения образовательной программы школы (образовательного учреждения) [8].

Академик РАО А.М. Новиков, учитывая мнение специалистов в области оценки качества образования, замечал, что зачастую оценки качества образования рассматриваются весьма упрощенно. Разговор идет, в основном, лишь об оценке индивидуальных достижений обучающихся и о процедурах лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений. Между тем, проблема оценки качества образования гораздо глубже и серьезнее. Учёный сформулировал понятие «качество образования», как характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [6].

По мнению исследователя Л.Б. Железновой «качество образования» - социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Следовательно, качество образования можно определить как совокупность свойств образования, соответствующую современным требованиям педагогической теории, практики и способную удовлетворить образовательные потребности личности, общества и государства [2].

Как видно, представленные научные точки зрения подтверждают различие описаний и определений термина качество образования, каждое из которых содержит конкретные специфические черты и различия, отмеченные выше, и отражают его ключевые характерологические особенности: «образованность и личность» у Слостёнина В.А., «социальные и иные компетентности плюс социальный опыт» у Адамского А.И., «соответствие образовательных результатов социальным и личностным ожиданиям» у А.М. Новикова. Л.Б. Железнова определяющим критерием «качества образования» считает его состояние и результативность образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям различных социальных групп в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности.

Вместе с тем, И.А. Вальдман рассуждает, что «... к сожалению (или к счастью), не существует единого и простого ответа на вопрос «Что такое качество образования?». Качество – это динамическая и постоянно меняющаяся концепция». В качестве основы для понимания и дальнейшего изложения автор предлагает следующую трактовку [1]: "Качество образования показывает, насколько хорошо учащийся достигает успеха в каждой из следующих областей: реализация своего полного потенциала, умение жить и работать с достоинством, улучшение качества собственной жизни, принятие информированных решений и непрерывное образование. Конкретный ответ на вопрос «Что такое качество образования?» будет зависеть от того, кто задаёт этот вопрос и каковы его взгляды на цели образования. Выбор определённой цели или её интерпретация также зависит от конкретной общественной группы..., у которой есть своё собственное понимание о качестве образования:

- для учащихся качество может быть определено в терминах оценок, привлекательности содержания учебных предметов и обучения или полезности школьного образования для получения работы;
- для родителей качество может быть определено в терминах сохранения определённых ценностей, вклада в семейные традиции, гарантий трудовой занятости;
- для школы качество связано с успехом её выпускников, с тем, может ли учащийся перейти на следующую ступень обучения, или с результатами, показанными учениками при проведении национальных экзаменов и тестов;
- для местного сообщества качество может быть определено в терминах поддержки ценностей местной общины, рейтинга школы в национальных экзаменах или числа выпускников, хорошо образованных и подготовленных;
- для страны качество, как правило, связано с формированием национального согласия вокруг некоторой политической философии или религии, сохранением или переосмыслением национальной истории, достижением конкурентоспособности в глобальной экономике;
- на международном уровне качество рассматривается как возможность обеспечения мирного сосуществования и формирования сопричастности к мировому сообществу» [1].

Как видно, в теоретическом наполнении понятия «качество образования» явно прослеживаются следующие социальные компоненты: «национальное согласие», «мирное сосуществование», «достижение конкурентоспособности», «местное и мировое сообщество», «сохранение ценностей», «семейные традиции», «результативность образования в обществе», «гражданские компетенции личности» и др. Всё вышесказанное коррелирует с сущностью социального партнёрства, которое мы будем понимать как демократическо-гуманистическую концепцию социальных взаимодействий институциональных структур, общественных слоёв и социальных групп в открытых социально - образовательных пространствах в целях решения стратегических социально – значимых проблем образования. Социальное партнёрство в образовании, по сравнению с другими пространствами социальной жизни, характеризуется решением собственных, социально - образовательных проблем. Его сравнительно недолгая история становления в России (с конца 90-х г.г. 20 века) вполне оправдывает наше обращение к зарубежному опыту и инициирует его рассмотрение в качестве фактора повышения качества образования.

В последние десятилетия в современных развитых индустриальных странах всё более укрепляющееся гражданское сообщество опирается на динамичное и гибкое социальное партнерство. Особую актуальность в этой связи приобретает жизненная необходимость социального партнерства в сфере образования, как одной из геополитических сфер социально- экономического развития мирового сообщества и зарубежных государств. В западноевропейских странах система социального партнерства формировалась, в основном, в послевоенный период (после 1945 г.), а сегодня наблюдается всё более масштабное вовлечение социальных институтов, идеологических структур, сопричастных ведомств и индивидуальных участников в данное социальное взаимодействие с определением всё более широкого круга социальных образовательных

проблем. Более того, каждый новый виток развития человеческой цивилизации инициирует нас обращаться к процессам, происходящим в сфере образования, на принципиально новых основаниях. С учётом всего изложенного выше, нам представляется целесообразным начать анализ мировых практик социального партнёрства в сфере образования с проблемы его качества.

По результатам международных исследований качества общего образования лидирующее положение в рейтинге занимает Сингапур. Надо заметить, что уже сама система международных исследований качества образования является примером всё более расширяющегося мирового социального партнёрства. В частности, PISA – это Международная программа по оценке функциональной грамотности 15-летних учащихся в области чтения, естествознания, математики и др., которая является одним из крупнейших международных широкомасштабных мониторинговых исследований в области образования. PISA проводится с 2000 года Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и становится всё более масштабным: если в первом цикле в исследовании участвовали 32 страны, то в 2018 году — уже 78, то есть в два раза больше. Целью исследования является оценка способности обучающихся использовать приобретенные в школе знания и опыт для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. PISA один раз в три года позволяет оценить не только грамотность учащихся, но и динамику контекстных показателей национальных систем общего образования. Подчеркивается, что результаты PISA коррелируют с экономическим и социальным развитием страны. Поэтому в образовательной политике многих стран результатам данного исследования придается ключевое значение. Не задаваясь целью более детального анализа, лишь подчеркнём, что образовательные достижения учащихся Российской Федерации в исследованиях PISA за период 2000-2015 г.г. для России являются весьма неутешительными.

Предпримем попытку анализа системы образования Сингапура, которая демонстрирует самые высокие рейтинги в международных исследованиях по качеству общего образования.

В основе проектирования содержания образования Сингапура лежит универсальная модель компетенций, необходимых на современном этапе. Надо заметить, что модель была заложена еще в 60-х годах XX века, претерпела изменения и сейчас обозначается как модель воспитания личности и гражданина (Character and Citizenship Education) [9]. Это особенно важно в многонациональной и многоконфессиональной стране, нуждающейся в единой национальной системе образования.

Центром модели являются базовые ценности (corevalues): самосознание, саморегулирование, ответственное принятие решений, социальное сознание, управление взаимоотношениями. Компонентами модели являются умения и навыки в виде следующих групп: коммуникационные, информационные, сотрудничество; гражданская грамотность, глобальная осведомленность (глобалистское сознание) и кросс - культурные умения и навыки; критическое и изобретательское мышление. Ключевые участники данной модели по группам: заинтересованные граждане; активные спонсоры; самостоятельные обучающиеся; уверенный в себе человек, т.е. социальные группы и субъекты социального партнёрства в данной образовательной модели из числа обучающегося, профессионального и заинтересованного гражданского общества.

По мнению разработчиков модели, знания, умения и навыки напрямую зависят от сформированных ценностей конкретного человека, определяющих его характер. В свою очередь, ценности формируют убеждения, отношения и действия личности, которые и составляют ядро целостного образования [Там же]. Принцип целостности наряду с принципами разнообразия, вариативности, гибкости включён в перечень основных принципов воспитания и организации сингапурского обучения.

Подробнее хотелось бы остановиться на принципе целостности, в наполнении которого явно прослеживаются предпосылки формирования социального партнёрства:

- предоставление детям возможности опыта взаимодействия друг с другом и упрочения дружеских связей;
- развитие навыков, необходимых для полноценного функционирования в мире, и формирование жизненных ценностей;
- активизация совместного обучения и расширение деятельности, инициируемой как учащимися, так и обществом;
- формирование языковых компетенций в процессе билингвального обучения, необходимых для познания азиатской культуры и развития глобального мировоззрения, обеспечивающих сингапурским выпускникам конкурентное преимущество, осознание ценности собственной культуры и наследия;
- удовлетворение интересов в искусстве, музыке и спорте через совместные учебные мероприятия;
- развитие моральных, социально-эмоциональных качеств личности, что ведёт к совершенствованию лидерских качеств, социально-эмоциональных компетенций;
- упрочение партнёрства с родителями, ключевыми партнерами в обеспечении целостного образования, инициирующими и поддерживающими школьные программы, создающими вместе со школами благоприятную образовательную среду.

Так, образованию был задан вектор-тенденция – создание условий для воспитания и обучения конкурентоспособных профессионалов, способных адаптироваться к различным жизненным и культурным условиям [1]. В дополнение, обучение осуществляется на родном и английском языке, обеспечивая высокий уровень коммуникативных компетенций, позволяющих выпускникам быть конкурентоспособными и иметь возможность обучаться в других странах. Сформированная система воспитания молодых сингапурцев базируется на формировании ключевых ценностей и жизненных ориентиров, жизненной стойкости, новом социальном мышлении, умении самостоятельно решать проблемы, создавать новые возможности, готовности трудиться для реализации своей мечты.

Всё вышепоименованное можно считать предпосылками формирования социальной готовности к партнёрскому взаимодействию на мировом уровне посредством развития партнёрского сознания и социального мышления молодых граждан Сингапура для осуществления социального диалога в условиях многонациональности и многоконфессиональности государства, сопровождаемого высоким сформированным уровнем коммуникации в целях обеспечения собственной конкурентоспособности, возможности дальнейшего обучения в разных странах по мере нарастания социальной интеграции и укрепления гражданского общества.

Для полноты понимания проблемы хотелось бы, в дополнение к вышепоименованным, обозначить круг социального образовательного партнёрства из числа субъектов системы образования Сингапура. К ним относятся: учреждения среднего образования (государственные и платные независимые учебные заведения); спецшколы под руководством Министерства образования предназначены для детей с ограниченными возможностями (интеллектуальные, физические, сенсорные и т.д.) и сопровождающие социальные службы; предвузовское образование (18 младших колледжей, доступных лишь выпускникам среднеобразовательных учреждений); высшее образование представлено государственными и частными университетами; сингапурские Национальные университеты (реализуют основные профессиональные и последиplomные образовательные программы, образуя мощный научно-исследовательский сектор); Международные бизнес - школы и бизнес - курсы (предлагают высококачественное образование в сфере бизнеса); множество языковых центров с высококачественной языковой подготовкой.

Выводы. Таким образом, посредством социального партнёрства обучающегося, профессионального, заинтересованного гражданского сообщества, учреждений и структур образовательного сектора и заинтересованных сопричастных организаций, базирующегося на глубоко осмысленной национальной воспитательно - обучающей идеологии, основанной на развитии глобального мировоззрения, национальных ценностях, формировании социально-эмоциональных компетенций обучающихся, обеспечивается международный успех Сингапура в достижении высших уровней качества общего образования.

Литература:

1. <https://fr.slideshare.net/OPENCU/ss-5677095>
2. https://studme.org/46771/pedagogika/pedagogicheskiy_kontrol_otsenka_kachestva_obrazovaniya
3. Скударёва Г.Н. Общество и образование в современной России: социокультурный контекст. В книге: Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. Орехово-Зуево, 2015.
4. Скударёва Г.Н. Современные представления об общественном участии в российском образовании. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т.22. №4. С. 9-14.
5. <https://tass.ru/obschestvo/4914575>
6. http://anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm
7. <https://www.kritika24.ru/page.php?id=58301>
8. Адамский А.И. Что такое качество образования? [Текст]: под редакцией А.И. Адамского. – М.: Эврика, 2009. – 272 с.
9. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/2524c96d4d095febe100517e0800ee7f66b8b347/
10. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://sincom.ru/content/reforma/index5.html>
11. Сластёнин В.А. Психология и педагогика в 2 ч. Часть 2. Педагогика: учебник для вузов - Психология и педагогика в 2 ч. Часть 2. Педагогика: учебник для вузов / В.А. Сластенин [и др.]; под общей редакцией В.А. Сластенина, В.П. Каширина. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 374 с.
12. Скударёва Г.Н. Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. Орехово-Зуево, 2015.
13. <https://tass.ru/obschestvo/5182103>
14. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7

Педагогика

УДК 378

аспирант Тарасенко Елизавета Игоревна

Гжельский государственный университет (п. Электроизолатор)

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ АЭРОБИКОЙ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОК

Аннотация. В статье говорится о влиянии физической активности на здоровье студенток. Рассмотрена проблема психического здоровья подростков. Говорится о важности сохранения социального, душевного и психологического благополучия студенческой молодежи. Сделан акцент на положительное влияние физической активности на психоэмоциональное состояние спортсменок. Описан педагогический эксперимент по выявлению влияния занятий аэробикой студенток на уровень самооценки. Представлены результаты работы по формированию навыков у студенток в области преодоления стресса посредством дыхательной гимнастики по системе А.Н. Стрельниковой на фоне физических упражнений.

Ключевые слова: психическое здоровье, здоровье, спорт, физическая активность, аэробика, подростки, студентки, самооценка, стресс.

Annotation. The article talks about the impact of physical activity on the health of female students. The problem of adolescent mental health is considered. It is said about the importance of preserving the social, mental and psychological well-being of students. Emphasis is placed on the positive impact of physical activity on the psychoemotional state of athletes. A pedagogical experiment is described to identify the influence of students' aerobics classes on the level of self-esteem. The paper presents the results of work on the formation of skills in the field of overcoming stress through respiratory gymnastics according to the A. N. system. Strelnikova on the background of physical exercises.

Keywords: mental health, health, sport, physical activity, aerobics, teenagers, students, self-esteem, stress.

Введение. Говоря о влиянии физической активности на организм занимающегося, мы чаще слышим о повышении иммунитета, показателей физических качеств, снижении заболеваемости. О воздействии спорта на психическое состояние человека говорят реже, хотя регулярная физическая активность оказывает позитивное действие на психическое здоровье. Проведенное нами исследование продемонстрировало связь между физической активностью и улучшением психического состояния человека.

Изложение основного материала статьи. Студенческий возраст является сенситивным периодом для формирования важных социогенных потенций и тенденций личности: способности, жизнеспособность, работоспособность, направленность личности, ценностные ориентации, убеждения. Получение образования

оказывает большое влияние на психику человека, становление личности. За этот период у студентов происходит развитие всех уровней психики. Эксперты Всемирной Организации здравоохранения определяют психическое здоровье как состояние благополучия человека, в котором он реализует свои способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно работать и вносить вклад в свое сообщество.

Сайт ВОЗ осветил данные, в которых говорится, что от 10 до 20% подростков во всем мире имеют нарушения психического здоровья, которые не диагностируются должным образом и не получают надлежащего лечения. Причиной может быть незнание или непонимание специфики психического здоровья подростка окружающими его людьми или нежелание подростка обращения за помощью. Одновременно этот возрастной период является важнейшим для развития и закрепления социальных и эмоциональных привычек, что особенно важно для психического благополучия. К таким относятся правильная организация времени, регулярная физическая активность, развитие навыков в области преодоления стресса и воспитание способности к эмоциональному самоконтролю.

О позитивном влиянии спорта на здоровье человека сказано не мало. Так, аэробика в виду выраженного воздействия на организм занимающегося, своей доступности, разнообразии элементов является одним из эффективных методов формирования здорового образа жизни. Данный вид спорта динамично меняет структуру, обновляет арсенал используемых средств, поэтому способен удовлетворить запросы всех возрастных групп и слоев населения [1].

Исследования Т.Е. Сиверкиной, И.А. Кабановой, Т.А. Ведищевой показали выраженное улучшение функциональных показателей организма занимающихся аэробикой, способствуя большему приросту силовых способностей [9].

По мнению Ефимовой-Комаровой Л.Б., Головановой Г.Ю., занятия аэробикой не только повышают физические способности, но и приводят к перестройке различных функций организма, воздействуют на умственную деятельность, усиливают концентрацию внимания, увеличивают объем переработанной и усвоенной информации [4].

Исследование Авдеевой М.С., Беличевой Т.В так же показали положительную динамику показателей уровня физической работоспособности, скоростно-силовых качеств, состояния сердечно-сосудистой системы занимающихся степ-аэробикой [2].

Нами было проведено исследование по выявлению влияния занятий аэробикой на психическое здоровье девушек. Физические нагрузки, благодаря повышению общего уровня физической подготовленности, общему оздоровлению, получению социального опыта, достижению поставленных целей и др. помогают лучше себя оценивать. Выявление правильной самооценки - довольно сложный процесс, требующий определенных знаний. Выработка чувства собственной значимости, повышение уверенности в себе, и раскрытие способностей является важным условием успеха во время тренировочной деятельности и залогом достижения высоких результатов. Система представлений человека о себе или «Я - концепция» формируется на основе суммарного представления о своём теле, образах в разных ситуациях, на основе мнения о тебе разных людей, а также соотнесения себя с другими. Занятия спортом оказывают влияние на становление личности и формирование адекватной «Я - концепции» [10].

Педагогический эксперимент по выявлению влияния занятий аэробикой на уровень самооценки у студенток Гжельского государственного университета проводился с сентября по декабрь 2018 года. Среди 35 спортсменок, 15 являлись первокурсницами (первая группа), остальные - студентки со 2 по 4 курсы обучения (вторая группа). Занятия проводились 2 раза в неделю по полтора часа. Каждая тренировка включала степ – аэробику или кик – аэробику (70%), силовой тренинг (30%).

С целью определения уровня самооценки мы использовали тест - опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева. Как мы и предполагали, начальные результаты показали, что девушки второй группы обладали адекватной (18) или завышенной (2) самооценкой. Они набрали от 54 до 60 баллов опросника. Первокурсницы же на начало эксперимента набрали от 42 до 59 баллов. Пять девушек оказались с заниженным уровнем самооценки, семь с адекватным и три с завышенным уровнем.

Спустя 3 месяца занятий спортсменки секции снова заполнили опросник самоотношения. Первокурсницы набрали от 47 до 57 баллов. Это значит, 14 человек адекватно себя воспринимает и правильно оценивает свое поведение, 1 обладает завышенным уровнем самооценки. Все 20 спортсменок второй группы имели адекватную самооценку, их результат находился в диапазоне от 51 до 55 баллов.

Все респондентки отметили положительное влияние занятий на их психическое и физическое состояние. Благодаря тренировкам девушкам удалось обрести друзей, стало легче справляться с тревожностью, скорректировать фигуру, повысить иммунитет организма. Так же спортсменки отменили мощный эмоциональный подъем после занятий, который приносит радость, чувство удовлетворенности и огромную веру в себя.

С целью подготовки студентов к трудным волнительным ситуациям и формирования навыков их преодоления с девушками секции аэробики Гжельского государственного университета регулярно проводилась дыхательная гимнастика по системе А.Н. Стрельниковой. Отличительной особенностью данной методики является сжатие грудной клетки на вдохе за счет физических упражнений. По мнению доктора М.Н. Щетинина, упражнения урежают дыхание, при этом легочная вентиляция возрастает в 5-6 раз, но синхронная с вдохами интенсивная физическая нагрузка на многие мышцы удерживает углекислоту в организме на постоянном уровне, близком к физиологической норме. Энергетический выход такого частого дыхания на фоне физической нагрузки высок. При коротком и шумном вдохе носом кора головного мозга активно насыщается кислородом, при этом ликвидируются спазмы сосудов, исчезают хронические головные боли, а память улучшается. Дыхание проводится на фоне движения. При этом, на фоне нагрузки развивается и мускулатура, восстанавливается энергетический баланс организма [4].

Установлено, что неуверенность в себе - это результат сбоя гормональной системы, обеспечивающей организм эндорфинами. При выполнении физических нагрузок вырабатываются гормоны – нейромедиаторы. [3] Это дофамин, эндорфины, адреналин и окситоцин. Биологически активное вещество дофамин вырабатывается в мозгу синапсами нейронов и служит для передачи нервных импульсов. Выполняя функцию нейромедиатора, он оказывает формирование мотивации, приносит чувство удовольствия, ощущение награды и желания, обеспечивает эмоциональные реакции, сопровождающие двигательную активность. Именно этот гормон мотивирует человека на положительный результат от тренировки: похудение, ступень

пьедестала почёта, рост спортивных результатов. Дофамин - не только приносит радость, но и помогает организму адаптироваться к стрессовым ситуациям, выделяется при травмах и болевом синдроме [5]. Занятия спортом, любая активность, обычная пробежка способствуют выделению дофамина. Эндорфины - группа химических соединений, которые естественным путем вырабатываются в нейронах головного мозга. В организме они выполняют роль обезболивающего эффекта, повышают стрессоустойчивость. Так же отвечают за функцию поощрения – приносят чувство эйфории в виде стимуляции центров удовольствия. Окситоцин вырабатывается в гипоталамусе, отделе центральной нервной системы. Активное вещество поступает из клеток гипоталамуса в гипофиз, где хранится и выделяется под воздействием внешних стимулов. При выработке окситоцина в организме формируется эмоциональная привязанность, повышается стрессоустойчивость. Адреналин известен и под названием эпинефрин и является молекулой, которую наш организм высвобождает в ситуациях тревоги или напряжения. Выброс данного гормона в кровообращение мгновенно даёт ощущение эйфории, максимальную энергию, способность к действию, а после этого приятное расслабление [5]. Во время физкультурных занятий организм сталкивается с повышенными физическими нагрузками и переходит в режим интенсивного функционирования. Данная перестройка начинается с усиления секреции адреналина, а тот в свою очередь запускает физиологические процессы, которые позволяют организму справиться с возросшими требованиями. Адреналин переключает организм в режим повышенной работоспособности, активизирует, тренирует адаптационные механизмы, активизирует синтез эндорфинов и дофамина [4]. Итак, гормоны – нейромедиаторы имеют свои особенности и свои конкретные функции. Но они поднимают настроение, улучшают самочувствие, приносят радость и удовлетворение.

Выводы. В заключение вышесказанного следует подчеркнуть важность более подробного изучения проблемы психического здоровья и возможности его коррекции средствами физической культуры.

Особенно эта проблема актуальна для подрастающего поколения – учащихся, студентов.

Физическая культура является мощным стимулом воспитания студенческой молодёжи. С целью вовлечения студентов к занятиям спортом и физической культурой в вуза, в том числе в Гжельском государственном университете, активно функционируют Студенческие спортивные клубы, которые вносят свой вклад в процесс воспитания студенческой молодёжи, коррекции их психического состояния [8].

Однако, очень важно, что бы преподаватели физической культуры могли эффективно организовывать данную работу и сами обладали культурой здоровья [6; 7].

Конечно, физическая активность не является панацеей. Но все же регулярные занятия способны укрепить и физическое и психическое здоровье. При выполнении физических нагрузок вырабатываются гормоны – нейромедиаторы. Это дофамин, эндорфины, адреналин и окситоцин. Каждый имеет свои особенности и свои конкретные функции: поднимают настроение, улучшают самочувствие, приносят радость и удовлетворение. За счет этого у человека мышление работает лучше, так же он становится более трудоспособным и уравновешенным. Благодаря тренировкам появляется внутренняя уверенность в собственной эффективности в сложных ситуациях. Человек обладающий такой уверенностью не боится сложностей, отстаивает своё мнение, не боится сказать «нет». Такой человек умеет повести за собой.

Литература:

1. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородин Д.С., Выхрыстюк М.С., Гаджиева П.Д., Джигоева А.Р., Дмитриев М.М., Дубинина Н.В., Дуйсеева Н.Ж., Ерина И.А., Идрисова П.Г., Исаева Ж.К., Исалинбаева К.К., Калиев Б.Н., Калкеева К.Р., Карабулатова И.С. и др. **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ:** коллективная монография / Москва, 2020
2. Авдеева М.С., Беличева Т.В. Сравнение влияния атлетической гимнастики и степ-аэробики на физическую работоспособность девушек-первокурсниц неспортивных специальностей // Человек. Спорт. Медицина. 2019. Т. 19. № 3. С. 66-73.
3. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3.
4. Ефимова-Комарова Л.Б., Голованова Г.Ю. Повышение работоспособности и развитие двигательных качеств студентов на занятиях прикладной физической культурой средствами фитнеса // Научная сессия ГУАП Сборник докладов научной сессии, посвященной Всемирному дню авиации и космонавтики. В 3-х частях. Под общей редакцией Ю.А. Антохиной. М, 2019. С. 185-188.
5. Либерман Д. Дофамин: самый нужный гормон. Как молекула управляет человеком - М.: Издательство АСТ, 2019
6. Лубышева Л.И., Магин В.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога // Теория и практика физической культуры. 2005. Т. 191. С. 191.
7. Магин В.А. Применение современных подходов к формированию культуры здоровья педагога // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 227-229.
8. Магин В.А. Теоретические подходы к организации воспитательной деятельности студенческой молодёжи // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 235-237.
9. Сиверкина Т.Е., Кабанова И.А., Ведищева Т.А., Качалова Т.А. Изменения силовых показателей у студентов 18-19 лет, занимающихся в основном отделении со спортивной направленностью (аэробика) // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 3 (181). С. 407-410.
10. Тарасенко Е.И., Медведкова Н.И. Профилактика стресса студентов с использованием дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой // В сборнике: Проблемы и инновации спортивного менеджмента, рекреации и спортивно-оздоровительного туризма Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. / Под общей редакцией Г.Н. Голубевой. – М., 2018. С. 243-245.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Феоктистова Олеся Владимировна
 Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного
 бюджетного образовательного учреждения высшего образования
 «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются дидактические особенности кейс-метода как элемента ситуационного обучения в контексте профессиональной деятельности учителя русского языка, приемы реализации. С учетом данных сведений предложена модель изучения кейс-метода в системе высшего педагогического и дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: образовательная технология, кейс-технология, кейс-метод, кейс, приемы обучения.

Annotation. The article considers the didactic features of the case method as an element of situational learning in the context of professional activity of a teacher of the Russian language, methods of implementation. Based on this information, a model for studying the case method in the system of higher pedagogical and additional professional education is proposed.

Keywords: educational technology, case-technology, case-method, case, teaching methods.

Введение. Сегодня в методический арсенал учителя входят различные способы организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, в том числе побуждающие к самостоятельному конструированию познавательного маршрута в «открытии новых знаний».

Особое место в такой системе занимает кейс-технология, особенности которой связывают с поиском решения реальной или специально смоделированной проблемной ситуации. Данная технология представляет собой совокупность методов и приёмов обучения, основанных на решении практико-ориентированных задач [2], что предполагает стимулирование и организацию познавательного поиска, в результате которого обучающийся не только приобретает новую учебную информацию, но и осваивает способы и алгоритмы практических учебных действий [3, 4].

Такие методы и приемы дают возможность задействовать большой объем учебного материала, организовать выполнение учебных действий в определенной заданной системе. Так, например, метод ситуационного анализа реализуется в приемах, направленных на анализ конкретных ситуаций. Метод инцидента строится на приемах создания проблемных ситуаций и постановки учебной проблемы. Метод ситуационно-ролевых игр основан на действиях, имитирующих ситуации и организующих их инсценирование. Для использования метода игрового проектирования применяются приемы, организующие иницирование и другие этапы проекта, они выбираются с учетом функционально-ролевых позиций участников групп. Как разновидность формы организации самостоятельной работы выделяют исследовательский кейс-метод, в структуру которого заложена программа выполнения исследовательских упражнений (кейсов). Здесь используются приемы, направленные на организацию и выполнение исследовательских действий [4].

Обзор различных научных источников свидетельствует, что чаще всего внимание ученых направлено на исследование особенностей кейс-метода как инструмента аккумулирования знаний и навыков обучающихся, а также его «внешней структуры», поэтому приемы, связанные с его использованием применительно к отдельным учебным предметам, остаются малоизученными. Однако, как показывает наблюдение за профессиональной деятельностью учителей, многие из них испытывают трудности методического характера, вызванные незнанием специфики этапов работы с кейс-заданием и приемов включения его в структуру урока.

Изложение основного материала статьи. Определим дидактические особенности кейс-метода как элемента ситуационного обучения в контексте профессиональной деятельности учителя русского языка: выявим причины обращения к кейс-методу, его специфику как формы организации современного урока, приемы реализации.

Принято считать, что «кейс-метод», относится к технологии анализа ситуаций для активного обучения, поскольку его основу составляет изучение конкретной ситуации, чаще всего отражающей какую-либо проблему, и поиск варианта ее решения. Особенности кейс-технологии заключаются в том, что учитель должен предварительно «погрузить» учеников в проблемную ситуацию, сформировать эффекты инсайта. Свое название кейс-метод получил от английского слова «casestudy», что можно перевести как «метод изучения ситуаций».

Методические возможности кейс-метода как элемента ситуационного обучения связывают с формированием у обучающихся умений анализировать информацию, выявлять главные проблемные вопросы, генерировать альтернативные пути решения и оценивать их, выбирать оптимальное решение и создавать программы учебных действий.

Кейс-метод применяется для коллективного обучения, и предполагает распределение обучающихся на группы или подгруппы, и таким образом способствует созданию для отдельного обучающегося и рабочей группы ситуации успеха, которая служит основой для формирования позитивной мотивации к познавательной и исследовательской деятельности.

Обзор научной литературы свидетельствует: обращение к проблемно-аналитическим кейсам чаще всего вызвано необходимостью усилить практическую направленность уроков русского языка и сформировать у обучающихся познавательный интерес к лингвистическим темам.

С помощью кейс-метода решаются различные цели:

- *личностные* (развивать любовь и уважение к Отечеству, его языку и культуре);
- *предметные* (формировать навыки проведения различных видов анализа слова (фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического, синтаксического, орфографического, пунктуационного, риторического), учить выявлять особенности текста определенного типа (описания, повествования, рассуждения), его структуры и языковые особенности;

– *метапредметные* (формирование умений, связанных с установлением правильности применения алгоритма проверки орфограмм, пунктограмм, развитие навыков учебного сотрудничества в ходе индивидуальной и групповой работы) [2].

Решение кейса может быть представлено в виде определения языкового понятия, орфографического правила или алгоритма его применения, критической справки, описательной статьи, эссе и др.

С точки зрения организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, можно говорить о нескольких задачах в деятельности учителя: побудить обучающихся к решению реальной (или смоделированной) сложной проблемой, организовать ее коллективное обсуждение и последующее представление ее решения перед аудиторией (классом, учебной группой).

Данные задачи реализуются поэтапно в ряде приемов. Так, на *этапе подготовки к уроку* педагогу необходимо сконструировать кейс, определить основные и вспомогательные учебные материалы, которые могут быть использованы в ходе его решения, разработать сценарий будущего урока. Во *время урока* требуются приемы, позволяющие охарактеризовать задачи и особенности работы с кейсом, создать ситуацию интеллектуального затруднения, организовать знакомство с кейс-заданием, руководить обсуждением групп. На *завершающем этапе урока* используются приемы, связанные с подведением итогов работы, оценением работы групп и принятых решений, организацией обсуждения возникших вопросов.

Разрабатывая модель ситуации кейса, учителю следует учесть, что она основана на логико-психологическом противоречии процесса усвоения учебно-научной информации, и, как правило, имеет форму учебной проблемы, основанной на прямых или косвенных затруднениях, явных или скрытых противоречиях [1]. Структура кейс-задания соотносится со «структурой мыслительного процесса, которая определяет направление умственного поиска, побуждает интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного» [1, с. 6]. Установлено, что на уроках русского языка такое противоречие создается преимущественно в связи с определением закономерностей правописания и применением грамматических категорий и форм. Если в кейсе указаны параметры решения противоречия, то он преобразуется в задачу.

Чтобы придать задаче-ситуации наглядность и создать иллюзию реальности, то есть обеспечить её эффективное восприятие и понимание, учитель использует различные средства и приёмы. Данные приемы направлены на организацию следующих этапов работы с кейсом:

1. Организация индивидуальной и групповой самостоятельной работы обучающихся с материалами кейса, в ходе которой выявляется проблема, определяются альтернативы решения, выбирается и обосновывается вариант решения или рекомендуемое действие.

2. Руководство работой в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений.

3. Организации презентации и экспертизы результатов малых групп в ходе общей дискуссии.

Так, в соответствии с содержанием каждого этапа используются приемы: вводное слово о цели и задачах кейс-задания, инструктирующее слово об алгоритме предстоящей работы, проблемная лекция или проблемное слово по содержанию кейс-задания, комментирующее слово о промежуточных результатах работы группы, беседа об итогах и трудностях в решении кейса, обобщающее и оценочное слово о результатах работы и др.

Обучающиеся, работая в группах и используя предложенный в кейс-задании инструментарий, изучают противоречие, генерируют идеи, предлагают варианты решения проблемы, тем самым учатся находить альтернативы стандартным решениям. Каждая группа имеет возможность ответить на вопросы аудитории, уточнить свои позиции и аргументы, еще раз убедиться в том, что предлагаемое решение понятно всем присутствующим в классе. После презентации материалов всех групп может проводиться пресс-конференция, в ходе которой участники делятся своими выводами, обсуждают групповую работу. Таким образом, в ходе решения кейса обучающийся получает возможность руководить ситуацией, управлять ею.

В ряде исследований отмечаются ограничительные факторы использования кейс-методов. Так, например, в ходе подготовки к уроку при разработке кейс-метода учителю требуется оценить готовность учеников к активной интеллектуально-речевой деятельности, в соответствии с которой определить методическую целесообразность выбора данного метода и соответствующих приемов. Кроме того, содержание кейса как задачи-ситуации ограничено спецификой лингвистической темы: его основу составляют проблемные теоретически сложные сведения, форма предъявления которых исключает однозначное решение.

Обратимся к примеру кейса, который был разработан для изучения темы «Частица НИ, приставка НИ-, союз НИ – НИ» и использовался на уроке в 7 классе.

Контекст кейса

Представьте, что вы – известные журналисты, которые собирают афоризмы для одной из рубрик своего журнала. На почту пришли письма от читателей, но произошел сбой программы, из-за которого отдельные элементы текстов исчезли. Восстановите их. Ознакомьтесь с афоризмами, выполните задания, чтобы оформить рубрику.

Задание

1. Прочитайте афоризмы. Выпишите слова в четыре столбика: 1) с частицей НИ, 2) частицей НЕ, 3) с приставкой НИ-, 4) приставкой НЕ-.

2. Проанализируйте получившийся языковой материал. Сформулируйте правило о выборе гласной в приставках НЕ- и НИ- в неопределенных и отрицательных местоимениях и наречиях.

3. Сформулируйте правило о слитном и раздельном написании НЕ и НИ в неопределенных и отрицательных местоимениях и наречиях.

4. Определите значения частицы НЕ и частицы НИ в представленных примерах. В чем заключается сложность в написании частицы?

5. Найдите пример, в котором частица выполняет роль соединительного союза.

6. Выберите одну из предложенных гипотез, оформите ее в виде схем – иллюстраций орфографических правил. Включите свои примеры. Подготовьте презентацию правил и схем для своих одноклассников.

Языковой материал

Научись н_когда н_кому н_чего н_рассказывать и научись н_когда н_от кого н_чего н_ждать.

Нет н_чего более сильного и созидательного, чем пустота, которую люди стремятся заполнить.

Н_что весьма быстро превращается в н_что.

Н_борись н_с чем и н_пытаясь н_от чего бежать.

Я н_ хочу жить в мире, где жизнь одного человека н_ чего н_ значит.
Н_ причиняя н_ боли, н_ страданий другим — и сам н_ будешь отчуждён.
Н_ в чем себе н_ отказывай.
Н_ о чем н_ думает лишь тот, кто н_ чего н_ читает.
Нет н_ плохого, н_ хорошего, только мысль делает вещи такими, какими они нам кажутся.

Гипотезы

1. Частица НИ со словами пишется раздельно. Если НИ- является частью слова, то перед нами приставка, в остальных случаях НИ — это частица, которая пишется раздельно. Приставка НИ- в отрицательных местоимениях и наречиях всегда безударная.

2. Частица НИ со словами пишется раздельно. Приставка НИ- является частью слова и поэтому пишется слитно. Лишь в косвенных падежах отрицательных местоимения с предлогом она пишется раздельно. Приставка НИ- в отрицательных местоимениях и наречиях всегда ударная.

3. Частица НИ со словами пишется раздельно. Приставка НИ- является частью слова и поэтому пишется слитно. Лишь в косвенных падежах отрицательных местоимения с предлогом она пишется раздельно. Приставка НИ- в отрицательных местоимениях и наречиях всегда безударная.

Итоги работы (вопросы, на которые обучающиеся готовят ответы по итогам выполнения кейса)

Что потребовалось проанализировать?

Какая гипотеза подтвердилась?

Каков результат работы?

Какие возникли трудности выполнения кейса?

Результатом выполнения данного кейса стали выступления групп обучающихся с презентациями орфографических правил.

Для работы с кейсом на данном уроке использовались следующие приемы: вводное слово о цели и задачах урока, фронтальный опрос по теме «Различение частицы «не» и приставки «не-», инструктирующее слово об алгоритме работы с кейсом, проблемное слово по материалам кейс-задания, беседа об итогах и трудностях в решении кейса, обобщающее и оценочное слово о результатах работы.

В чем особенности модели обучения студентов и учителей-практиков кейс-методу? Какие приемы и типы заданий должны составить основу данной модели? Безусловно, это вводное слово преподавателя о специфике кейс-технологии и месте кейс-метода в профессиональной практике учителя; беседа об особенностях кейс-заданий и лингвометодический анализ образцов уроков (конспектов уроков или видеозаписей). Особое внимание в данной модели обучения необходимо уделить аналитико-конструктивным и творческим заданиям, направленным на редактирование и создание кейс-заданий, разработку фрагментов урока, проведение урока с использованием кейс-метода в реальных условиях, методический самоанализ результатов работы на уроке.

Выводы. Таким образом, кейс-метод является эффективным средством развития образовательных интересов школьников. На уроках русского языка он способствует интеграции знаний по разным лингвистическим темам, позволяет применять исследовательский, эвристический подходы, формирует целостное представление о языке как системе. С точки зрения организации учебно-познавательной деятельности работа с кейс-заданием реализуется поэтапно с помощью ряда приемов. Вопросы, связанные с организацией специального обучения будущих и практикующих педагогов кейс-технологии, нуждаются в детальной разработке. Такое обучение расширит их представление о формах активизации познавательной деятельности, создаст условия для проявления творческого потенциала, сформирует установку на использование разнообразных педагогических технологий в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Абушкин Х.Х. Некоторые психолого-педагогические вопросы организации проблемного обучения // Организация проблемного обучения в школе и в вузе. Саранск, 1999. С. 4-13.

2. Власова Н.В. Современные образовательные технологии в контексте новых федеральных государственных образовательных стандартов // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). Санкт-Петербург: Реноме, 2012. С. 278-280.

3. Габдрахманова Б.Д. Использование кейс-технологии на уроках русского языка и литературы // International Scientific Review. 2015. - № 4 (5). С. 49-53.

4. Феоктистова О.В. Приемы использования кейс-технологии на уроках русского языка // Филология в современном мировом образовании: сб. науч. ст. XIII Междунар. науч.-практ. конф., 17 апр. 2019 г. / под науч. ред. Г.Б. Вершининой. Новокузнецк: НФИ КемГУ, 2019. С. 153-158.

Педагогика

УДК 378(045)

кандидат искусствоведения, доцент кафедры художественного образования Хомякова Ирина Викторовна

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);

старший преподаватель кафедры художественного образования Матвеева Надежда Васильевна

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА-БАКАЛАВРА К РУКОВОДСТВУ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ КРУЖЕВОПЛЕТЕНИЯ НА КОКЛЮШКАХ)

Аннотация. В статье раскрыты апробированные пути формирования в системе высшего педагогического образования готовности студентов-бакалавров к руководству декоративно-прикладным творчеством обучающихся на примере кружевоплетения на коклюшках.

Ключевые слова: готовность, студент – бакалавр, кружевоплетение, декоративно-прикладное искусство, творчество.

Annotation The article reveals the proven ways of formation of readiness of bachelor students in the system of higher pedagogical education to guide the decorative and applied creativity of students on the example of lace-making on whooping cough.

Keywords: readiness, student - bachelor, lace making, arts and crafts, creativity.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и МГПИ имени М.Е. Евсевьева) по теме «Формирование готовности студента-бакалавра к организации художественно-творческой деятельности обучающихся»

Введение. Декоративно-прикладное искусство как часть народной культуры является исторически первой формой познания и деятельности, которая стимулировала творческие способности человека, выступает как форма передачи общественного опыта, утверждения общечеловеческих ценностей и норм жизни. Оно содержит большой потенциал для формирования эстетических и нравственных идеалов, развития гармонии чувств, понимания прекрасного в окружающем мире, явлениях природы, в человеке и обогащения духовного мира личности. Сейчас, когда материальные потребности преобладают над духовными, снижается интерес к искусству, приобщение подрастающего поколения к декоративно-прикладному искусству особенно актуально.

В современных условиях глобализации актуальным остается использование образовательного, нравственного и эстетического потенциала декоративно-прикладного искусства в профессиональной подготовке педагогических кадров. Говоря о необходимости научить ребенка ценить материальную и духовную культуру, А.Р. Гатина указывает на то, что справиться с ней может педагог, который будет «...наглядным примером этой культуры, постоянно вести исследовательскую и творческую деятельность» [2, с. 4].

Т.И. Шукшина отмечает, что в «...современных условиях решающее значение приобретает подготовка педагога-практика, умеющего самостоятельно решать профессиональные задачи, обладающего практико-ориентированными компетенциями, способного к творческому преобразованию действительности, а также профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию» [6, с. 103].

Изложение основного материала статьи. Изучение, обобщение, осмысление трудов современных педагогов, психологов, социологов и других ученых позволяет сделать вывод о теоретической актуальности проблемы формирования готовности студентов вуза к профессиональной деятельности.

В общетеоретическом рассмотрении готовность является основным условием для успешной реализации деятельности. У С.Н. Чистяковой готовность у человека проявляется независимо от ее формирования, она является устойчивой характеристикой личности [5, с. 25].

Л.Ю. Субботина определяет готовность как «... субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять» [3, с. 296].

В.А. Варданын рассматривает под готовностью будущего педагога-художника «специальную художественно-педагогическую компетенцию студента, освоение которой обеспечивает ориентацию на создание творческого продукта (собственного и руководимого им ученика) и действий по ее реализации» [1, с. 209].

В контексте нашего исследования под готовностью студента будем понимать интегративное качество личности, выражающееся в признании ценности декоративно-прикладного искусства для личностного развития, профессионального становления и будущей педагогической работы, а также в умении обогащать собственный культурный опыт за счет продуктивной деятельности в период обучения.

Кружевоплетение на коклюшках – увлекательное занятие для детей. Этот вид деятельности располагает большими резервами для приобщения учащихся к народному искусству как источнику духовных эстетических ценностей. Занятия кружевоплетением являются неоценимым средством для эстетического, нравственного и трудового воспитания подрастающего поколения.

Овладеть искусством кружевоплетения на коклюшках – дело сложное, долговременное. К сожалению, данный вид декоративно-прикладного искусства в детских художественных школах не изучается совсем или изучается недостаточно. На наш взгляд, основная причина этого – дефицит квалифицированных кадров, владеющих кружевоплетением на коклюшках и методикой его преподавания в учреждениях дополнительного образования.

Это позволяет сделать вывод о необходимости включения кружевоплетения на коклюшках в систему профессиональной подготовки студентов-бакалавров, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование профиль Изобразительное искусство, 44.03.05 Изобразительное искусство. Дополнительное образование в области дизайна и компьютерной графики.

На факультете педагогического и художественного образования Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева разработана и апробируется дисциплина по выбору «Методика обучения учащихся кружевоплетению на коклюшках». Цель изучения дисциплины – способствовать овладению техникой выполнения кружевоплетения на коклюшках и методикой ее преподавания в учреждениях дополнительного образования.

Содержание дисциплины включает изучения двух взаимосвязанных разделов. Раздел 1 «Теоретические основы обучения кружевоплетению на коклюшках» знакомит студентов с историей возникновения и развития данного вида народного прикладного искусства. Они узнают о материалах и инструментах для кружевоплетения, самостоятельно изготавливают из подручных материалов подушки для плетения – кутузы, строят сколки для выполнения образцов плетения. Активизации интереса студентов к искусству кружевоплетения на коклюшках способствуют демонстрация подлинных изделий, выполненных в данной технике, посещение мастер-классов, проводимых мастерами-прикладниками. На занятиях они узнают о возникновении техники кружевоплетения в Западной Европе, развитии центров промысла в России. Практические занятия посвящены освоению основных приемов создания изделий – «перевить» и «сплести», выполнению базовых элементов – «плетешок», «полотнянка», «сетка», «вилюшка», «нашовка».

При изучении раздела 2 «Технология выполнения изделий в технике кружевоплетения на коклюшках»

студенты пробуют свои силы в составлении технического рисунка кружева – сколка. Первоначально они копируют готовые сколки, постигая правила их построения. После на основе стилизации природных форм выполняют небольшой сколок для плетения в технике цепного кружева. Затем студенты выполняют данное изделие в материале.

При подведении итогов занятий обязательно проводятся промежуточные просмотры, осуществляется оценка каждой студенческой работы, анализируются ее достоинства и недостатки. Таким образом, студент учится объективно оценивать собственные творческие достижения и результаты труда своих однокурсников.

Формой промежуточной аттестации является зачет, который проходит в форме просмотра итоговых творческих работ и их защиты.

Формирование практических навыков создания изделий в технике коклюшечного кружева – не единственная задача занятий. Будущий педагог-художник должен не только обладать техническим мастерством, но овладеть методикой обучения кружевоплетению на коклюшках в образовательных организациях. Освоению дисциплины способствует выполнение студентами заданий для самостоятельной работы:

- знакомство с деятельностью организаций дополнительного образования детей, где реализуются дополнительные общеобразовательные программы по кружевоплетению на коклюшках;
- проектирование технологической карты занятий по кружевоплетению с использованием индивидуальных образовательных маршрутов;
- изучение особенностей взаимодействия субъектов образовательных отношений при проведении занятий по кружевоплетению;
- проведение диагностики интересов и способностей обучающихся с целью последующего проектирования индивидуального образовательного маршрута на основе полученного результата (например, разработка анкеты для выявления и формирования культурных потребностей лиц пенсионного возраста для организации занятий студии кружевоплетения);
- разработка содержания мастер-классов по кружевоплетению для разновозрастной аудитории.

Расширить рамки изучения учебной дисциплины, обогатить содержание учебного предмета позволяет участие студентов в проведении мастер-классов, проводимых в музеях г. Саранска. Интересен опыт проведения мастер-классов по кружевоплетению на коклюшках в рамках акции «Ночь искусств» в Мордовском республиканском музее изобразительного искусства имени С.Д. Эрьзи. Мастер-классы были адресованы разновозрастной аудитории. Дети младшего возраста, студенты-иностранцы, взрослые и пожилые люди с интересом наблюдали за процессом плетения кружев. Все желающие смогли взять в руки коклюшки и попробовали сплести небольшое изделие – фенечку. Данный опыт был интересен для студентов тем, что позволил попробовать свои силы в работе с аудиторией, которая не имела базовых навыков плетения на коклюшках. Сложность заключалась в том, что необходимо было учитывать большое количество желающих принять участие в работе мастер-класса, их возрастные особенности, а также малое количество времени, отводимое на выполнение изделия.



Рисунок 1. Проведение мастер-класса по кружевоплетению на коклюшках в рамках мероприятия «Ночь искусств - 2019» в Мордовском республиканском музее изобразительных искусств имени С.Д. Эрьзи

На выпускном курсе в ходе производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности и преддипломной практики студенты впервые выступают в качестве педагогов дополнительного образования в детских художественных школах. В процессе выполнения программ практики происходит окончательное формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Через включение будущего педагога в различные виды деятельности на практике, их контекстное наполнение профессиональным содержанием происходит овладение трудовыми функциями. Студенты проводят занятия, нацеленные на ознакомление обучающихся детских художественных школ с искусством коклюшечного кружевоплетения. Дети знакомятся с историей возникновения и развития данного вида декоративно-прикладного искусства, материалами и инструментами для плетения кружев, осваивают базовые приемы, пробуют свои силы в изготовлении несложных изделий. Как правило, это аксессуары, которые имеют утилитарное значение и выполняются за короткий период времени. Ниже на рисунках 2-3 представлены изделия, выполненные обучающимися детских художественных школ г. Саранска под руководством студентов, проходящих производственную преддипломную практику.



Рисунок 2. Брошь «Стрекоза»
Автор: Чубса Софья, 12 лет, Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детская художественная школа №1 имени П.Ф. Рябова», г. Саранск



Рисунок 3. Украшение «Ромашка»
Автор: Тятюшкина Алина, 11 лет, Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детская художественная школа №2», г. Саранск

В случае если обучающиеся уже владеют базовыми приемами кружевоплетения, возможно выполнение коллективной творческой работы, где каждый ребенок выполняет определенную ее часть, а затем отдельные элементы собираются в общую композицию. Ниже на рисунке 4 представлена коллективная творческая работа обучающихся муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская художественная школа №1 имени П.Ф. Рябова» г. Саранска, выполненная под руководством студентки профиля «Изобразительное искусство» в период преддипломной практики.



Рисунок 4. Коллективная творческая работа – панно «Зима».
Авторы – Ситкина И., Волкова В., Сердаева А., Шолохова Н., Аникина В., обучающиеся 5 класса.
Педагог – Акаемова М.В., студент – Волгаева Я.И.

Сегодня одним из значимых методов формирования готовности студента-бакалавра к организации художественно-творческой деятельности обучающихся является проектная деятельность. Мы солидарны с мнением Л.Х. Цеевой, Б.Х. Панеш, которые отмечают, что проектирование во всех сферах человеческой деятельности становится универсальным инструментарием, позволяющим обеспечить ее системность, целеориентированность и результативность [4, с. 2]. Участие студентов в проектной деятельности активизирует их познавательную активность при изучении учебного материала, формирует их ценностное отношение к научному знанию, мотивирует к научному поиску, что способствует формированию исследовательских компетенций будущего педагога.

Проектная деятельность студентов включает два основных этапа: формирование идеи и реализация проектной деятельности. Рассмотрим процесс развития проективных умений у студентов путем включения их в проектную деятельность на примере подготовки проекта «Возрождение традиций и технологий ремесленничества (на материале темниковского коклюшечного кружева)». Данный проект был подготовлен студенткой А. Мартыновой для участия во XVII Всероссийском конкурсе авторских проектов и проектов в сфере образования «Моя страна – моя Россия». Он был посвящен исследованию образовательных подходов к сохранению и возрождению художественных традиций. Основные методические идеи были раскрыты на материале реконструкции темниковского кружевоплетения на коклюшках. Данный вид промысла существовал в конце XIX – начале XX века в г. Темников, но постепенно был утрачен, мастериц не осталось, а технология плетения кружев была утеряна. На первом этапе происходило погружение в проблему, выдвигалась гипотеза и пути ее решения, продумывались возможные источники информации для проверки сформулированной гипотезы. Формулировались цели и задачи проекта, планировались этапы работы над ним.

Реализация проектной деятельности предполагала активную практическую деятельность исследователя, сбор и обработку материалов, интерпретацию полученных данных. Автором проекта была проделана кропотливая работа по изучению старинных образцов темниковского кружева – изучались сколки изделий, немногие сохранившиеся образцы плетения. Была осуществлена работа с музейными фондами Темниковского историко-краеведческого музея имени Ф.Ф. Ушакова. Студенткой была выполнена

реконструкция сохранившихся экземпляров и на этой основе сделана результативная попытка возрождения темниковского кружева.

В процессе исследования проведена опытно-экспериментальная работа на базе Мордовского краеведческого музея имени И.Д. Воронина, Темниковского историко-краеведческого музея имени Ф.Ф. Ушакова. Студенткой было разработано содержание занятий по выполнению плетеных изделий в технике темниковского кружева, которые были проведены в школе кружевоплетения "Волшебная нить". Так же автором проекта был разработан экспресс-курс по основам кружевоплетения на коклюшках для руководителей коллектива детского художественного творчества. В реализации проекта приняло участие 18 детей и взрослых в возрасте от 7 до 62 лет. Проведенные занятия в школе кружевоплетения и экспресс-курса «Темниковское кружево» способствовали формированию базовых приемов коклюшечного кружевоплетения у слушателей (18 чел.), которые ранее не владели технологией плетения изделий. Результаты проекта были презентованы на заочном туре XVII Всероссийского конкурса авторских проектов и проектов в сфере образования «Моя страна – моя Россия».

Таким образом, участие студентов в проектной деятельности способствует самореализации их творческого потенциала, повышает уровень мотивации к профессиональной деятельности, способствует приращению опыта исследовательской деятельности.

Студенты, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование профиль Изобразительное искусство при выполнении выпускных квалификационных работ не только осуществляют теоретический анализ источников по темам исследования, но и выполняют творческую работу. Творческая часть выпускной квалификационной (бакалаврской) работы представляет собой художественно-творческую работу студента, которая по технике и технологии должна соответствовать избранному виду и жанру изобразительного искусства и отражать высокое исполнительское мастерство. В ходе защиты студенты характеризуют результаты своей педагогической деятельности по формированию у обучающихся навыков художественного творчества по проблеме, обозначенной в выпускной квалификационной работе. Затем представляют творческую часть выпускной квалификационной работы, обосновывая весь процесс выполнения: от зарождения замысла, разработки эскизов, выбора окончательного варианта композиции до завершения художественного произведения. Представляя на защите выпускных квалификационных работ свои творения – воротники, подзоры для полотенца, отделочные элементы для украшения платья, студенты получают возможность продемонстрировать талант художника и профессионализм исполнителя перед опытными специалистами в области художественного образования, преподавателями вуза, сокурсниками.

Ниже на рисунках 5-6 представлены творческие работы студентов, выполненные в технике кружевоплетения на коклюшках.



Рисунок 5. Оплечье «Грация».
Автор: Третьякова П.В. 2019



Рисунок 6. Вставка для украшения платья.
Автор: Волгаева Я.И. 2017

Развитию творческой активности студентов способствует их включение в выставочную деятельность. На выставках представляются работы, выполненные на практических занятиях, в процессе выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ. Творческие работы студентов, выполненные в технике коклюшечного кружевоплетения, становились участниками республиканских, всероссийских и международных выставок-конкурсов художественного творчества – ежегодной городской выставки мастеров декоративно-прикладного искусства г. Саранска «Мастер года», Республиканского фестиваля народного художественного творчества «Шумбрат, Мордовия!», Приволжского студенческого фестиваля народного творчества «Национальное достояние» и др. Участие в подобных мероприятиях помогает молодым авторам критически оценить результаты собственного труда, получить объективную экспертную оценку качества выполняемых работ, мотивирует к дальнейшему творческому росту.

Выводы. Формирование готовности студентов-бакалавров к руководству декоративно-прикладным творчеством обучающихся будет проходить наиболее эффективно, если в образовательном пространстве созданы условия, способствующие активизации творческих ресурсов личности: 1) актуализация положительной мотивации к самообразованию в непосредственно продуктивной деятельности студентов; 2) ориентация студентов на овладение опытом творческой деятельности; 3) вовлечение студентов в создание творческого продукта в собственном творческом опыте и в его реализацию; 4) осуществление опыта эмоционально-ценностных отношений в форме личностных ценностных ориентаций.

Литература:

1. Варданын Валерий Амбарцумович Формирование готовности будущего педагога-художника к выставочной деятельности // Перспективы науки и образования. 2018. №5 (35). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-buduschego-pedagoga-hudozhnika-k-vystavochnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 23.05.2020).

2. Гатина, А.Р. Формирование готовности студентов художественно-графических факультетов к художественному образованию учащихся (на материале татарского декоративно-прикладного искусства) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Гатина Альбина Ростямовна; НГАСУ. - Н. Новгород, 2008. - 24 с.

3. Субботина Лариса Юрьевна Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-gotovnosti-studentov-k-samostoyatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 23.05.2020).

4. Цеева Лидия Хусеновна, Панеш Белла Хамзетовна Формирование готовности будущего педагога к проектной деятельности в дошкольной образовательной практике // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2014. №3 (143). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-buduschego-pedagoga-k-proektnoy-deyatelnosti-v-doshkolnoy-obrazovatelnoy-praktike> (дата обращения: 24.05.2020).

5. Чистякова, С.Н. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению [Текст]: методич. пособие / Авт.-сост.: С.Н. Чистякова, А.Я. Журкина, Е.Н. Землянская и др. – М.: ИОСО РАО, 1997. – 80 с.

6. Шукшина Татьяна Ивановна, Буянова Ирина Борисовна, Горшенина Светлана Николаевна, Неясова Ирина Александровна Педагогические условия практико-ориентированной подготовки магистрантов педагогического образования // Вестник ЮУрГПУ. 2017. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-praktiko-orientirovannoy-podgotovki-magistrantov-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.04.2020).

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Шмутьская Лариса Степановна

Лесосибирский педагогический институт – Филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

кандидат филологических наук, доцент Мамаева Светлана Викторовна

Лесосибирский педагогический институт – Филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме организации групповой работы студентов с использованием платформы электронного обучения Moodle на примере дисциплины «Общее языкознание». Представлен вариант групповой работы по теме «Гендерные стереотипы», описаны способы оценивания процесса групповой работы и продукта деятельности группы.

Ключевые слова: электронное обучение, Moodle, групповая работа, критерии оценивания групповой работы.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of organizing the work of students using the e-learning platform Moodle on the example of the discipline "General linguistics". A variant of group work on the topic "Gender stereotypes" is presented, and methods for evaluating the process of group work and the product of group activity are described.

Keywords: e-learning, Moodle, group work, evaluation criteria for group work.

Введение. Информатизация является одним из приоритетных направлений развития российского образовательного пространства, что указано в Национальной доктрине образования в Российской Федерации. Информатизация образовательного пространства может рассматриваться в узком и широком смысле. Широкое понимание данного понятия предполагает целый ряд социально-педагогических изменений, связанных с наполнением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологиями. Информатизация в узком смысле – это внедрение в образовательные организации информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах [4].

Исследователи выделяют следующие условия, которые необходимы для качественного внедрения информатизации в современное образовательное пространство:

- создание методики применения информационно-коммуникационной технологии;
- разработка электронных учебных материалов;
- разработка образовательных программных приложений, образовательных сайтов [1; 2].

Кроме того, стоит отметить, что подготовка бакалавров педагогического образования в условиях информатизации образования предполагает поиск новых современных подходов методов и форм обучения. В педагогической литературе отмечается, что изменились требования к умениям студентов и школьников, поскольку необходимо не только читать, писать и считать, нужно уметь организовывать ресурсы данных, плодотворно сотрудничать, собирать, оценивать и использовать информацию [5].

В современных высших учебных заведениях цифровизация реализуется в электронном обучении, которое стало важным компонентом учебного процесса. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» под электронным обучением понимается «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [7]. Практика применения в обучении виртуальных технологий позволяет говорить о значительном повышении качества образования. Цифровизация дает возможность интернет-доступа к российским и зарубежным образовательным ресурсам, кроме того виртуальная среда активно вовлекает студентов в процесс получения знаний. Электронное обучение в разных его форматах (смешанное обучение, дистанционное обучение и т.д.)

соответствует современной образовательной концепции, согласно которой студент является субъектом учебной деятельности.

При реализации обучения студентов в электронной среде возникает ряд проблем, одна из которых – эффективная организация групповой работы.

Изложение основного материала статьи. В рамках статьи остановимся на вопросе организации групповой внеаудиторной работы студентов в системе Moodle по дисциплине «Общее языкознание», тема «Гендерные стереотипы». Деление учебного студенческого коллектива на микрогруппы, коллегиальное обсуждение и выполнение разного рода заданий, проектов способствуют самовыражению возможностей каждого обучающегося. Продуктивная работа в группе позволяет эффективно соотнести содержание обучения, используемые методы и приемы с индивидуальными особенностями студента. При изучении указанной темы видится целесообразным применение кооперировано-групповой формы работы: курс делится на группы, каждая из которых рассматривает частный вопрос темы. Так, при изучении одной темы «Гендерные стереотипы» на групповое обсуждение и изучение даются такие частные вопросы: гендерные стереотипы в русских пословицах; гендерные стереотипы в анекдотах, гендерные стереотипы в песенном жанре и пр.

Предполагаются следующие способы группового взаимодействия:

- обсуждение: применяется на начальном этапе работы группы. Используя прием «мозговой штурм», участники микрогруппы составляют своеобразный «банк идей» о том, как выполнить задание, а затем выбирают наиболее эффективные;

- кооперационный способ: данный способ эффективен при выполнении задания, требующего временных затрат. Для конструктивного и продуктивного решения задачи члены группы распределяют между собой обязанности, каждый отвечает за свой фронт работы. Каждый член группы несет ответственность за конечный результат.

Формулировка задания представлена в элементе курса Moodle «Задание», с помощью этого же элемента организуется сбор электронных адресов участников группы. Студентам предлагается подготовить групповое сообщение на тему «Речевые гендерные стереотипы в пословицах и поговорках русского народа». Для этого необходимо осуществить следующую работу:

1. Выписать пословицы и поговорки, характеризующие речевое поведение мужчины и женщины (используйте словарь В.И. Даля «Пословицы русского народа», можно обратиться к электронному варианту словаря https://www.100bestbooks.ru/files/Dal_Poslovicy_i_pogovorki_russkogo_naroda.pdf).

2. Определить, на какие особенности речевого поведения указывают пословицы и поговорки. Перед тем как анализировать выписанные пословицы, провести ранжирование и объединить их в группы. Обмен мыслями и идеями студенты осуществляют на доске Padlet.

3. Результаты работы предлагается представить в виде Google презентации.

На первом этапе студентам необходимо составить план работы группы с использованием доски Trello, в которой необходимо указать этапы выполнения работы, сроки каждого этапа (задание выполняется в течение трех учебных недель), ответственного за каждый этап.

В электронной среде достаточно сложно оценить групповую работу студентов. Преподаватель объективно может оценить *продукт* деятельности группы, оценить *процесс* деятельности представляется не всегда возможным. Для решения данной проблемы мы предлагаем критерии оценки и результата деятельности группы и самого процесса работы. Критерии составляют основу оценочной деятельности, они служат ее ориентиром. Без критериев оценочная деятельность невозможна.

- 1) Критерии оценки формальных показателей продукта деятельности (презентации):

- презентация оформлена в едином стиле, текст легко воспринимается и читается, отсутствуют орфографические, пунктуационные, грамматические ошибки – 5 баллов;

- в презентации не прослеживается единая стилевая концепция, однако текст легко воспринимается и читается, отсутствуют орфографические, пунктуационные, грамматические ошибки – 3 балла;

- в презентации не прослеживается единая стилевая концепция, вспомогательная информация отвлекает от основной, слайды перегружены информацией, в тексте допущены орфографические, пунктуационные, грамматические ошибки – 0 баллов.

- 2) Критерии оценки содержательных показателей продукта деятельности (презентации):

- презентация достаточно информативна, материал изложен последовательно, выводы основываются на анализе языкового материала – 5 баллов;

- презентация информативная, однако наблюдается нарушение логики изложения, выводы не соотносятся с языковым материалом, представленном в презентации – 3 балла;

- презентация неинформативная, наблюдается нарушение логики изложения, выводы не обоснованы – 0 баллов.

- 3) Критерии оценки деятельности группы.

Оценка первого этапа деятельности: *Составьте план работы группы с использованием доски Trello, в которой необходимо указать этапы выполнения работы, сроки каждого этапа (задание выполняется в течение трех учебных недель), ответственного за каждый этап.*

Оценивание осуществляется с помощью просмотра вклада участника в групповую работу на доске Trello.

Критерии оценки: участие в обсуждении организации работы над групповым сообщением.

Показатель:

- активно принимал участие в распределении обязанностей, предлагал этапы работы, принимал участие в обсуждении сроков выполнения – 2 балла;

- принимал участие в обсуждении лишь некоторых организационных вопросов – 1 балл;

- не принимал участие в обсуждении организационных вопросов – 0 баллов.

Оценка второго этапа деятельности: *Выпишите пословицы и поговорки, характеризующие речевое поведение мужчины и женщины (используйте словарь В.И. Даля «Пословицы русского народа», можно обратиться к электронному варианту словаря https://www.100bestbooks.ru/files/Dal_Poslovicy_i_pogovorki_russkogo_naroda.pdf). Перед тем как анализировать выписанные пословицы, проведите ранжирование и объедините их в группы. Обмен мыслями и идеями осуществляйте на доске Padlet.*

Оценивание осуществляется с помощью просмотра вклада участника в групповую работу на доске Padlet.

Участие в сборе языкового материала:

- не принимал участие в сборе языкового материала – 0 баллов;
- отразил на доске Padlet пословицы, характеризующие только женское или только мужское речевое поведение – 2 балла;
- отразил на доске Padlet пословицы, характеризующие и женское, и мужское речевое поведение – 4 балла.

Участие в анализе языкового материала:

- не принимал участие в анализе языкового материала – 0 баллов;
- отразил на доске Padlet стереотипы только женского или только мужского речевого поведения – 2 балла;
- указал на доске Padlet стереотипы и женского, и мужского речевого поведения – 4 балла;
- предложил свои идеи для анализа языкового материала – 5 баллов.

Оценка третьего этапа деятельности (создание Google презентации) осуществляется с помощью взаимооценивания.

Фамилия участника	Критерий	Показатель / баллы
	Участие в создании презентации	принимал участие в оформлении презентации, наполнении ее материалом, предлагал варианты формулировок выводов – 3 балла; принимал участие только в оформлении презентации – 2 балла; не принимал участие в создании презентации 1 балл.

Оценка всей деятельности группы и отдельного участника с помощью итогового анкетирования:

критерий	Показатель 1	Показатель 2	Показатель 3
Вклад в работу группы	Участвовал в распределении обязанностей и составлении плана работы	Участвовал в сборе языкового материала и его анализе	Участвовал в создании презентации
Деятельность всей группы над сообщением	Обсуждение на всех этапах проходило конструктивно	Все мнения учитывались	Во время работы была дружественная обстановка

1 балл – да, 0 баллов – нет

Выводы. В настоящее время виртуальное образование является объективной необходимостью при обучении будущих педагогов. Преподаватели высшей школы ищут новые возможности для организации эффективной работы студентов в электронной среде. Система управления обучением Moodle дает возможность эффективно организовать самостоятельную работу студентов как в индивидуальной форме, так и в групповой. При этом важен учет следующих принципов: студент – субъект образовательного процесса и овладевает приёмами самостоятельного приобретения знаний и их применения.

Представленная групповая работа по теме «Гендерные стереотипы» видится нам эффективной, поскольку способствует развитию коммуникативных и организаторских навыков, умению ставить проблемы и решать их через различные виды деятельности, анализировать и рефлексировать. Работая в группе, студент должен строить свое высказывание с учетом норм современного русского языка, аргументированно выражать свою позицию; тактично и корректно высказать своё несогласие с мнением другого участника; задавать вопросы и уточнять высказывания одноклассников. Кроме того, созданные педагогические условия способствуют формированию научно-исследовательских навыков студентов старшекурсников.

Современные технологии, безусловно, не могут заменить непосредственного аудиторного обсуждения учебного материала, однако они позволяют сделать общение участников образовательного процесса более эффективным. Электронное обучение соответствует интересам современного поколения студентов на получение актуальных, своевременных и доступных знаний.

Литература:

1. Вартанова Е.Л., Вырковский А.В., Максеенко М.И., Смирнов С.С. Индустрия российских медиа: цифровое будущее: академическая монография. М.: МедиаМир, 2017.
2. Галишикова Л.Ю. Современные условия, способствующие качественным переменам в образовании в условиях информатизации и модернизации российского образования // Международный журнал экспериментального образования. – №5 – 2010.
3. Гильденберг Б.М., Горбунов В.И. Возможности и опыт использования электронных средств в очной форме обучения // Организационно-методическое обеспечение образовательного процесса в современных условиях: материалы V Международной учебно-методической конференции. Чебоксары: Чуваш. ун-та, 2013. С. 69-74.
4. Информатизация образования [Электронный ресурс] // Российская педагогическая энциклопедия. Режим доступа: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/1241/> (дата обращения: 15.03.2018).
5. Кашина Е.А. Прогнозирование структуры интегрированного курса информатики: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1997.
6. Лученецкая-Бурдина И.Ю., Федотова А.А. Организация самостоятельной работы студентов с использованием средств электронного обучения [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontrol-znaniy-studentov-v-sisteme-elektronnogo-obucheniya/viewer> (дата обращения: 20.05.2020).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега — Л., 2014.

УДК 376.37

кандидат психологических наук, доцент Штерц Ольга Михайловна

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

ПРОБЛЕМА РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема резильентности детей с нарушением письменной речи. Под резильентностью в работе понимается как устойчивость субъекта образовательного процесса в достижении образовательных целей, вне зависимости от обстоятельств, в которых он в данный момент оказался. В работе рассмотрены причины школьной неуспешности детей с нарушением письменной речи, проанализированы результаты эмпирического исследования уровня развития познавательных процессов обучающихся с дисграфией. В процессе исследования было выявлено, что у детей с нарушением письменной речи снижена устойчивость внимания, они быстро отвлекаются от намеченной цели, темп деятельности у них не устойчив, зрительно-слуховая память развита на среднем уровне. В процессе анализа результатов исследования был сделан вывод о том, что для повышения резильентности обучающихся с нарушением письменной речи необходимо проводить коррекцию неврологических нарушений, логопедических нарушений, связанных с дефектами звукопроизношения, а также развитие таких познавательных процессов как внимание и память.

Ключевые слова: дисграфия, резильентность, школьная неуспешность, факторы резильентности, специализированная образовательная среда.

Annotation. The article considers the problem of resilience of children with a violation of written language. Resilience in work is understood as the stability of the subject of the educational process in achieving educational goals, regardless of the circumstances in which he is currently at the moment. The paper considers the causes of school failure of children with a violation of written language, analyzes the results of an empirical study of the level of development of cognitive processes of students with dysgraphia. In the course of the study, it was revealed that attention deficit children are reduced in children with a violation of written language, they are quickly distracted from the intended goal, the pace of activity is unstable, visual and auditory memory is developed at an average level. In the process of analyzing the results of the study, it was concluded that in order to increase the resilience of students with a writing disorder, it is necessary to correct neurological disorders, speech therapy disorders associated with defects in sound pronunciation, as well as the development of cognitive processes such as attention and memory.

Keywords: dysgraphia, resilience, school failure, resilience factors, specialized educational environment.

Введение. Проблема повышения качества образования подрастающих поколений остается одной из самых актуальной проблемой психолого-педагогической науки. Современные исторические вызовы обществу требуют от человека максимального развития его потенциала - знаний, навыков, способностей. Одной из возможностей развития способностей обучающихся является профилактика школьной неуспешности.

К сожалению, со сложностями в обучении сталкиваются многие ученики, особенно обучающиеся с особыми образовательными потребностями. На сегодняшний день наблюдается рост количества детей с особыми образовательными потребностями в силу наличия нарушений в психофизиологическом и психологическом развитии, а в частности детей с нарушением письменной речи. Как показывает статистка, по Республике Татарстан более 26% учащихся страдает нарушением письма и чтения. Практически в каждом общеобразовательном классе начальной школы Елабужского района от 10 до 20 % детей, имеют нарушение письменной речи. Из-за частичного нарушения процесса письма, проявляющегося в стойких повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, дети с нарушением письменной речи постоянно находятся в ситуации школьной неуспешности. Дети с нарушением письменной речи испытывают постоянную неуспешность в изучении гуманитарных дисциплин связанных с активацией лингвистических способностей. Поэтому очень важно определить факторы, влияющие на резильентность детей с нарушением письменной речи для их успешной социализации в будущем.

Изложение основного материала статьи. Садовникова И.Н. определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма [9]. Левина Р.И. трактует нарушения письма как системные нарушения речи, которые возникают вследствие недоразвития устной речи во всех ее звеньях [4].

Мы исходим из понимания Р.И. Лалаевой, что дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [3].

Письменная форма речи представляет собой вид временной связи второй сигнальной системы и формируется в условиях целенаправленного обучения. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым. Следовательно, в процессе письма обеспечивается согласованная работа четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

А.Р. Лурья определял письмо как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций [5].

Собственно письмо включает ряд операций:

- анализ звукового состава слова;
- перевод фонем;
- «перешифровка» зрительных схем букв.

Письменная форма речи представляет собой вид временной связи второй сигнальной системы и формируется в условиях целенаправленного обучения. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым. Следовательно, в процессе письма обеспечивается согласованная работа четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

Чарлз Ньюкиктьен [6] выделял следующие неврологические механизмы, отвечающие за чтение вслух, списывание текста и письмо под диктовку:

- вся вербальная информация для выполнения письма под диктовку поступает к височным слуховым полям, к центру Вернике;
- височнотеменные поля отвечают за фонемно-графемную конверсию в левом полушарии;
- премоторные мануальные и оральные зоны (центр Брока) отвечают за речь, жест, написание слова;
- премоторные глазодвигательные центры определяют поступление информации по дорсальным путям для определения того, «куда смотреть»;
- нижнетеменные зоны отвечают за локализацию и пространственный анализ формы «где это слово»;
- нижневисочные зоны отвечают за непосредственный доступ к лексическому смыслу, глобальному узнаванию слов посредством вентрального пути.

Письмо относится к идеомоторному праксису, который является функцией левого полушария. Начальная стадия обучения чтению и письму включает удерживание в памяти форм букв и слов. Буквы и слова должны быть сохранены в памяти, связаны с правильным звуком или с конкретным мысленным представлением, например «а» из слова «арбуз». Графомоторный паттерн может активизироваться и за счет зрительных и за счет кинестетических мнестических следов, также он может быть индуцирован за счет слуха при диктовке. На протяжении всего процесса письма необходимы внимание и мотивация.

Таким образом, одной из ведущих причин нарушения письменной речи могут быть трудности, связанные с процессами зрительно-пространственной переработки информации, нарушениями памяти, ошибками при письме из-за искажения зрительного образа слова, а также из-за несформированности фонологической осведомленности или кроссмодального перехода от воспринимаемой на слух диктовки к моторной реализации образа.

Резильентность - термин, взятый из физики и буквально означающий способность достичь цели, жить и развиваться положительно, социально приемлемым путем, несмотря на стресс или травматические события, которые обычно влекут за собой серьезный риск отрицательного результата.

Под психологической резильентностью Ф.И. Валиева понимает способность достойно встречать и преодолевать неблагоприятные обстоятельства и вызовы, становясь при этом сильнее [1].

В процессе своего исследования Л.Б. Райхельгауз пришел к выводу о том, что резильентность - это способность человека (системы) достигать успеха в трудных условиях, вопреки обстоятельствам [8].

Следовательно, по отношению к образовательным результатам резильентность – это своего рода устойчивость субъекта образовательного процесса в достижении образовательных целей, вне зависимости от обстоятельств, в которых он в данный момент оказался.

Термин «школьная неуспешность» в отечественной педагогике чаще употребляется в значении «школьная неуспеваемость» и, по мнению российских исследователей, означает феномен систематического отставания обучающегося от сверстников в усвоении школьной программы, приводящий к негативным последствиям в его поведении: стойкому нежеланию учиться, нарушениям школьной дисциплины, прогулам, отказу посещать школу [7].

Научные исследования резильентности начались во второй половине двадцатого века. Исследования показывают, что резильентность является не врожденной характеристикой (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000), а приобретаемым механизмом, связанным с характеристиками индивидуума и средой.

Поиск факторов, которые на уровне школы в целом и на уровне отдельного учителя могут помочь ученикам преодолевать влияние социального неблагополучия, сложный контекст семьи и обеспечивают равные шансы на получение качественного образования для всех учащихся — одно из наиболее перспективных направлений современных междисциплинарных исследований, объединяющих психологов, социологов и педагогов.

В наибольшем числе исследований выделяются такие группы факторов как: качество работы учителей, качество управления и характеристики школьной образовательной среды. В нашем исследовании мы остановимся на анализе такого фактора повышения резильентности как характеристика школьной образовательной среды. Мы полагаем, что организация специальной образовательной среды по коррекции нарушений письменной речи, и развитию познавательных процессов будет способствовать повышению устойчивости субъекта образовательного процесса в достижении образовательных целей.

С целью повышения резильентности детей с нарушением письменной речи, нами был создан социальный проект «Юный орфографик». В рамках социального проекта «Юный орфографик» проводятся коррекционно-развивающие занятия с детьми, имеющими нарушение письменной речи. На первоначальном этапе работы проекта нами была проведена диагностика нарушений письменной речи и уровня развития познавательных процессов у детей младшего школьного возраста.

В эмпирической диагностике нарушений письменной речи приняли участие 223 ученика 2-3 классов общеобразовательных школ г. Елабуги. В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методики диагностики по И.Н. Садовниковой [9]: проведение слухового диктанта, письмо по слуху, диктант слогов, диктант слогов различной структуры, запись предложения после однократного прослушивания, списывание слов и предложений с печатного текста. Для диагностики познавательных процессов использовались методики: корректурная проба и запоминание 10 слов по А.Р. Лурии.

В результате эмпирического исследования у 38% исследованных детей выявлены признаки нарушения письменной речи, из них 76% это обучающиеся 2 классов и 24% - обучающиеся 3-х классов.

У 72% исследованных детей выявлена смешанная дисграфия, у 12% детей наблюдается акустическая дисграфия, 9% - дисграфия на фоне нарушения языкового анализа и синтеза, у 7% - аграмматическая дисграфия.

Исследование познавательных процессов (внимания и памяти) показало, что у детей с нарушением письменной речи чаще всего страдают процессы внимания.

Детям с нарушением письменной речи требуется больше времени, чтобы включиться в работу. У 64% детей с нарушением письменной речи устойчивость внимания развита ниже среднего уровня, у 36% на среднем уровне. Однако у большинства детей (85%) точность выполнения находится на высоком уровне и лишь у 18% на среднем уровне. Следовательно, если детям с нарушением письменной речи предоставить

больше времени для выполнения задания, то это может способствовать уменьшению количества ошибок при письме и повышению резильентности обучающегося.

Исследование внимания по методике Шульте показало неустойчивость в эффективности работы детей. Так дети с нарушением письменной речи начинают эффективно и активно работать, но затем наблюдается резкий спад за которым следует постепенный подъем в работе. Но в конце деятельности эффективность работы однозначно падает. Такая нестабильность в работе приводит к неустойчивости в достигнутых результатах. Поэтому для закрепления успеха необходимо многократное повторение ранее изученного материала.

В процессе исследования по методике Шульте у 27% обучающихся был выявлен низкий уровень психической устойчивости, 54% детей обладали средним уровнем психической устойчивости, а у 18% - высокий уровень психической устойчивости. Следовательно, большинство детей с нарушением письменной речи в некоторых ситуациях могут проявить уверенность в своей работе и стойкость в достижении цели, а в некоторых ситуациях, особенно если это касается выполнения работы с активизацией письменной речи, проявляют неуверенность в собственных силах и не проявляют стойкость в достижении цели. Не всегда могут справиться с трудными психологическими ситуациями без потери уверенности в себе. Низкий уровень психической устойчивости ведет к снижению резильентности детей с нарушением письменной речи. Следовательно, для повышения психической устойчивости необходимо работать над самооценкой детей, создавать для детей с нарушением письменной речи ситуации успеха на уроке, чтобы они имели возможность поверить в собственные силы.

Диагностика памяти по методике А.Р. Лурия показала, что дети с нарушением письменной речи очень долго запоминают информацию на слух, но по прошествии определенного периода времени очень быстро забывают ранее запомненную информацию на слух. У 9% обучающихся звукобуквенная память на низком уровне, у 73% - средний уровень развития, а 18% обучающихся с нарушением письменной речи обладают высоким уровнем развития слухоречевой памяти. Зрительная память у детей с нарушением письменной речи более сохранна. У 91% - высокий уровень, 9% обучающихся обладают средним уровнем развития зрительной памяти. Следовательно, для повышения эффективности усвоения учебного материала детям с нарушением речи необходимо закреплять изучаемую тему через активизацию зрительных образов.

На втором этапе нашего эмпирического исследования с целью повышения резильентности детей с нарушением письменной речи были организованы дополнительные занятия с логопедом (2 раза в неделю) и с психологом (1 раз в две недели). В процессе проведения коррекционно-развивающих занятий по устранению специфических ошибок в письменной речи и по развитию познавательных процессов было выявлено, что у 33% детей улучшились показатели по уровню концентрации и распределения внимания, у 44% детей улучшились показатели объема памяти. У 48% детей уменьшилось количество специфических ошибок на письме.

Таким образом, для повышения резильентности детей с нарушением письменной речи необходимо проводить коррекцию неврологических нарушений, логопедических нарушений, связанных с дефектами звукопроизношения, а также развитие таких познавательных процессов как внимание и память. Следует работать над повышением темпа деятельности и психической устойчивости детей с нарушением письменной речи для создания условий в достижении образовательных целей.

Выводы:

1) Причинами школьной неуспешности детей с нарушением письменной речи являются нарушения в зрительно-пространственной переработке информации, трудности в функционировании слухоречевой памяти.

2) Одним из факторов повышения резильентности детей с нарушением письменной речи является школьная образовательная среда. Необходима организация специализированной образовательной среды в виде проведения дополнительных логопедических по устранению специфических ошибок и занятий по коррекции таких познавательных процессов как внимание и память.

3) Коррекция нарушений в уровне развития таких познавательных процессов как внимание и память будут также способствовать повышению резильентности детей с нарушением письменной речи.

Литература:

1. Валиева Ф.И. Индивидуально-личностные предпосылки резильентного поведения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. - 2016. - № 4. - С. 97-101.
2. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом // Современная зарубежная психология. - 2018. - Том 8. - № 1. - С. 7-16.
3. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. 224 с.
4. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М.: Просвещение, 1961. 235 с.
5. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. СПб.: Питер, 2018. 768 с.
6. Ньюкиптен Ч. Детская поведенческая неврология. В 2 т. Т.2. М.: Теревинф, 2019. - 336 с.
7. Пинская М.А., С. Г. Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. - 2011. - № 4. - С. 148-177.
8. Райхельгауз Л.Б. Резильентность образовательных результатов как новый принцип современной дидактики // Ярославский педагогический вестник. - 2019. - №4. - С.8-14.
9. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. - М.: Парадигма, 2017. - 280 с.

УДК 372.881.1

аспирант Яхьяева Камила Мурадовна

Гуманитарный институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования

«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (г. Санкт-Петербург)

ОЦЕНКА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. Представленная статья посвящена проблеме профессиональной подготовки студентов технического вуза, её актуальному состоянию, а также изучению роли иностранного языка в данном процессе и потенциала мобильных технологий как дидактического инструмента современного высшего образования. С целью решения обозначенных выше задач, в работе анализируются научные труды отечественных и зарубежных учёных, приводится описание результатов проведённого на базе Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации (СПбГУ ГА) исследования, в котором отдельные виды мобильных приложений отбираются согласно лингводидактическим возможностям и классифицируются в соответствии с обязательными компонентами интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. В ходе дальнейшего исследования предполагается, что данная классификация и включённые в неё типы мобильных приложений дополнят разработанную систему упражнений, направленную как на развитие и совершенствование у будущих специалистов авиационной сферы умений в отдельных видах речевой деятельности (иноязычного чтения), так и на формирование лексических навыков, необходимых для успешного выполнения дальнейших профессиональных обязанностей.

Ключевые слова: интегрированное обучение, CLIL, мобильное обучение, m-learning, мобильные приложения, авиационный английский язык.

Annotation. The article under discussion is dedicated to the problem of professional training of technical university students, its current state, as well as to the study of the role of a foreign language in this process and the potential which mobile technologies carry as a didactic tool of the modern higher education. In order to accomplish the above mentioned goals, the paper analyzes the scientific works of domestic and foreign scientists, describes the results of a study conducted in the Saint Petersburg State University of Civil Aviation (SPbU CA), in which certain types of mobile applications are selected according to the linguodidactic capabilities and are classified in accordance with the major content and language integrated learning components. In the course of further research, it is assumed that this classification and the types of mobile apps included will complete the developed system of exercises aimed at developing and improving the skills of future aviation specialists in certain types of speech activity (foreign language reading), as well as the formation of lexical skills necessary for the successful performance of future professional duties.

Keywords: CLIL, mobile learning, m-learning, mobile apps, aviation English.

Введение. Актуальность данной работы заключается в рассмотрении процесса языковой подготовки выпускников технического вуза как одной из ключевых составляющих успешного осуществления профессиональных обязанностей. К одной из них можно отнести владение иностранным языком, являющимся существенным преимуществом профессиональной парадигмы любого современного специалиста, в том числе и специалиста сферы гражданской авиации. В настоящее время достаточно остро стоит вопрос о том, как, при каких условиях и с помощью каких дидактических средств возможно максимально полно и эффективно выстроить учебный процесс, результатом которого должно стать формирование умений и навыков работы с текстами по специальности, технической документацией, документами Международной организации гражданской авиации (ИКАО) на английском языке и литературы по специальности, а также ведения межязыковой коммуникации в различных ситуациях [11, с. 3]. Также очевиден тот факт, что владение языком ниже минимальных стандартов ИКАО как со стороны лётного экипажа, так и специалистов наземных служб может привести не только к ошибкам и неточностям при ведении радиосвязи, но и авиационным происшествиям или катастрофам. Именно поэтому важно понимание того, как готовить специалистов авиационной сферы, способных не только овладеть английским языком как иностранным, но и умеющих адаптироваться ко всем изменениям в профессиональной ситуации, возникающих в реальной производственной деятельности.

Изложение основного материала статьи. На наш взгляд, именно идеи и концептуальные основы интегрированного обучения иностранным языкам (ИЯ) и профессиональным дисциплинам помогут найти решение поставленных перед педагогами прикладных задач. Д. Марш, один из основоположников данной технологии, определяет интегрированное обучение ИЯ и ПД «как одновременное изучения иностранного языка и предметного содержания» [21]. Впоследствии Д. Койл охарактеризовала предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как подход, преследующий «двуединую цель формирования знаний профессиональной дисциплины и развития языковых компетенций» [14]. С течением времени и развитием технического прогресса развиваются уже существующие методические подходы и появляются новые. В частности, вектор развития современного высшего образования напрямую связан с обращением к отдельным электронным, а теперь уже и к мобильным средствам обучения. Среди работ отечественных учёных, посвященных разработке и дальнейшей апробации моделей интегрированного обучения, стоит отметить устойчивую тенденцию к созданию и включению электронных ресурсов на отдельных этапах обучения с целью формирования иноязычной среды, организации непрерывной межязыковой коммуникации между студентами и носителями языка, а также повышения мотивации студентов, имеющих разный уровень языковой подготовки [3, 4, 6, 9, 10].

Теория и практика использования электронных средств в обучении языку рассматривается и исследуется сегодня в рамках такого научного направления, как электронная лингводидактика, сформировавшегося на основе компьютерной лингводидактики. Ряд учёных (А.Д. Гарцов, О.Н. Калита, Асанова А.С., Савина О.Ю., Павлидис Г.С.) связывают электронную лингводидактику и её средства с методикой обучения русскому

языку как иностранному (РКИ) в электронном формате, а также с «выработкой критериев анализа и оценки качества электронных средств обучения (ЭСО), выявлением особенностей представления в ЭСО коммуникативно-речевого материала, в зависимости от методической целеустановки электронного средства обучения, а также целевой или мононациональной аудитории» [2]. На наш взгляд, электронная лингводидактика не ограничивается лишь методикой обучения или организацией дистанционных курсов преподавания РКИ, поскольку указанные выше целеустановки также валидны и для преподавания других иностранных языков. Однако, в настоящее время отмечается переход электронных средств обучения в мобильный формат, связанный с популярностью и доступностью мобильных устройств, а также возможностью создания и демонстрации персонального информационного пространства. По мнению Г. Камбуракиса [18] мобильное обучение — это «место, где мобильные технологии и электронное обучение пересекаются, чтобы создать уникальную возможность для обучения в любое время и в любом месте», позволяя организовать автономное и дистанционное обучение. Основная тенденция мобильного обучения сегодня — его интеграция в систему традиционного образования. Речь идет уже не только о модернизации дистанционного и смешанного обучения посредством мобильных технологий, но и об оптимизации традиционного обучения при сохранении его базовых методических принципов [13].

Цель описанного далее исследования заключалась в оценке роли мобильных приложений как инструментов обучения и вариантов реализации их лингводидактических возможностей — специфических для обучения иностранному языку критериев, определяющих целесообразность и результативность включения отдельных мобильных приложений в образовательный процесс. Для оценки лингводидактических возможностей мобильных приложений и необходимости внедрения разрабатываемой модели CLIL на ознакомительном этапе параллельно с традиционным объяснением целей и задач дисциплины, критериев оценки, было проведено анкетирование среди студентов 1-3 курсов факультета лётной эксплуатации направлений «Аэронавигационное обеспечение полетов», «Летная эксплуатация гражданских воздушных судов» и «Организация лётной работы». Итоговая выборка составила 90 человек.

Первая часть анкетирования — вводная, состояла из общеязыковых вопросов, касавшихся уровня владения иностранным языком, мотивации и частоты использования мобильных приложений в процессе подготовки к дисциплине «Авиационный английский язык». Основная часть анкетирования была посвящена отбору мобильных приложений и оценке их лингводидактических возможностей, т.е. тех критериев, которыми руководствуются участники образовательного процесса для выбора и последующей работы с тем или иным приложением. Проанализировав работы, посвященные проблемам интеграции мобильных приложений [5, 1, 7, 12], все лингводидактические возможности были условно разделены на организационные и профессионально-языковые в соответствии с их направленностью на учебную деятельность. Рассмотрим каждую из предложенных групп лингводидактических возможностей.

К первой группе относятся возможности мобильных приложений, связанные с организацией и последующей демонстрацией информации, а также проведением оценки и контроля уровня сформированности и развития необходимых умений и навыков:

- доступность (возможность загрузки и дальнейшего использования знакомых студентам приложений в разных операционных системах, на различных мобильных устройствах, что способствует успешной интеграции элементов мобильного обучения в любую дидактическую модель);
- организация фиксированного контроля успешности студентов (мобильные приложения, в соответствии с целями и задачами обучения, могут использоваться как средство систематического и постоянного контроля знаний и их развития. Данный показатель может рассматриваться как для всей учебной группы, так и для конкретного студента);
- организация самоконтроля студентов (посредством мобильных приложений студенты могут самостоятельно и за короткий срок оценить результаты выполнения упражнений и заданий, а также проанализировать собственные ошибки);
- создание и поддержка учебной автономии студентов (включение такой категории, как «учебная автономия» студентов в качестве инструмента повышения эффективности и учебной мотивации, что обеспечивает большую творческую свободу преподавателям и возможность изучения алгоритма работы с профессионально-ориентированными текстами для студентов);
- возможность многократного повторения учебной информации (индивидуальное повторение пройденного материала, возврата к отдельным темам, представляющих для студента трудности, без прерывания учебного процесса);
- выбор режима работы (работа с учебным материалом может осуществляться как в режиме реального времени, так и удаленно, в любое удобное для студентов и преподавателя время);
- создание виртуальной профессиональной среды (мобильные приложения используются не только как средства организации учебного процесса, но и средства персонализации профессионального и языкового содержания, доступного каждому студенту).

Вторая группа лингводидактических возможностей — профессионально-языковая — включает все те ситуации, когда использование мобильных приложений обусловлено преподаванием иностранного языка или сопровождается постоянной работой с языковым материалом. В рамках разрабатываемой модели CLIL выделяются:

- поддержка принципа аутентичности (предоставление доступа к аутентичным ресурсам, материалам, программам, и их накопление с целью выполнения учебных заданий и коммуникации со всеми участниками учебного процесса);
- создание виртуальной профессионально-языковой среды (данная лингводидактическая возможность связана с поддержкой принципа аутентичности, поскольку всё языковое содержание, используемое для обучения в рамках обозначенной модели, имеет профессиональную направленность, т.е. связана с отдельными профессиональными дисциплинами);
- установка на личность студента, его интересы и мотивацию (возможность для преподавателя выбирать и корректировать учебный материал, метод обучения, темп работы и объём информации, руководствуясь личностными характеристиками и профессиональными интересами студентов);
- возможность отбора функционального языка (отбор языковых средств, их дальнейшая классификация и накопление в мобильном формате посредством индивидуальной и коллективной работы студентов);

- обеспечение информационной насыщенности материала (как и языковые средства, информация, представленная в учебном материале, может корректироваться и дополняться как преподавателем, так и студентами на отдельных этапах обучения, причём корректировка происходит согласованно и в соответствии с текущим уровнем развития у студентов отдельных умений и навыков);

- актуальность языковых средств (дополнение и дальнейшая корректировка отобранных языковых средств с целью их обновления и уточнения значений и контекстов употребления, в том числе и профессионального);

- возможность актуализации языкового материала (повторение и обобщение ранее изученного лексико-грамматического минимума для дальнейшей учебной работы, а также возможность многократного обращения к нему).

Проведённый среди студентов ФЛЭ опрос выявил устойчивую тенденцию к использованию мобильных приложений в процессе подготовки к занятиям (89%) и мотивацию к их использованию на занятиях по дисциплине «Авиационный английский язык» (92%). Среди основных лингводидактических возможностей большинство участников опроса выделило создание виртуальной профессионально-языковой среды (87%), возможность актуализации языкового материала (78%), создание и поддержку учебной автономии студентов (64%) и доступность (60%).

На следующем этапе исследования мы, обратившись к работам по проблемам мобильного обучения в отечественной и зарубежной образовательных системах (Титова С.В., Авраменко А.П. [12], Куклев В.А. [8], Kukulska-Hulme A. [20], Hwang & Tsai [17], Herrington A. [16]), приняли решение о проведении подобного исследования (анкетирования) среди преподавателей с целью оценки мотивации и профессионально-психологической готовности к использованию мобильных приложений в обучении и для организации процесса обучения. По результатам анкетирования профессорско-преподавательского состава получены следующие результаты: 64% респондентов регулярно обращаются к средствам электронной лингводидактики, из них 13% используют мобильные приложения. В категории лингводидактических возможностей респондентами были отмечены: организация фиксированного контроля успешности студентов (75%), доступность (71%), поддержка принципа аутентичности (68%), установка на личность студента, его интересы и мотивацию (56%), возможность отбора функционального языка (52%), что связано с заинтересованностью в лучшей организации учебного процесса и возможными путями решения данной проблемы.

В рамках нашего исследования также рассматривается проблема типологий мобильных приложений и выработки критериев для их классификации. В зависимости от дидактических целей, С.В. Титова подразделяет мобильные приложения на собственно обучающие (дидактические) и инструментальные [11] (приложения, обладающие дидактическим потенциалом, с возможностью дальнейшей оптимизации под конкретные цели обучения). Учитывая описанные выше подходы к классификации электронных средств обучения, мобильных приложений, как их частной разновидности, их лингводидактические возможности, а также обязательные компоненты интегрированного обучения, отобранные для исследования приложения были классифицированы следующим образом: визуально-справочные (content: глоссарии, словари, справочники, базы данных онлайн-изданий и научных журналов, обеспечивающие доступ к тематически обусловленным аутентичным материалам и ресурсам и способствующие усвоению информации не только в текстовой, но и мультимедийной формах), организационно-лингвистические (communication: возможность создания и обмена языковым материалом в рамках отдельно взятых тематических модулей, поддержка автономии студентов, возможность связи между преподавателем и учебной группой, контроля и саморефлексии), персонализированные (cognition: приложения, способствующие непрерывному обучению посредством формирования профессионально-ориентированного учебного пространства студентов, развитию способностей к критическому анализу полученных знаний, а также индивидуализации творческой и познавательной деятельности. В процессе работы с данным типом приложений на занятиях преподаватель должен учитывать также индивидуальный темп обучения и личностно-психологические особенности самих студентов), интерлингвистическое (culture: приложения, способствующие адаптации к аутентичной языковой среде, формированию у студентов представлений о стране и обществе изучаемого языка - форумы, чат-боты, мессенджеры, социальные сети. В контексте обучения авиационных специалистов культурный компонент может также реализовываться через аналитическую работу с базовой документацией ИКАО и сравнение информации с данными Федеральной авиационной службы России). Стоит отметить, что приведённая классификация не предполагает жестких критериев соотносённости с определённым компонентом CLIL и типом мобильных приложений. Например, в ходе отбора и анализа функционала мобильного софта, мы столкнулись с тем, что отдельные приложения могут быть отнесены к двум или более типам, например, ресурсы Academia.edu, ResearchGate, DOAJ (Directory of Open Access Journals) для мобильных устройств, подходящие по характеристикам к визуально-справочным (все перечисленные ресурсы - базы данных научных публикаций) и интерлингвистическим (все перечисленные ресурсы также - «социальные сети», посредством которых осуществляется взаимодействие международного научного сообщества) [19].

Выводы. Проведённое среди студентов и преподавателей исследование показало, что большинство участников образовательного процесса готовы или уже активно используют отдельные мобильные приложения для подготовки и организации занятий по дисциплине «Авиационный английский язык». В качестве основных лингводидактических возможностей были выделены: создание виртуальной профессионально-языковой среды, возможность актуализации языкового материала, создание и поддержка учебной автономии студентов и доступность. Основанная на этих данных, а также на основных компонентах интегрированного обучения ИЯ и ПД, классификация мобильных приложений в дальнейшем дополнит разработанную систему упражнений, направленную как на развитие и совершенствование у будущих специалистов авиационной сферы умений в отдельных видах речевой деятельности (иноязычного чтения), так и на формирование лексических навыков, лежащих в основе межкультурной коммуникации и необходимых для выполнения профессиональных обязанностей.

Литература:

1. Авраменко А.П. Методика применения мобильных технологий в преподавании иностранных языков: этапы развития и современные тенденции // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: гуманитарные науки. 2013. Т. 17. №. 6 (149). С. 36-42.

2. Гарцов А.Д., Калита О.Н., Павлидис Г.С. Преподавание русского языка в аспекте развития электронного обучения // Научный часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2011. № 29. С. 82-85.
3. Григорьева К.С., Салехова Л.Л. Реализация принципов предметно-языкового интегрированного обучения с помощью технологий Web 2. 0 в техническом вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2014. № 2. С. 11-18.
4. Зарипова Р.С., Галямов Р.Р. Инновационные аспекты подготовки технических специалистов // Аллея науки. 2017. № 15. С. 343-346.
5. Красильникова Ю.А. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Педагогические исследования и разработки. 2019. С. 34-39.
6. Крылов Э.Г. Формирование профессионального иноязычного лексикона специалиста при обучении инженерному делу // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 157-166.
7. Кудрявцев А.В. Новые возможности использования мобильных устройств в учебном процессе вуза // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 71-76.
8. Куклев В.А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании // Дистанционное и виртуальное обучение. М: 2010. № 5. С. 11-33.
9. Салехова Л.Л. Проектирование дидактической модели двуязычного обучения математике // Вестник ТГГПУ. 2008. №13
10. Серова Т.С., Крылов Э.Г. Интегративное обучение магистрантов иностранному языку в контексте специальности // Язык и культура. 2015. № 3 (31). С. 105-115.
11. Титова С.В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. № 7-8 (159-160). С. 7-13.
12. Титова С.В., Авраменко А.П. Компетенции преподавателя в среде мобильного обучения // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 162-167.
13. Титова С.В. Условия успешной интеграции мобильных устройств в учебный процесс // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2012. №8. С. 262-269.
14. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 173 p.
15. Emery H. Aviation English for the Next Generation // Studi@ Naukowe 29. 2016. P. 8-35.
16. Herrington A., Herrington J., Mantei J. Design principles for mobile learning. 2009. P. 129-138.
17. Hwang G.J., Tsai C.C. Research trends in mobile and ubiquitous learning: A review of publications in selected journals from 2001 to 2010 // British Journal of Educational Technology. 2011. Т. 42. № 4. P. 65-70.
18. Kambourakis G., Kontoni D. P.N., Sapounas I. Introducing attribute certificates to secure distributed E-learning or M-learning services // Proceedings of the lasted international conference. 2004. P. 436-440.
19. Khalyapina L., Yakhyayeva C. The development and implementation of m-glossary in the system of content and language integrated learning // I nternational conference on digital transformation and global society. – springer, cham, 2019. P. 493-505.
20. Kukulska-Hulme A., Shield L. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction // ReCALL. 2008. Т. 20. № 3. P. 271-289.
21. Marsh D. et al. Framework for CLIL teacher education // A framework for the professional development of CLIL teachers. Graz, European Centre for Modern Languages. 2010. 36 p.

Психология

УДК 159.973

соискатель ученой степени кандидата психологических наук Авилов Александр Юрьевич

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

кандидат психологических наук Бизюк Александр Павлович

Первый государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова (г. Санкт-Петербург)

ПРОЕКЦИИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РИСУНКАХ МУЖЧИН С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье с помощью проективной методики Рисунок человека К. Махвер и теста личностных акцентуаций В.П. Дворщенко предпринята попытка оценить обусловленность девиаций сексуального поведения и половой идентичности патологическими чертами характера мужчин с умственной отсталостью (УО). Сделано предположение что значительную роль в патохарактерологической картине различий играет сила, характер и направленность сексуального влечения.

Ключевые слова: акцентуации, умственная отсталость, половая идентичность, гомосексуальность.

Annotation. Annotation. In this article, using a projective technique, the drawing of a person by K. Machover and the test of personal accentuations V.P. Dvorshenko attempted to assess the causality of deviations in sexual behavior and gender identity as pathological traits of the character of men with mental retardation. It has been suggested that a significant role in the patho-characterological picture of differences is played by the strength, character and orientation of sexual desire.

Keywords: accentuations, mental retardation, gender identity, homosexuality.

Введение. В доступной научной литературе как отечественными, так и зарубежными авторами высказываются предположения о роли полоролевой идентичности в формировании определенного типа личности. Еще Рихард Крафт – Эбинг в 1907 г. ввел понятие половой психопатии в данном труде он дал подробное клиническое описание патохарактерологической картины лиц склонных к парафилиям [15]. Ряд авторов связывали различные формы парафилий и расстройств половой идентичности (РПИ) с психопатиями агрессивно – садистического круга, отмечалось, что ведущими запускающими стимулами в формирования расстройств сексуального поведения, половой идентичности так и психопатий являлись травмирующие

психику, преимущественно в детском возрасте, факторы окружающей среды, так и органические расстройства со стороны центральной нервной системы. [1; 6; 8]

В качестве доказательства ведущего влияния социальных факторов было установлено, что мужчины с склонными к сексуальным девиациям и РПИ росли в негативном психологическом климате, для которого характерна структурно неполная семья, где мальчика воспитывала женщина, а наиболее значимым лицом для него была мать или бабушка [6; 4]. Ю.М. Антонян и А.А. Ткаченко (1993) указывают, как следствия подобного воспитания на недостаток формирования у мужчин с парафилиями маскулинных характеристик, на всех уровнях личности - от самосознания до поведения [5].

Актуальна проблематика особенностей деформации характера, направленности полового влечения и полоролевой идентичности в условиях длительного проживания в изолированном однополом коллективе. Известно, что невозможность удовлетворить как сексуальные, так и ментальные потребности во взаимодействии с противоположным полом, создает почву для проявления патологии характера, а также предпосылку к противостоительному формированию сексуального сценария личности [10]. У юношей, занимающихся гомосексуальной проституцией, была установлена связь между гомосексуальным характером полового влечения и средой специальных школ и детских домов, побуждавшей к раннему сексуальному опыту с однополым партнером и к нарушениям гендерных стереотипов [16].

Также было выявлено, что для лиц с расстройством личности и нарушениями полоролевого поведения характерна схожая локализация органических предпосылок особую роль, играет патология диэнцефальных структур головного мозга и аномалии лимбической системы, отражающиеся на специфике мотивации и направленности полового влечения [20; 22; 23]. В литературе имеются данные о развитии параноидального и психастенического типа личности у лиц с транссексуализмом, особенностью которого является наличие сверхценных образований и отягощенность суицидальным поведением [11; 13; 14; 17; 24]. В разных источниках было установлено, что патологическая структура личности обнаруживается у 78% лиц с РПИ. Среди мужчин с РПИ значительно преобладал истерический (60%) и психастенический тип (27%), а у женщин шизоидный (38,9%) и параноидный (19,4%) типы [17; 24].

Было выявлено, что лица с парафилиями значительно чаще обнаруживали в допубертатном периоде последствия раннего органического поражения головного мозга, включая задержку психического развития, диагностированную УО [13; 17; 24]. Есть данные о вовлеченности при некоторых психических заболеваниях эмоционально-личностной сферы, мотивации и сферы идентичности, обуславливающих протекание психосексуального онтогенеза [21; 25; 26].

Д.Н. Исаев (2010) из общей массы состояний психического недоразвития выделял особую форму умственной отсталости - дисфорическую, в основе которой выявлялась патохарактерологическая структура личности, проявляющаяся аффективной напряженностью, утрированностью влечений, в том числе и гиперсексуальностью. Автор утверждал, что приведенные психопатологические особенности связаны с поражением функциональных систем, представленных в глубинных структурах и находящихся в более или менее постоянно возбужденном состоянии [12].

Имеются и другие указания на определяющую роль поражений глубинных структур мозга в расстройствах половой идентичности при УО [2; 3; 4].

Из представленного материала видно, что одной из важнейших фоновых предпосылок расстройств личности и патологии полоролевой идентичности выступают как исходные органические нарушения (психическое недоразвитие), так и специфически неблагоприятная среда.

Изложение основного материала статьи. Целью предпринятого исследования была попытка путем сравнительного исследования выявить ведущие акцентуации и их связь с полоролевой идентичностью и сексуальным поведением в группе гомосексуальных мужчин с умственной отсталостью и гетеросексуальных мужчин с умственной отсталостью.

Гипотеза: Группу лиц гомосексуалов с УО отличает сочетание сензитивных, астено-невротических и психастенических проявлений, что можно рассматривать как отдельный патохарактерологический феномен, выражающийся фемининными тенденциями в половом самосознании.

Исследование проводилось на базе одного из психоневрологических интернатов Санкт-Петербурга. В качестве объекта исследования выступили 80 человек взрослых мужчин трудоспособного возраста от 21 до 37 лет с легкой и умеренной степенью умственной отсталости (F-70); (F-71). Основную группу составили 40 чел. мужчин с УО гомосексуальной ориентацией. При психологическом исследовании показатели основной группы сравнивались с таковыми в аналогичной по численности и возрасту контрольной группе гетеросексуальных мужчин с УО (40 чел.).

Изучение половой идентичности мужчин с УО проводилось с помощью психологических методик:

«Тест личностных акцентуаций» Дворщенко В.П. (модифицированный вариант методики ПДО Личко А.Е.) [7]

Методики «Нарисуй человека своего и противоположного пола в одежде и без одежды» К. Махвер [18].

Также применялись методы анализа документации, наблюдения и беседы. Сравнение интересующих нас показателей двух групп проводилось с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

Нашей целью было выявление представлений о себе как о человеке мужского и женского пола через определение суммы половых признаков, и их качества в изображенных рисунках. Выполнению задания предшествовала небольшая беседа, о половой идентичности испытуемого. Основными вопросами являлись вопросы о том человеком какого пола испытуемый себя считает? Возникало ли желание быть женщиной? Что нравится или не нравится во внешности своего или чужого пола?

При оценке мы учитывали следующие параметры:

- 1) соответствует ли изображение фигуры полу;
- 2) соответствует ли одежда и аксессуары полу;
- 3) соответствует ли прическа полу;
- 4) изображены ли вторичные половые признаки;
- 5) изображены или нет первичные половые признаки — гениталии.

По этим критериям 1 балл ставился при соответствии, а 0 — при несоответствии признака половой идентичности.

Дополнительные баллы присваивались за наличие в рисунке признаков половой идентификации по женскому типу; красивые глаза, длинные ресницы, пухлые губы, четко нарисованное лицо (знак высокой заинтересованности), максимально — 3 балла [18].

Предварительная беседа выявила следующие важные феномены половой идентичности обеих групп. В основной группе все испытуемые идентифицировали себя со своим полом. Однако 84% испытуемых признавались, что не раз у него возникало желание быть женщиной, женскую одежду считал для себя более привлекательной, чем мужскую, испытывал удовольствие от переодевания и представления себя в женской роли, при этом многие называли известных женщин объектами личной идентификации и подражания. Однако все испытуемые выражали негативное отношение к женщинам как объекту полового влечения и внешность мужчин характеризовали как более сексуально привлекательную, чем женщин.

Наиболее красивыми у мужчин частями тела признавали лицо, ягодицы и половой член, у женщин грудь, ноги, волосы. Стоит отметить, что отношение к женским гениталиям оценивалось в основной группе крайне негативно, по признанию части испытуемых, служило препятствием для совершения гетеросексуального контуса. Часть исследуемых в беседе заявляли, что не раз у них возникало желание иметь некоторые женские черты в частности женскую грудь, длинные ноги, ресницы, мягкие волосы, но половые органы мужские, что представляется проявлением феномена «частичной гинефилии» при транссексуальных тенденциях у лиц с РПИ [19].

В контрольной группе все испытуемые идентифицировали себя со своим полом. Ни один испытуемый не выразил желание иметь какие-либо женские черты. В вопросе о наиболее красивых частях тела у мужчин испытуемые в основном затруднялись подобрать ответ путая анатомические признаки с личностными качествами такими как доброта, сила, ум. У женщин наиболее красивыми чертами большинство испытуемых называли грудь и волосы.

Результаты оценки рисунков показали, что как в одежде, так и в обнаженном виде рисунки испытуемых основной группы гораздо более отражают как качественно, так и количественно атрибуты того или иного пола.

Фигура как мужчины, так и женщины в основной группе изображена гораздо более качественно чем в контрольной группе различие статистически значимы ($p = 0,00006$). Мужчина изображен широкоплечим с тщательно прорисованной мускулатурой, другая часть изображала худощавого человека (мальчика) и фигуре придавался вид некоторой субличности. Поза мужчины в некоторых рисунках имела характер манерности т.е. руки за головой, одна рука приподнята в повелевающем движении, либо поза культуриста, демонстрирующего мускулатуру. Женщина напротив изображена с широкими бедрами, прорисованной грудью. В контрольной группе рисунки носили характер условных обозначений, фигура в основном была одинаковая в ряде случаев были изображены так называемые «головоноги», часть испытуемых обладающих достаточно высокой техникой рисования просили дать им фотографию или картинку что бы ее срисовать.

Одежда так же была более качественно изображена в основной группе ($p = 0,0001$). Ряд рисунков изображал мужчину подчеркнуто по-мужски, в костюме, пальто, халате или военной форме, либо наоборот на картинке была попытка изобразить подростка или мальчика с характерными для юного возраста атрибутами, кроссовки, бейсболка с вьющейся из-под нее челкой. Видимо в этом случае мы можем наблюдать механизм идентификации гомосексуалов мужчин с молодостью и инфантильностью. Фигуре женщины в одежде придавались все атрибуты женственности в качестве одежды рисовались платья или юбка, лица были выполнены с попыткой придать им женские черты, пухлые губы, рисовались большие уши на которых были изображены серьги, на груди рисовались украшения, а в части рисунков даже была изображена сумочка. В контрольной группе одежда рисовалась достаточно условно женщине в виде треугольника рисовалась юбка, а у мужчин штриховались ноги обозначая штаны.

Качество изображения прически было выше в основной группе, чем в контрольной ($p = 0,0002$) прическа мужчины была характерна для пола если рисовался взрослый мужчина, то прическа была короткой с элементами ежика, если подросток рисовалась челка или кудри. У женщин, часть рисунков изображала волосы, завитые в хвост или в косу, или напротив пышную шевелюру. В контрольной группе прическа в основном обозначалась как у женщин, так и у мужчин беспорядочной штриховкой по объему большей у женщин.

Рисунок мужчины без одежды в основной группе, в отличие от контрольной, был изображен с подчеркнутыми вторичными половыми признаками ($p = 0,000$). В рисунке мужчины если рисовался мальчик, то он имел типично женские черты лица такие как: длинные ресницы, пухлые губы, курчавые волосы, большие глаза, похоже на рисунки принцесс маленькими девочками, за что в оценки рисунка начислялись дополнительные баллы. К. Маховер (1996) отмечала, что длинные ресницы, пухлые губы, большие глаза в рисунке человека является знаком повышенной сексуальности, чувственности и фемининности, что у мужчин может быть интерпретировано как повышенный гомозотизм [18]. Практически на всех картинках как у мужчин, так и у женщин тщательно прорисована грудь и соски. В ряде рисунков были обозначены волосы на груди у мужчин и практически во всех рисунках на лобке у мужчин и женщин.

Первичные половые признаки в основной группе были прорисованы достаточно подробно и качественно в контрольной группе лишь незначительная часть рисунков изображала первичные половые признаки ($p = 0,000$). Половой член в основной группе изображался правильно, а в большинстве рисунков подробно (в пределах патологии) и гипертрофированно. Несколько рисунков низкого качества на которых единственной частью изображенной подробно и пристрастно был половой член. Женские половые органы так же изображались с высокой долей откровенности. Эти данные говорят о высокой заинтересованности лиц основной группы в половой жизни в отличие от лиц контрольной группы подавляющая часть которой вообще отказалась рисовать половые органы, а некоторые и человека без одежды.

Исследование личностных акцентуаций показало следующие результаты. Доминирующей акцентуацией в основной группе является сензитивная. Следующей по значимости акцентуациями астено-невротическая, психастеническая и истероидная.

В контрольной группе ведущей акцентуацией была эпилептоидная и сензитивная акцентуации.

Основная группа показала более высокие способности к пониманию вопросов теста, испытуемые отмечали соответствие утверждений теста их жизненным позициям и опыту. Такая картина результатов исследования доказывает то, что часто при УО акцентуации достигают уровня психопатий, о чем свидетельствует сделанное предположение, что при некоторых формах УО на первый план выступает

патохарактерологический радикал, а не нарушения интеллекта [4]. Нам удалось выявить следующие статистически значимые различия показателей основной и контрольной группы. В основной группе статистически выше показатели сензитивности, чем в контрольной группе ($p < 0,0001$), астено-невротичности ($p < 0,0001$), психастеничности ($p < 0,0001$) и истероидности ($p < 0,0001$).

Основную отличает от контрольной группы совокупность сензитивных, астено-невротических, психастенических и истероидных патохарактерологических черт, выражающихся:

- демонстративной чувствительностью в межличностных коммуникациях;
- высоким удельным весом в оценке себя черт присущих женщинам, как характерологических, так и внешних;
- артистичностью стремлений и стремлением быть на виду;
- зависимостью от мнения окружающих, эмоциональной лабильностью, сверхценным отношением к внешности или возрасту;
- сензитивностью, ранимостью, особой чувствительностью к дружбе, желанием быть внешне привлекательным для друга, легкой и эмоционально окрашенной привязчивостью (влюбчивостью);
- наличием у испытуемых на фоне интеллектуального дефекта эстетического вкуса в одежде, нарциссизм.

Похожие результаты представлены как проявления астено-невротичных и психастенических черт в виде, ранимости, полоролевых внутренних конфликтов, сензитивности, эксгибиционизма и гомоэротизма как свойственные гомосексуальным подросткам. Эпилептоидная акцентуация является ведущая в контрольной группе ($p = 0,001$) характеризуется, вязкостью мышления, ригидностью, стремлением подражать социальным стереотипам, бережливостью, любовью к материальным ценностям и деньгам, исполнительностью и трудолюбием.

Были выявлены следующие статистически достоверные корреляционные связи характеризующие особенности полоролевой идентичности и патохарактерологических черт в исследуемых группах. В основной группе изображения первичных половых признаков коррелировало с астено – невротичностью ($r = 0,375$), сензитивность с изображением прически ($r = 0,353$) и изображением фигуры ($r = 0,949$), шкала истероидности имела положительные корреляционные связи с фемининностью ($r = 0,697$), шкала сензитивности с астено – невротичностью ($r = 0,402$) и психастеничностью ($r = 0,402$). Единство ведущих акцентуаций и их положительная корреляция с фиксацией в изображении рисунка на первичных половых признаках, одежде и прически позволяет интерпретировать полученные результаты по обеим методикам как типичные для основной группы, что может свидетельствовать о связи фемининных аспектов в изображении рисунка (чувственность и эмоциональная насыщенность рисунка, фиксация на мужских первичных половых признаках) и типом личности у мужчин с УО гомосексуалов.

Выводы:

- качество изображения рисунка значительно выше в группе мужчин с УО гомосексуалов для рисунка характерно фиксация на изображении вторичных и первичных половых признаков;
- ведущими акцентуациями в основной группе является сензитивная и астено- невротическая, что характеризует группу, в которой значителен чувственный, эмоциональный радикал типичный по данным литературы для мужчин гомосексуалов;
- вероятно, что значительную роль в патохарактерологической картине различий играет сила, характер и направленность сексуального влечения;
- проективная методика рисунок человека может быть использована как вспомогательный инструмент в определении расстройств половой идентичности.

Литература:

1. Абрацумян Э.С. Психические и психосексуальные расстройства у лиц с гомоцидным сексуальным поведением и их судебно психиатрическая экспертиза: Автореф. дис. к-та мед. наук. М., 2004.
2. Авилов А.Ю. Гомосексуальное поведение и фемининность в структуре идентичности мужчин с умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования, 2017. №56. С. 286-299
3. Авилов А.Ю. Применение тематического апперцептивного теста (ТАТ) в исследовании гендерной идентичности мужчин с умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования, 2017. №55. С. 286-299
4. Авилов А.Ю., Бизюк А.П. Гендерное поведение мужчин с умственной отсталостью в условиях психоневрологического интерната // Проблемы современного педагогического образования, 2016. №52. С. 286-304
5. Антонян Ю.М., Ткаченко А.А. Сексуальные преступления Чикатило и другие М.: Амальтея, 1993, 318 с.
6. Бухановская О.А. Психические расстройства у лиц с серийными агрессивными сексуальными опасными действиями (клиника, динамика, систематика): Автореф. дис. к-та мед. наук. М., 2003
7. Дворщенко В.П. Тест личностных акцентуаций. Модифицированный вариант методики ПДО. СПб.: Речь, 2008, 96 с.
8. Дерягин В.Б. Криминальная сексология. Курс лекций для юридических факультетов. - М.: Щит-М, 2008. - 552 с.
9. Дмитриева Т.Б. Иммерман К.Л., Качаева М.А., Ромасенко Л.В. Криминальная агрессия женщин с психическими расстройствами. М.: Медицина, 2003, 249 с.
10. Зосименко А.В. Психические расстройства у осужденных связанные с субкультуральными особенностями мест лишения свободы (сексуальное насилие и его угроза). Автореф. дис. к-та мед. наук, М. 2004
11. Исаев Д.Д. Патологические девиации сексуального поведения у подростков мужского пола. Автореф. дис. канд. мед. наук. — Ленинград, 1989.
12. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб.: Речь, 2003. 384 с.
13. Каган В.Е. Половая идентичность детей и подростков в норме и патологии, Автореф. дис. д-ра мед. наук, Ленинград, 2006.
14. Калинин С.Ю. Транссексуализм. Возможности гормональной терапии. М.: Практическая медицина 2006. 68 с.
15. Крафт – Эбинг Р. Половая психопатия, М.: Книжный клуб книговец, 2013. 624 с.

16. Максимов А.М. Психологические факторы нарушений полоролевой идентичности у подростков и юной с асоциальным поведением. автореф. дис. к-та пед. наук, М. 2011
17. Матвеев С.Н. Введенский Г.Е. Половая дисфория (клинико – феноменологические особенности и лечебно - реабилитационные аспекты синдрома «отвергания» пола). М.: ООО Медицинское информационное агентство. 2012. 393 с.
18. Маховер К. Проективный рисунок человека, М.: Смысл, 1996. 90 с.
19. Blanchard R. The she – male phenomenon and the concept of partial autogynephilia // J. Sex. Marital. Ther. – 1993. – Vol 19. – №1. – P. 69-76.
20. Cohen-Kettenis P., van Goozen S. и др. Cognitive ability and cerebral lateralisation in transsexuals. // Psychoneuroendocrinology. 1998. - Vol.23. - №6. - P. 631-641.
21. Cuypere de G: Schizophrenia and symptomatic transsexualism, two case reports. Eur Psychiatry. 1993. 8 - P. 163-167.
22. Dornier G. Sex specific gonadotrophin secretion, sexual orientation and gender role behavior. // Endocrinology. - 1985. - Vol. 86. - P. 1-6
23. LeVay S. Gay, straight, and the reason why: the science of sexual orientation: Oxford University Press, 2011. P. 412
24. Levine S. Gender-disturbed males // J. Sex. Marital. Ther.: 1993. Vol. 19. №2. P. 131-141
25. Moller P., Husby R. The initial prodrome in schizophrenia: searching for naturalistic core dimensions of experience and behavior. Schizophr Bull 2000 26 – 1 - P. 217-232.
26. Money J. and Tucker P, Sexual Signatures: On Being a Man or a Woman, Boston, Toronto: Little, Brown and Company, 1975.

Психология

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук Алонцева Александра Ивановна

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

студент 2 курса Васильев Илья Андреевич

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

студент 2 курса Еликова Мария Евгеньевна

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

СООТНОШЕНИЕ МОТИВАЦИИ С ГОТОВНОСТЬЮ К РИСКУ У СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. Специфика профессиональной деятельности спасательных формирований характеризуется высокой степенью риска. Готовность к риску определяется психическими и физиологическими характеристиками личности спасателя. В ряде факторов, обеспечивающих эффективность действий в ситуации опасности, кроме физической подготовленности, профессиональных знаний и навыков, также немаловажными выступают личные качества, в частности мотивация.

Ключевые слова: мотивация, внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация, внешняя отрицательная мотивация, мотивация к избеганию неудач, готовность к риску, спасатели.

Annotation. The specifics of professional activities of rescue units are characterized by a high degree of risk. Readiness for risk is determined by the mental and physiological characteristics of the rescuer's personality. In a number of factors, ensuring the effectiveness of actions in a situation of danger, in addition to physical fitness, professional knowledge and skills, also personal characteristics, such as motivation, are important for the rescuer.

Keywords: motivation, internal motivation, external positive motivation, external negative motivation, motivation to avoid failures, willingness to take risks, rescuers.

Введение. Современное общество стремительно развивается, новые высокие технологии все больше заполняют жизнь человека. Но, как и все процессы в этом мире, такого рода развитие несет в себе не только положительное влияние на благополучие человечества, но и отрицательное. В связи с активным распространением изобретений человека, возрастает риск возникновения техногенных катастроф, которые оборачиваются для человека большой проблемой, а иногда и трагедией. На основании этого все более и более явной становится необходимость специалистов в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, а именно – специалистов спасательных формирований.

Представителями данной сферы деятельности являются специалисты Службы экологической безопасности. В области ее специализации находится организация и проведение работ по ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций; планирование и осуществление мероприятий по предотвращению аварий и катастроф природного и техногенного характера и снижению их негативных последствий; техническое обслуживание, ремонт и хранение аварийно-спасательной техники, оборудования и снаряжения.

Изложение основного материала статьи. Говоря о роли спасателей в предотвращении аварий и катастроф, также важно отметить значимость качества и эффективности их работы. Специализация сотрудников Службы экологической безопасности связана, в первую очередь, с риском, так как направлена на предотвращение катастроф и спасение людей. Так как работа специалистов связана со значительными физическими и нервно-психическими нагрузками, высокой степенью ответственности, спасатели должны обладать рядом психологических качеств, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности. Одним из таких качеств является психологическая готовность к риску. Она определяет готовность спасателя действовать в условиях экстремальной ситуации. И складывается не только из

психологических качеств личности, но и ситуативных профессиональных факторов, по отношению к которым складывается такая готовность [1, с. 337]. Данное качество регулирует действия спасателей в ситуации опасности и обеспечивает реализацию главной цели Службы экологической безопасности – спасение людей.

Готовность действовать в ситуации опасности, при угрозе жизни – это сознательно выбранный тип профессионального поведения. Следовательно, он определяется комплексом факторов, побуждающих к действию в ситуации риска. Именно из этих факторов складывается профессиональная мотивация сотрудника Службы экологической безопасности. Что является немаловажным фактором в обеспечении качества и эффективности работы специалистов. Мотивация выступает внутренней детерминацией поведения в ситуации риска и эффективного выполнения профессиональных задач. Иными словами, внешнее воздействие преобразовывается во внутреннее побуждение [2, с. 17].

Мотивация, сформированная потребностями и целями личности, идеалами, условиями труда [9, с. 10], в ходе служебной деятельности позволяет работнику удовлетворить свои профессиональные потребности при выполнении служебных обязанностей, то есть реализации основной цели Службы экологической безопасности. Мотивация, сочетая в себе ряд служебных потребностей сотрудников, является побуждением сотрудников к действию в экстремальной ситуации.

Уровень мотивации специалистов-спасателей формируется и изменяется в зависимости от стимулов: обстоятельств, условий и ситуаций их профессиональной деятельности. При более подробном рассмотрении мотивационных факторов, стимулирующих профессиональную деятельность спасателя, можно выделить такие как: внешние (экстринсивные – обусловленные внешними условиями и ситуациями) – забота со стороны руководства отряда и государства, повышение социальной значимости профессии; денежные премии; предоставление дополнительных льгот сотруднику; внутренние (интринсивные – обусловленные и связанные с личностными диспозициями) – альтруизм, желание совершить нечто значительное, интерес к экстремальным видам деятельности.

Вышеперечисленные факторы приобретают характер внутренних или внешних мотивов в профессиональной спасательной деятельности только тогда, когда являются значимыми для специалиста, для удовлетворения его личных и профессиональных потребностей и желаний. На основе осознания значимых целей своей деятельности и ответственности за результат своих действий в сознании специалиста формируется профессиональное отношение к риску.

В основе рискованной ситуации встает выбор – «рисковать? Или нет?». Обязательным условием является наличие двух вариантов выбора, т.е. двух различных исходов ситуации. Действие специалиста в условиях наличия единственного варианта уже не будут являться рискованным действием, так как в сознании спасателя не происходит акт принятия решения на основе оценки значимости цели [7, с. 245]. Поэтому действие в ситуации риска целесообразно характеризовать как действие в ситуации неопределенности [7, с. 244.]. Т.В. Корнилова, говоря о незаданности исходов действий и решений человека в ситуации риска, отмечает мотивационно-личностный аспект принятия риска, а отмечает рискованное действие как способ преодоления неопределенности [5, с. 81].

Согласно «Теории ожидания» В. Врума, поведение человека основывается на его представлении о последствиях совершаемых им действий. Именно понимание исхода действий, совершаемых в ситуации риска, и позволяет спасателю сделать выбор. Из этого следует, что мотивация спасателя в ситуации риска может быть выражена в его намерении, действуя, достичь ожидаемого им результата, при условии его ценности, или, наоборот, избежать того или иного исхода его действий [8, с. 84 – 86, 88]. Как отмечает Т. В. Корнилова, личностный риск связывают с личностными предпосылками эффективно или охотно действовать в ситуации неопределенности [1, с. 333].

Таким образом на основе мотивов, а именно в условиях гарантии удовлетворения личных и профессиональных значимых потребностей, у спасателя формируется стратегия его поведения в условиях неопределенности ситуации. Осознание цели деятельности обеспечивает формирование у специалиста программы действия в условиях риска, обеспечивающей достижение желаемого результата. При наличии данных условий рисковое поведение в деятельности спасателя подкрепляется мотивом, что дает возможность говорить о мотивированном риске. Из чего следует, что мотивированный риск выступает значительным преимуществом в условиях рискованной деятельности [3, с. 48]. В условиях неопределенности, спасатель рассматривает разные сценарии достижения результата, а значит прогнозирует удачный или неудачный исход действий. Специалисты, обладающие высокой мотивацией на достижение результата, переносят рискованную ситуацию с меньшими потерями, чем специалисты, мотивированные на избегание неудач в профессиональной деятельности, т.е. имеющие установку, противоположную достижению цели [6, с. 24]. Спасатели, мотивированные на избегание неудач в стрессовой ситуации, будут ориентированы не на успешную ликвидацию катастрофы, а на избегание личного поражения. Такая установка снижает эффективность деятельности спасателя в условиях экстремальной ситуации. Так, уровень мотивации определяет направленность деятельности спасателя в ситуации риска.

Соответственно, определённый уровень мотивации обеспечивает готовность или неготовность сотрудника Службы экологической безопасности эффективно и неотложно действовать в ситуации опасности. Из чего следует, что степень готовности к риску определяется динамикой её мотивационных составляющих.

Т.В. Корнилова предлагает рассматривать готовность к риску как действие в ситуации выбора и связывает данное свойство именно с выдвижением цели деятельности, условиями ее достижения и изменением активности субъекта в зависимости от значимости или незначимости достигнутого, таким образом свидетельствуя о соотношении готовности к риску и мотивации [4].

На основании этого можно утверждать, что профессиональная мотивация специалистов играет очень важную роль в структуре Службы экологической безопасности, а именно в реализации ее служебной деятельности, так как она обеспечивает готовность к риску – спасению людей в условиях угрозы собственной жизни.

Исходя из вышесказанного, можно говорить о соотношении мотивации и готовности к риску у сотрудников Службы экологической безопасности. И тем самым сформулировать гипотезу о том, что существует значимая взаимосвязь между уровнем мотивации и степенью готовности к риску у сотрудников Службы экологической безопасности.

Исследование соотношения мотивации и готовности к риску проводилось на базе профессионального аварийно-спасательного формирования ООО «Служба экологической безопасности», включенного в Единую Государственную систему предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций РФ (РСЧС).

Для получения информации о соотношении мотивации и готовности к риску у сотрудников Службы экологической безопасности использовались: методика диагностики степени готовности к риску (А.М. Шуберт); методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач (Т. Элерс); методика диагностики мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана).

Применение опросника Т. Элерса «Мотивация к избеганию неудач», позволило получить эмпирические данные свидетельствующие о том, что в исследуемой группе для большинства сотрудников характерна низкая мотивация к избеганию неудач, а именно составившая 62,5%. Предположительно, показатели, полученные в ходе анализа данных опросника, свидетельствуют о том, что данная часть исследуемой группы сотрудников в большей степени готовы действовать в ситуации опасности, чем сотрудники со средними показателями мотивации, составившими 25%. Высокие показатели мотивации к избеганию неудач по результатам анализа опросника составили 12,5%.

В рамках исследования уровня мотивации сотрудников Службы экологической безопасности в данной работе также была проведена диагностика мотивационного комплекса личности сотрудников – соотношение трех видов профессиональной мотивации: внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация и внешняя отрицательная мотивация. В контексте данного исследования была рассмотрена внутренняя мотивация. Анализ материалов исследования свидетельствуют о том, что преобладающим типом мотивационного комплекса является сочетание: $ВПМ > ВМ > ВОМ$. Интерпретация данной методики позволяет также рассмотреть соотношение показателей отдельных видов мотивации, составляющих мотивационный комплекс. Так, для большинства сотрудников службы (70%) преимущественна внешняя положительная мотивация.

Предположительно, показатели, полученные в ходе анализа данных опросника, обусловлены высокой мотивацией сотрудника, удовлетворением их личных потребностей, внешних по отношению к содержанию деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.).

В рамках исследования соотношения мотивации и готовности к риску у сотрудников использовалась методика А. М. Шуберта «Диагностика степени готовности к риску». Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что в исследуемой группе сотрудников преобладает высокая степень готовности к риску и составляет 75%.

Корреляционный анализ позволил выявить, что показатель готовности к риску, характеризующий готовность спасателя действовать в условиях экстремальной ситуации, прямо коррелирует со степенью выраженности внутренней мотивации ($r = 1,07$, при $p \leq 0,01$) и обратно коррелирует с низким уровнем мотивации к избеганию неудач ($r = -1,87$, при $p \leq 0,01$). Таким образом, чем менее выражена мотивация к избеганию неудач и более выражена внутренняя мотивация, тем выше показатели готовности к риску.

Выводы. Готовность к риску – готовность сотрудника действовать в ситуации опасности. Мотивация является фактором, стимулирующим действия и определяющим стратегию поведения сотрудников службы в ситуации риска. Выявленные показатели уровня мотивации и степени готовности к риску позволяют обозначить внешнюю положительную мотивацию как более значимую, чем внутренние мотивы и внешние отрицательные мотивы.

Таким образом, в результате исследования мотивации и готовности к риску у сотрудников Службы экологической безопасности было выяснено, что для большинства сотрудников характерна высокая степень готовности к риску, такие сотрудники также обладают низкой мотивацией к избеганию неудач и высокой внутренней мотивацией.

По результатам корреляционного анализа данных по методике «Диагностика степени готовности к риску» А.М. Шуберта, методике диагностики мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана и опроснику Т. Элерса «Мотивация к избеганию неудач, можно сделать вывод о том, что существует значимая взаимосвязь между уровнем мотивации и степенью готовности к риску у сотрудников Службы экологической безопасности, а именно чем ниже показатели мотивации к избеганию неудач и выше внутренняя мотивация, тем выше показатели готовности к риску.

Согласно полученным данным, можно сделать вывод о существовании взаимосвязи мотивации и степени готовности к риску у специалистов спасательных формирований. Таким образом, качество и эффективность действий спасателей, а именно достижение главной цели – спасение людей, определяются не только общей и силовой выносливостью, ловкостью, профессиональными знаниями и навыками, но и кругом личных и профессиональных потребностей значимых для спасателя – мотивацией, оказывающей значительное влияние на эффективность и качество выполнения функциональных обязанностей.

Литература:

1. Врублевский А.В. Склонность и готовность к риску. Восприятие риска офицером-спасателем в условиях чрезвычайной ситуации [Электронный ресурс]: Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси, 2017 – 332-341 с. – URL: <https://docviewer.yandex.ru> (дата обращения: 9.04.2020)
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы [Электронный ресурс]: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 54 с. – URL: https://bookinfo/ilin_motivatsiya_i_motivy/gl17.shtml (дата обращения: 12.11.2019).
3. Ильин Е.П. Психология риска [Электронный ресурс] / Питер, 2012 – 288 с. – URL: <https://e-libra.ru/read/407517-psihologiya-riska.html> (дата обращения: 12.11.2019).
4. Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску [Текст] / Т.В. Корнилова. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 231 с.
5. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений [Текст] М.: Изд-во «Аспект пресс» 2003.
6. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных [Электронный ресурс] / Под общей ред. Ю.С. Шойгу. М.: Смысл, 2007 - 319 с. – URL: <http://sdo.mgaps.ru/books/KP5/M6/file/1.pdf> (дата обращения: 05.04.2020).
7. Филимонов Д.М. Проблемы диагностики отношения личности к риску в ситуациях неопределённости [Электронный ресурс] // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2016 №Вып 3п уск 3 С. 244-248. – URL: <https://docviewer.yandex.ru> (дата обращения: 17.12.2019).

8. Цыпленкова М.В., Моисеенко И.В., Гуреева Н.В., Бондарь Ю.А. Основы менеджмента: учебное пособие [Электронный ресурс]: Академия Естествознания, 2013. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/882637089/?page> (дата обращения: 10.11.2019).

9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека [Электронный ресурс]: Учебное пособие, 2-е изд. перераб. и доп. М.; Издательская корпорация "Логос", 1996 320 с. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/882637089/?page> (дата обращения: 30.03.2020).

Психология

УДК 159.99

кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна

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

кандидат психологических наук, доцент Петрова Елена Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Юсупова Хадрия Геннадьевна

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

СТИМУЛИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья актуализирует проблему стимулирования учебно-профессиональной деятельности студентов. Особое внимание уделено вопросу предотвращения негативных последствий профессионально-психологического несоответствия студентов посредством реальной оценки собственных возможностей, ценностей, потребностей, взглядов и адекватного выбора профессии.

Ключевые слова: студент, образовательный процесс, учебно-профессиональная деятельность, стимул, мотив.

Annotation. The article actualizes the problem of stimulating educational and professional activities of students. Special attention is paid to the issue of preventing the negative consequences of professional and psychological inconsistency of students through a real assessment of their own capabilities, values, needs, views and adequate choice of profession.

Keywords: student, educational process, educational and professional activity, incentive, motive.

Введение. В настоящее время проблема стимулирования учебно-профессиональной деятельности студентов является ключевой в отечественной и зарубежной психологии и педагогики. Обусловлено это тем, что университет готовит выпускника в соответствии с социальным заказом государства и требованиями современного рынка труда, где спрос на «своего» студента как будущего специалиста довольно огромен. Каким будет его дальнейшее профессиональное поведение зависит уже от того, что является наиболее важным для него, какие потребности удовлетворяет личность в деятельности.

Изложение основного материала статьи. В течение последних лет на психолого-педагогическом факультете ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» разрабатывается концепция управления социально-профессиональной адаптацией студентов. В рамках обозначенной концепции были изучены особенности учебно-профессиональной мотивации студентов, в том числе ее динамика в течение четырех лет обучения.

Особое внимание авторов настоящей статьи к изучению мотивационной сферы студентов было продиктовано тем, что среди «прочих факторов адаптации едва ли не самым главным является мотивационный фактор» (В.Г. Гладких, Н.А. Ершова, В.И. Земцова, В.И. Ковалев, Л.Н. Лесохина, Н.А. Сырникова, И.А. Сыромицкая и др.). При этом его адаптивная функция связывается с наличием в структуре профессиональной мотивации внутренних мотивов деятельности, их доминированием на фоне других мотивов [1; 4; 5].

Не останавливаясь подробно на процедуре экспериментального изучения мотивационной сферы студентов, рассмотрим некоторые противоречия в сложном процессе формирования профессиональной мотивации.

1. Ретроспективное изучение мотивов выбора профессии как «стартовой» позиции в формировании профессиональной мотивации, показало лишь частичное соответствие структуры мотивов выбора профессии ее требованиям.

На некоторых факультетах вуза точнее говорить о несоответствии, чем о «частичном соответствии». Но в любом случае, «несоответствие» или «частичное соответствие» мотивов требованиям деятельности необходимо рассматривать как противоречие, разрешение которого может привести к позитивным сдвигам в формировании профессиональной мотивации на этапе учебно-профессиональной деятельности студента. Такое предположение мы выдвигаем, основываясь на положении о том, что мотивационная сфера человека обладает свойством динамичности. Как замечает Л.Н. Лесохина, в период профессионального обучения у студентов происходит постоянная «пульсация» в структуре мотивации: одни мотивы закрепляются, другие уходят в «подтекст» деятельности [4].

2. Прослеживается связь между мотивами выбора профессии и мотивами учебно-познавательной деятельности. Подобный факт находит выражение в том, что в процессе обучения в университете у студентов доминируют учебные мотивы, а не учебно-профессиональные. В то же время наблюдается позитивная тенденция в направлении усиления внутренней мотивации, особенно с I по II курс, но резкое снижение силы внутренних мотивов с III курса к IV.

Динамика внутренней мотивации студентов

Факультет	III курс	IV курс
Педагогический	2,0 усл. ед.	1,6 усл. ед.
Психолого-педагогический	1,8 усл. ед.	1,4 усл. ед.
Факультет иностранных языков	1,9 усл. ед.	1,4 усл. ед.
Биолого-химический	2,1 усл. ед.	1,8 усл. ед.
Физико-математический факультет	2,0 усл. ед.	1,6 усл. ед.
Филологический	2,0 усл. ед.	1,6 усл. ед.
Фармацевтический	1,9 усл. ед.	1,5 усл. ед.
Социально-экономический	1,9 усл. ед.	1,5 усл. ед.
Юридический	1,8 усл. ед.	1,4 усл. ед.

Мы полагаем, что развитие и формирование профессиональной мотивации детерминировано целым комплексом факторов. До III курса, т.е. до активной педагогической практики таким фактором, среди прочих, являются успехи студентов в учебно-профессиональной деятельности. В период после активной педагогической практики таким фактором становится результат оценки своего соответствия требованиям получаемой профессии. Уровень соответствия указывает на имеющиеся противоречия между собственными потребностями, интересами, свойствами личности и определенными требованиями, предъявляемыми к ним профессией.

3. Попытка разрешить противоречия студентами проявляет себя в их профессиональных намерениях. Анализ профессиональных планов (намерений, целей) показал, что значимым мотивом для студентов всех факультетов является мотив «самосовершенствования». Некоторыми исследователями этот мотив был включен в состав внутренней мотивации: предполагалось, что мотив «самосовершенствования» лежит в основе деятельности молодого учителя, направленной на более глубокое ее освоение.

Как показали результаты нашего исследования, многие студенты, указавшие мотив «самосовершенствования» в числе наиболее значимых, не связывают свою будущую деятельность с получаемой в институте профессией. Приведем данные, отражающие эту закономерность в таблице 2:

Таблица 2

Соотношение мотивов самосовершенствования с профессиональными намерениями студентов

Факультет	% студентов, указавших мотив «самосовершенствования»		% студентов, ориентированных на реализацию полученной профессии	
	III курс	IV курс	III курс	IV курс
Педагогический	69	64	64	71
Психолого-педагогический	67	65	62	70
Факультет иностранных языков	62	58	59	62
Биолого-химический	66	63	68	73
Физико-математический факультет	66	64	66	70
Филологический	61	58	64	68
Фармацевтический	60	57	62	67
Социально-экономический	60	57	61	65
Юридический	61	56	58	62

Как видим, мотив «самосовершенствования» у студентов, не ориентированных на педагогическую деятельность, нельзя принимать в качестве внутреннего мотива. С другой стороны, рассматривая этот мотив безотносительно к профилю учебного заведения, можно говорить о позитивной тенденции личностного роста выпускников, ориентированных на дальнейший процесс собственного самосовершенствования.

В этом случае можно указать на имеющиеся противоречия между получаемой в институте профессией и жизненными планами студента.

Мы описали только три противоречия, связанные с процессом формирования профессиональной мотивации студентов, обучающихся педагогическим специальностям. Возникает вопрос: каковы пути конструктивного разрешения этих противоречий?

Выбор пути мы попытаемся объяснить, исходя из двух посылок.

Во-первых, любая деятельность, тем более учебная, рассматривается как содеятельность. Безусловно, проявляется это и в том, что субъекты деятельности в процессе ее выполнения влияют на уровень активности друг друга, повышая или понижая его.

Во-вторых, усиление слабой мотивации, или угашение сильной, но нежелательной может осуществляться через так называемый мотивационный потенциал личности, под которым понимают силу того воздействия, которое оказывает на энергетику мотива данный стимул. Поэтому в зависимости от того, какую значимость они имеют для студента, задача педагога университета состоит в том, чтобы использовать мотивационный потенциал стимулов в нужном направлении: усиливать слабую желательную мотивацию, или ослаблять сильную нежелательную.

Но, чтобы сделать это, необходимо знать значимость стимулов для студента. С этой целью нами было

организовано экспериментальное исследование, в ходе которого мы выяснили наиболее осознаваемые и менее осознаваемые стимулы, способные влиять на силу имеющихся у студентов мотивов. В основе эксперимента лежала методика, разработанная Е.П. Ильиным и адаптированная к условиям нашего исследования. Суть ее заключалась в следующем: студентам III-IV курсов предлагались «проблемные» ситуации, в которых они должны были принять решение и объяснить, чем они руководствовались при этом.

Приведем несколько таких ситуаций.

«Преподаватель предлагает Вам подготовить доклад, с которым Вы могли бы выступить на конференции на следующий день. Но в этот вечер друзья приглашают вместе провести время. Что Вы предпочтете: подготовку доклада или же веселое времяпрепровождение с друзьями. Почему?».

«Вы планируете на вечер подготовку к семинарскому занятию, которое состоится на следующий день. Но в тот же вечер к Вам приходят друзья. Что Вы предпочтете: подготовку к семинарскому занятию или общение с друзьями? Почему?».

«По телевизору идет интересный фильм, который Вы давно хотели посмотреть. Но у Вас абсолютно нет времени, так как нужно выучить новый материал. Чему Вы отдадите предпочтение? Почему?».

«Вы стоите перед выбором: подготовить задание, над выполнением которого вам придется потрудиться, так как оно достаточно трудное или же провести вечер на Дне рождения друга. Ваш выбор? Почему?».

На основе ответов нами были разработаны «проблемные ситуации», позволяющие получить информацию о менее осознаваемых стимулах, влияющих на усиление у студентов учебно-профессиональных мотивов или ослабляющих их.

Результаты исследования позволили ранжировать осознаваемые стимулы следующим образом.

1-е ранговое место. «Наличие перспективы, конкретной цели (80%):

- «Я выберу подготовку доклада только в том случае, если он помогает в дальнейшем, например, получить «автомат»».

- «Выучу новый материал, так как на нем в дальнейшем будет основываться другой материал, и незнание предыдущего материала приведет к непониманию следующего».

2-е ранговое место. «Возможность достижения цели» (70%):

- «Предпочту подготовку к семинарскому занятию, так как это серьезное дело, которое требует немало сил и времени».

- «На празднике буду недолго, так как надо будет успеть разобраться с материалом».

3-е ранговое место. «Влияние неудачи» (40%):

- «Выполню задание, чтобы не попасть в затруднительную ситуацию и не заработать «долги».

- «Буду заниматься подготовкой доклада, чтобы не «ударить лицом в грязь».

4-е ранговое место. «Влияние успеха» (30%):

- «Я предпочту изучение нового материала, чтобы получить хорошую отметку».

- «Я предпочту изучение нового материала, так как мне нравится быть успешным».

5-е ранговое место. «Функциональное состояние» (25%):

- «Чтобы быть уверенным в себе, в своих силах, я предпочту быть готовым к занятиям».

- «Считаю, что можно избежать лишних волнений, если быть готовым к занятиям. Поэтому предпочту учебу развлечением».

6-е ранговое место. «Влияние одобрения» (15%):

- «Предпочту изучение нового материала, так как для меня важны отношения с преподавателем».

- «Я выполню задание, так как мне приятна поддержка моих усилий преподавателем».

7-е ранговое место. «Привлекательность объекта потребности» (15%):

- «Если мне интересен предмет, то я предпочту выполнение задания общению с друзьями».

8-е ранговое место. «Влияние критики» (10%):

- «Подготовка к докладу для меня важнее, так как я не люблю оказываться в неловкой ситуации».

- «Буду учить новый материал, так как не выученный материал создаст ненужные проблемы, замечания».

9-е ранговое место. «Привлекательность содержания деятельности» (10%):

- «Если задание трудное, но интересное, я не буду отказываться от его выполнения и постараюсь решить это задание».

- «Задание повышенной трудности обычно вызывает у меня интерес и желание выполнить его хорошо».

Выводы. Полученные результаты в рамках проведенного исследования позволили нам сделать следующие выводы относительно того, как используется мотивационный потенциал студентов:

1. Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что такой важный стимул как «привлекательность содержания деятельности» занимает 9-е ранговое место. Указанный стимул связан с такими понятиями, как «формирование интереса к усвоению учебного материала», «проблемность в обучении», «обучение на высоком уровне трудности». Наиболее действенное влияние этот стимул оказывает на студентов с интересом к учению, с развитой любознательностью. Однако, его потенциал должен быть реализован и в других ситуациях, с учетом особенностей группы или отдельно студента.

2. Действенным стимулом может быть и наличие перспективы, конкретной цели деятельности или жизненных планов. Обозначенный стимул является наиболее значимым для студентов, но его психологическая нагрузка приобрела несколько иной смысл, чем тот, который обычно связывают с ним. В ряде исследований показано, что сила мотивов профессиональной деятельности возрастает, если человек четко осознает цель, смысл этой деятельности. Еще большую силу придает мотивам реальность достижения цели (3-е ранговое место). Но, как показали результаты нашего исследования, студентами с этим стимулом связываются лишь близкие (промежуточные) цели: получение положительной оценки, «автомата». Таким образом, потенциал этого стимула остается неиспользованным.

3. Интерес представляет и соотношение таких стимулов, как «влияние неудачи» и «влияние успеха». «Влияние неудачи» имеет для студентов большую значимость, чем «влияние успеха». В то же время ориентация на избегание неудачи способствует возникновению состояния фрустрации, которое может иметь два исхода в плане влияния на силу и устойчивость мотива: снижение силы мотива и свертывание целей деятельности или усиление мотивации, проявляющееся в стремлении добиться намеченного во что бы то ни стало. Более конструктивным является стимул «влияние успеха», хотя и он, при определенных условиях, может снижать силу мотива.

4. Нереализованным остается потенциал таких стимулов, как «влияние одобрения», «влияние критики». Действительность этих стимулов как никаких других зависит от индивидуальных особенностей человека. Но доказано, что «незамеченные» люди, то есть никак не оцениваемые, начинали выполнять деятельность все хуже и хуже вследствие снижения силы мотивов, так как считали, что в ней никто не заинтересован.

5. Среди осознаваемых стимулов студентами не названы:

- материальные поощрения;
- влияние общественного мнения (значимость профессии);
- влияние социально-психологического климата (групповые нормы и ценности);
- соревнование.

6. О потенциальных возможностях управления процессом формирования профессиональной мотивации говорят и результаты сравнения наиболее осознаваемых и наименее осознаваемых студентами стимулов.

Таким образом, в ходе экспериментального изучения расширилась сфера осознания студентами стимулов, изменилась значимость некоторых из них. Однако, возникает вопрос: в какой степени мотивационный потенциал студентов будет использован преподавателями университета? Считаем, что его активизация является одним из направлений в управлении процессом социально-профессиональной адаптации студентов.

Литература:

1. Земцова В.И. Управление учебно-профессиональной деятельностью студентов на основе функционально-деятельностного подхода: монография. – М.: Компания Спутник+, 2008. – 207 с.

2. Ильин Е.М. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.

3. Ковалев В.И., Сырникова Н.А. Мотивы труда и адаптации рабочих // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – №6. – С. 49-59.

4. Лесохина Л.Н. Ориентация на воспитательную деятельность и профессиональная позиция молодого учителя // Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей: сб. науч. тр. – Л.: ИОВ РАО, 1981. – С. 23-41.

5. Сыромицкая И.А. Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: монография. – Орск: Изд-во Орского гуманитарно-технологического ин-та, 2008. – 199 с.

6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

Психология

УДК 159.923

аспирант Байрамуков Рамазан Махарович

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

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Рассматривая выполняемые на сегодняшний день общественные функции, учитывая трудовое содержание, все профессиональные юристы представлены несколькими специализированными и основными подразделениями: судьями, прокурорами, следователями, юрисконсультами, а также нотариусами, судебными экспертами и приставами. В настоящее время профессиональную юридическую деятельность сопровождает заметная напряженность, характеризует повышенная ответственность, что объясняется большим объемом сложностей при выполнении многообразной работы. В статье проведено исследование психологических особенностей исполнительской деятельности юриста в процессе профессионализации.

Ключевые слова: юристы, профессионализация, психологические особенности, работа, труд.

Annotation. Considering the public functions performed today, taking into account the labor content, all professional lawyers are represented by several specialized and main divisions: judges, prosecutors, investigators, legal advisers, as well as notaries, judicial experts and bailiffs. Currently, professional legal work is accompanied by a noticeable tension, characterized by increased responsibility, which is due to the large volume of difficulties in performing a variety of work. The article studies the psychological characteristics of the lawyer's performance in the process of professionalization.

Keywords: lawyers, professionalization, psychological characteristics, work, labor.

Введение. Достаточно часто причиной очень продолжительных нервных и довольно сильных психических перегрузок становится усугубление нерегулярности смены условий работы или вынужденные отказы от привычного для большинства отдыха. В подобных условиях высока вероятность развития стойкого состояния психического перенапряжения, эмоциональной нестабильности, а также повышенной фрустрированности. Повышается риск таких проявлений, как сложные невротические реакции, психосоматические или функциональные расстройства. Именно по этой причине юристы, особенно служащие в правоохранительных органах, обязаны обращать внимание на своё физическое здоровье, нервно-психическую и эмоциональную стабильность.

К самым основным задачам юридической деятельности относится влияние на поведенческие особенности человека на самых разных этапах правового регулирования. Представители этой профессии принимают самое непосредственное участие в организации ценностно-нормативной системы. Ими регулируется поведение всех членов общества в правовой сфере с осуществлением соответствующего контроля.

Изложение основного материала статьи. Согласно правовым аспектам и требованиям законности юристами оцениваются поведенческие характеристики на всех этапах правоприменительной деятельности, а также формируется правомерное поведение на основе профилактических мероприятий и правового воспитания. На основе вышеизложенного главная цель профессионально-юридической деятельности представлена в настоящее время активным преобразованием и регулированием, обеспечением и

закреплением, охраной взаимоотношений с установлением режима законности и требуемого правопорядка. В этом плане специальная, определяемая чисто функциональным содержанием, задача юридической, социальной и профессиональной группы заключается в нормальном функционировании всех существующих в настоящее время механизмов правового регулирования.

Применяемые юристами средства на сегодняшний день исключительно разнообразны, поэтому представлены правовыми инструментами, элементами механизмов правового регулирования, или нормами законов, строго индивидуальными предписаниями, договорами и средствами специальной техники [4].

К профессиональным юридическим средствам относятся рассмотренные и совершаемые действия. Особое внимание в последние годы в свете развития информационных технологий уделяется использованию современной компьютерной техники. Эффективность юридической практики в условиях профессиональной структуры, напрямую зависит от целого ряда аспектов, к числу которых относится получение, переработка и применение фиксированной информации. Обязательно выявляются и формулируются проблемные ситуации, получается фактическая значимая информация, а также анализируются все правовые возможности с прогнозированием вероятных последствий в условиях действующих ограничений. При выборе оптимальных вариантов требуется учитывать любой риск нежелательного результата в процессе решений проблемных ситуаций.

Анализ профессиональной деятельности способствует выделению необходимых для юристов психических свойств, среди которых особое значение отводится творческому мышлению, а также коммуникабельности, волевым качествам, организаторским способностям, возможности легко переносить отрицательные эмоциональные воздействия.

Целью эмпирического исследования является проверка гипотезы о наличии психологических особенностей исполнительской деятельности юриста в процессе профессионализации. В группу психологических особенностей были выделены, как качественные, так и количественные, в частности статистически существенные различия относительно степени выраженности конкретных психологических личностных качеств, черт и свойств у обследуемых.

Методология и материалы исследования.

В качестве базы для проведения эмпирического исследования был выбран «XXX». Исследование было организовано в соответствии со следующими этапами:

- 1 этап: проведение психологической диагностики юристов, поступивших на работу не ранее последних 6 месяцев. Сроки проведения данного этапа: май 2019 г. - октябрь 2019 г.

- 2 этап: из всего объема результатов, полученных по итогам диагностики и проверок, были отобраны те данные, которые непосредственно относились к цели, сформулированной в рамках текущего эмпирического исследования.

- 3 этап: направлен на оценку качественных и количественных показателей, а также проведение статистического сравнения обследуемых экспериментального звена и контрольной группы в соответствии с параметрами использованных для данного исследования методик психологической направленности.

- 4 этап: мониторинг, рассмотрение и обобщение итоговых эмпирических данных, формулировка выводов и рекомендаций практического характера по результатам проведенной работы.

В качестве объекта данного эмпирического исследования выступают юристы, которые находятся в процессе профессионализации в системе МВД. В частности, выборка обследуемых составила 80 мужчин в возрасте от 21 до 30 лет, обладающих высшим образованием, поступивших на работу не ранее последних 6 месяцев. Группа участников была разделена на экспериментальную подгруппу (40 человек) и контрольную подгруппу (40 человек).

Экспериментальная подгруппа состояла из намеренно искажавших информацию при проведении анкетирования по вопросам исполнения прямых обязанностей и общего уровня профессионализации. Были выделены использованы определенные критерии для подбора кандидатов для данной группы из общего числа опрошенных (сюда не включены критерии, выделенные при описании выборки):

1) участник по завершении определенного теста или собеседования в целом, признавал, что в его ответах есть целенаправленное и намеренное искажение информации о его собственных ощущениях по результатам исполнительской деятельности в ходе профессионализации;

2) участник скрывал факт искажения информации в ответах при первичном анкетировании и собеседовании, однако по результатам анализа полученных данных выявлялись по крайней мере 2 ситуации, которые с высоким процентом вероятности показывали возмозможную несоответствующую действительности оценку собственных результатов исполнительской деятельности.

Контрольная подгруппа была представлена теми обследуемыми, чьи ответы по результатам анкетирования и собеседования были наиболее честными и откровенными, совпадая с объективной оценкой их исполнительской деятельности в процессе профессионализации. В данном случае были применены такие критерии отбора участников, как:

1) по итогам первичного анкетирования и собеседования не было выявлено фактов искажения информации в ответах или несоответствующих реальности оценок;

2) в собеседовании кандидат максимально развернуто отвечал на вопросы, а не ограничивался краткими вариантами «да» или «нет». В качестве примера приведем следующую ситуацию: участник на собеседовании после вопросов психолога о конфликтных ситуациях с коллегами, приводил в пример конкретные факты таких взаимоотношений. В случае, когда результаты собеседования соответствовали заявленным параметрам, ответы участника признавались откровенными и его утверждали в качестве обследуемого в указанном исследовании.

Базовым методом, который использовался в ходе проведения эмпирического исследования с целью выделения личностных психологических особенностей в процессе профессионализации юриста, стал опросный метод, реализованный на практике в виде следующих методик:

1. Методика СМИЛ, которая является адаптированной версией другого общеизвестного теста ММРІ. Данное исследование основывается на сравнении показателей в экспериментальной и контрольной подгруппах, в частности по базисным шкалам методики оценивались следующие психологические особенности личности и степень их выраженности: невротический сверхконтроль, пессимистичность, оптимистичность, тревожность, импульсивность, мужественность, ригидность, интроверсия, эмоциональная лабильность, индивидуалистичность.

2. Методика КОТ (краткого ориентировочного теста), которая была использована при диагностировании уровня интеллектуального развития участников исследования. КОТ – это адаптированная версия теста Вандерлика. Структура этой версии теста отражает структуру общих способностей личности. В основе получения интегрального показателя по результатам теста лежит критерий обучаемости. Обучаемость выражается в общих способностях личности, проявляющихся в познавательной активности человека и новых знаниях, действиях, сложных формах деятельности, усвоенных им. В результате обработки полученных ответов теста были определены шесть основных интегральных показателей:

- 1) уровень интеллектуального развития,
- 2) способность обобщать и анализировать информацию,
- 3) возможность пространственного мышления,
- 4) минимальный уровень эмоциональной деструкции (т.е. высоко устойчивая мыслительная деятельность),
- 5) гибкие мыслительные процессы,
- 6) достаточная концентрация внимания.

3. Методика цветового выбора (МЦВ), являющаяся модифицированным и адаптированным вариантом теста Люшера. Автором указанной методики является Л.Н. Собчик. Данная модификация методики была апробирована в клинических условиях, и в рамках нормы (свыше 5000 проведенных исследований). Методика цветового выбора проводится в виде простого теста, который содержит восемь разноцветных карточек. Испытуемому предлагают провести ранжирование этих карточек, на основе его собственных предпочтений, от наиболее до наименее понравившегося. После нескольких минут отдыха, участник должен сделать еще один выбор. Суть теста заключается в том, что испытуемый, предположительно, отождествляет себя с теми цветами, которые он выбирает, что дает возможность оценить присущие человеку психологические особенности и реакции в различных жизненных сферах.

Для обработки и интерпретации данных по результатам применения указанных методик для проведения диагностики, были использованы качественный, количественный, а также статистический методы анализа. В качестве основных сравнительных критериев параметров экспериментальной подгруппы и контрольной подгрупп определены следующие критерии: χ^2 Колмогорова-Смирнова, / 2 Пирсона, критерий F Фишера.

Результаты эмпирического исследования.

1. Методика СМЛ не выявила статистически существенных расхождений: критерий Колмогорова-Смирнова не позволил выявить различия показателей экспериментальной подгруппы в сравнении с показателями контрольной подгруппы по любой из десяти названных шкал. Максимальное расхождение показателей определено по шкале «Оптимистичности» (эмпирический показатель «х») 0,89, критический 1,36 на уровне $p < 0,05$). При этом статистически существенные расхождения установлены в дисперсиях (разбросе) результатов в шкалах «Импульсивности» и «Оптимистичности» на уровне $p < 0,05$. Вариативность эмпирических данных относительно шкалы «Импульсивности» в контрольные подгруппы превышает показатели экспериментальной, шкала «Оптимистичности» показала более высокий разброс данных в экспериментальной подгруппе. Таким образом, полученные данные не дают оснований для утверждения о том, что на исполнительскую деятельность юриста в процессе профессионализации влияют те или иные психологические черты, которые являются характерными для индивида с большей степенью выраженности по какой-либо шкале в рамках методики СМЛ. Это подтверждает и критерий χ^2 Колмогорова-Смирнова. Однако, также можно сделать вывод о том, что гипотеза, заявленная перед началом исследования, частично находит свое подтверждение при проведении методики СМЛ поскольку были установлены психологические отличительные особенности, различные для экспериментальной и контрольной подгрупп. Средние значения по результатам методики по всем шкалам в обеих подгруппах представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения по базисным шкалам методики СМЛ в экспериментальной и контрольной подгруппах

Название шкалы	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1. «Сверхконтроль»	51,33Т	49,73Т
2. «Пессимистичность»	49,98Т	50,00Т
3. «Эмоциональная лабильность»	52,45Т	50,3Т
4. «Импульсивность»	54,20Т	55,38Т
5. «Мужественность»	45,68Т	45,95Т
6. «Ригидность»	45,25Т	45,25Т
7. «Тревожность»	51,95Т	50,25Т
8. «Индивидуалистичность»	52,95Т	50,30Т
9. «Оптимистичность»	58,05Т	55,75Т
10. «Интроверсия»	45,60Т	46,23Т

Методика краткого ориентировочного теста также не выявила статистически существенных различий, также, как и по критерию Колмогорова-Смирнова не установлено расхождений ни по одной из шкал. Максимально расходящиеся значения касаются показателя интеллекта: «Обобщение и анализ информации» (эмпирическое значение «А» составляет 0,78). Значение средних показателей по всем шкалам приведены в таблице 2.

Показатели средних значений интеллектуального развития по шкалам методики КОТ в экспериментальной и контрольной подгруппах

Название шкалы	Экспериментальная подгруппа	Контрольная подгруппа
Интегральный показатель	6,13	5,73
Способность к обобщению и анализу информации	5,73	5,10
Способность к пространственному мышлению	5,48	5,33
Отсутствие эмоциональной деструкции	5,08	4,50
Гибкость мыслительных процессов	6,70	6,45
Способность к концентрации внимания	3,75	3,75

Таким образом гипотеза, заявленная в эксперименте, может быть частично подтверждена по итогам проведения методики КОТ, в связи с тем, что удалось выявить психологические индивидуальные особенности, испытуемых в экспериментальной подгруппе от испытуемых в контрольной подгруппе — по 5 из 6 шкал методики КОТ экспериментальные обследуемые продемонстрировали более высокие показатели, но по шкале «Способность к концентрации внимания» показатели оказались разными. Кроме того, шкала «Интегральный показатель интеллекта» в экспериментальной подгруппе не дала результатов, которые свидетельствовали бы о более низком уровне интеллекта, при этом обследуемые в контрольной подгруппе продемонстрировали такие показатели.

При сравнении статистических показателей выборки в рамках Методики цветового выбора различий выявлено не было. Тем не менее удалось установить, что испытуемые в экспериментальной подгруппе выбирали красный цвет чаще любых других (каждый второй из группы помещал красный на первую или вторую позицию рейтинга), при этом участники в контрольной подгруппе отдавали предпочтение зелёному цвету (ровно половина, т.е. каждый второй испытуемый ставил зелёный цвет на первую или вторую позицию рейтинга). Испытуемые экспериментальной подгруппы ранжировали карточки с цветами на первых четырех позициях в следующем образом: 1 – жёлтый (12 из 40), 2 – красный (15 из 40), 3 – зелёный (13 из 40), 4 – синий (11 из 40). Испытуемые контрольной подгруппы ранжировали карточки с цветами на первых четырех позициях в следующем образом: 1 – жёлтый и зелёный (12 из 40), 2 – зелёный (11 из 40), 3 – жёлтый и фиолетовый (10 из 40), 4 – синий (10 из 40).

Выводы:

1. Экспериментальная гипотеза была частично подтверждена путем проведения выше указанных методик среди участников экспериментальной и контрольной подгрупп с целью выявления психологических особенностей исполнительской деятельности юристов в процессе профессионализации. Статистически существенные различия установлены не были (исключения составляют расхождения в дисперсиях по шкалам «Импульсивности» и «Оптимистичности» по методике СМИЛ), однако методика способствовала выявлению определенных качественных различий, которые отличают подгруппы, участвующие в исследовании. Все они подтверждают наличие психологических личностных особенностей, которые характеризуют исследуемых экспериментальной группы.

2. Ни по одной из шкал в рамках методики СМИЛ статистически существенные различия не выявлены. Существует различие дисперсий по шкалам «Импульсивности» и «Оптимистичности». Исследуемые контрольной подгруппы показали более высокий уровень вариативности «импульсивности», при этом экспериментальная подгруппа продемонстрировала более широкое разнообразие по шкале «оптимистичность». Полученные данные дают возможность сформулировать следующий вывод: при наличии низких или высоких (> 65Т) результатов по шкале «Импульсивности», а также показателей в пределах нормативных разбросов по шкале «Оптимистичности», юрист с более высокой вероятностью будет показывать более серьезные и эффективные результаты исполнительской деятельности; при низких или высоких результатах «Оптимистичности», а также средних результатах по шкале «Импульсивности» человек скорее всего будет демонстрировать сниженные показатели деятельности в рамках процесса профессионализации.

3. Ни по одной из шкал в рамках методики Краткого ориентировочного теста статистически существенных различий не выявлено. Гипотеза в данном случае была подтверждена частично: определены психологические особенности, которые отличают экспериментальную подгруппу от контрольной. По результатам установлены более высокие показатели интеллекта по всем шкалам кроме одной («Способность к концентрации внимания»), определяющей успешное протекание мыслительных процессов.

4. В рамках статистического анализа, проведенного по результатам Методики цветового выбора различий не обнаружено ни относительно ранжирования привлекательности конкретных цветов, ни по распределению этих цветовых вариантов в рамках конкретной позиции. Однако, в данном случае нам также удалось частично подтвердить гипотезу, в связи с тем, что удалось выявить качественные расхождения между экспериментальной и контрольной подгруппами. В частности, было установлено, что, юристы, показывающие более низкие и минимально удовлетворительные результаты исполнительской деятельности отдают предпочтение красному цвету, тогда как в контрольной подгруппе доминирующий цвет – зелёный.

5. Таким образом, появляется возможность для описания психологических особенности личности, способствующие более высокой эффективности исполнительской деятельности юристов в процессе профессионализации: средний уровень импульсивности, уверенность, а иногда и самоуверенность испытуемого в себе, высокий уровень самооценки, максимальная мотивация на достижение конечных результатов, уровень интеллекта значительно выше среднего, желание и рвение добиваться поставленных целей любыми методами, склонность к риску, необходимое самоуважение и уважение со стороны других значимых лиц.

6. При этом более низкие показатели исполнительской деятельности юриста в процессе профессионализации характеризуются такими психологическими особенностями, как: уровень импульсивности выше среднего, уверенность, (не самоуверенность), высокий уровень пассивности личностных позиций, зависимость от мнения окружающих, сниженное чувство ответственности, не всегда высокий интеллект.

Литература:

1. Байрамуков Р.М. Психологические особенности личностного профиля юриста в исполнительской деятельности: теоретические аспекты // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 2. С. 301-304.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Издательство Академия; 2009.
3. Лесин А.М. Психологическая структура инициативности студентов гуманитарных специальностей // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн. 2019. Т.7. № 1 (24).
4. Приказ Минобрнауки России № 1511 от 01.12.2016 (ред. от 11.01.2018) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России № 45038 29.12.2016).
5. Пухарева Т.С. Социально-психологические установки и ценности в контексте профессионального развития юристов // Прикладная юридическая психология. 2016. №1. С. 53-61.
6. Семенова Ф.О., Узденова А.М. Особенности психологической структуры исполнительской деятельности студентов вуза // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 12. С. 108-114.
7. Семенова Ф.О., Узденова А.М. Исполнительская деятельность в языковых фреймах // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2013. № 10 (104). С. 144-148.

Психология

УДК 159.9.07

старший преподаватель Бисингалиева Жанара Амангельдыевна

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ САООТНОШЕНИЯ И ФУНКЦИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, реализующего задачу изучения взаимосвязи показателей самоотношения и функций психологических границ.

Ключевые слова: самоотношение, психологических границы, функций психологических границ, оптимальное функционирование психологических границ.

Annotation. The article presents the results of an empirical study that implements the task of studying the relationship of indicators of self-relationship and the functions of psychological boundaries.

Keywords: self-attitude, psychological boundaries, functions of psychological boundaries, optimal functioning of psychological boundaries.

Введение. Социально-экономические процессы, происходящие в современном обществе, оказывают существенное влияние на личность и требуют от нее гибкого реагирования и психологической устойчивости. В установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования и разрешения кризисных ситуаций важнейшую роль играет отношение личности к собственному «Я», самоотношение, как регулятор поведения человека.

Проблему самоотношения исследовали как зарубежные (Р. Бернс, С. Куперсмит, М. Розенберг, Р. Вайли), так и отечественные (Д. Дембо, И.С. Кон, С.Р. Пантисев, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин и др.) ученые. Изучение структуры самоотношения, его развития, представляет огромный интерес, поскольку помогает приблизиться к пониманию механизмов формирования личности.

Изложение основного материала статьи. Самоотношение – это целостное и относительно постоянное чувство в адрес собственного Я, включающее переживания различного содержания (самоуверенность, самопринятие, аутосимпатия и т.п.) в их биполярном выражении [4].

Психологические границы личности – это динамичное психологическое образование, отражающее степень доступности сознанию внешних по отношению к нему воздействий, трансформирующееся в результате непрерывного обмена между внешней и внутренней реальностью и выполняющее разнообразные необходимые для оптимального функционирования личности функции.

Т.С. Леви [1, 3] понимает формирование психологической границы как развитие осознанной избирательной интериоризации и экстериоризации, идущее по спирали от первоначальной открытости младенца к осознанной, избирательной открытости. Соотнесение информации о состоянии внутренней и внешней реальности имеет вид последовательно сменяющих друг друга, противоположно направленных векторов: чувствительности к себе со стороны внутренней реальности и чувствительности к миру как результата взаимодействия с внешней реальностью.

Интериоризация и экстериоризация обеспечиваются благодаря сопряженной деятельности функций границ: не пропускающая функция делает границы не проницаемыми для внешних вредных воздействий; полностью проницаемая – позволяет Я «слиться» с миром; вбирающая, втягивающая – способствует активному удовлетворению потребности; отдающая – позволяет выражать себя; сдерживающая – контейнирует внутренние импульсы. В совокупности функции границ представляют собой единый цикл развития как последовательного взаимодействия процессов обособления – концентрации – разотождествления – идентификации. Дисбалансированность функций относительно внутренних и внешних импульсов в онтогенезе приводит к трудностям в решении определенного вида задач взаимодействия с внешним миром.

Основными гипотезами исследования выступили следующие предположения:

- вбирающая функция психологических границ связана с саморукководством и самоуверенностью;
- отдающая функция психологических границ коррелирует с самообвинением и внутренней конфликтностью;
- не впускающая функция взаимосвязана с самооценностью и выступает как механизм ее защиты.

Для экспериментальной проверки взаимосвязи функций психологических границ и показателей самоотношения было проведено экспериментальное исследование, базой которого выступил ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». Выборка представлена 34 обучающимися в возрасте 20 – 22 лет.

В качестве диагностического инструментария были применены методики: «Психологическая граница личности» [2] (Т.С. Леви); «Методика исследования самоотношения» (С.Р. Пантеев) [5].

Проанализируем данные, полученные с помощью методики исследования самоотношения. По результатам исследования 78,3% респондентов имеют средний показатель открытости, у 20,3% респондентов диагностированы высокие значения по шкале – что свидетельствует о неспособности или нежелании выдавать значимую информацию о себе. Низкие показатели по шкале открытости говорят о повышенной рефлексии, глубокой осознанности Я. В исследуемой группе низкие показатели отсутствуют.

Следующая шкала – «самоуверенность» содержит пункты, задающие представления о себе как самостоятельном, волевом, энергичном, надёжном человеке, которому есть за что себя уважать. Согласно полученным данным, 69,6% респондентов имеют средние показатели самоуверенности, 17,4% высокие и 5,8% низкие.

Саморукководство отражает представление человека о том, что источником активности и результатов, касающихся деятельности и собственной личности является он сам. Данная шкала сопоставима с локусом контроля – высокие показатели будут свидетельствовать об интернальном локусе, низкие – об экстернальном. Установлено, что 63,8% респондентов имеют средние значения саморукководства, 17,4% - низкие значения и 17,4% - высокие. Итак, среди исследуемой группы преобладают средние показатели саморукководства.

Содержательная характеристика данных значений будет представлена далее.

Зеркальное Я (отражённое самоотношение) отражает ожидаемое отношение к себе со стороны других людей. Среди респондентов преобладают средние показатели по данной шкале 66,7%, низкие значения выявлены у 14,5%, высокие – у 17,4%. Высокие показатели связаны с представлением человека о том, что его личность, поведение и характер способны вызвать у окружающих симпатию, уважение и одобрение; низкие значения свидетельствуют о наличии противоположных чувств. Средние результаты могут отражать критичное, объективное представление испытуемых об отношении к их личности других людей.

Согласно результатам исследования, 52,2% испытуемых имеют средние показатели самооценности, 40,6% обладают высокими показателями и 5,8% низкими. Высокие оценки по шкале отражают заинтересованность в собственном Я, любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего Я для других; средние значения также свидетельствуют о ценности своего Я, в то время как низкие показатели могут отражать отсутствие самоуважения и заинтересованности в себе.

Самопринятие отражает безусловное принятие себя и своих особенностей и недостатков. У 72,2% процентов респондентов диагностированы средние показатели самопринятия, у 20,3% – высокие показатели самопринятия, и у 5,8% – низкие. Можно сделать вывод, что среди исследуемой группы преобладают средние показатели, считающиеся, согласно инструкции методики, психологической нормой.

Самопривязанность отражает стремление личности к изменениям или, наоборот, ригидность, нежелание меняться на фоне общего положительного отношения к себе. У 87% респондентов отмечаются средние показатели самопривязанности, у оставшихся 13% - высокие показатели. Результаты по шкалам «самоценность» и «самопринятие» подтверждают данные о том, что общее положительное отношение к себе обуславливает самопривязанность.

Внутренняя конфликтность свидетельствует об осознании личностью своих трудностей и развитой рефлексии. По результатам исследования 46,4% испытуемых имеют средние значения внутренней конфликтности, 40,6% - низкие, и 11,6% высокий уровень. Низкие значения по шкале (от 3 до 1 ст.) отражают закрытость, отрицание проблем, поверхностное самодовольство. Учитывая результаты шкал «самопринятие» и «самопривязанность», мы предполагаем, что отрицание проблем и закрытость, обуславливают повышение самопринятия и самопривязанности.

Самообвинение отражает недостаток симпатии к себе и негативные эмоции в свой адрес, даже при возможной высокой самооценке собственных качеств. В данной группе преобладает средний уровень самообвинения – 72,5%; 8,7% респондентов имеют высокий уровень самообвинения и 5,8% – низкий уровень. Стоит отметить, что один из респондентов, обладающих высокими показателями самообвинения, имеет также низкие показатели по шкалам «самоуверенность», «саморукководство», «зеркальное Я», «самоценность», «самопринятие» и высокие показатели внутренней конфликтности при средних показателях открытости, что говорит о негативном самоотношении в целом.

Итак, анализ результатов исследования показателей самоотношения позволяет сделать вывод, что в группе респондентов преобладают средние значения самоотношения, находящиеся в пределах психологических нормативов. Однако стоит отметить преобладающие почти у половины испытуемых крайне низкие показатели внутренней конфликтности, свидетельствующие о закрытости и отрицании проблем.

Результаты, полученные в ходе исследования функций психологических границ, позволяют нам сделать некоторые выводы.

Не впускающая и проницаемая функции, взаимодействуя между собой, позволяют личности удерживать собственные границы, при этом сохраняя эмоционально-теплые отношения с миром. У 69,6% респондентов данные функции развиты и сбалансированы между собой. Преобладание не впускающей функции над проницаемой, наблюдаемое у 23,2% испытуемых отражает закрытость для внешних воздействий, жесткость границы, что может препятствовать построению эмоциональных близких отношений с людьми. Проницаемая функция развита лучше не впускающей у 5,8% испытуемых – что может говорить о склонности к формированию симбиотических отношений и трудностях удержания границы собственного пространства.

Вбирающая функция оптимально развита у 92,8% респондентов, что свидетельствует о стремлении к самостоятельному удовлетворению потребностей, однако стоит учитывать сбалансированность данной

функции с не пропускающей и пропускающей. Низкие показатели не пропускающей функции в сочетании с высокими показателями пропускающей и вбирающей указывают на ожидание удовлетворения своих потребностей другими людьми. Среди исследуемой группы подобный дисбаланс наблюдается у 5,8%, у 92,8% респондентов функции границ относительно сбалансированы.

Отдающая и сдерживающая функции в оптимальном варианте должны быть сбалансированы, в таком случае человек может быть спонтанным и выражать себя, но при необходимости он также может сдерживать свои эмоции. Если сдерживающая функция преобладает над отдающей, это означает, что много энергии тратится на удержание внутренних импульсов, и в их отношении граница жесткая, человеку трудно проявлять открытость, спонтанность. Если, напротив, отдающая функция границы развита сильнее сдерживающей, могут иметь место импульсивность, проблемы с контролем эмоций. По результатам исследования данные функции оптимально развиты и сбалансированы у 40,6% респондентов. Сдерживающая функция развита сильнее отдающей у 29%, еще у 29% испытуемых отдающая функция преобладает над сдерживающей.

Спокойно-нейтральная функция является базовой и отражает доверие к миру в целом. Согласно полученным результатам, 69,6% респондентов имеют средний уровень развития данной функции, 17,4% - низкий уровень и 11,6% высокий уровень развития. Данные показатели соотносятся с результатами, полученными во время исследования самоотношения в целом. Отметим, что испытуемые, имеющие дисбаланс функций психологических границ, обладают низкими либо, напротив, высокими значениями по некоторым показателям самоотношения, что подтверждает гипотезу о наличии связи между данными феноменами.

Остановимся подробнее на анализе связи показателей самоотношения и функций психологических границ. Для установления статистической значимости различий между шкалами методик, нами применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Установлена прямая корреляционная связь между вбирающей функцией границы и саморегуляцией ($r_s = 0.544$). Вбирающая граница позволяет человеку «втягивать» желательное из окружающего мира. Развитость данной границы предполагает внутренне право человека на удовлетворение своих потребностей, позволяющее попросить о помощи, открыто заявить о своей потребности, активно стремиться к ее удовлетворению. Саморегуляция отражает представление личности о себе как об основном источнике собственной активности, источнике всех результатов и достижений, об источнике развития собственной личности, и подчеркивает доминирование либо собственного «Я», либо внешних обстоятельств. Высокие значения характерны для тех, кто основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов считает себя. Противоположный полюс связан с размытостью локуса «Я» и отсутствием стремления искать причины собственных поступков в себе самом. Предположение о том, что вбирающая функция границы связана также с показателями самоуверенности не подтвердилось ($r_s = 0.066$).

Такие показатели самоотношения, как самообвинение и внутренняя конфликтность, имеют обратную корреляцию с отдающей функцией психологических границ ($r_s = -0.488$; $r_s = -0.488$). Высокая внутренняя конфликтность отражает наличие у личности сомнений и чувства вины, низкие значения по данному показателю свидетельствуют о недостаточной критичности, отрицании проблем, поверхностном самодовольстве. Высокие показатели самообвинения выражаются в отсутствии симпатии к себе, наличии негативных эмоций в свой адрес. Отдающая функция психологических границ позволяет личности выражать негативные переживания, так же, как и другие чувства, если их проявление уместно. Можно предположить, что умеренные показатели самообвинения и внутренней конфликтности, обуславливают оптимальный уровень развития отдающей функции психологической границы, в то время как низкие или высокие показатели по данным шкалам приводят к дисфункции границ.

Не пропускающая функция психологических границ имеет прямую корреляционную связь с показателями самооценки ($r_s = 0.375$). Предполагаем, что заинтересованность в собственном Я, ощущение ценности собственной личности позволяет испытуемым противостоять внешним воздействиям, сказать «нет», если это необходимо.

Выводы. Итак, результаты экспериментального исследования частично подтвердили выдвинутые гипотезы. Перспектива дальнейшего исследования заключается в расширении методического аппарата и установлении более обширных связей.

Литература:

1. Леви Т.С. Динамика психологических границ в процессе личностно-развивающей работы, основанной на телесном движении // Культурно-историческая психология. 2009. N 1. С. 36-41.
2. Леви Т.С. Методика диагностики психологической границы личности // Вопросы психологии. 2013. N 1. С. 131-146.
3. Леви Т.С. Телесно-энергетический подход к пониманию психологической границы человека // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/telesno-energiynyy-podhod-k-ponimaniyu-psihologicheskoy-granitsy-cheloveka> (дата обращения: 20.05.2020).
4. Пантеев С.М. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. - М.: Изд-во МГУ, 1991. 108 с.
5. Пантеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: Смысл, 1993. 32 с.

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор,
доцент Клыпа Ольга Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Петрозаводский Государственный университет» (г. Петрозаводск);

студентка Колесова Виктория Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Петрозаводский Государственный университет» (г. Петрозаводск)

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К СОВЕРСТНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования толерантного отношения у детей с нормой развития к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения. Излагается суть авторской коррекционно-развивающей программы «Мир добрых людей», в основе которой лежит метод сказкотерапии. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования, позволившие установить эффективность разработанной программы.

Ключевые слова: формирование толерантного отношения, толерантность, сказкотерапия, дети дошкольного возраста, дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольное образовательное учреждение.

Annotation. This article discusses the development of a tolerant attitude in children with a normal developmental rate towards children with disabilities through the program "The World of Good People", based on fairy tale therapy in a preschool educational institution. The results of a pilot study are presented, the effectiveness of the method - fairy tale therapy and the developed program to form a tolerant attitude in children of preschool age towards children with disabilities has been established.

Keywords: development of a tolerant attitude, tolerance, fairy tale therapy, preschool children, children with disabilities, preschool educational institution.

Введение. В современном мире российское образование перешло от интеграции к инклюзии. В условиях модернизации образования разрабатываются механизмы для полноценной адаптации детей с особыми образовательными потребностями. Механизмы адаптивных стратегий связаны с переосмыслением государством и обществом отношения с людьми с особыми потребностями, признание их прав и предоставление равных возможностей в различных областях жизни, в том числе и в образовании. Российское государство определяет «включающее образование» как некий шаг на пути достижения конечной цели – создание общества, которое позволит всем, независимо от каких-либо отличий людей между собой, участвовать в его жизни и вносить свой посильный вклад. Это привело к осознанию необходимости более широкой интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социум.

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт определяет направление развития личности в дошкольном образовательном учреждении в духе взаимопонимания, взаимопомощи, дружбы. Одной из важнейших задач педагогов – социальное развитие личности, развитие мировосприятия воспитанников, в том числе путем формирования толерантности.

Поиск эффективных технологий, позволяющих формировать толерантную культуру дошкольников, стимулировать их личностное развитие, обращает к сказке, которая уже долгое время привлекает внимание педагогов и психологов. Образы в сказках способствуют активизации воображения, которое тесно связано с эмоциями и всеми психическими функциями, оказывая прямое влияние на становление личности в целом, на усвоение детьми социальных норм и правил поведения. Сказкотерапия является эффективным методом формирования у детей таких качеств, как доброжелательность, терпимость, сострадание, уважение и др.

С целью формирования толерантного отношения у детей дошкольного возраста с нормой развития к детям с ограниченными возможностями здоровья нами была разработана и апробирована программа «Мир добрых людей» на материале сказок. Программа, направленная на развитие коммуникативных навыков, социальных форм поведения, компетентности родителей и педагогов, способствовала развитию толерантного отношения детей к сверстникам с ОВЗ.

Изложение основного материала статьи. Существует множество взглядов на определение понятия толерантности, толерантного отношения. Проблеме формирования толерантного отношения, в том числе в дошкольном возрасте посвящены исследования А.Г. Асмолова, Н.А. Базаровой, В.В. Бойко, А.С. Сиротюк и другие. С социальной точки зрения, толерантное отношение можно рассматривать, как готовность людей давать право выбора стиля жизни и поведения, терпимо относиться к чужим чувствам, обычаям, верованиям. Сиротюк А.С. [4] в своих работах рассматривает понятие «толерантность» как новообразование личности. Оно включает в себя следующие компоненты: адекватную самооценку, терпение, ответственность за свои поступки, знание своего «Я», признание других, коммуникативные навыки, самообладание, умение аргументировать свои мысли, выражать согласие и несогласие, умение анализировать свои слова и поступки.

В.В. Бойко [3] выделил коммуникативную толерантность, подразделяя ее на виды: ситуативную, типологическую, профессиональную, общую коммуникативную. Ситуативный вид представляет терпимое отношение к конкретному человеку. Типологический вид - терпимое отношение к образу группы людей. Профессиональный вид рассматривается как, терпимое отношение к группам людей. Коммуникативный вид - терпимое отношение к людям в целом.

До недавнего времени ведущей стратегией в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья было интегрированное образование. Оно предполагало создание коррекционных групп в детских садах, что вело к исключению детей с особенностями здоровья из социальной жизни детского сада и создавало барьеры общения и взаимодействия детей. Именно это и определило необходимость развития инклюзивного образования, которое подразумевает совместное обучение и воспитание детей с нормой развития и детей с ограниченными возможностями здоровья. В условиях модернизации российского образования были определены необходимые условия для социального развития

личности, развитие мировосприятия воспитанников, в том числе путем формирования толерантности. На сегодня Федеральный Государственный Образовательный Стандарт предусматривает направление развития личности в дошкольном образовательном учреждении в духе взаимопонимания, взаимопомощи, дружбы. Одной из образовательных задач является обеспечение равных условий для всестороннего развития личности ребенка, независимо от социального статуса, физиологических или психологических особенностей.

Формирование толерантности необходимо начинать в период дошкольного детства, именно в этот период дети чувствительны к освоению социальных норм поведения, они сосредоточены на своем окружении, стремятся к общепринятым правилам. В дошкольном возрасте идет формирование морально-нравственных ценностей, мировоззренческого отношения.

Исследование по формированию толерантного отношения у детей дошкольного возраста с нормой развития к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья посредством программы «Мир добрых людей», разработанной нами на материале сказок, проводилось на базе МКДОУ «Детский сад комбинированного вида №3 г. Медвежьегорск». В диагностике приняли участие 30 детей подготовительных групп компенсирующей направленности с нормой развития в возрасте 6-7 лет, а также родители этих детей и воспитатели групп.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1 этап - подготовительный: изучение и анализ научной литературы по данной проблеме; подбор методов и методик с учетом возрастных особенностей детей для диагностики толерантности детей и родителей; подготовка методического материала.

2 этап - диагностический (констатирующий): исследование уровня толерантности детей и родителей по отношению к детям с ОВЗ; разработка и обоснование критериев оценки толерантности дошкольников; интерпретация и анализ результатов.

3 этап - формирующий эксперимент: разработка и апробация программы по формированию толерантного отношения дошкольников посредством сказкотерапии; информационно-просветительская работа с родителями.

4 этап - аналитический (контрольный): исследование уровня толерантности детей и родителей после проведения формирующего эксперимента; сравнительный анализ результатов исследования до и после коррекционно-развивающей работы; обобщение результатов.

Для выявления уровня сформированности толерантного отношения у детей с нормой развития к детям с ограниченными возможностями здоровья, с учетом возрастных особенностей, в качестве методов диагностического исследования были использованы методики, направленные на определение особенностей взаимоотношений в группе, определение уровня благополучия в группе, особенностей принятия и осознания детьми нравственных норм и правил поведения: наблюдение, «Два домика» Т.Д. Марцинковская, «Неоконченные ситуации» А.М. Щетинина, Л.В. Кирс, «Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения» (по результатам наблюдения) А.М. Щетинина, Л.В. Кирс и опросный лист для родителей «Диагностика общей коммуникативной толерантности» В.В. Бойко.

Количественный анализ результатов диагностического обследования детей позволил выделить три группы испытуемых с различными уровнями толерантного отношения к детям с ОВЗ:

1 группа – дети с высоким уровнем (2 ребенка – 7%) – активно-положительное отношение (проявляют сострадание, помощь и др.);

2 группа – дети со средним уровнем (6 детей – 20%) – пассивно-положительное или безразличное отношение (отсутствует взаимодействие с детьми с ОВЗ);

3 группа – дети с низким уровнем (22 ребенка – 73%) – активно-отрицательное отношение (проявляют неприязнь, враждебность).

В ходе исследования наше предположение о том, что отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья у родителей и их детей с нормой развития совпадает, подтвердилось. Как правило, дети родителей, критикующих инклюзивное образование, активно настроены против того, чтобы вместе с их ребенком находились дети с инвалидностью, демонстрировали отрицательное отношение к сверстникам с ОВЗ.

По результатам первичной диагностики были сформированы экспериментальная и контрольная группы детей. В экспериментальную группу вошли 11 детей, имеющих низкий уровень толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, в контрольную 11 детей, также имеющих низкий уровень сформированности личностных качеств, способствующих толерантному отношению к детям с ОВЗ.

С целью повышения уровня толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья была разработана коррекционно-развивающая программа «Мир добрых людей», включающая два направления деятельности:

1) коррекционно-развивающая работа с детьми на основе материалов сказок, направленная на повышение уровня сформированности коммуникативных навыков, социальных форм поведения, формирование морально-нравственных установок, нового взгляда на себя и окружающих;

2) информационно-просветительская работа с родителями, направленная на формирование толерантного отношения к окружающим, психолого-педагогическое просвещение по проблеме формирования толерантности детей с целью дальнейшего применения полученных знаний в процессе воспитания детей.

Задачи программы: формирование представлений у детей об индивидуальных особенностях сверстников, формирование коммуникативных навыков, воспитание качеств, лежащих в основе толерантности: добродушие, сопереживание, доброжелательность, сочувствие, уважение.

В программе использовались сказки, доступные для осмысления детьми данного возраста, направленные на развитие умения понимать состояние окружающих, регулировать свое поведение, определять эмоциональное состояние других, проявлять чувство сострадания, милосердия, терпимости к другим. Каждая сказка решала определенные задачи, после прочтения проводилось обсуждение.

Программа рассчитана на 15 групповых занятий, продолжительность занятия 20-25 минут.

Групповые занятия содержит несколько этапов: приветствие, разминка, основная часть, закрепление.

Формы работы с детьми: групповые занятия, игры и упражнения, беседы, совместная деятельность с родителями, выставка рисунков.

Формы работы с родителями: информационный стенд, индивидуальное консультирование, круглый стол, совместная деятельность с детьми, рекомендации в печатном виде.

Формы работы с педагогами: семинар, открытое занятие, рекомендации в печатном виде.

С целью выявления эффективности, разработанной нами на материале сказок Программы по формированию толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, была проведена повторная диагностика детей и родителей. Сравнительный анализ результатов до и после формирующего эксперимента представлен в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольном этапах исследования

Используемые методы, методики	Анализ результатов на констатирующем этапе исследования	Анализ результатов на контрольном этапе исследования
1. Наблюдение	Преобладает пассивно- отрицательное отношение к детям с ОВЗ – 56%	Преобладает пассивно-положительное отношение к детям с ОВЗ – 50%
2. методика «Два домика»	Уровень благополучия в группе низкий	Уровень благополучия в группе высокий
3. методика «Неоконченные ситуации»	высокий уровень 18% средний уровень 36% низкий уровень 46%	55% 45% 0%
4. методика «Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения»	высокий уровень 10% средний уровень 45% низкий уровень 45%	36% 64% 0%
5. методика «Общая коммуникативная толерантность родителей»	высокий уровень 27% средний уровень 55% низкий уровень 18%	45% 45% 10%

Таким образом, после проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми экспериментальной группы, согласно результатам повторной диагностики, изменилось отношение детей к сверстникам с ОВЗ: стало преобладать пассивно-положительное отношение к ним (50%), 36% детей стали проявлять активно-положительное отношение к сверстникам с ОВЗ. Таким образом, уровень благополучия в группе повысился: если до начала целенаправленного формирования толерантного отношения к другим детям испытуемые негативно относились к детям с ОВЗ, практически не взаимодействовали, не выбирали объектом общения, то после проведенной работы наблюдалось активное взаимодействие испытуемых с детьми ОВЗ в различных видах деятельности. У детей сформировались навыки принятия и осознания нравственных норм. Они научились оценивать поступки, опираясь на нравственные нормы и моральные принципы. Дети научились дружно играть друг с другом, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, выражать сочувствие и желание помочь детям с ОВЗ.

Отношение родителей здоровых детей к детям с ОВЗ также изменилось: большая часть родителей осознала, что особые дети не несут никакой опасности для их детей, напротив, их дети получают возможность развивать такие личностные качества, как эмпатия, терпение, толерантность.

Выводы. Разработанная нами программа «Мир добрых людей» на материале сказок предполагала формирование толерантного отношения у детей дошкольного возраста к детям с ограниченными возможностями здоровья путем развития коммуникативных качеств, социальных форм поведения, привитие морально-нравственных норм, повышение компетентности родителей и педагогов.

Итоги проведенного исследования показали, что уровень толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении повысился. Наблюдается положительная динамика.

Таким образом, можно утверждать, что данная программа эффективна, сказкотерапия является действенным методом развития таких качеств, как терпимость, доброжелательность, сострадание, уважение, лежащих в основе толерантного отношения к людям с ОВЗ.

Литература:

1. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию / А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, 2000. –180 с.
2. Базарова Н.А. Воспитание толерантности к дошкольникам с ОВЗ в условиях детского сада / Н.А. Базарова, А.В. Никитенко, Д.В. Дурнева // Образование и воспитание. – 2016. – №5. – с. 29-31.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других/ В.В. Бойко. - М.: “Филинь”, 1996. – 472 с.
4. Сиротюк А.С. Формирование толерантности у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной развивающей среды / А.С. Сиротюк. - М.: Директ- Медиа, 2014. – 259 с.
5. Чадная Е.А. Роль сказок в формировании предпосылок нравственных качеств у детей дошкольного возраста / Е.А. Чадная // Молодой ученый. - 2018. - №51. – с. 105-107.

УДК 159.922.76

кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна

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

ФАКТОРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема социализации молодых людей, студентов с ограниченными возможностями здоровья, выделяются внутренние и внешние факторы социализации, важнейшим из которых является фактор инклюзивного образования. Выделяются достоинства инклюзивного образования на пути социализации лиц с ОВЗ, делается вывод о том, что внедрение новых практик и инициатив в систему современного образования не просто определяет политику государства в области инклюзивного образования, но и расширяет возможности социализации лиц с ОВЗ.

Ключевые слова: социализация, факторы социализации, образование, инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, социальный стереотип.

Annotation. The article deals with the problem of socialization of young people, students with disabilities, highlights internal and external factors of socialization, the most important of which is the factor of inclusive education. The author highlights the advantages of inclusive education in the way of socialization of people with disabilities, concludes that the introduction of new practices and initiatives in the modern education system not only determines the state policy in the field of inclusive education, but also expands the opportunities for socialization of people with disabilities.

Keywords: socialization, factors of socialization, education, inclusive education, limited health opportunities, social stereotype.

Введение. Процесс социализации подрастающего поколения относительно изучен при стабильном состоянии общества и при нормативном развитии ребенка, но в ситуации неопределенности, динамичности, изменчивости общества, наблюдающейся в настоящий момент, и при ограничениях в состоянии психофизического здоровья этот процесс значительно усложняется.

Известно, что наиболее активным периодом социализации является детство, но социализация не имеет границ, продолжаясь достаточно интенсивно и в молодом возрасте и далее в течение всей жизни индивида.

Проблема социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья имеет для современной социальной ситуации особую значимость, что обусловлено увеличением числа лиц, имеющих статус «обучающийся с ОВЗ» или статус ребенка-инвалида (инвалида). Так, по данным Федеральной службы государственной статистики [19], в период с 2013 по 2019 годы число детей-инвалидов увеличилось более чем на 102 тысячи и составило почти 18 %. Но, кроме того, особая актуальность этой проблемы вызвана изменением требований к социальному развитию подрастающего поколения, трудностями, которые возникают на пути социализации лиц этой категории, а также разработкой и внедрением новых практик и инициатив в систему современного образования и повышения потребности в получении высшего образования.

Многочисленные зарубежные исследователи социализации предлагают рассматривать ее в субъект-объектном (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Р.Дж. Хэвигхерст), субъект-субъектном (Ч. Кули, Дж. Г. Мид, У.М. Уэнтворт).

И если в субъект-объектном подходе социализация это прежде всего освоение ролей и поведения в процессе взаимодействия с институтами социализации, то в субъект-субъектном подчеркивается важнейшая роль активности самого человека в своей социализации.

Г.М. Андреева объединяя оба подхода, подчеркивает в социализации двусторонний процесс: с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой — процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [13].

Концепции отечественных исследователей социализации (Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, И.С. Кона, А.В. Петровского, И.М. Розума и др.) раскрывают сущность, виды и этапы, критерии и факторы социализации.

Изложение основного материала статьи. Успешность процесса социализации личности напрямую зависит от множества условий/факторов. В реальности социализация человека протекает во взаимодействии с огромным количеством разнообразных факторов, более или менее активно влияющих на его развитие; факторов, которые фактически даже не всегда известны, выявлены, и далеко не все изучены [13].

С.И. Розум предлагает все факторы социализации подразделять на условия, механизмы и институты [17], то есть факторами обозначаются все силы, действующие на социализируемого индивида в процессе приобщения его к миру человеческой культуры, вхождения в социум через освоение норм, правил, знаний, ценностей. Процесс социального становления личности ребёнка подвержен воздействию как направленных, так и стихийных факторов, которые могут оказывать не только позитивное, но и негативное влияние.

Многочисленные факторы социализации можно разделить на группы внутренних и внешних. Известно, что инвалидность это «не просто проблемой со здоровьем, а представляет собой сложный феномен, отражающий взаимодействие между особенностями человеческого организма и особенностями общества, в котором этот человек живет» [14, с. 70].

Внутренние факторы могут быть представлены на нескольких уровнях: физиологическом, социально-психологическом, психологическом и личностном уровнях [17]. В таблице представлены внутренние факторы социализации и их характеристики у студентов с ОВЗ.

Внутренние факторы социализации и их характеристики у студентов с ОВЗ

Уровни внутренних факторов социализации	Содержание	Характеристики факторов у студентов с ОВЗ
физиологический	состояние здоровья	В основе ограниченных возможностей здоровья лежат органические или функциональные нарушения центральной нервной системы, или же периферические поражения отдельного или нескольких анализаторов. Большинство обучающихся с ОВЗ имеют статус инвалида.
социально-психологический	особенности отношения к окружающей действительности	Недостаточный коммуникативный потенциал молодых инвалидов [14], проблемы в построении межличностных отношений, потребность в психологической поддержке, неудовлетворенность отношениями с миром, окружающими людьми и нарушение социально-психологической адаптации в целом [8].
психологический	особенности восприятия, представлений, мышления и т.д.	Замедленный темп восприятия и усвоения информации, трудности ее анализа, синтеза и обобщения, низкая работоспособность и продуктивность, недостатки развития мыслительной деятельности [9; 15].
личностный	особенности потребностной сферы, представлений о себе, специфика социальных установок и личностных мотивов, собственная активность и коммуникативный потенциал	Неадекватные представления о своих возможностях, фрустрация базовых потребностей [16], сниженный уровень самоуважения, негативное самоотношение [8; 9; 15], негативный фон развития самосознания [4; 5; 18]. Самостигматизация инвалида [6] социальное иждивенчество [11]. Недостаточный адаптационный потенциал [14]. Сужение мотивационно-потребностной сферы [4; 5].

Анализ данных таблицы показывает, что процесс социализации студентов с инвалидностью находится под влиянием многочисленных специфических внутренних факторов. Процессы усвоения лицами с ОВЗ социального опыта и активного воспроизводства им системы социальных связей ослабляются влиянием на них совокупности внутренних факторов. Поэтому обучение студента с ОВЗ, с инвалидностью в вузе нередко требует организации психолого-педагогического сопровождения, подключения специалистов-дефектологов для работы с теми студентами, которые испытывают трудности в обучении или имеют выраженные личностные искажения.

Несмотря на отсутствие единого мнения в специальной психологии о механизмах влияния первичного нарушения на развитие личности, можно с уверенностью утверждать, что в большинстве случаев будет наблюдаться непосредственное или опосредованное влияние нарушения на личностное развитие. Непосредственное связано с реакцией личности на дефект, а опосредованное влияние первичной патологии на развитие личности осуществляется через реакцию ближайшего окружения, т.е. не сам дефект обуславливает специфику развития личности, а его последствия, включая реакцию на дефект со стороны не только личности, но и микросоциума, что относится уже к группе внешних факторов.

Мудрик, подчеркивая многофакторность процесса социализации, делит внешние факторы на 4 группы [13]:

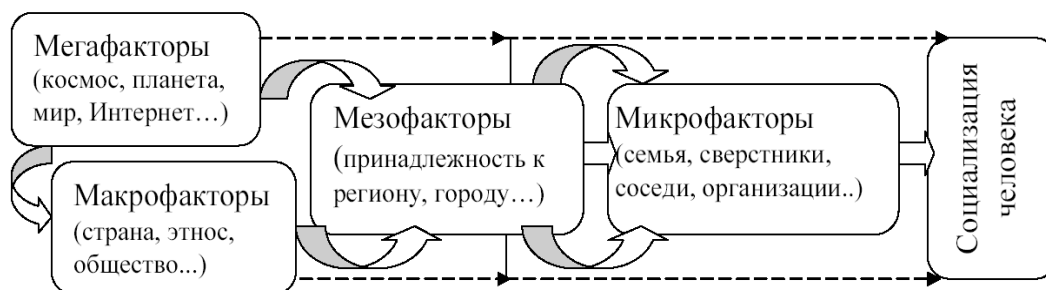


Рисунок. Внешние факторы процесса социализации

Анализ рисунка позволяет обнаружить закономерность: чем ближе к человеку тот или иной фактор, тем более непосредственно его влияние; чем дальше, тем более опосредованно влияние фактора социализации.

Группа микрофакторов, как оказывающая максимальное непосредственное влияние на социализацию личности, достаточно большая: семья, соседство, группы сверстников, воспитательные, образовательные и религиозные организации; различные общественные и государственные организации, в том числе и институты социализации (семья, образовательные организации).

Характеризуя институты социализации остановимся прежде всего на семье и вузе, как естественных микросоциальных группах для лиц молодого возраста. И. Таллин отмечает, что результат социализации

личности подростка во многом определяется теми социальными условиями, в которых живет семья. Он же выдвинул утверждение о том, что: «чем лучше человек учится разрешать проблемы в собственном окружении, будучи подростком, тем лучше он способен переживать стремительные изменения, непредсказуемость мира, когда становится взрослым» [13].

Как подчеркивает ряд исследователей (Р.А. Кутбиддинова, О.И. Купреева), связь с семьей у студента с ОВЗ намного сильнее, чем у других студентов, и именно родители оказывают колоссальное влияние на процесс инклюзии [8; 9]. При этом характер влияния семьи на процесс включения студента в инклюзивную группу вуза могут быть как положительным, так и отрицательным. Очевидная связь будет наблюдаться с уровнем принятия ситуации и адаптированности самих родителей, их психологической готовностью. Одной из причин, «препятствующих полноценному социальному функционированию детей и подростков с отклонениями в развитии, является деформация функциональной направленности семьи» [7, с. 36], что нередко встречается в таких семьях.

Л.И. Акатов отмечает, что именно образование лиц с ОВЗ «призвано обеспечить ... доступ к знаниям, культурно-историческому наследию, накопленному человечеством, подготовить их к профессиональной деятельности, сделать взаимоотношения с окружающими людьми более доступными и цивилизованными» [1, с. 137].

Оценивая опыт современных российских образовательных организаций, реализующих инклюзивные практики, можно обнаружить преимущества на пути социализации лиц с ОВЗ.

Внедрение инклюзивного образования на разных этапах обучения повлекло за собой увеличение числа возможных траекторий получения образования на основе комбинаций специальной и инклюзивной моделей, что «отвечает» особым образовательным потребностям личности и соответствует требованиям по предоставлению условий для обучения каждого.

Важной инициативой, определяющей политику государства в области образования, стал Национальный проект «Образование» [15] на 2019-2024 гг., который задает вектор развития, в том числе и образованию лиц с ОВЗ, его условиям и особенностям. Так, одним из направлений федерального проекта «Социальные лифты для каждого» является «развитие инклюзивного образования и создание равных условий гражданам, в том числе молодым людям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам в социализации, реализации творческого потенциала, трудоустройстве и предпринимательской деятельности». Реализация этого направления позволяет принципиально по-новому взглянуть на инклюзию, как на фактор, обеспечивающий успешность не только на этапе обучения, но и распространяющийся через спланированные шаги и на дальнейшее трудоустройство и даже предпринимательскую деятельность.

Сущность инклюзивного образования часто соотносят с социальной моделью инвалидности, подчеркивая, что лишь «...теория и практика инклюзивного образования опираются на модель социальной справедливости» [3, с. 48]. Действительно, студенты с ОВЗ в инклюзивной группе имеют значительно большее число актов взаимодействия, а значит и больше возможности для освоения навыков этого взаимодействия не в «замкнутом мире», а в естественной среде. Межличностное общение студентов в условиях инклюзивной группы позволяет сформировать необходимые компетенции в области взаимодействия. То есть решение вопроса формирования необходимых коммуникативных умений, будет более эффективно в инклюзивном пространстве, на основе применения моделей равноправного взаимодействия со сверстниками. Это стимулирует «развитие социально ориентированной ментальности, оптимизирует целостный процесс социализации, ... создает определенную базу для максимальной реализации заложенного во всех детях потенциала к инклюзии» [11, с. 84].

Выводы. Таким образом, многофакторность процесса социализации позволяет ориентироваться на потенциал инклюзивного образования, призывает к развитию и совершенствованию системы психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ на разных этапах их обучения, предупреждая по-возможности негативные проявления в развитии личности.

Новые инициативы, определяющие политику государства в области инклюзивного образования, расширяют возможности социализации студентов с ОВЗ. Потенциал инклюзивного образования, вероятно всего, еще до конца не оценен в нашей стране. Увеличение числа возможных траекторий получения образования, распространение идей инклюзии на разные виды деятельности, расширение возможности для формирования в естественных условиях взаимодействия со сверстниками общекультурных компетенций у обучающихся вузов – это лишь толика преимуществ, которые могут быть получены в результате грамотного поэтапного внедрения инклюзивных практик.

Литература:

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Ананьев, Б.Г. О психологических эффектах социализации // Человек и общество. Ученые записки. Вып. IX. Л.: ЛГУ, 1971. – С. 144-150.
3. Банч, Г. Валео, Э. Влияние специального и инклюзивного образования на установки сверстников: практическое и теоретическое исследование // Журнал исследований социальной политики. – 2008. – Т.6. – №1. – С. 23-52.
4. Братцева, О.А., Миронов, А.В., Миняйло, К.О., Булатова, О.В. Развитие профессиональной мобильности студентов с инвалидностью на этапе подготовки в вузе // Science for Education Today. – 2019. – Т.№9. – 1. – С. 109. – Режим доступа: <http://sciforedu.ru>
5. Булатова, О.В., Братцева, О.А., Мищенко, В.А., Гильманов, С.А., Данилова, А.Д., Лубышев Е.А. Профессиональная мобильность как механизм адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью к современным условиям // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 7. – С. 42-44. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35290361>
6. Воеводина, Е.В. Риски профессионального самоопределения студентов с инвалидностью в сфере высшего образования // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018. – №4. – С. 20-28.
7. Королева, Ю.А. Факторы семейного воспитания в детерминации общения детей и подростков с интеллектуальными отклонениями в развитии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 6 (июнь). – С. 36-40. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14144.htm>
8. Купреева, О.И. Особенности «Я-концепции» взрослых инвалидов с ампутационными дефектами конечностей. Дисс. ... канд. психол. наук. — Киев, 2003. – 23 с.

9. Кутбиддинова, Р.А. Психолого-педагогические аспекты обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 21-25. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56115.htm>.
10. Малярчук, Н.Н., Криницына, Г.М. Профессионально-пропедевтический консилиум в сопровождении студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2017. – 93 с.
11. Мельник, Ю.В. Инклюзивное образование в контексте социализации детей с инвалидностью // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2011. – №1. – С. 83-90.
12. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ / под ред. О.А. Козыревой: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ. – КГПУ, 2015. – 93 с.
13. Мудрик, А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011.
14. Насибуллина, А.Д. Исследование личностного адаптационного потенциала и коммуникативных установок молодых инвалидов // Мир науки. – 2018. – №3. – Т.6. – С. 69-76.
15. Национальный проект образование. Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project>
16. Павлова, А.М. Субъективные особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья, препятствующие их успешной адаптации // Молодой ученый. – 2016. – №18. – С. 193-196.
17. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. Монография. СПб.: Речь, 2006. – 366 с.
18. Шинина, Т.В. Проблемы личности инвалидов: социально-психологические аспекты // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2011. – № 1. – С. 145-150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15611033>
19. Федеральная служба государственной статистики. Режим доступа: http://old.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент кафедры

педагогики и психологии Кузнецова Елена Николаевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический

институт (филиал) федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования «Российский

государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС

Аннотация. В статье анализируются эмпирические исследования развития учебной мотивации школьников с четвертого по восьмой класс, обучающихся в условиях ФГОС. Полученные результаты соотнесены с результатами школьников прошлых лет, обучающихся в условиях ГОС. Установлено, что показатели мотивации современных школьников снижается с четвертого по восьмой класс, исключение составляют эмоциональные мотивы.

Ключевые слова: младшие подростки, направленность, учебная мотивация, образовательные стандарты.

Annotation. The article analyzes empirical studies of the development of educational motivation of students from the fourth to the eighth grade, studying in the conditions of GEF. The results are correlated with the results of students of previous years studying in the STATE. It is established that the indicators of motivation of modern students decreases from the fourth to the eighth grade, with the exception of emotional motives.

Keywords: younger teenagers, orientation, educational motivation, educational standards.

Введение. В отечественной психологии факторами развития личности принято считать наследственность, среду и активность. «Активность есть деятельностное состояние организма как условие его существования и поведения. Активное существо содержит в себе источник активности, и этот источник воспроизводится в ходе движения... Активность проявляется тогда, когда запрограммированное организмом движение к определенной цели требует преодоления сопротивления среды» [4, стр. 23]. Таким образом, потребность можно рассматривать как основу активности личности. Осознанная же потребность – мотив, становится основой любой деятельности, в том числе и учебной [2]. Наиболее устойчивые, сильные, и независимые от наличной ситуации мотивы лежат в основе выбора деятельности, составляют центр личности и входят в подструктуру направленности [3]. Принимая во внимание тот факт, что основной идеей ФГОС является развитие личности школьника, можем ожидать формирование у него, в том числе, подструктуры направленности. При этом думается, что в состав этой подструктуры войдут, прежде всего, учебные мотивы [5].

Изложение основного материала статьи. Исходя из вышеизложенного, представлялось интересным изучить учебную мотивацию современных школьников. Исследование проводилось с 2014 по 2019 год. В исследовании участвовали школьники, обучающиеся в одной параллели в условиях ФГОС (первая выборка). Первый замер был проведен в четвертом классе, затем в пятом и восьмом классах у тех же школьников. Для выяснения влияния новых стандартов на развитие личности школьника, было проведено сравнение полученных результатов с замерами 2005-2010 годов (вторая выборка), при диагностике параллели школьников, обучающихся в условиях ГОС (таблица 1).

В работе был использован тест-опросник Г.А. Карповой «Учебная мотивация» [1]. Статистическая обработка включала групповой анализ. Оценка достоверности различий проводилась по критерию Стьюдента.

Общая характеристика выборки испытуемых

Девочки	Мальчики	Всего человек
Исследование 2014-2019 гг.		
35 человека	37 человека	72 человека
Исследование 2005-2010 гг.		
43 человека	41 человек	84 человека

Установлено, что мотивация школьников незначительно изменяется при переходе из начальной школы в среднее звено. Ведущими мотивами школьников первой выборки в четвертом классе являются «Позиция школьника» (средний показатель по выборке – 7,26 балла) и «Мотив саморазвития» (7,18), что соответствует высоким показателям. В пятом классе самыми сильными остаются эти же мотивы (7,32 и 7,21 соответственно). Таким образом, и в четвертом, и в пятом классах основной причиной учебной деятельности современных школьников является чувство долга, ответственности за учебу, а так же стремление к самосовершенствованию.

Ведущими мотивами школьников второй выборки в четвертом классе являются позиция школьника (8,35) и познавательные мотивы (8,12). В пятом классе показатели этих мотивов незначительно снижаются (8,26 и 8,01 соответственно), тем не менее, указанные мотивы остаются самыми сильными. У школьников прошлых лет так же развито чувство долга, но в отличие от современных подростков они хотят узнавать новое, стремиться к познанию мира.

Самыми слабыми мотивами диагностируемыми методикой и в первой и во второй выборках, оказались эмоциональные. Показатели в четвертом классе составили 3,59 (первая выборка) и 4,34 (вторая выборка), а в пятом – 4,07 и 4,92 соответственно (Таблица 2).

Таблица 2

Сравнение показателей учебной мотивации школьников, обучающихся в условиях ФГОС и ГОС при переходе из младшей школы в среднее звено

Шкалы методики	Исследование 2014-2019 гг.		Исследование 2005-2010 гг.	
	4 класс	5 класс	4 класс	5 класс
Коммуникативные мотивы	5,24 ± 2,04	5,26 ± 1,82	4,99 ± 1,98	5,58 ± 2,11*
Эмоциональные мотивы	3,59 ± 1,53	4,07 ± 2,06*	5,29 ± 1,37	5,69 ± 1,88

Примечание: здесь и далее приведены значения показателей

$M \pm m$; * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

по шкалам, имеющим достоверные отличия

Статистическое сравнение результатов по параллелям позволило обнаружить значительные отличия по эмоциональным мотивам ($p < 0,05$) у школьников первой выборки и коммуникативным мотивам ($p < 0,05$) у школьников второй выборки.

Следовательно, качественное изучение различных курсов для школьников, обучающихся в условиях ФГОС, связано с нарастающим значением эмоций при изучении нового материала, в то время как для их сверстников, обучающихся в условиях ГОС, все большее значение приобретает общение со сверстниками. Обнаруженный факт настораживает, так как для современных школьников все большее значение приобретает отношение к учителю. Можно предположить, что современные подростки в большей степени, чем их сверстники прошлых лет, переживают негативные эмоции на разных этапах урока, в общении с учителем, что в целом, негативно сказывается на учебной мотивации.

Полученные результаты указывают на то, что в целом у школьников, обучающихся в условиях ФГОС показатели школьных мотивов ниже, чем у школьников, обучавшихся в условиях ГОС. Ведущими для обеих выборок остаются мотивы ответственности «Позиция школьника». Для школьников прошлых лет большое значение имеют познавательные мотивы, что в целом не противоречит характеристике возраста. Для современных – мотив саморазвития.

Далее статистическому сравнению были подвергнуты результаты, полученные в пятом и восьмом классах. Установлено, что школьная мотивация значительно изменяется в этот период жизни школьников. Отличия установлены как у современных школьников, так и у школьников прошлых лет (Таблица 3).

Согласно полученным данным у современных восьмиклассников среднее значение исследуемых мотивов не достигает семи баллов, что свидетельствует об отсутствии сильных мотивов, связанных с обучением. У восьмиклассников прошлых лет высокий уровень имеют «Мотив саморазвития» (8,87), «Позиция школьника» (8,07), «Мотив достижений» (7,95), «Познавательные мотивы» (7,45) и «Профессионально-жизненное самоопределение» (7,32). Таким образом, в состав учебных мотивов входят как позиционные, связанные со стремлением занять более высокую социальную позицию, добиться определенных целей в жизни, так и инструментальные мотивы, обеспечивающие достижение поставленных целей.

Сравнение замеров в пятом и восьмом классах указывают на значительное снижение всех параметров школьной мотивации у современных школьников. Исключение составляют эмоциональные мотивы, которые продолжают нарастать ($p < 0,05$). Причем снижаются показатели даже коммуникативных мотивов, что противоречит особенностям возраста.

У младших подростков, обучающихся в условиях ГОС, значительно возрастают следующие показатели «Коммуникативные мотивы» ($p < 0,05$), «Мотив саморазвития» ($p < 0,01$), «Мотив достижений» ($p < 0,001$).

Значительно снижаются «Познавательные мотивы» ($p < 0,01$), «Эмоциональные мотивы» ($p < 0,05$), «Внешние мотивы» ($p < 0,05$).

Таблица 3

Динамика развития учебной мотивации обучающихся в условиях ФГОС и ГОС в среднем звене

Шкалы методики	Исследование 2014-2019 гг.		Исследование 2005-2010 гг.	
	5 класс	8 класс	5 класс	8 класс
Познавательные мотивы	$6,39 \pm 1,25$	$6,65 \pm 1,45$	$8,01 \pm 1,45$	$7,45 \pm 1,99^{**}$
Коммуникативные мотивы	$5,26 \pm 1,82$	$4,24 \pm 1,27^{**}$	$5,58 \pm 2,74$	$6,05 \pm 2,74^{*}$
Эмоциональные мотивы	$4,07 \pm 2,06$	$4,54 \pm 1,96^{*}$	$4,92 \pm 1,19$	$4,32 \pm 1,22^{*}$
Мотив саморазвития	$7,21 \pm 1,29$	$6,32 \pm 1,96^{**}$	$7,68 \pm 1,88$	$8,87 \pm 1,88^{**}$
Позиция школьника	$7,32 \pm 1,34$	$6,1 \pm 1,99^{***}$	$8,26 \pm 2,07$	$8,07 \pm 2,07$
Мотив достижения	$6,85 \pm 1,81$	$5,69 \pm 1,75^{***}$	$6,13 \pm 0,88$	$7,95 \pm 1,96^{***}$
Внешние мотивы	$6,01 \pm 1,11$	$5,21 \pm 1,73^{**}$	$7,22 \pm 0,66$	$6,98 \pm 2,01^{*}$
Профессионально-жизненное самоопределение	–	$6,21 \pm 1,5$	–	$7,32 \pm 1,82$

Обнаруженные отличия позволяют утверждать, что у современных восьмиклассников по сравнению с их сверстниками прошлых лет значительно снижается школьная мотивация.

Установленные закономерности указывают на то, что введение новых стандартов не привело к повышению мотивации, напротив, современные социальные условия негативно отражаются на стремлении школьников к получению знаний, снижая уровень их учебной мотивации.

Сравнительный анализ позволил установить значительные отличия уровня развития школьных мотивов у восьмиклассников первой и второй выборки (Таблица 4).

Таблица 4

Сравнение результатов учебной мотивации восьмиклассников, обучающихся в условиях ФГОС и ГОС

Шкалы методики	8 класс	
	Исследование 2014-2019 гг.	Исследование 2005-2010 гг.
Познавательные мотивы	$6,65 \pm 1,45$	$7,45 \pm 1,99^{**}$
Коммуникативные мотивы	$4,24 \pm 1,27$	$6,05 \pm 2,74^{***}$
Эмоциональные мотивы	$4,54 \pm 1,96$	$4,32 \pm 1,22$
Мотив саморазвития	$6,32 \pm 1,96$	$8,87 \pm 1,88^{***}$
Позиция школьника	$6,1 \pm 1,99$	$8,07 \pm 2,07^{***}$
Мотив достижения	$5,69 \pm 1,75$	$7,95 \pm 1,96^{***}$
Внешние мотивы	$5,21 \pm 1,73$	$6,98 \pm 2,01^{**}$
Профессионально-жизненное самоопределение	$6,21 \pm 1,5$	$7,32 \pm 1,82^{**}$

Вероятно, существуют разнообразные причины объясняющие обнаруженный факт. Назовем некоторые. Во-первых, «натаскивание» школьников на написание ВПР, ЕГЭ, ГИА, погоня за оформлением урока в соответствии с требованиями ФГОС, негативно отражается на содержании урока, снижая мотивацию школьников к освоению знаний. Во-вторых, на школьной мотивации сказывается негативный пример, транслируемый по СМИ, наблюдаемый школьниками в обыденной жизни. В-третьих, многие восьмиклассники не видят для себя перспектив в будущем.

На одной из причин остановимся более подробно. Эта причина – особенности современного семейного воспитания. В условиях постиндустриального общества основной целью человека становится накопление средств, увеличение материального благосостояния. В таких условиях многие родители вынуждены работать на двух, а не редко и трех работах. Кроме того, изменился патриархальный уклад семьи. Можно все чаще наблюдать, как отец уже не имеет решающего голоса, мать, стремясь к производственным достижениям, забывает о своей роли в семье. Все чаще родители в силу разных причин пренебрегают своими воспитательными обязанностями, перекладывая их на плечи детского сада, школы, учреждений дополнительного образования. Занятость родителей резко сокращает воспитательный потенциал семьи. В результате, вместо оказания помощи ребенку в овладении им учебным материалом, родители все чаще начинают выдвигать претензии учителям, обвиняя в необъективной оценке их отпрысков, требуя более высокие отметки за контрольные работы, четвертные и годовые итоги. Работа учителей анализируется в семье, зачастую учитель обсуждается прямо при ребенке.

Современный учитель знает, что какие бы обвинения не были выдвинуты семьей и школьником, в какие бы инстанции не обратилась семья, итог будет один – действия педагога подвергнутся критике.

Следствием такого поведения родителей является разрушение школьной мотивации. Подростки перестают чувствовать ответственность за учебу, более того, многие из них не считают, что учеба – их основное дело на данном этапе жизни. Они перестают стремиться к новым знаниям, поскольку получение новых знаний требует усердия и затрат времени. Гораздо проще и быстрее получить нужные оценки, списав с телефона ответ (ведь телефон собственность, которую учитель не имеет права забрать, даже на контрольной работе), или пожаловаться родителям на несправедливую отметку.

Выводы. Подводя итог, необходимо отметить, что внедрение ФГОС не решило проблему развития личности школьника, не обеспечило формирование учебной мотивации. Остается надеяться, что со временем эта проблема будет решена.

Литература:

1. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь. 2007. – 950 с.
2. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 592 с.
3. Платонов К.К. Структура и развитие личности: психология личности / К.К. Платонов, А.Д. Глоточкин. – Москва: Наука. 1986. – 256 с.
4. Психология детства: учебник / под ред. члена-корреспондента РАО А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 350 с.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с.

Психология

УДК 159.973

**кандидат психологических наук, доцент кафедры
практической психологии Куимова Наталья Николаевна**

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

магистрант 2 курса Рашванд Светлана Владимировна

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

**К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА ДО ТРЁХ ЛЕТ В КОНТЕКСТЕ
ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ РОДИТЕЛЕЙ**

Аннотация. В данной статье мы остановим внимание на проблеме психолого-педагогического сопровождения и оказания помощи семьям, воспитывающим ребенка с синдромом Дауна. Анализу детско-родительских отношений, особенно взаимодействия в системе мать-дítě, исследованию специфики этой системы отношений в разные возрастные периоды. Авторы показывают, что изучение взаимоотношений в системе отношений матери и ребёнка, а также изучения более широкого спектра вопросов взаимоотношения в семье, воспитывающей ребёнка с синдромом Дауна, нуждается в дальнейшем развитии и углублении. Создание родительских групп поддержки, школы для родителей, индивидуальной работы с семьей и ребенком – важные компоненты комплексной помощи семьям, воспитывающим «солнечного» ребёнка. Формирование развивающего контекста, создание специализированных программ сопровождения семьи, направленной на психологическую поддержку и развитие позитивной личной позиции родителя ребенка с синдромом Дауна – важная психолого-педагогическая задача.

Ключевые слова: ребенок с синдромом Дауна, система мать-дítě, родительские группы поддержки, школы для родителей, индивидуальной работы с семьей и ребенком с синдромом Дауна.

Annotation. In this article we will focus on the problem of psychological and pedagogical support and assistance to families raising a child with Down syndrome. An analysis of parent-child relationships, especially interactions in the mother-child system, the study of the specifics of this system of relationships in different age periods. The authors show that the study of relationships in the system of relations between mother and child, as well as the study of a wider range of issues of relationships in the family raising a child with Down syndrome, needs further development and deepening. The creation of parent support groups, a school for parents, individual work with family and a child are important components of comprehensive assistance to families raising a “sunny” child. The formation of a developing context, the creation of specialized family support programs aimed at psychological support and the development of a positive personal position of the parent of a child with Down syndrome is an important psychological and pedagogical task.

Keywords: child with Down syndrome, mother-child system, parent support groups, schools for parents, individual work with family and a child with Down syndrome.

Введение. Рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья ставит перед психологической наукой и практикой задачи оказания помощи семьям детей с особенностями в развитии. Следует отметить, что семьи, в которых рождаются дети с синдромом Дауна, находятся в особой "зоне риска", в связи с недостаточной толерантностью нашего общества. Медицинские, образовательные, институты и органы социальной защиты, ориентированные на обеспечение помощи семье, оказавшейся в трудной ситуации, часто не способны оказать полноценную системную помощь для родителей, воспитывающих ребёнка с синдромом Дауна.

Вопрос о становлении и развитии эмоциональной связи с малышом, при рождении ребенка с особенностями здоровья имеет свою специфику, ввиду стресса матери, услышавшей сразу после рождения ребенка диагноз-приговор. Известно, что при отсутствии полноценной психолого-педагогической поддержки матери, родившей ребёнка с синдромом Дауна – возрастает количество матерей, отказывающихся от своих детей. При таком действии с ребенком возникает дезадаптивный стиль взаимодействия, который оказывает серьезное разрушительное воздействие на психику ребенка с синдромом Дауна.

Формирование развивающего контекста, создание специализированных программ сопровождения семьи, направленной на психологическую поддержку и развитие позитивной личной позиции родителя ребенка с синдромом Дауна – важная психолого-педагогическая задача.

Цель исследования: изучение специфики развития детей с синдромом Дауна в раннем возрасте в контексте личностной позиции родителей.

Предмет исследования: личностная позиция родителя и его принятие ребенка с синдромом Дауна.

Объект исследования: Дети с синдромом Дауна и семьи, имеющие детей с синдромом Дауна.

Общая гипотеза: В условиях организации психолого-педагогического сопровождения группы семей под названием «Мы вместе», воспитывающих детей с синдромом Дауна, а также создание развивающей среды для детей и проведение серии психологических тренингов для родителей в рамках данной группы, значительно повышает уровень «принятия» родителями ребенка с диагнозом «синдром Дауна», выявляет наличие депрессии у матери, помогает наладить контакт с ребенком и почувствовать себя «не одиноким» в данной теме, по сравнению с родителями не получавшими психолого-педагогического сопровождения семьи.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по специфике развития детей с синдромом Дауна в раннем возрасте;
2. Проанализировать личностные особенности родителей и детей с синдромом Дауна: уровень психологической напряженности родителей и тревожности у детей;
3. Выявить специфику взаимоотношений родитель - ребенок с синдромом Дауна, определить актуальные проблемы и потребности в семьях респондентов, принявших участие в исследовании;

Основу нашего эмпирического исследования составили следующие методы исследования:

1. Шкала тревожности Сирса. Методика предназначена для определения уровня тревожности у дошкольников. На основе наблюдения дети с синдромом Дауна оценивались в соответствии с признаками шкалы Сирса.
2. Анкета, разработанная для родителей по выявлению проблем и потребностей. Анкета позволяющая обозначить главные темы по работе в группе, которые необходимо проработать, посредством выявления проблем и потребностей в семье.
3. Эдинбургская шкала послеродовой депрессии (англ. Edinburgh Postnatal Depression Scale), определяющая уровень депрессии матери.
4. Методика «PICCOLO – взаимодействие родителя с ребенком: лист для фиксации наблюдений (10-47 месяцев)». Наблюдение: Близость (теплота, физическая близость, позитивные чувства по отношению к ребенку); отзывчивость (ответ на плач ребенка, эмоции, звуки, слова, интересы и поведение); ободрение (активная поддержка исследования, инициативы, усилий, тренировки, любопытства и игры); обучение (разговоры, игра, объяснения, вопросы, когнитивная стимуляция).

Эмпирическая база исследования: Эмпирическое исследование проводилось на базе Центра помощи семьям с детьми с синдромом Дауна «Солнечный дом» (Некоммерческая организация «Сияние»). В исследовании участвовало 10 семей с детьми с синдромом Дауна раннего возраста. Преимущественно многодетные семьи в возрасте от 30 до 45 лет.

Изложение основного материала статьи. Известно, что необучаемых детей нет. За последние 150 лет отношение к детям с синдромом Дауна значительно изменилось. Впервые такая форма психического расстройства выделена в объект особого внимания в 1866 году доктором Джоном Лэнгдоном Дауном. Причины синдрома Дауна примерно до середины XX века оставались малоизученными. Отсутствие точных данных о факторах, приводящих к болезни, рождало равновероятные теории и гипотезы: атавистической, теории расовой дегенерации, вырождения, эндокринной патологии, мутационной теории, наследственной теории и др. В 1950-х годах, позволили изучать кариотип. Вместе с этим появилась возможность изучить хромосомные аномалии, их количество и форму при данном синдроме. Так, в 1959 году Жером Лежен обнаружил, что синдром Дауна возникает из-за трисомии 21 хромосомы. В связи с этим в последующем синдром Дауна стал рассматривать и исследоваться как хромосомная аномалия. Позже исследователи стали описывать такие явления как транслокацию и мозаичность. Трисомия передается чаще всего от матери, хотя подобное можно наблюдать далеко не всегда. Исследователи отметили, что в 10-25% случаев, лишнюю хромосому передает отец. Чаще всего в этом случае регистрируется его пожилой возраст [2].

У детей с синдромом Дауна сильно изменены пропорции отдельных частей мозга, резко отличается рисунок борозд и извилин в коре мозга, трудно различить характерные для нее слои. Структурно – функциональные нарушения ЦНС, сочетающихся с четким недоразвитием корковых структур (лобных и теменных), затрудняющих ассоциативную деятельность обоих полушарий мозга, что обуславливает специфику соматического, психомоторного и речевого развития, выявлены в рамках нейрофизиологических исследований, проведенных М.Н. Фишман [7]. Все это влияет на способность ребёнка с синдромом Дауна ориентироваться в пространстве. Вместе с тем они обладают значительным потенциалом для обучения. И.П. Павлов говорил, что чрезвычайная пластичность этой деятельности, ее огромные возможности – главнейшая особенность высшей нервной деятельности. Дети с синдромом Дауна проходят те же стадии развития, что и нормально развивающийся ребенок. Ребёнок с синдромом Дауна дольше находится на каждой стадии развития, но в целом развивается тем же путем, что и обычно развивающегося сверстника (А.В. Запорожец, Е.В. Кожевникова, В.В. Лебединский, Р.Ж. Мухамедрахимов, Ю.А. Разенкова, Т. Сохина, В.В. Ткачева и др.) [3, 4, 5].

Известно, что первый год жизни для всех детей связан с процессом роста и освоением новых знаний, умений и навыков. У большинства детей с синдромом Дауна развитие моторики происходит медленнее, что в свою очередь, ограничивает их ранний опыт и задерживает когнитивное развитие. Дети с синдромом Дауна учатся хватательным движениям, ползанию и ходьбе позже, чем обычные дети. Второй год жизни является самым важным в развитии речи ребенка. Понимание речи является базовым фактором обретения возможности пользоваться словами для общения с другими. Исходя из данных исследований, у трех детей из четырех навыки экспрессивной речи уже отстают от понимания речь уже в 18 месяцев. У оставшихся 25% детей уровень развития речи соответствует ожидаемому для их уровня понимания [9].

Развитие ребёнка с синдромом Дауна в огромной степени зависит от семейного благополучия, плодотворного участия родителей в духовном и физическом становлении ребёнка, от правильности воспитательных воздействий. Необходимость информационной и социально-педагогической поддержки этих семей очевидна. Целенаправленная работа педагогов, психологов, медиков и социальных работников с родителями данной категории должна включать практические модули, помогающие интеграции ребёнка в общество.

В.В. Ткачева характеризует целый ряд кризисов и проблем, которые переживает семья, как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик [7, 8, 9]. Таким детям требуется постоянное внимание не

только в самом раннем детстве, но и на протяжении всего дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста.

Тема научного исследования выбрана неслучайно, поскольку младшая моя дочь (Рашванд С.В. – мама троих детей) родилась с синдромом Дауна (СД). В виду отсутствия значимой поддержки со стороны государства, и появления тяжелейших психологических, социально-бытовых проблем у семей, воспитывающих детей с СД, мы организовали некоммерческую организацию «Сияние» и открыли Инновационный центр помощи семьям с детьми с СД «Солнечный дом». Также я занимаюсь просветительской деятельностью в СМИ по изменению общественного мнения в отношении людей с синдромом Дауна, проведением уроков доброты в школах, вузах. Цель – создать предпосылки для принятия людей с СД в общество, снижение сиротства (отказы матерей от детей с синдромом Дауна 75%).

Исследование проводилось на базе Инновационного Центра «Солнечный дом» (центр помощи семьям с детьми с синдромом Дауна). В исследовании участвовало 10 семей с детьми с синдромом Дауна раннего возраста. Преимущественно многодетные семьи в возрасте от 30 до 45 лет. С родителями и детьми в течение трех месяцев (1 раз в неделю) проводилось две группы: родительская и детская. В родительской группе под названием «Мы вместе» двумя психологами проводилась в течение часа программа психологической помощи родителям, в это время с их детьми в детской группе двумя психологами – дефектологами проводились развивающие групповые занятия для детей. В течение часа родители и дети были в своих группах, а после соединялись в одном помещении для совместного время провождения в виде игр и общения, соответствующего раннего возраста. Проходила видеосъемка этого общения, с последующим обсуждением видео в родительской группе. Следующим этапом и заключающим было совместное чаепитие с вкусностями, детей и родителей на кухне Центра «Солнечный дом».

В начале проведения данной программы и по окончании, родители заполнили анкеты, приготовленные для понимания нужд и потребностей, также были проведены исследования по выявлению послеродовой депрессии у матерей и степень тревожности детей. В течение всего времени эксперимента проводилось заполнение листа наблюдений за взаимодействием детей и родителей. Я сама приняла в программе непосредственное участие в качестве помощника психолога и в качестве участника программы. На себе испытала весь эффект до и после проведения, участвовала на всех этапах, проводя собственное эмпирическое исследование. Получила как профессиональный, так и личный опыт в данном исследовании.

Результаты эмпирического исследования по анкете для родителей.

«Выявление проблем и потребностей родителей, имеющих ребенка с синдромом Дауна».

1. Испытываете ли Вы потребность в знаниях о том, как наладить конструктивные взаимоотношения с ребенком?

КЭ	ФЭ
Не испытываю 10%	Не испытываю 30%
Испытываю 90%	Испытываю 70%

2. Насколько хорошо Вы знаете возрастные особенности своего ребенка?

КЭ	ФЭ
Плохо знаю – 70%	Плохо знаю – 0%
Частично знаю – 10%	Частично знаю – 30%
Хорошо знаю – 20%	Хорошо знаю – 70%

3. Всегда ли Вы понимаете чувства ребенка?

КЭ	ФЭ
Не всегда понимаю – 80%	Не всегда понимаю – 30%
Считаю, что понимаю – 20%	Считаю, что понимаю – 70%

4. Всегда ли Вы можете понять собственные чувства?

КЭ	ФЭ
Не могу понять собственные чувства – 90%	Не могу понять собственные чувства – 20%
Хорошо понимаю, что чувствую – 10%	Хорошо понимаю, что чувствую – 80%

5. Удастся ли Вам контролировать свои чувства?

КЭ	ФЭ
Испытываю сложности с контролем – 80%	Испытываю сложности с контролем – 60%
Могу осознавать свои чувства - 20%	Могу осознавать свои чувства - 40%

6. По Вашему мнению, что эффективнее в воспитании ребенка – поощрение или наказание?

КЭ	ФЭ
Поощрение – 60%	Поощрение – 80%
Наказание – 40%	Наказание – 20%

7. Испытываете ли Вы потребность в информации, как воспитать самостоятельность в ребенке?

КЭ	ФЭ
Да – 50%	Да – 70%
Нет - 50%	Нет - 30%

8. Можете ли Вы справиться с детскими капризами?

КЭ	ФЭ
Да – 30%	Да – 60%
Нет - 70%	Нет - 40%

9. Нуждаетесь ли Вы в информации о способах решения конфликтов с ребенком и другими людьми?

КЭ	ФЭ
Да – 90%	Да – 50%
Нет - 10%	Нет - 50%

10. Испытываете ли Вы трудности при взаимодействии со специалистами (врачами, педагогами)?

КЭ	ФЭ
Да – 60%	Да – 40%

Нет - 40%	Нет - 60%
11. Владеете ли вы какими-либо способами уменьшения стресса, если да, то какими?	
КЭ	ФЭ
Да – 30%	Да – 80%
Нет - 70%	Нет - 20%
12. Есть ли у вас потребность обсудить будущее ребенка?	
КЭ	ФЭ
Да – 100%	Да – 100%, После программы (выражено желание сохранить группу для общения, взаимодействия по совместному развитию детей, формирование сообщества)
Нет - 0%	

Таблица 1

Результаты по методике PICCOLO

	Близость		Отзывчивость		Ободрение		Обучение	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Риск	30%	0%	40%	0%	20%	0%	40%	10%
Средний	30%	20%	50%	20%	30%	10%	30%	40%
Нет риска	40%	80%	10%	80%	50%	90%	30%	50%
Сильная сторона личности	0%	40%	0%	40%	0%	50%	0%	40%

Таблица 2

Сравнительные результаты послеродовой депрессии респондентов и тревожности детей по КЭ и ФЭ

	EPDS	Сирс	EPDS	Сирс
	КЭ	КЭ	ФЭ	ФЭ
В	20%	20%	10%	0%
С	50%	40%	20%	50%
Н	30%	40%	70%	50%

Выводы. Результаты формирующего эксперимента показывают, что большинство родителей не готовы к рождению в их семье ребенка с синдромом Дауна. Они испытывают потребность в знаниях о том, как наладить конструктивные взаимоотношения с ребенком. У них возникают трудности при взаимодействии со специалистами (врачами, педагогами). Они не знают возрастные особенности развития своего ребенка, не могут понять свои собственные чувства и чувства ребенка; нуждаются в информации о способах решения конфликтов с ребенком и другими людьми, испытывают стресс и страх за будущее ребенка. В процессе прохождения формирующей программы у родителей снижается уровень стресса, а у детей уровень тревожности. Изменяется состояние родителей, особенно между мужем и женой, налаживаются взаимоотношения с ребенком и другими специалистами. Родители начинают понимать и осознавать, что ребенка с данным диагнозом нужно и можно развивать и обучать. У двух матерей была выявлена послеродовая депрессия и были даны соответствующие личные индивидуальные рекомендации. Особый эффект от программы по мнению родителей заключался в совместном просмотре личного видео, снятого на занятиях, во время взаимодействия с детьми. Каждый участник отмечал для себя много полезного в данной практике. Увидев себя со стороны, приходило осознание собственного поведения с ребенком. А другие родители в это время давали только позитивную поддержку, отмечая положительные моменты при общении с ребенком на видео. Также родители определили свой уровень принятия ребенка с диагнозом от момента шока и отрицания, до принятия и переоценки. Только одна семья из 10 оказалась в благоприятной стадии принятия ребенка, остальные определили у себя, гнев, вину, острые переживания и депрессию в начале программы. Полученный опыт и результаты исследования расширяют представления о специфике развития детей с синдромом Дауна раннего возраста. Полученные данные можно использовать в профессиональной деятельности педагогов-психологов для диагностики, а также для разработки рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна.

Литература:

- Аксенова Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики // Дефектология. 2002. №3. С. 9-20.
- Ковязина М.С., Шапиро М.С. Пилотажное нейropsychологическое исследование детей с синдромом Дауна. [Электронный ресурс]. М.: Теревинф, 2016. 123 с.
- Кручинин В.А., Куимова Н.Н., Иванова И.А. Личностный потенциал развития адаптивности младшего подростка при переходе в основную школу. Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). С. 29.
- Куимова Н.Н., Клеменсов Н.А. Формирование познавательного интереса у лиц с ограниченными возможностями здоровья в подростковом возрасте в условиях инклюзивного образования // Нижегородский психологический альманах. 2018. № 1; URL: psykaf417.esrae.ru/19-161 (дата обращения: 05.05.2020).

5. Лаутеслагер П. Двигательное развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна. Проблемы и решения. М.: «Монолит», 2015. 356 с.
6. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2016. 224 с.
7. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. АСТ., 2017. 214 с.
8. Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб. Пособие. М.: АСТ-экспресс, 2017. 240 с.
9. Шипицина Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. СПб.: Речь, 2015, 477 с.
10. Стрэтфорд Б. Учение и познание: обучение детей с болезнью Дауна. // Современные подходы к болезни Дауна. / Под ред. Лейна Д., Стрэтфорда Б. Москва, 1991, с. 103-117.

Психология

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Кулеш Елена Васильевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);

педагог иностранного и родного языка Ангина Анастасия Дмитриевна

ГБ ПОУ «Николаевский-на-Амуре

промышленно-гуманитарный техникум» (г. Николаевск-на-Амуре);

преподаватель психолого-педагогических дисциплин Шулик Ирина Викторовна

КГБПОУ «Хабаровский педагогический колледж имени

Героя Советского Союза Д.Л. Калараша» (г. Хабаровск)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПО СОХРАНЕНИЮ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)

Аннотация. В статье представлен опыт реализации краевого инновационного комплекса по проблеме сохранения родных языков в развивающей образовательной среде полиэтнического региона (на примере Хабаровского края).

Ключевые слова: языковая культура, субъекты образовательной деятельности, развивающая образовательная среда, родной язык, переводоведение.

Annotation. The article presents the experience of implementing the regional innovation complex on the problem of preserving native languages in the developing educational environment of a multi-ethnic region (on the example of the Khabarovsk territory).

Keywords: language culture, subjects of educational activity, developing educational environment, native language, translation studies.

Введение. Сегодня с большим сожалением мы констатируем факт того, что родная речь коренных жителей Амура Приамурья. Сохранение и развитие родных языков – одна из важнейших в национальной политике государственных задач, стоящих на современном этапе перед Дальневосточным регионом. Хабаровский край Российской Федерации является одной из территорий, на которой проживают представители 8 коренных национальностей, чьи языки принадлежат к разным языковым семьям - это тунгусо-маньчжурские языки северной и южной группы, на которых говорят нанайцы, негидальцы, орочи, эвены и эвенки, удэгейцы и ульчи и изолированный, не входящий ни в одну языковую семью и не находящий параллелей ни в одном языке мира - нивхский язык.

В настоящее время увеличение числа этнически смешанных семей, образование многонациональных коллективов в социальных институтах значительно расширяют рамки межэтнического взаимодействия приводит к возникновению нового вектора обучения, где в традиционной русскоязычной школе увеличивается доля учащихся, не владеющих, либо слабо владеющих русским языком. Отметим, что в соответствии с положениями Стратегии национальной политики РФ до 2025 г. и Указом Президента РФ об утверждении Основ государственной культурной политики (24.12.2014 г. № 808) русский язык и языки народов Российской Федерации именуются, в числе прочих, объектами государственной культурной политики. В качестве одной из первоочередных задач в этих документах отмечается необходимость создания условий для сохранения и развития всех языков народов, проживающих на территории Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. Указанные положения привели к пониманию о создании с 2018 г. проекта по проблеме формирования языковой культуры личности обучающегося в полиэтнической образовательной среде и, как следствие, к разработке интегративной модели формирования языковой культуры личности в системе взаимодействия детский сад - школа - учреждения дополнительного образования - учреждения профессионального образования Хабаровского края.

Отметим, что подготовка к реализации комплекса начиналась еще в 2017 г., после подведения итогов реализации проекта «Интеграция», который был направлен на формирование этнокультурной компетентности субъектов образовательной деятельности. На основе выявленных проблем с которыми сталкиваются педагоги, работая в условиях полиэтнической среды общего и дополнительного образования, были определены два стратегических направления по формированию языковой культуры обучающихся.

Первое направление ориентировано на сопровождение обучения русскому языку как государственному детей-инофонов (на базе МБОУ СОШ № 16, 29, 76 г. Хабаровска); второе направление ориентировано на сопровождение системы образования по сохранению и популяризации родных языков Хабаровского края. В обозначенном контексте были определены концептуальные основания в разработке проекта [4], где ключевым стало направление по формированию элитарной языковой личности как личности не просто овладевшей языком, но и усвоившую формы культурной деятельности и социального взаимодействия, позволяющие ей осуществлять не только сугубо человеческую деятельность – говорить, общаться, но и

создавать художественно-эстетические произведения, с опорой на народное и фольклорное творчество, отвечающим целям и условиям коммуникации конкурентоспособной и успешной личности современного общества.

В результате, нами определены критерии языковой личности, основанные на системном подходе М.С. Кагана, включающего гносеологическое, аксиологическое и творческое направление [3]. Также определены уровни владения языком, как основными параметрами целостной структуры языковой личности, включающие вербально-семантический, тезаурусный и мотивационно-прагматический уровни [1]. Как было сказано выше достойное место в краевом комплексе отводится направлению по сохранению, развитию и защите родных языков, что является неотъемлемой частью их этнокультурного развития. Языки народов Хабаровского края являются основой их этнической самоидентификации, отражают исторический опыт, являются инструментом социализации, выражения и передачи этнокультурных традиций.

Так, в рамках проектной деятельности педагоги школы Сикачи-Алян Хабаровского края реализуют направление по созданию модели сохранения и популяризации родного языка в условиях социально-образовательного комплекса сельского поселения. Ценным является направление, которое отводится педагогам-исследователям по использованию конкретных технологий в сохранении родных языков. В частности, благодаря исследовательской деятельности конкретного педагога из общеобразовательной школы имени Григория Ходжера с. Верхний Нерген Хабаровского края, были обобщены знания и систематизированы технологии на предмет сохранения родных языков средствами музыкального нанайского фольклора. Не менее интересным стал проект педагога-исследователя из КГБ ПОУ «Николаевский-на-Амуре промышленно-гуманитарный техникум», использующего технологии переводоведения для сохранения и популяризации ульчского языка. Отметим, что в Николаевском-на-Амуре педагогическом училище (ныне Николаевский-на-Амуре промышленно-гуманитарный техникум) в течение многих лет преподаются родные языки. Хотелось бы немного остановиться на контингенте, изучавшего родные языки. Изначально это были только представители коренных малочисленных народов Севера, т.е. люди в той или иной степени владеющие своим родным языком. Позже родные языки стали обязательным предметом для изучения всех студентов, обучающихся по специальности «Преподавание в начальных классах» и «Дошкольное образование» [2].

В связи с этим в процессе обучения родному (ульчскому) языку мы сталкиваемся с рядом проблем, как объективных, так и субъективных. К субъективным причинам зачастую можно отнести очень слабое представление студентов о культуре, традициях, быте народов, чей язык они изучают. Объективные причины – это малоразработанная учебно-методическая база по ульчскому языку. Это связано с тем, что ульчский язык еще со времен появления первых русских на Амуре считался диалектом нанайского языка, и в течение долгого времени ульчские дети обучались по нанайским учебникам [5]. Поэтому, закономерно, что ульчские писатели использовали нанайский алфавит при написании своих книг, и только относительно недавно ульчский язык получил статус самостоятельного языка. Доказательством стало издание в 1985 г. монографии выдающегося лингвиста-североведа О.П. Суник «Ульчский язык», которая стала первым и единственным монографическим описанием языка, куда вошли уникальные фольклорные тексты с русским переводом, а также первый учебный ульчско-русский и русско-ульчский словарь для начальной школы (1987 г.). Отметим, что при работе с текстами у обучающихся возникают трудности, которые относятся к скорее к проблемам переводоведения и выходят за рамки учебных предметов «Родной язык» и «Методика преподавания родного языка и родной литературы». В связи с этим в рамках проектной деятельности был создан студенческий этно клуб ульчского переводоведения, идея создания которого носит новаторский характер. В процессе реализации деятельности клуба были определены проблемы связанные с реалиями перевода. Было определено, что именно исконно ульчская лексика, особенно лексика, относящаяся к предметам быта, культуры, не имеет точных эквивалентов в русском языке, не отражает современной реальности и требует детального рассмотрения. Закономерно, что занятия в клубе носят проблемно-поисковый характер. Например, студентам выдается текст, содержащий информацию о предмете быта – пэсику – ульчский уютюк для разглаживания швов. Далее, после перевода текста нужно было по ряду картинок определить, о каком предмете идет речь. Было высказано много предположений, но ни одно из них не был верным, и далее, правильный ответ вызвал удивление студентов, поскольку этот предмет ни своим обликом, ни своим размером не напоминает привычный нам современный уютюк. Далее возникает вопрос: какой русский эквивалент подобрать для перевода слова «пэсику». После подбора русского эквивалента появился следующий вопрос: каким словом назвать современный уютюк. Работа с носителями ульчского языка личности большой не внесла, так как половина носителей использует слово «пэсику», а другая половина – слово «утюг» как заимствованное с русского языка. Данный вопрос был вынесен на обсуждение студентов. Студенты единодушно решили, что в целях сохранения языка необходимо использовать исконно ульчскую лексику и, если необходимо, наделять эти слова новым, современным значением. Студенты опытным путем определили, что для качественного перевода мало знания языка, очень важно знание реалий народа, чей язык изучается. Еще одна из проблем – это перевод слов, относящихся к табуированной лексике. Например, при работе по теме «Семья» обучающиеся знакомятся со словом «мапа», которое имеет несколько значений: старик, муж и медведь. Для объяснения этого языкового феномена приходится затронуть тему религиозных верований ульчей. Ульчи – это люди, жившие в полной гармонии с природой, соблюдавшие множество законов тайги, воды. Поэтому в лексике ульчей огромное количество табуированной, запретной лексики. Медведь являлся священным животным, предком многих родов, поэтому уважительное, трепетное отношение к животному было неотъемлемой частью верований, культуры и традиций. Такая же история со словом «тигр». По-ульчски «тигр» имеет два названия: «дусэ», которое обозначает именно тигра как биологический вид, и «амба», которое переводится как «дух». Таким образом, приведенные выше примеры говорят о том, что невозможно переводить подобную лексику, не затрагивая духовную часть жизни ульчей. Остановимся на еще одной проблеме переводоведения. Это перевод образных слов и выражений. К образным словам и выражениям относятся фразеологизмы, пословицы, поговорки, сравнительные обороты, метафоры, гиперболы, литоты, наличие синонимических и антонимических рядов. Наличие образных выражений в языке говорит о его богатстве и раскрывает поэтический характер ульчей. Например, при работе по теме «Времена года» студенты столкнулись с таким выражением, описывающим явления осени, «хабдата сэптухэ сэлэ мэт очини» - листва, как ржавый металл. Привычное для русского языка выражение «золотая листва» неуместно переводить на ульчский как «айсима хабдата» (айсима – золотой, хабдата – листва). Перевод

подобных выражений требуют знаний характера, образа мышления ульчей (например, почему не «золотой». Значит ли это, что золото не имело того значения для ульчей, какое оно имело для русских? «Ржавый», потому что старый, природа стареет, замирает осенью). Еще одна сложность при переводе таких выражений – это умение распознавать их в тексте.

Например, при подготовке проекта «История моей семьи как отражение истории моей страны» для конференции по билингвизму, организованной Ресурсным центром ФГБОУ ВО «ТОГУ», возникла конкретная сложность. В ульском языке нет слова, эквивалентного слову «история» (история – область знаний, занимающаяся изучением человека в прошлом, хронологическая последовательность событий). Потребовалась помощь носителей языка. Таким образом, данное выражение было переведено так: «Мин нюлд'ии гэсэ мун над'ипу урэхэни». Дословно это выражение звучит «Моя семья выросла из недр родной земли». Построение этой фразы объясняет характер ульчей, их образ восприятия мира. Восприятие ульчами времени отличается от восприятия европейцами. Ульчи воспринимали историю событийно, а не хронологически, поскольку о любом событии они говорили так: «Это было, когда на Амуре была большая вода» или «Это было три луны назад». Об этом, как об одной из составляющей менталитета ульчей, также обсуждается со студентами. В этно клубе помимо проблем переводоведения решаются и другие вопросы. Например, одна из важных задач, стоящих перед студентами, это создание электронной версии ульско-русского и русско-ульского словаря О.П. Суника. Другая задача – это создание билингвальной электронной книги малоизвестного ульского автора Альфреда Вальдью. Работа над книгой преследует множество значимых целей. Во-первых, это возвращение имени автора, которое неизвестно широкому читателю; во-вторых, книга – богатейший источник ульской лексики, сведений о культуре, быте, традициях ульчей; в-третьих, велика методическая ценность книги. Очевидно, что при работе с книгой обучающиеся постигают правила работы с текстом, разрабатывают упражнения для текстов, которые направлены на формирование языковой, речевой и социокультурной компетенций в ульском языке, понятия работы с билингвальной литературой, что тоже имеет свои тонкости. Отметим, что опыт, приобретенный обучающимися в этно клубе, носит, универсальный характер, поскольку методы, приемы и понятия переводоведения являются общими для всех языков. Таким образом работа в этно клубе позволяет расширить студентам границы сознания, стать полноправным членом полиэтнической среды.

Не менее интересным является направление проектной деятельности Хабаровского педагогического колледжа по теме «Реализация модели готовности будущих педагогов к сохранению языковой культуры в полиэтнической образовательной среде». В колледже обучаются студенты более 15 национальностей (дагестанцы, армяне, украинцы, татары, тувинцы, кыргызстанцы и другие). Общее количество составляет около 40 человек, а это 2 студенческих группы. Многие из них (65% - по данным опроса) не знают родного языка, но желают им овладеть, имеют представление об этнических традициях, культуре, принадлежат к разным религиозным конфессиям. Около 35% относятся к инофонам и билингвам, то есть понимают, говорят на своем родном языке, некоторые имеют языковые затруднения в использовании официально-делового, научного стиля речи. Программа формирования этнокультурного самосознания реализуется через деятельность студенческого клуба «Диалог культур», как одну из инициатив, предложенной студентами колледжа.

Выводы. В результате проведенной работы в проектировании развивающей образовательной среды по сохранению родных языков в условиях полиэтнического Хабаровского края, нами определено, что важным итогом проектной деятельности по сохранению языковой культуры в полиэтнической образовательной среде является осознание значимости сохранения языкового многообразия. Именно осознание значимости сохранения языкового многообразия как основы этнокультурного самосознания, духа и культуры народа приводит к формированию понимания ценности сохранения языков как носителей культурных традиций народа и является залогом поликультурности мирового сообщества, где создаются условия для самореализации одаренной молодежи, повышения их социальной и творческой активности.

Литература:

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. - М.: Флинта, 2010. - 288 с.
2. Ангина С.В. Ульчский язык. 1 класс: учебное пособие для общеобразовательных учреждений / С.В. Ангина. - Санкт-Петербург: Фил. изд-ва "Просвещение". Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Наука, 1987. - 261 с.
3. Каган М.С. Философская теория ценности. — Санкт-Петербург, ТОО ТК "Петрополис", - с. 205
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Эдиториал УРСС, 2002. - Изд. 2-е. - 282 с.
5. Киле А.С. Некоторые аспекты методики коммуникативного обучения родному языку в общеобразовательной школе. Хабаровск. ХК ИППК ПК, 2004.

Психология

УДК 159.922

кандидат психологических наук, доцент Лукьянов Алексей Сергеевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ РАЗНЫХ КУРСОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования профессионального самосознания у студентов-психологов разных курсов. Целью являлось выявление специфики различий в параметрах самоотношения, учебной мотивации, уровня притязаний, карьерных и смысловых ориентаций у студентов-психологов 1-4-х курсов. Полученные результаты свидетельствуют о значимых различиях в уровнях сформированности компонентов профессионального самосознания у студентов разных курсов, что говорит о содержательных трансформациях в отношениях между этими компонентами профессионального самосознания при переходе от курса к курсу.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, студенты-психологи, компоненты профессионального самосознания.

Annotation. The article presents the results of the empirical research on psychology students' professional self-identity. The study was aimed to identify the specific character distinctions between professional self-identity parameters (such as self-attitude, academic motivation, level of aspiration, career and life-purpose orientations) of the first-, second-, third-, fourth-year psychology students. According to the research results, the levels of formation of students' professional self-identity parameters vary in different years of study that indicates a meaningful transformation in the relationship between these parameters during the transition from course to course.

Keywords: professional self-identity, psychology students, professional self-identity parameters.

Введение. Профессиональное самосознание прямо связано с усвоением субъектом специфики профессиональной деятельности и самоуправлением своим профессиональным развитием. Оно является принципиальным источником и условием профессиональной эффективности и профессионального совершенствования. Становление содержания профессионального самосознания отражает рефлексивность субъектом именно тех индивидуально-личностных характеристик, акцент на которые обуславливает результативное осуществление профессиональной деятельности (А.Д. Барсукова, 2009 [2]; А.А. Деркач, 2018 [3]; И.А. Джанерьян, 2014 [4]).

Теоретический анализ литературы показывает, что проблема исследования особенностей профессионального самосознания студентов-психологов связаны с выделением компонентов самосознания, его связи с отдельными психическими образованиями мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой сферы, компонентов способностей и др. (О.В. Барсукова и соавт., 2013 [1]; Т.А. Воронина и соавт., 2018 [7]; Т.А. Казанцева и соавт., 2002 [5]; А.М. Лесин, 2018 [6]; Л.Г. Матвеева, 2004 [8]; Г.А. Миронов, 2010 [9]; А.С. Скороход, 2017 [10]). Подчеркивается неоднородность, разнородность профессионального самосознания на разных этапах профессионализации, но его специфика в изменении при переходе от курса к курсу исследована в недостаточной степени.

Рефлексивный анализ литературы позволил сформулировать гипотезу, которая может быть эмпирически проверена: профессиональное самосознание студентов-психологов при переходе от курса к курсу существенно изменяется, что отражается в параметрах самоотношения, учебной мотивации, уровня притязаний, карьерных и смысловых ориентаций.

Изложение основного материала статьи. Гипотеза на эмпирическом уровне представляет собой предположение о том, что существует специфика в сформированности параметров профессионального самосознания для студентов-психологов разных курсов (самоотношения, учебной мотивации, уровня притязаний, карьерных и смысловых ориентаций).

Выборка состояла из студентов-психологов 1-4-го курсов (169 чел.) в возрасте 17-22 лет ($M = 20.7$). Для диагностики параметров профессионального самосознания нами были использованы методики для диагностики карьерных ориентаций, мотивации успеха, учебной мотивации студентов, опросники для диагностики самоотношения, уровня притязаний и определения смысловых ориентаций.

Результаты диагностики карьерных стратегий показывают, что ведущей ценностной ориентацией в карьере для студентов 1-го и 2-го курсов выступает служение, для студентов 3-го курса – интеграция стилей жизни, а для 4-го – автономия. Такая трансформация карьерных ценностей у студентов-психологов при переходе от курса к курсу связана со сменой ценности общественно важной цели для профессиональной деятельности на свободу и независимость в профессии, что отражает их направленность на осознание себя как субъекта собственной профессиональной деятельности, развитие профессионального самосознания.

Результаты обследования выборки по параметру мотивации к успеху личности показывают, что мотивационный аспект в сфере достижения успехов у всех четырех курсов находится, согласно нормам методики, в целом на среднем уровне, что отражает прежде всего некоторую стабильность данной характеристики (при потенциале роста), что может быть связано с продолжающейся когнитивной и социальной рефлексией студента по поводу будущей профессии в современных постоянно изменяющихся условиях социально-профессиональной среды – ограничений рынка труда психологов, требований потенциальных работодателей, прогнозируемых источников и объемов материального благополучия и др. Заметим также некоторое снижение уровня мотивации к третьему курсу и обратное возрастание к четвертому, что отражает так называемый классический «кризис мотивации третьего курса» (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, 2016), обусловленный сомнениями в выборе профессии, тревоги по поводу перспектив реализации в ней, рассогласование ожиданий и реальности содержания и организации процесса обучения в вузе и др.

Далее получены результаты диагностики выраженности положительного самоотношения для четырех групп студентов-психологов.

Как показало исследование, в среднем с 1-го по 4-й курс у студентов-психологов остаётся неизменным среднее по выраженности положительное отношение к себе. Это показывает, что студенты-психологи вполне уверены в себе, способны быть себе интересными, умеют принимать и понимать себя, доверять себе, что является одним из принципиальных профессионально важных условий успешности в их будущей профессии.

Можно констатировать малозаметный спад к 3-му и подъём к 4-му курсу показателя самоотношения, что может сигнализировать о появлении сомнений в своей профессиональной компетентности и знаниях в непосредственной близости от начала профессиональной деятельности. Хотя на 4-м курсе это напряжение спадает в связи с более тесным знакомством с практическими аспектами профессии за счёт участия студентов в производственных практиках, глубокого погружения в специально-профессиональные знания, общения с уже работающими психологами – потенциальными работодателями, что в целом даёт уверенность в своей дальнейшей профессиональной реализации.

Результаты диагностики параметров учебной мотивации студентов показали, что учебная мотивация достигает своего пика на 1-м курсе, когда студентам всё в новинку и интересно, что проявляется в учебно-познавательном мотиве. На 2-м курсе преобладают профессиональные мотивы, т.к. студенты, получив первичные знания о профессии, стремятся как можно больше узнать о самой профессиональной деятельности, о её тонкостях, деталях, участвуют в научных форумах, семинарах, начинают посещать консультации психолога. Далее на 3-м и 4-м курсах становится выраженным снова учебно-познавательный мотив, так как студенты-психологи всё больше узнают о своей профессии, и закономерно возникает всё

больше вопросов и проблем в области будущей профессиональной деятельности, требующих, соответственно, ответов и решений.

Результаты обследования студентов экспериментальной выборки по параметру уровня притязаний показали, что выраженным компонентом уровня притязаний на 1-м курсе у студентов-психологов выступает познавательный мотив, характеризующий студента как проявляющего интерес к результатам своей деятельности субъекта. Данный компонент составляет ядро мотивационной сферы личности, выступает в роли фактора, непосредственно побуждающего субъекта к определенному виду деятельности, что обуславливает неудержимый интерес первокурсников узнать как можно больше о неизвестной ещё профессии. На 2-м курсе преобладает инициативность, которая выражает проявление индивидом поисковой активности и находчивости при решении поставленных перед собой задач. Пройдя определённую «акклиматизацию», студенты готовы на смелые, творческие шаги в познании и освоении своей профессии, реализации собственных задумок и идей. Большинству студентов-психологов 3-го курса присущ мотив к смене текущей деятельности, который раскрывает переживаемые сомнения в правильности выбора профессии. О причинах этого мы говорили ранее при описании «кризиса третьего курса». На 4-м курсе преобладает такой компонент притязаний, как закономерность результатов, выражающий понимание субъектом собственных возможностей в достижении поставленных целей. Теперь уже находящийся на пороге самостоятельной жизни студент-психолог чётко видит то, куда он пойдет работать, чем будет заниматься, и как будет выполнять свою профессиональную деятельность. Здесь студенты способны реально оценивать картину своих перспектив в сфере профессиональной деятельности со всеми её привлекательными сторонами и трудностями. Тем самым студенты начинают адекватно выбирать способы реализации своего профессионального потенциала, совершенствовать профессиональные навыки, знания и умения, оценивать процесс и результаты своей профессиональной деятельности, возлагая за их исполнение ответственность на самого себя, в результате чего формируя и укрепляя своё профессиональное самосознание.

Результаты обследования студентов по параметру смысловых ориентаций позволяют говорить о том, что ярко выраженной смысловой ориентацией у студентов 1-го курса являются цели в жизни. Эта шкала характеризует в жизни испытуемых наличие целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Студенты данной группы характеризуются целеустремленностью, их планы подкрепляются личной ответственностью за реализацию. Первокурсники под первым впечатлением, полученным от преподавателей и практических психологов, приглашаемых на занятия и участвующих во внеучебных мероприятиях, всецело отдаются процессу обучения и рефлексии о будущей профессиональной деятельности. Далее студентам-психологам 2-го, 3-го и 4-го курсов присуща выраженности типа локуса контроля «жизнь», или управляемость жизни. Средние баллы у студентов свидетельствуют об их убежденности в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь вместе с осознанием того, что не абсолютно всё зависит от самого субъекта деятельности, что отражает способность личности адекватно оценивать реально происходящие ситуации в окружающем её мире. Однако прослеживается снижение уровня данного показателя на 3-м курсе, что сигнализирует опять же о кризисном периоде сомнений в правильности выбора своей профессии, в течение которого студенты могут приходиться к мысли, что свобода выбора им мало подвластна, а загадывание перспектив на профессиональное будущее не всегда обосновано. Сложности этого периода рефлексии смысловых перспектив, исходя из полученных данных, успешно снижаются на 4-м курсе, когда студенты находятся на пороге профессиональной деятельности, что проясняет реальность профессиональных планов и отражает, в конечном счёте, сформированность профессионального самосознания.

Представленные результаты и их описание позволяют говорить о происходящих трансформациях в отдельных компонентах структуры профессионального самосознания у студентов-психологов при переходе от курса к курсу. Можно говорить о том, что с переходом от курса к курсу у студентов-психологов параметры профессионального самосознания представлены неравномерно, разноразмерно, они специфицируются и по-разному актуализируются на разных курсах.

Таблица 1

Различия в параметрах профессионального самосознания между группами первого-четвёртого курсов студентов-психологов

Параметры	Профессиональная компетентность	Автономия	Стабильность работы	Стабильность места жительства	Внутренний мотив	Познавательный мотив	Мотив избегания
Хи-квадрат	9.010	9.581	14.256	11.329	16.101	10.433	9.524
p-уровень	.029	.022	.003	.010	.001	.015	.023
Параметры	Мотив смены деятельности	Значимость результатов	Оценка уровня достигнутых результатов	Намеченный уровень мобилизации усилий	Ожидаемый уровень результатов	Закономерность результатов	Цели в жизни
Хи-квадрат	21.760	9.427	23.338	9.878	33.594	12.099	7.427
p-уровень	.000	.024	.000	.020	.000	.007	.059

Для доказательства эмпирической гипотезы нашего исследования о существовании принципиальных различий между параметрами профессионального самосознания у студентов-психологов разных курсов мы провели соответствующий сравнительный статистический анализ (IBM SPSS Statistics 22.0). Результаты анализа – в таблице 1.

Как видно в таблице 1, между группами студентов-психологов по параметрам самосознания имеются отличия, что говорит об их изменении на разных этапах обучения в вузе (в таблице представлены только значимые различия). Можно их сгруппировать по компонентам следующим образом:

- по компоненту карьерных ориентаций – различия выявлены по параметру профессиональной компетенции, автономии, предпочтению стабильности места работы, стабильности места жительства;

- в уровне притязаний выявлены различия по внутреннему, познавательному мотиву, мотиву избегания, смены деятельности, значимости результатов, оценке уровня достигнутых результатов, намеченному уровню мобилизации усилий, ожидаемому уровню результатов, закономерности результатов;

- в смысловых ориентациях (источнике смысла жизни) значимые различия обнаружены по параметру «цели в жизни», который характеризует наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Различия выраженности параметров профессионального самосознания у студентов-психологов на разных курсах свидетельствуют о наличии его динамических трансформаций. Отдельной задачей исследования может стать выявления содержательных изменений в структуре связей этих компонентов при переходе от курса к курсу.

Выводы. Профессиональное самосознание субъекта неизбежно связано с содержанием конкретной профессиональной деятельности. В становлении и развитии профессионального самосознания студента-психолога принципиальную роль играют самоотношение, учебная мотивация, уровень притязаний, карьерные и смысловые ориентации.

Различия между показателями профессионального самосознания у студентов-психологов разных курсов существуют по параметрам профессиональной компетенции, автономии, предпочтению стабильности места работы, стабильности места жительства; внутреннему, познавательному мотиву, мотиву избегания, смены деятельности, значимости результатов, оценке уровня достигнутых результатов, намеченному уровню мобилизации усилий, ожидаемому уровню результатов, закономерности результатов; по цели в жизни как отражению смысловых ориентаций.

Эти различия объясняются специфичностью представлений о будущей профессии, влиянием возрастно-психологических особенностей, углублением и погружением в моделируемое содержание будущей профессиональной деятельности, отождествлением личностного и профессионального для решения задач учебно-профессиональной деятельности.

Литература:

1. Барсукова О.В., Григорьева Е.В. Представленность профессиональной идентичности в самосознании студентов-психологов и студентов-музыкантов // *Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация.* – Ростов-на-Дону, 2013. – С. 321-324.
2. Барсукова А.Д. Особенности формирования профессионального самосознания студенчества. – М., 2009. – 167 с.
3. Деркач А.А. Субъектное самоосуществление в процессе становления профессионализма // *Акмеология.* – 2018. – № 2. С. 5-6.
4. Джанерьян С.Т., Берлова Т.Н. Личностные детерминанты стратегий учебно-профессиональной карьеры работающих студентов вузов // *Казанская наука.* – 2014. – № 5. – С. 174-177.
5. Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // *Психологический журнал.* – 2002. – № 6. – С. 51-60.
6. Лесин А.М. Соотношение инициативности и ценностной сферы личности студентов гуманитарных специальностей: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2018. – 193 с.
7. Лукьянов А.С., Воронина Т.Н. Формирование профессиональной мотивации у студентов вуза // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета.* – 2018. – № 5 (68). – С. 172-179.
8. Матвеева Л.Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов: Дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск, 2004. – 218 с.
9. Мионов Г.А. Формирование профессиональной субъектности будущих психологов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 24 с.
10. Скороход А.С. Формирование профессиональных компетенций в ходе психолого-педагогического сопровождения студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология»: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Санкт-Петербург, 2017. – 24 с.

Психология

УДК 159.9.075

аспирант Майстренко Анастасия Викторовна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

НОВООБРАЗОВАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ВЫСОКУЮ УСПЕШАЕМОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье раскрывается механизм формирования центральных психологических новообразований младшего школьного возраста: произвольность, внутренний план действий, рефлексия. Выделяются психологические характеристики, составляющие данные новообразования и определяющие высокую успеваемость обучающихся, получающих начальное общее образование.

Ключевые слова: младший школьный возраст, новообразования, психологические характеристики, произвольность, внутренний план действий, рефлексия.

Annotation. In the article I reveal the mechanism of formation of Central psychological neoplasms of primary school age: arbitrariness, internal action plan, reflection. Psychological characteristics make up growth and determine the high academic performance of primary school students.

Keywords: primary school, psychological characteristics, arbitrariness, internal action plan, reflection.

Введение. Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития познавательных процессов и личностных особенностей обучающихся. При этом интеллектуальное развитие опосредует развитие всех остальных функций, приводит к интеллектуализации всех психических процессов. Данные изменения приводят к формированию психологических новообразований младших школьников.

Рядом учёных утверждается и доказывается, что произвольность является важнейшим "приобретением" младшего школьника (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, П.А. Венгер, Н.Е. Веракс, О.М. Дьяченко, Е.А. Бугрименко, Е.В. Субботский, Л.И. Божович, Е.Е. Кравцов, В.А. Иванников, Т.Н. Шульга). Произвольность понимается как «способность к осознанному контролю своих психических процессов и подразумевает способность самостоятельно ставить цель, удерживать и достигать ее» [5]. Произвольное действие подразумевает "управление" собой, которое требует анализа ситуации «действия», сопоставления этого анализа с собственным побуждением, что совпадает с основными характеристиками рефлексии как самооценки на основе анализа собственной деятельности [1].

Изучение проблемы внутреннего плана действий представлено в работах В.В. Давыдова, А.З. Зака, Е.И. Исаева, И.И. Кондратьева, Н.Н. Лобанова, В.Х. Магкаева, Я.А. Пономарёва и др. В.В. Давыдов [2, с. 23] о внутреннем плане действия как способности действовать "в уме", без опоры на наглядный образец. Характеристиками внутреннего плана действий являются планирование пути к достижению цели и мысленная разработка способа получения предполагаемого результата в конкретных условиях, что невозможно без развития наглядно-образного и словесно-логического мышления.

Анализ психолого-педагогической литературы и сравнение различных подходов позволяет выделить рефлексии, как центральное новообразование младшего школьного возраста (В.В. Давыдов, А.З. Зак, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, А.В. Захарова, М.Э. Боцманова). Термин «рефлексия» впервые был введен Джоном Локком. Английский философ XVII века считал, что рефлексия является внутренним опытом, возникающим на основе внешнего опыта. Рефлексивная деятельность, порождающая собственные идеи, отличные от идей внешнего опыта, рассматривалась Дж. Локком в качестве другого относительно самостоятельного источника знания. «Словарь иностранных слов толкует термин "рефлексия" как рассуждения о своём внутреннем состоянии, самопознание. Толковый словарь русского языка определяет рефлексии как размышление о своём психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания. В современной педагогической психологии под рефлексией понимают самоанализ на основе анализа своей деятельности. Если говорить о младшем школьнике, то рефлексия есть оценка собственных изменений учащегося в процессе обучения в школе» [6].

Изложение основного материала статьи. Формирование произвольности в младшем школьном возрасте происходит благодаря овладению учебной деятельностью и усвоению системы научных понятий. Для того чтобы преуспевать в учёбе, необходимо подчинить свою работу определённым правилам: слушать учителя, сидеть тихо, внимательно слушать, следить за ответами других, следить при чтении. Решая учебную задачу, учащийся вынужден направлять и устойчиво сохранять свое внимание на материале, который может быть ему не интересен, но нужен и важен для последующей работы. «Так формируется произвольное внимание, сознательно концентрируемое на нужном объекте. В процессе учения дети овладевают также приемами произвольного запоминания и воспроизведения, благодаря которым они могут излагать материал выборочно, согласно его смысловым связям. Для того чтобы произвольно запомнить тот или иной материал, младшим школьникам следует выделить в объекте (тексте) конкретный предмет запоминания, что составляет особую задачу. Одни младшие школьники в качестве такой цели запоминания выделяют познавательное содержание текста, другие – его сюжет, третьи не выделяют определенного предмета запоминания» [10]. Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляции. Особенно отчетливо эта тенденция прослеживается в становлении самоконтроля, являющегося производным от внешнего контроля и оценивания (Б.Г. Ананьев, А.Я. Арет, П.П. Блонский, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Л.Б. Ительсон, А.К. Маркова, Г.С. Никифоров и др.).

В советской психологии наиболее глубоко и полно способность действовать "в уме" исследовал Я.А. Пономарёв [8]. Он сделал вывод, что уровень развития способности действовать во внутреннем плане является показателем общего умственного развития. Так, в начальный период обучения учащимся первого класса требуется опора на внешние предметы, модели, рисунки. Постепенно школьники научаются заменять предметы словами (устный счет), удерживать в голове образы предметов. К окончанию начальной школы учащиеся уже могут выполнять действия про себя – в умственном плане. Это означает, что их интеллектуальное развитие поднялось на новую ступень, у них сформировался внутренний план действий. В процессе учебной деятельности обучающийся выстраивает систему теоретического знания, затем научается «исследовать природу самих понятий», выявляя через их взаимоотношения все более абстрактные их свойства; эмпирическое по своему содержанию, рассудочное по форме, мышление переходит в теоретическое мышление в абстрактных понятиях. Успешное выполнение учебной деятельности невозможно без формирования внутреннего плана действий. К примеру, ученик не сможет получить "5" во время упражнений на устный счет, так как пока он будет выкладывать палочки, другие посчитают "в уме" гораздо быстрее и получают хорошую отметку.

Таким образом, учебная деятельность путём многократного объяснения и повторения действий с материальными объектами стимулирует переход этих действий во внутренний (психический) план.

Весомый вклад в раскрытие проблемы формирования рассматриваемого новообразования внесли работы П.Я. Гальперина, посвящённые изучению психологических механизмов интериоризации. Процесс интериоризации, по П.Я. Гальперину [2], это процесс преобразования развёрнутого внешнего действия ребёнка и взрослого в действие сокращённое, внутреннее, индивидуальное. Этапы, через которые проходит действие в этом процессе, соответствуют генетическим ступеням формирования внутреннего плана действий.

Центральным звеном рефлексии является самооценка как оценка самого себя, своих возможностей, качеств и места среди людей. Подобная оценка своего развития учениками начальных классов происходит во время урока, когда учитель задаёт вопросы: «Что нового вы сегодня узнали?», «Понравилась ли вам ваша работа на этом уроке?», «Как вы себя оцениваете?» В дальнейшем осознание своего Я становится основным механизмом, опосредующим разные аспекты развития личности ребенка, в том числе и интеллектуального. В процессе учебной деятельности учитель требует от ребенка не только решения задачи, но и обоснования его правильности. Это постепенно формирует у ребенка способность осознавать, отдавать себе отчет в том, что он делает, что сделал. Более того – оценить, а правильно ли он сделал, и если да, почему он считает, что правильно. Таким образом ученик постепенно приучается смотреть на себя как бы глазами другого человека со стороны и оценивать свою деятельность.

«В ходе экспериментального исследования, проходившего на базе общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга и Ленинградской области, в котором участвовало 173 обучающихся, получающих

начальное общее образование, были изучены психологические характеристики, составляющие центральные новообразования младшего школьного возраста. Если говорить о произвольности, нами были проанализированы следующие психологические характеристики: концентрация внимания, произвольная память, упорство в умственной деятельности). Внутренний план действий, по нашему мнению, составляют следующие психологические характеристики: наглядно-образное мышление, словесно-логическое мышление, понимание учебной задачи, планирование учебных действий, анализ условия задачи. Психологическими характеристиками рефлексии являются: самооценка, притязания, дифференцированность и обобщённость категорий Я-образа, рефлексивная самооценка учебной деятельности: адекватное выделение качеств и отличий "хорошего ученика" и определение задач саморазвития» [7].

Определения выделенных психологических характеристик, а также новообразования младшего школьного возраста, которые они составляют, представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Психологические характеристики, составляющие новообразования учащихся

Психологическое новообразование	Психологическая характеристика	Определение психологической характеристики
ПРОИЗВОЛЬНОСТЬ	Концентрация внимания	Сознательное сосредоточение внимания на выбранном объекте
	Произвольная память	Психический процесс осознанного удержания выбранной информации в памяти
	Упорство в учебной деятельности	Характеристика личности в основе которой лежит воля как психический процесс
ВНУТРЕННИЙ ПЛАН ДЕЙСТВИЙ	Наглядно-образное мышление	Вид мышления, предполагающий зрительное представление мыслительной задачи и оперирование образами для её решения.
	Словесно-логическое мышление	Вид логического мышления, предполагающий использование понятий для решения мыслительной задачи
	Понимание учебной задачи	Характеристика логического мышления, подразумевающая абстрагирование (умение отвлечься от второстепенных признаков)
	Планирование учебных действий	Характеристика, переопределяющая умение разделять целое на части, т.е мыслительную операцию анализа
РЕФЛЕКСИЯ	Самооценка	Комплекс представлений человека о самом себе
	Уровень притязаний	Стремление к достижению той цели, на которую человек способен по своему мнению
	Дифференцированность категорий Я-образа	Психологическая характеристика познавательных процессов, предполагающая классификацию как мыслительную операцию
	Обобщённость категорий Я-образа	Психологическая характеристика познавательных процессов, предполагающая синтез как мыслительную операцию
	Определение задач саморазвития	Характеристика, отражающая мотивацию учащихся в достижении учебных целей
	Рефлексивная самооценка учебной деятельности	Умение анализировать собственную учебную деятельность, которое сформировалось на основе сравнения с окружающими
	Адекватное выделение отличий "хорошего ученика"	Качественная характеристика личности обучающегося, имеющая под собой в основе операцию сравнения с эталоном "Хороший ученик"

На данном этапе эксперимента анализу подверглась вся обозначенная выборка обучающихся, в результате были определены две группы по показателю успеваемости: высокоуспевающие и низкоуспевающие. В качестве внешнего критерия успеваемости был использован средний балл итоговых четвертных отметок обучающихся по всем предметам школьной программы. В группу "высокоуспевающих" включены испытуемые, чьи значения превышали среднюю величину по показателю успеваемости не менее чем на S стандартного отклонения, а во вторую группу – "низкоуспевающих" – включены те испытуемые, чьи значения не менее чем на S стандартного отклонения ниже средней величины. При этом все, кто оказался в зоне средних величин ($m \pm Sy$), были исключены из дальнейших сопоставлений. Статистический анализ распределения данных выделенных групп при помощи критерия Колмогорова-Смирнова показал нормальное распределение по показателю успеваемости.

Для выявления особенностей взаимосвязи между уровнем развития выделенных психологических характеристик и успеваемостью учащихся 2-4 классов был использован метод математической обработки данных - коэффициент корреляции Спирмена. В результате были выявлены следующие характеристики: концентрация внимания ($r=0,680$; $p \leq 0,05$), произвольная память ($r=0,855$; $p \leq 0,05$), упорство в учебной деятельности ($r=0,548$; $p \leq 0,05$), наглядно-образное мышление ($r=0,880$; $p \leq 0,05$), словесно-логическое мышление ($r=0,867$; $p \leq 0,05$), планирование учебных действий ($r=0,583$; $p \leq 0,05$), самооценка ($r=0,436$; $p \leq 0,05$), уровень притязаний ($r=0,395$; $p \leq 0,05$), определение задач саморазвития ($r=0,844$; $p \leq 0,05$). Упорство в учебной

деятельности - характеристика личности в основе которой лежит воля как психический процесс. Планирование учебных действий - характеристика, переопределяющая умение разделять целое на части, т.е. мыслительную операцию анализа. Определение задач саморазвития - характеристика, отражающая мотивацию учащихся в достижении учебных целей. Таким образом, между уровнем развития психологических характеристик и успеваемостью обучающихся существует статистически достоверная зависимость. Чем выше уровень развития психологических характеристик, составляющих центральные новообразования обучающихся, тем выше уровень их успеваемости.

Для определения значимых различий развития психологических характеристик между группами высокоуспевающих и низкоуспевающих обучающихся был использован t-критерий Стьюдента, так как исследуемые группы имели нормальное распределение данных по показателю успеваемости. Путем сравнительного анализа были выделены психологические характеристики, достоверно различающиеся по уровню развития среди двух сравниваемых групп. Результаты приведены в Таблице 2.

Таблица 2

Значимые различия психологических характеристик между группами высокоуспевающих и низкоуспевающих обучающихся

Психологические характеристики	Высокоуспевающие n=87	Низкоуспевающие n=86	t
	M±σ	M±σ	
Концентрация внимания	78,294±10,128	40,354±9,111	2,78*
Упорство в учебной деятельности	12,994±2,949	6,012±1,054	2,23*
Произвольная память	8,238±0,853	4,063±0,823	7,53**
Наглядно-образное мышление	10,941±1,028	6,619±1,043	2,95**
Словесно-логическое мышление	74,294±8,135	47,386±8,734	2,25*
Планирование учебных действий	13,802±2,023	5,549±2,337	2,67*
Самооценка	17,816±2,19	5,412±0,171	5,65**
Уровень притязаний	81,970±9,088	58,515±6,967	2,05*
Определение задач саморазвития	9,764±1,112	4,764±1,001	3,34**

Примечание: n – количество испытуемых; M – среднее значение; σ – стандартное отклонение; t – значение критерия Стьюдента; p – уровень значимости различий; **p ≤ 0,01; * p ≤ 0,05

Анализируя полученные данные обнаруживается значительное различие между показателями высокоуспевающих и низкоуспевающих обучающихся. Психологические характеристики: концентрация внимания, упорство в учебной деятельности, словесно-логическое мышление, планирование учебных действий и уровень притязаний имеют уровень значимости различий $p \leq 0,05$, а такие характеристики как: произвольная память, наглядно-образное мышление, самооценка и определение задач саморазвития показывают значимость различий $p \leq 0,01$.

В результате сравнительного анализа были выявлены психологические характеристики обучающихся на ступени начального образования, определяющие их успеваемость: концентрация внимания ($p \leq 0,01$), произвольная память ($p \leq 0,01$), упорство в умственной деятельности ($p \leq 0,01$); наглядно-образное мышление ($p \leq 0,01$), словесно-логическое мышление ($p \leq 0,01$), планирование учебных действий ($p \leq 0,01$); самооценка ($p \leq 0,01$), притязания ($p \leq 0,01$), адекватное выделение.

С целью определения уровня сформированности произвольности, внутреннего плана действий и рефлексии, исходя из внешних (поведенческих, эмоциональных) проявлений младших школьников был проведён метод экспертных оценок. В каждом образовательном учреждении, где проводилось исследование, было отобрано по 7 экспертов, которым предлагалось заполнить заранее составленную анкету и поставить знак "+" в случае, если утверждение соответствует ученику, знак "-", если не соответствует и знак "+ -" в том случае, что утверждение порой соответствует, а порой не соответствует ученику данного класса. Для формирования экспертной группы, отбирались специалисты, которые имели возможность наблюдать исследуемых обучающихся в течение предыдущего, перед экспериментом учебного года.

Оценивать предлагалось следующие утверждения: успешно справляется с заданиями, требующими длительной концентрации внимания; хорошо запоминает предложенный материал, ему легко даются задания в которых необходимо выучить наизусть; способен проявить волевое усилие при выполнении неинтересного задания; не нарушает дисциплину на уроке, соблюдает правила во время игры на переменах; способен решить задачу без опоры на действия с предметами; понимает общий способ решения однотипных заданий; может ответить чему он сегодня научился, в чем стал умнее; способен самостоятельно обнаружить свою ошибку и исправить её; часто задает дополнительные вопросы, любознателен.

Средние показатели оценок, которые дали представители экспертной группы отражены в Таблице 3.

Сравнительный анализ средних значений психологических новообразований до эксперимента

Психологические новообразования	Высокоуспевающие N= 87	Низкоуспевающие N=86	t
	M±σ	M±σ	
Произвольность	19.567±0.812	6.019±0.064	12.46*
Внутренний план действий	16.816±0.796	4.131±0.061	11.67*
Рефлексия	18.029±0.171	5.014±0.054	11.97*

Примечание: n – количество испытуемых; M – среднее значение; σ – стандартное отклонение; t – значение критерия Стьюдента; p – уровень значимости различий; * p ≤ 0,05

Представленные данные говорят о том, что эксперты отметили в поведении как высокоуспевающих, так и низкоуспевающих обучающихся характеристики, отражающие сформированность основных новообразований младшего школьника. Наиболее высоким баллом эксперты отметили проявления произвольности у высокоуспевающих обучающихся и реже всего встречаются проявления внутреннего плана действий у низкоуспевающих обучающихся. В целом, наиболее высокие показатели развития произвольности, внутреннего плана действий и рефлексии продемонстрировали учащиеся из группы высокоуспевающих обучающихся по сравнению с низкоуспевающими. О чём свидетельствует уровень значимости различий $p \leq 0,05$.

Выводы. Психическая деятельность обучающихся, получивших начальное общее образование, характеризуется тремя центральными новообразованиями: произвольностью, внутренним планом действий и рефлексией. Перечисленные новообразования формируются на протяжении всего периода обучения в начальной школе и получают наибольшее развитие к концу младшего школьного возраста. По уровню сформированности произвольности, внутреннего плана действий и рефлексии можно судить о том, насколько успешным было развитие обучающегося в период младшего школьного возраста.

Между уровнем развития психологических характеристик, составляющих новообразования младшего школьного возраста и успеваемостью обучающихся существует статистически достоверная зависимость. Чем выше уровень развития психологических характеристик (концентрация внимания, произвольная память, упорство в учебной деятельности, наглядно-образное мышление, словесно-логическое мышление, планирование учебных действий, притязания, самооценка, определение задач саморазвития) тем выше уровень их успеваемости. Данные исследования позволили методически организованно обосновать пути развития психологических характеристик низкоуспевающих обучающихся, получающих начальное общее образование.

Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: 2008. – 571 с.
2. Давыдов, В.В. Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования / В.В. Давыдов, А.З. Зак. – Новосибирск, 1987. – 213 с.
3. Запорожец, А.В. Современная психология / А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, О.В. Овчинникова. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 288 с.
4. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг: учеб. пособие. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 940 с.
5. Левитов, Н.Д. Психологические особенности младших школьников / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 2009. – 244 с.
6. Майстренко, А.В. Развитие психологических характеристик у низкоуспевающих обучающихся начального образования / А.В. Майстренко // Наука и школа. – 2017. – № 4. – С. 172-178.
7. Майстренко, А.В. Сравнительный анализ сформированности психологических характеристик учащихся, получающих начальное общее образование и имеющих различную успеваемость в обучении / А. В. Майстренко, В.А. Губин // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2016. – № 7. – С. 164-169.
8. Пономарёв Я.А. Исследование ВПД / Я.А. Пономарёв // Вопросы психологии. - 1964. - №6. – С. 65-71
9. Семаго, Н.Я. Технология психологического обследования ребенка старшего дошкольного возраста / Н.Я. Семаго // Журнал практического психолога. – 1999. – № 4. – С. 47-56.
10. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильасова, В.Я. Ляудис. – М., 1981.

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)

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

Аннотация. В статье представлены результаты проведения эмпирического исследования на выявление факторов социально-психологического климата, определяющих динамику развития студенческой группы педагогического вуза.

Ключевые слова: педагогический вуз, социально-психологический климат, студенческая группа, факторы, студенты, эмпирические методы исследования.

Annotation. The article presents the results of an empirical study to identify the factors of socio-psychological climate that determine the dynamics of development of the student group of a pedagogical University.

Keywords: pedagogical University, socio-psychological climate, C student group, factors, students, empirical research methods.

Введение. Единого универсального определения такому явлению, как социально-психологический климат (СПК) не существует. Такому уникальному явлению присущ ряд особенностей. Поэтому его невозможно измерить по какому-либо одному из показателей. Разработана определенная система измерения, на основании которых предоставляется возможность эффективно оценить уровень и состояние СПК. Таким образом, психологический климат в коллективе складывается из множества составляющих. В первую очередь это налаженность межличностных, межгрупповых и прочих отношений, обоснованные управленческие решения, эмоционально-волевое воздействие руководителя или лидера коллектива также является одним из условий для поддержания здорового психологического климата в коллективе.

Ученые отмечают двойственную природу СПК коллектива. С одной стороны, это выражается в виде некоего субъективного отражения в групповом сознании всей совокупности элементов социальной обстановки и окружающей среды. С другой стороны, возникновение такого явления, как последствия от воздействий на групповое сознание объективных и субъективных факторов. СПК приобретает относительную самостоятельность, становится объективной характеристикой коллектива и начинает оказывать обратное влияние на коллективную деятельность и отдельные личности.

СПК – это не статичное, а весьма динамичное образование. Эта динамика проявляется как в процессе формирования коллектива, так и в условиях его функционирования.

В контексте нашего исследования мы будем рассматривать малую социальную группу студентов как объединение молодых людей, связанных совместной деятельностью общей целью, ценностями, творческим отношением к процессу обучения и с благоприятным социально-психологическим климатом.

Изложение основного материала статьи. Важнейшим условием в изучении социально-психологического климата в студенческой группе является выявление факторов его формирования. Выделим основные факторы, определяющие состояние СПК:

1. Функциональные факторы (условия, техническая обеспеченность, организация процесса, графики и расписания, обоснованность и четкость распределения функций между членами коллектива, определенность структуры деятельности каждого участника, четкое обоснование обязанностей, прав и ответственности, отношение членов коллектива к вопросам организации процесса);

2. Экономические факторы (стимулирование результатов деятельности, обоснованное моральными нормами);

3. Управленческие факторы (отношение звена ведущего к составу ведомых, преемственность в оценке и выборе способов воздействия на коллектив в целом и по отдельности к каждому участнику, социальная дистанция и этика при взаимодействии участников коллектива);

4. Психологические факторы (взаимоотношения внутри коллектива, степень социально-психологической совместимости, уровень конфликтности, состояние взаимодействия между подгруппами, общее групповое мнение, нормы и традиции поведения, характер восприятия и оценка друг друга);

5. Факторы профессионально-квалификационной характеристики персонала (численность, соответствие выполняемой деятельности, перспектива повышения квалификации);

6. Правовые факторы (оптимальность и непротиворечивость правовых актов, регулирующих процесс, соответствие правовых актов требованиям деятельности, распределение функций и объема обязанностей, прав и ответственности, форма и содержание правовых актов).

К числу основных психологических факторов, регулирующих СПК студенческой группы в функциональном плане, относятся:

- доверие (недоверие) членов группы друг к другу;
- симпатия (антипатия) во взаимоотношениях членов группы;
- свобода (запрет) выражения собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся функционирования группы как целого;
- давление на рядовых членов группы или признание за ними права на самостоятельные решения;
- осведомленность (неведение) членов группы о состоянии дел;
- низкая (высокая) степень эмоциональной включенности и взаимопомощи;
- принятие (непринятие) на себя ответственности за состояние дел в группе.

Из всех вышеперечисленных признаков формируется основная структура взаимодействия участников малой группы – отношение людей к совместной деятельности и отношение друг к другу, что неизбежно сказывается и на отношениях людей к миру в целом, на их мироощущении и мировосприятии. А это в свою очередь может проявиться во всей системе ценностных ориентаций личности, являющейся составным звеном малой группы. Таким образом, климат повседневно присутствует в отношениях каждого из членов коллектива к самому себе, формируя общественную форму самосознания личности. СПК коллектива непосредственно зависит также и от эмоциональной окраски психологических связей коллектива, возникающих на основе их близости, симпатий, совпадения характеров, интересов и склонностей.

Существует целый ряд признаков, определяющих стабильность СПК в малой группе:

1. Глобальная макросреда: обстановка в обществе, совокупность экономических, культурных, политических и др. условий. Стабильность в экономической, политической жизни общества обеспечивают социальное и психологическое благополучие его членов и косвенно влияют на СПК;

2. Локальная макросреда, т. е. организация, в структуру которой входит коллектив. Масштабы организации, отсутствие функционально-ролевых противоречий, степень централизации власти, состав структурных подразделений (половозрастной, профессиональный, этнический);

3. Физический микроклимат, санитарно-гигиенические условия. Жара, духота, плохая освещенность, монотонный шум могут стать причиной повышенной раздражительности и косвенно повлиять на психологическую атмосферу в группе. Напротив, благоприятные санитарно-гигиенические условия создают комфортную обстановку и повышают удовлетворенность от деятельности в целом;

4. Удовлетворенность рабочим процессом. Формирование благоприятного климата зависит во многом от того, насколько процесс деятельности является для человека интересным, разнообразным, творческим,

соответствует ли его профессиональному уровню и позволяет реализовать творческий потенциал.

Привлекательность процесса учебно-профессиональной деятельности мотивируют условия соответствия ожиданиям субъекта этой деятельности, позволяющие реализовать его собственные интересы, мотивы, смыслы а также и удовлетворить потребности личности в межличностных отношениях:

- достойные условия организации учебного процесса;
- материальное / моральное стимулирование и социальное обеспечение;
- уровень компетентности коллег;
- общение и характер деловых межличностных отношений в коллективе;
- успех, достижения, авторитет;
- творческий подход, реализация своего потенциала.

Основной задачами исследования психологического климата является также выявление признаков благоприятного/неблагоприятного психологического климата:

Используя подобранные психодиагностические методики, как констатирующий эксперимент, нами было проведен комплексный опрос для определения уровня СПК. Экспериментальное исследование проводилось в рамках организации Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» на примере выборки из группы студентов 3-го курса заочной формы обучения в период прохождения промежуточной аттестации.

Цель исследования – анализ и оценка СПК студенческой группы. В коллективе существует устойчивое мнение о том, что данная группа очень дружная, с благоприятным психологическим климатом. В ходе работы нам предстоит подтвердить, либо опровергнуть общее мнение о группе.

Для определения показателей субъективных оценок состояния СПК были выбраны следующие диагностические методики:

1. «Экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в коллективе», разработанная О. С. Михалюк и А. Ю. Шалыто. Методика позволяет выявить эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты отношений в коллективе (см. Приложение 1).

2. «Методика исследования социально-психологического климата» по карте-схеме Л. Н. Лутошкина. Данная методика позволяет за короткое время определить субъективную оценку климата коллектива его членами. (см. Приложение 2).

3. «Методика оценки психологической атмосферы в коллективе» по Ф. Фидлеру. В основе данной методики наглядно демонстрируется применение семантического дифференциала (см. Приложение 3).

В данном эмпирическом исследовании, при соблюдении равных условий и сохранения анонимности ответов испытуемых, каждому из участников был присвоен код. Проведение беседы, в ходе которой были изложены подробные инструкции, позволили в дальнейшем качественно произвести сбор информации о результатах психодиагностических методик. На добровольной основе приняло участие 13 человек разного половозрастного состава, что примерно составило 2/3 от общей численности всей студенческой группы. Общие сведения о выборке студентов наглядно отображены в виде представленной иллюстрации (рис. 1).

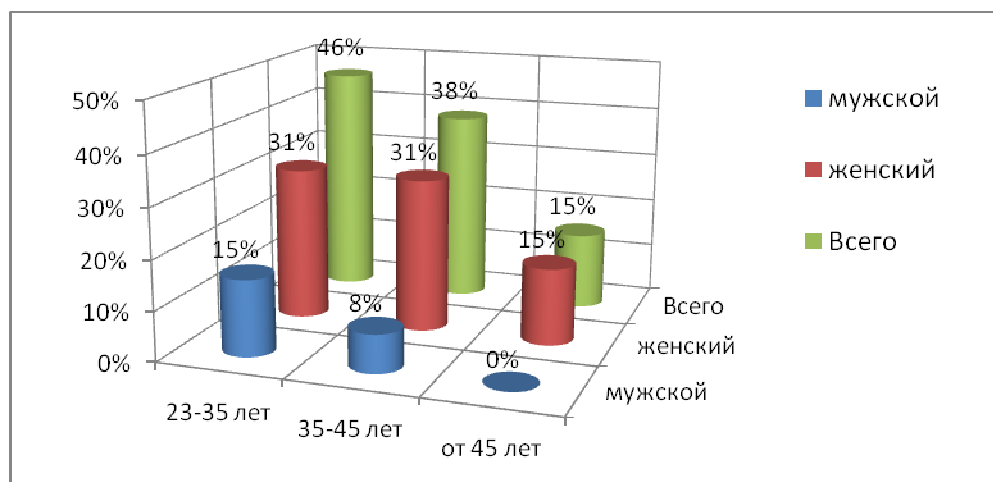


Рисунок 1. Показатели половозрастного состава выборки студенческой группы

На первом этапе организации диагностики СПК студенческой группы 3-го курса заочной формы обучения испытуемым было предложено прохождение теста «Экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в коллективе» авторов О. С. Михалюк и А. Ю. Шалыто. Результаты диагностики испытуемых представлены в таблице №1.

Результаты диагностики испытуемых по «Экспресс-методике» О.С. Михалюк и А.Ю. Шалыто

оценка	Показатели субъективных оценок СПК выборки					
	эмоциональный		поведенческий		когнитивный	
	кол-во	в %	кол-во	в %	кол-во	в %
положительная	11	85%	8	62%	3	23%
неопределенная	2	15%	5	38%	6	46%
отрицательная	0	0%	0	0%	4	31%

По результатам диагностики высокие показатели, характеризующие положительные стороны взаимоотношений в коллективе, наблюдаются по эмоциональному (85 %) и поведенческому (62 %) компонентам, что свидетельствует о высоком уровне сопереживания и удовлетворенности от совместной деятельности большей части студенческой группы. Однако по когнитивному компоненту отражены признаки оптимальной устойчивости в наименьшей степени (31 %), что говорит нам о тенденции противоречивости и неопределенности в субъективной оценке деловым и личным качествам своих однокурсников. Очевидно, что значительная часть группы не расположена к более тесному общению (рис. 2).

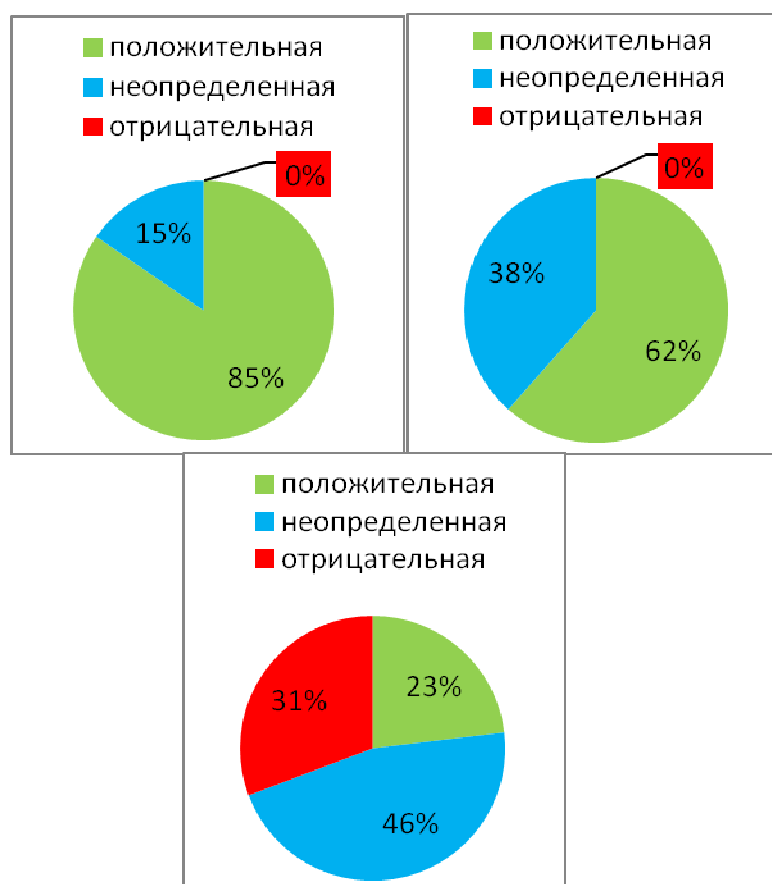


Рисунок 2. Показатели субъективных оценок по эмоциональному, поведенческому и когнитивному компонентам СПК

Выражая наглядно полученный средний коэффициент субъективной оценки испытуемых по каждому компоненту СПК, следует отметить, что атмосфера сплоченности в студенческой группе имеет устойчивые психологические показатели (рис. 3).

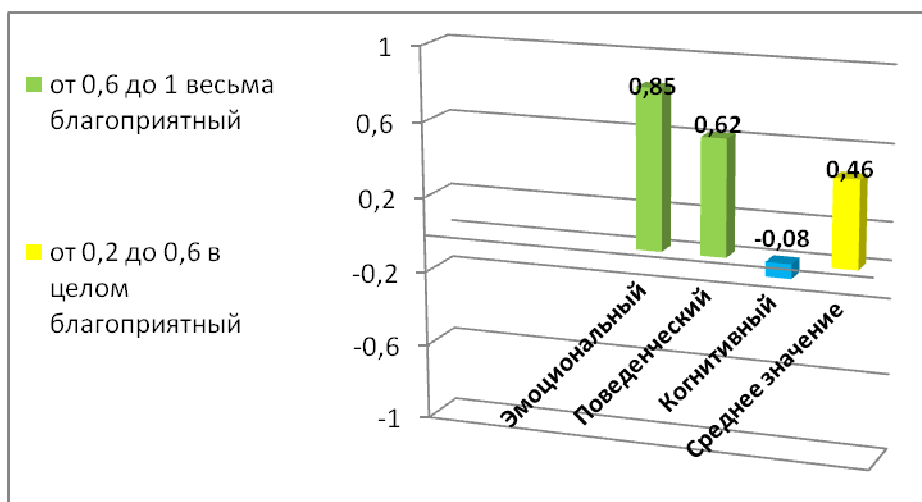


Рисунок 3. Средний коэффициент субъективных оценок по компонентам СПК

Согласно представленным результатам диагностики климат коллектива можно охарактеризовать в целом, как благоприятный, не требующий особых корректировок. С точки зрения специфичности формирования когнитивных признаков СПК следует отдельно обратить внимание на возможность усиления сплоченности коллектива путем внеурочной деятельности. Такой процесс, организованный в правильной форме, при соблюдении норм нравственности и морали, позволяет сформировать у группы устойчивые представления о качественной стороне каждой личности.

На втором этапе проведения диагностики участниками выборки была произведена оценка вопросов по методике исследования социально-психологического климата по карте-схеме Л.Н. Лутошкина. Полученные результаты были обработаны и представлены в виде рис. 4.

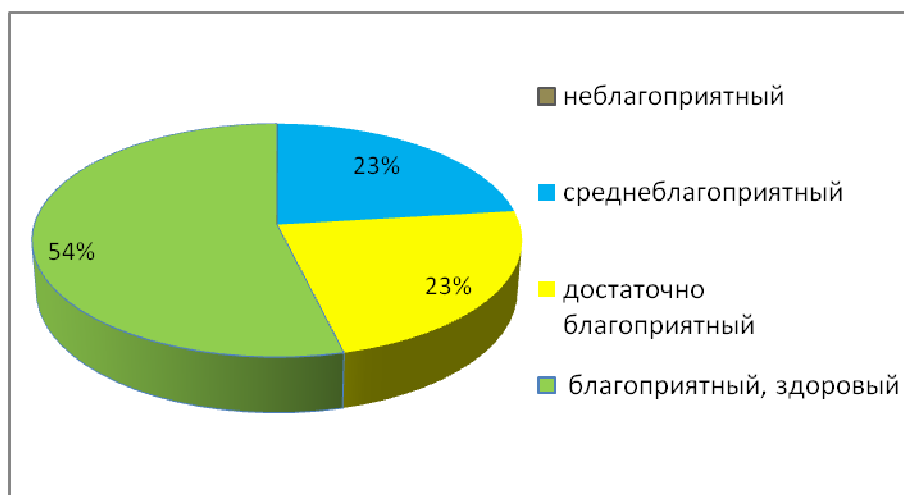


Рисунок 4. Показатели субъективных оценок по характеристике СПК

В ходе обработки опросов было выявлено, что наиболее положительная динамика ответов была определена в оценке атмосферы, царящей в коллективе, что в целом выражает дружелюбную сторону взаимоотношений участников группы.

Самая уязвимая оценка, но при этом не достигающая критической отметки (4,85 баллов по 7-бальной шкале), была определена в результатах ответа на 7-й вопрос, что позволило нам идентифицировать проблему, как проявление несдержанности при высказывании мнения сокурсников, где единицы участников считают свою точку зрения первостепенной. Такую позицию можно наблюдать при столкновении лидерских качеств нескольких участников. При этом происходит незримый конфликт интересов. Во избежание возможных «трещин» и «сколов» СПК следует обратить внимание на качественное сплочение лидеров путем их взаимодействия, что позволяет достигнуть продуктивности совместной деятельности.

В целом по результатам опроса средний коэффициент субъективных оценок достигает отметки 5,54 балла, что в очередной раз подтверждает предположение о благоприятной и здоровой атмосфере внутри коллектива (рис. 5).

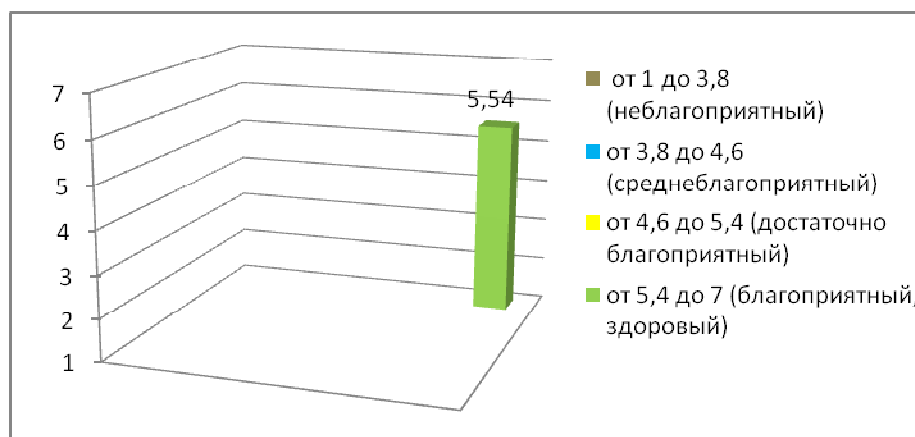


Рисунок 5. Средний коэффициент субъективных оценок по характеристике СПК

Третий этап комплексной диагностики проводился по методике оценки психологической атмосферы коллектива Ф. Фидлера, которая также позволяет характеризовать динамику положительных и отрицательных ответов. Наиболее оптимальные ответы испытуемых закрепились в теме вопроса «дружелюбие – враждебность». Пик самых «сомнительных» оценок расположился в области ответов на тему «согласие – несогласие» (суммарное значение составило 41 ед. при условии критической отметки от 36 баллов), что в полной мере оправдало сделанные в предыдущих опросах выводы о «уязвимых» точках коллектива.

Проведение исследований по методике Ф. Фидлера позволило выявить показатели субъективных оценок в процентном соотношении (рис. 6).

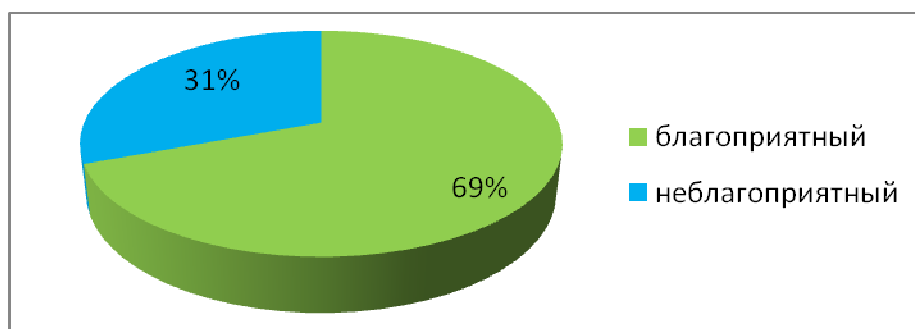


Рисунок 6. Показатели субъективных оценок по характеристике СПК

На основании индивидуальных профилей был также рассчитан показатель среднего профиля (26,77 ед. из 30 возможных баллов), который положительно характеризует психологическую атмосферу в группе, подтверждая положительную динамику оценки предыдущих опросов (рис. 7).

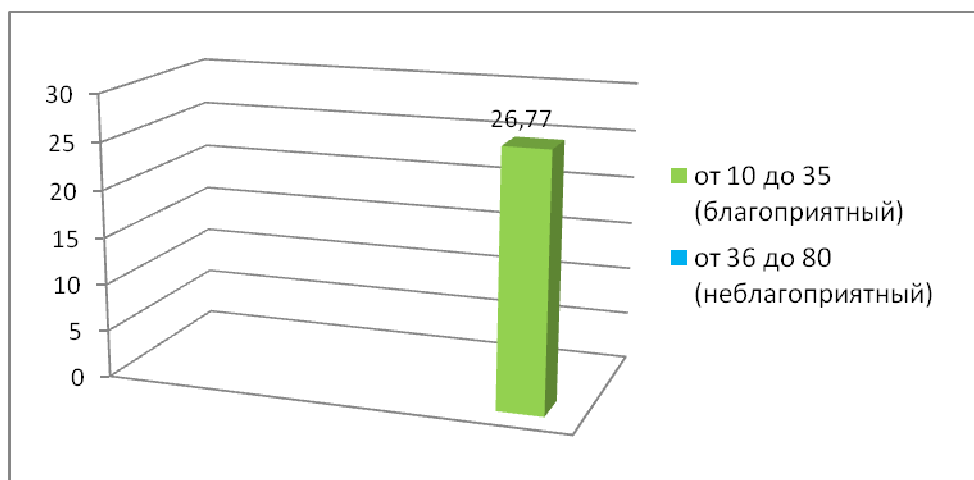


Рисунок 7. Средний профиль психологической атмосферы

Результаты исследования показали, что в группе наблюдаются устойчивые признаки оптимальности среднего коэффициента по всем представленным методикам.

Выводы. Таким образом, основываясь на показатели комплексной диагностики, можно прийти к выводам:

- психологическая атмосфера в группе располагает к сотрудничеству, взаимопомощи и благоприятному эмоциональному настрою студентов по отношению друг к другу;
- необходимы незначительные корректировки в целях достижения наиболее устойчивого благоприятного климата в коллективе.

Полученные результаты исследования актуализировали проблему исследования в выявлении факторов и признаков благоприятного социально-психологического климата в студенческой группе и позволили составить рекомендации по поддержанию и развитию межличностных отношений в группе с целью сплочения членов данной группы. Предлагаем некоторые из них:

1. Игры на общение. Применяются для анализа взаимоотношений в коллективе, представляют собой аналог социометрии.

- «Творческое изображение». Студентам предлагается зарисовать «уровень» взаимоотношения в группе, обозначив каждого ее члена кружком, причем величина кружка зависит от влияния этого лица на группу, а расстояние между отдельными кружками зависит от степени тесного взаимодействия между личностями. Кружки соединяют красными или синими линиями, обозначая теплоту характера отношения между этими людьми.

- «Физическое изображение». Схожим вариантом вышеуказанной игры является визуальное представление отношений в группе в виде интерактивного участия. Членам группы предлагается расположиться в соответствии с представлением того, кому они отдают предпочтение, и дальше от тех, отношения к которым наиболее прохладны. Следует заметить, что в процессе обучения зачастую на подсознательном уровне именно так и происходит процедура «рассаживания по партам». Среди «игроков» такого типа спонтанно или под руководством консультанта-психолога возникает дискуссия, в ходе которой анализ выявленных взаимоотношений способствует принятию мер по изменению психологического климата в группе.

- «Разговор на непонятном языке». Для развития доверия в группе предлагается игра, где произносятся ничего не значащие сочетания слогов, партнеры стараются интонацией выразить различные эмоциональные реакции и учатся понимать эмоциональный контекст общения. Выраженная форма общения позволяет ускорить переход статуса отношений в разряд неформальных.

2. Ролевые игры. Широко применяется в целях улучшения взаимоотношений и преодоления психологических барьеров, как способ снятия препятствий в общении и самовыражении. Общие задачи выражены в активном обсуждении действий участников с оказанием помощи в разрешении проблемы.

3. Дискуссии, вербальные контакты, обсуждения. Наиболее оптимальные способы по выявлению проблем.

- Обсуждение, проводится в демократической атмосфере, с обязательной обратной связью, при условии позитивного восприятия каждого мнения всеми участниками. Структурно обсуждения можно классифицировать по основным формам (беседа в присутствии консультанта или обсуждение в малой группе).

Психология

УДК 159.9

преподаватель Матвеева Ольга Сергеевна

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказания

России Федерального казенного образовательного учреждения высшего образования (г. Вологда)

ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена описанию исследования проведенного автором в рамках изучения эмоционального выгорания сотрудников исправительных учреждений, занимающих определенные должности в различных службах и отделах. Полученные результаты могут быть использованы при работе с сотрудниками в рамках проведения психопрофилактической работы направленной на проведение социально-профилактических и психологических мероприятий в рамках эмоционального выгорания сотрудников в органах и учреждениях уголовно-исполнительной системы.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, психопрофилактика, профилактическая работа и т.д.

Annotation. The article describes the study conducted by the author in the framework of studying the emotional burnout of correctional officers who hold certain positions in various services and departments. The results obtained can be used when working with employees in the framework of psychoprophylactic work aimed at carrying out socio-preventive and psychological measures in the framework of emotional burnout of employees in the bodies and institutions of the criminal Executive system.

Keywords: emotional burnout, psychoprophylaxis, preventive work, etc.

Введение. Основной приоритетной задачей современной психологии в настоящее время выступает разработка психопрофилактических программ по предупреждению и коррекции эмоционального выгорания как одной из составляющих профессиональных деформаций сотрудников различных сфер деятельности. Чаще всего к категории работников, подверженных риску развития эмоционального выгорания, относятся педагоги, психологи, социальные работники, специалисты по социальной работе, врачи, сотрудники правоохранительных органов, в том числе и сотрудники уголовно-исполнительной системы. Это связано с тем, что существует определенная специфика профессиональной деятельности сотрудников исправительного учреждения, которая заключается в высокой степени закрытости, тесном и постоянном контакте с криминогенной средой, депривации общения, высокой хронической стрессогенности профессиональной деятельности, отдаленности исправительных учреждений от цивилизации, которая определяется: постоянной угрозой физической и эмоциональной агрессии, высоким уровнем эмоциональной окрашенности общения с подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными. Между тем в современной психологической литературе отмечается, что интенсивное общение в рамках трудовой деятельности повышает вероятность возникновения синдрома эмоционального выгорания в тех отраслях, где деятельность определяется «человек – человек».

Данный аспект достаточно широко изучался и изучается в настоящее время в психологической науке. Понятие феномена эмоционального выгорания, различные классификации факторов, способствующих развитию синдрома, его динамика, последствия и профилактику в своих работах описывали такие ученые, как: В.В. Бойко, К. Маслач, А. Чиром, В.И. Ковальчук, Х. Шредер, Л.И. Анциферова, О.В. Крапивина, Б. Пельман, А. Пинес, П. Торнтон, М. Буриш, В.С. Медведев, Н.Е. Водопьянова и др.

Изложение основного материала статьи. Термин эмоциональное выгорание впервые был введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергом в 1974 году, для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании им профессиональной психологической помощи.

В процессе профессиональной деятельности любой человек испытывает эмоциональный стресс, который в первую очередь возникает в связи с человеческими отношениями (в коллективе, с клиентом, с пациентом и т.д.), в результате неуспеха в деятельности, в профессиональных ситуациях, связанных с глубокими переживаниями вследствие чего может возникнуть эмоциональное выгорание.

В отечественных и зарубежных исследованиях многие авторы анализируя проблемы развития эмоционального выгорания, выделяют два больших блока, в которые включают особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Чаще эти факторы называют внешними и внутренними или личностными и организационными¹. Некоторые авторы выделяют три группы факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные. Так, например Т.В. Форманюк выделяет личностные, ролевые и организационные факторы.

Если обратиться к классификации В.В. Бойко, то можно увидеть тот ряд внешних и внутренних факторов, которые автор относит к факторам провоцирующим эмоциональное выгорание. К организационным факторам он относит: условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности.

Внутренними факторами, обуславливающими эмоциональное выгорание В.В. Бойко определяет: склонность к эмоциональной ригидности, восприятие и переживание обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности.

Другие авторы в своих исследованиях при описании факторов эмоционального выгорания, связывают возраст с профессиональным стажем сотрудника, но эти факторы на наш взгляд достаточно противоречивы, так как у пенитенциарных служащих проявляется следующая закономерность, чем старше поступивший на службу, тем меньше вероятность разочарования от работы².

Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк делят кризисы профессионального становления личности на нормативные, часто встречающиеся при переходе от одной стадии профессионализации к другой и ненормативные, вызванные психотравмирующими факторами, случайными или неблагоприятными обстоятельствами. В связи с этим, особое значение в данном случае, имеет способность сотрудника выходить из кризиса, искать продуктивные пути противостояния эмоциональному выгоранию, преодолевать дезадаптацию с помощью поиска нового смысла в деятельности³.

Условия деятельности в пенитенциарных учреждениях связаны, с воздействием крайне неблагоприятных факторов – чрезмерной напряженности, стрессогенности, экстремальности, криминальной средой, контингентом осужденных, внешней оценкой, территориальной отдаленностью учреждений и т.д. Стрессовые ситуации при выполнении профессиональных обязанностей возникают у сотрудников исправительного учреждения постоянно и связаны в основном с нарушениями режима содержания осужденных, привлечением сотрудников к несвойственным им должностным обязанностям и т.д.

К факторам социально-психологического характера в исправительном учреждении чаще всего относят: неадекватный и грубый стиль руководства с подчиненными; неблагоприятное влияние ближайшего социального окружения вне службы (например, семьи, друзей, знакомых, коллег и др.); плохой психологический микроклимат в коллективе; низкая общественная оценка деятельности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний, что порой ведет к безысходности в деятельности сотрудников, возникновению профессионального бессилия и неуверенности в необходимости своей практической деятельности и практической необходимости осуществления своих профессиональных обязанностей.

В свою очередь, специфика служебной деятельности в пенитенциарной системе заключается в необходимости соблюдения служебной тайны, невозможности обсуждения актуальных вопросов профессиональной деятельности с близкими людьми и коллегами из-за соблюдения принципа конфиденциальности. Это в свою очередь способствует нарастанию конфликтности в коллективе, а также проявлению агрессии к коллегам и членам семьи. В настоящее время служба в уголовно-исполнительной системе характеризуется возрастанием информационных и эмоциональных нагрузок, усложнением межличностных отношений, которые предъявляют повышенные требования к сотрудникам.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного можно определенно утверждать, что в целом практически все авторы изучающие данную проблему выделяют две группы факторов, способствующих развитию эмоционального выгорания: объективные - связанные со служебными обязанностями, и субъективные, связанные с личностью, возрастом, жизненными ценностями; субъективные - особые убеждения, психологическая защита, отношение к работе, взаимоотношения с коллегами и т.д. Это могут быть завышенные требования к результатам своей работы, высокие моральные принципы и склонность к самопожертвованию и т.д.

В целом, деятельность сотрудников исправительных учреждений в психологическом смысле представляет собой форму взаимосвязи личности с социумом, а также он имеет он целый он ряд он особенностей. он Характер он выполняемых он ими он функций он предопределяет он специфику он в он подготовке он и он подборе он кадров, он порядке он назначения он на он должность он и он освобождения он от он нее, он регулировании он ответственности он и он порядка он прохождения он службы.

¹ Орел В.Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования. // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001г. - № 1 – С. 90.

² См: Черепенникова О.А. Особенности мотивационной сферы младших инспекторов. // Опыт и актуальные проблемы совершенствования психологической службы уголовно-исполнительной системы. Материалы научно-практического семинара: ГУИН Минюста России. - М., 1999. - С. 131.

³ См: Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург, 2003. – С. 26.

Таким образом, под влиянием множества отрицательных факторов возникающих в профессиональной деятельности сотрудники исправительного учреждения несмотря на то, что руководствуются нормативными документами и должностными инструкциями, тем не менее постоянно находятся в группе риска, подвергаются определенным изменениям, которые в свою очередь приводят к эмоциональному выгоранию.

Соответственно, проблематикой нашего исследования явилось изучение психологических и социально-психологических факторов, с которыми сотрудники исправительных учреждений сталкиваются ежедневно в практической деятельности, и которые отрицательно сказываются на их работе с контингентом и взаимоотношениях с коллегами.

Исходя из изложенного выше, целью нашего исследования явилось изучение особенностей эмоционального выгорания у сотрудников различных отделов пенитенциарного учреждения.

Основу проведенного нами эмпирического исследования на базе ФКУ ИК-1 и ФКУ ИК-2 УФСИН России по Вологодской области (женские колонии), ФКУ СИЗО - 1 УФСИН России по Вологодской области составили следующие методики: методика «Исследования эмоционального выгорания» В.В. Бойко; методика диагностики психического выгорания А.А. Рукавишникова, а также методика диагностики профессионального выгорания К. Маслач и С. Джексона, для проведения математической обработки результатов исследования был выбран критерий Манна-Уитни.

Выборку составили 90 сотрудников мужского и женского пола, в возрасте от 25 до 50 лет, занимающих различные должности в учреждении. Это сотрудники отделов безопасности, охраны и воспитательного отдела.

Таблица 1

Анализ средних значений, полученных по методике «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко

Наименование шкал	Сотрудники отдела безопасности (ЭГ №1)		Сотрудники отдела охраны (ЭГ №2)		Сотрудники воспитательного отдела (ЭГ №3)	
	Среднее значения	Станд. отклонение	Среднее значения	Станд. отклонение	Среднее значения	Станд. отклонение
Фаза напряжения						
Переживание психотравмирующих ситуаций	4,2	0,6	6,4	2,2	6,7	2,5
Неудовлетворенность собой	4,0	0,9	7,8	2,0	8,1	2,7
Тревожность	6,8	1,3	12,9	4,3	13,0	3,7
Итого:	15,0	2,8	27,1	9,5	27,8	7,4
Фаза резистенции						
Неадекватное эмоциональное реагирование	6,4	1,4	17,2	4,0	18,4	4,1
Эмоционально-нравственная дезориентация	5,2	1,6	11,3	2,6	10,1	1,7
Расширение сферы экономики ресурсов	3,2	0,8	10,1	2,2	10,3	2,4
Редукция профессиональных обязанностей	10,9	2,9	16,0	3,9	17,1	4,0
Загнанность в клетку	2,1	0,3	4,2	0,1	6,2	1,3
Итого:	28,8	7,0	58,8	12,8	63,0	12,7
Фаза истощения						
Эмоциональный дефицит	4,4	1,2	7,2	1,3	8,0	1,6
Эмоциональная отстраненность	3,3	0,9	7,8	1,8	8,1	2,0
Личная отстраненность	4,2	1,8	8,0	1,6	8,0	1,3
Психосоматические и психовегетативные нарушения	6,8	2,8	10,1	2,3	10,4	2,6
Итого:	18,7	6,7	33,1	7,0	34,5	7,5

В ходе исследования были получены следующие результаты: как видно из таблицы 1, согласно полученных результатов по трем фазам синдрома эмоционального выгорания: фаза напряжения – 15,0, фаза резистенции – 28,8, фаза истощения – 18,7. В первую очередь можно отметить, что фазы у сотрудников не сформировались, так как общее количество баллов менее 36. Это можно охарактеризовать тем, что скорее всего сотрудники данного отдела в сложных, стрессовых ситуациях умело применяют психологическую защиту при выполнении профессиональных обязанностей.

У сотрудников отдела безопасности фазы эмоционального выгорания напряжения и истощения находятся в пределах нормы, но результаты фазы резистенции свидетельствуют о складывающемся симптоме эмоционального выгорания. Можно предположить, что в профессиональной деятельности у сотрудников данного отдела, при возникновении кризисной ситуации в поведении могут наблюдаться неадекватные эмоциональные реакции на окружающих их коллег, осужденных, а также родственников.

Как видно из таблицы 1, фазы напряжения и истощения у сотрудников воспитательного отдела находятся в пределах нормы. Результаты фазы резистенции свидетельствуют нам о складывающемся синдроме, как и у предыдущей группы. Это может проявляться в виде неадекватного эмоционального реагирования на ближайшее окружение и в недобросовестном выполнении своих должностных обязанностей, ссылаясь на большую загруженность и нехватку рабочего времени, а также при решении возникающих перед ними проблем, они могут включать психологическую защиту в виде ухода на больничный, в отпуск, на отгул и т.д.

Таблица 2

Фазы	ЭГ№1	ЭГ№2	ЭГ№3
Психозоматическое истощение	6,7	7,0	13,3
Личностное отдаление	12	15	23
Профессиональная мотивация	60	57	46

Самые высокие показатели по шкале профессиональная мотивация получены у сотрудников отдела охраны и безопасности. Такое состояние оценивается таким критерием, как продуктивность, оптимизм, заинтересованность и успешность в работе и т.д.

По шкале личностное отдаление, как специфической форме социальной дезадаптации сотрудника, работающего с людьми практически равные значения у сотрудников отделов охраны и безопасности, в то время, как у сотрудников воспитательного отдела показатель намного выше. Это может быть связано с постоянной монотонной деятельностью сотрудников, не критичностью в оценке самого себя, циничным отношением к окружающим и т.д.

В связи с вышеизложенным, мы нашли подтверждение влияния эмоционального выгорания на функциональное состояние сотрудников уголовно-исполнительной системы, в частности это может отражаться на их потребностно-мотивационной, коммуникативной сферах, а также вести к изменению личностных качеств и поведенческих.

Выводы. Из полученных результатов в ходе нашего исследования можно сформулировать следующие рекомендации по психопрофилактике эмоционального выгорания сотрудников исправительных учреждений воспитательного отдела, отделов охраны и безопасности:

2. Сотрудникам психологической лаборатории необходимо выстраивать различные профилактические подходы в работе с сотрудниками различных отделов и служб, оказывать им помощь в самораскрытии, профилактировать у них развитие различных форм деструктивного поведения.

4. Обучать сотрудников исправительного учреждения продуктивным способам совладания со стрессом, а также эффективным способам разрешения конфликтов, искать в своей профессиональной деятельности позитив и т.д.

6. Руководителям отделов и служб необходимо учитывать возможности планирования профессионального и карьерного роста своих сотрудников, а также прохождения ими курсов повышения квалификации или переподготовки кадров для уголовно-исполнительной системы и т.д.

8. Проводить информирование сотрудников по вопросам профилактики эмоционального выгорания сотрудников осуществляющих деятельность, как с осужденными, так и сотрудниками.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студ. вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – Москва, Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Орел В.Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования. // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – № 1 – С. 90.
3. Черепенникова О.А. Особенности мотивационной сферы младших инспекторов. // Опыт и актуальные проблемы совершенствования психологической службы уголовно-исполнительной системы. Материалы научно-практического семинара: ГУИН Минюста России. – Москва, 1999. – С. 131.

Психология

УДК 159.922.736.3

кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Российский государственный
профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Обоснована актуальность проблемы адаптации студентов-первокурсников с высоким уровнем тревожности к условиям обучения в вузе. Представлены результаты исследования, позволяющие выявить особенности адаптации к условиям обучения в вузе студентов-первокурсников с разным уровнем личностной тревожности.

Ключевые слова: личностная тревожность, ситуативная тревожность, адаптация, личностный адаптивный потенциал (ЛАП), студенты педагогического вуза.

Annotation. The urgency of the problem of adaptation of first-year students with a high level of anxiety to the conditions of study at the university is substantiated. The results of the study are presented, allowing to identify the features of adaptation to the conditions of study at the university first-year students with different levels of personal anxiety.

Keywords: personal anxiety, situational anxiety, adaptation, personal adaptive potential (LAP), students of a pedagogical university.

Введение. В настоящее время процесс адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе выступает как одна из проблем высшего образования, так как не у всех молодых людей процесс адаптации проходит легко и безболезненно. Как отмечают ряд авторов, в последнее время выпускники школ проявляют недостаточный уровень готовности к освоению программ высшего образования. Это обстоятельство усугубляется в связи с введением ФГОС ВО 3-го поколения. Для многих абитуриентов характерны репродуктивный уровень познавательной деятельности, слабое владение общеучебными умениями, недостаточная мотивация к познанию и избранной профессии [цит. по: 3, с. 3]. Все обозначенные выше факторы затрудняют прохождение студентами адаптации в вузе, понимаемую как процесс вхождения в новые условия обучения и социального взаимодействия.

В соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог» и ФГОС ВО (3++) по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) перед педагогическими вузами нашей страны встала задача подготовки компетентного специалиста, способного к решению нестандартных задач в быстро изменяющихся условиях педагогического взаимодействия, готового обучаться в течение всей жизни и умеющего выстраивать свою индивидуальную траекторию профессионального и личностного развития.

Как показывает практика, некоторые студенты-первокурсники испытывают затруднения в адаптации к новым условиям обучения в вузе и предъявляемым требованиям, что негативно отражается на показателях их успеваемости. По мнению Т.М. Бабаева и Н.В. Каргиной, для ускорения процессов адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности важными задачами являются «исследование психологических особенностей, психических состояний, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление педагогических и психологических условий активизации данного процесса» [1, с. 56].

Проблема адаптации студентов в отечественной науке разрабатывалась с разных сторон. В контексте исследований социальной адаптации можно назвать работы Д.А. Андреевой, Л.П. Бугеи и др. Изучению возрастных особенностей студентов, влияющих на процесс адаптации, посвящены работы И.А. Зимней, М.И. Дьяченко и др. В последнее время интерес ученых вызывает исследование внешних и внутренних факторов и способов адаптации студентов к обучению в вузе (Л.Г. Егорова, В.В. Лагерева и др.). Проблеме успешности обучения студентов-первокурсников в вузе посвящено диссертационное исследование Извольской А.А., которая рассматривает адаптацию студентов первого курса к образовательному процессу педагогического вуза как фактор повышения их академической успешности [3].

Следует отметить, что в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, определяющих новые требования к результатам профессионального обучения, работа по адаптации первокурсников должна строиться с учетом выявленных адаптационных затруднений, в основе которых могут быть психологические особенности личности, обеспечивающие или затрудняющие успешность адаптации. В качестве одного из таких факторов можно рассматривать тревожность как свойство личности.

В современной отечественной и зарубежной психологии тревога рассматривается как состояние, а тревожность как свойство личности. В Большом психологическом словаре тревога определяется как «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, предчувствием грозящей опасности» [2, с. 672], а тревожность как «индивидуальная психологическая особенность,

проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения» [2, с. 673].

Тревожность как свойство личности может быть обусловлена как природными особенностями человека (свойства нервной системы), так и различными социальными или личностными факторами. В дошкольном и младшем школьном возрасте чаще всего тревожность может формироваться в условиях нарушения детско-родительских отношений. В более старшем, подростковом и юношеском возрасте тревожность может порождаться внутренними конфликтами, преимущественно связанными с самооценкой личности, с формированием мировоззрения и Я-концепции.

В литературе тревогу и тревожность чаще рассматривают как негативное состояние, связанное с переживанием стресса. Личность с выраженной тревожностью склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе опасность и угрозу в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности [цит. по: 5, с. 75].

В классической теории стресса Ганса Селье тревожность рассматривается как первая стадия стресса, связанная с мобилизацией защитных механизмов организма. Сам стресс Г. Селье определял как «неспецифический ответ организма на любое предъявление ему требования» [4]. По мнению автора физиологической теории стресса, при любом достаточно сильном внешнем воздействии организм мобилизует внутренние резервы, которые позволяют справиться с внешним воздействием, чтобы приспособиться к новым условиям существования и тем самым восстановить нормальное состояние. Таким образом каждому человеку свойственен свой оптимальный уровень тревожности.

В своих работах Ч.Д. Спилбергер развивает идею о двух формах тревожности: ситуативной и личностной. Ситуативная тревожность связана с определенной ситуацией, которая объективно вызывает у человека беспокойство. Это состояние можно рассматривать как нормальное и даже необходимое, поскольку в этом состоянии у человека проявляется ответственность и готовность к решению возникшей проблемы. Напротив, если у человека снижена ситуативная тревожность, то это может свидетельствовать об инфантильности личности, а порой привести к необдуманным поступкам и негативным последствиям.

Особенность личностной тревожности заключается в склонности индивида испытывать состояние тревоги в самых разных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Личностную тревожность можно рассматривать как предрасположенность к тревоге. Она «активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения» [6]. При высоких показателях личностной тревожности человек чаще переживает страх, находится в подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающими людьми, что в целом оказывает негативное влияние на психику.

Особенность юношеского возраста связана с решением проблемы профессионального и личностного самоопределения. В этом возрасте активно происходит формирование мировоззрения, поиск смысла жизни. Духовные переживания в определенной степени также могут способствовать проявлению тревожности.

Изложение основного материала статьи. Для разработки программы психологического сопровождения студентов-первокурсников с высоким уровнем личностной и ситуативной тревожности в период адаптации к условиям обучения в педагогическом вузе нами было проведено исследование, направленное на выявление группы студентов с высоким уровнем тревожности и изучение их психологических особенностей, затрудняющих прохождение адаптации. Опрос студентов проводился по четырем методикам: Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, 16-факторный личностный опросник Кеттелла (форма С, 105 вопросов), Тест исследования тревожности Спилбергера-Ханина. Обработка результатов продолжается. В настоящей статье представлены результаты опроса 73 студентов-первокурсников, обучающихся в Нижнетагильском государственном социально-педагогическом институте (филиале) Российского государственного профессионально-педагогического университета. В опросе приняли участие 23 юноши и 50 девушек в возрасте от 17 до 20 лет.

Для проведения сравнительного анализа общая выборка была разделена на две группы в зависимости от уровня выраженности личностной тревожности. В первую группу вошли студенты с низким (4 человека) и умеренным уровнем тревожности ($n = 44$), во вторую группу ($n = 29$) вошли студенты с высокими показателями по шкале личностная тревожность. Статистическая обработка проводилась с использованием параметрического критерия для двух независимых выборок t -Стьюдента. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице.

Сравнительный анализ психологических особенностей студентов-первокурсников с разным уровнем личностной тревожности

Переменные	Студенты с умеренным уровнем тревожности <i>n</i> = 44		Студенты с высоким уровнем тревожности <i>n</i> = 29		t- Стьюдента	p – уровень значимости
	M+/-m	S	M+/-m	S		
Личностный адаптивный потенциал (ЛАП)	30,25+/-2,21	10,86	60,0+/-3,55	15,47	-7,106	0,001
Нервно-психическая устойчивость (НПУ)	17,16+/-1,79	8,80	41,73+/-2,89	12,61	-7,213	0,001
Коммуникативные способности (КС)	10,41+/-0,73	3,58	16,89+/-1,21	5,31	-4,557	0,001
Моральная нормативность (МН)	8,83+/-0,49	2,44	5,47+/-0,45	1,98	4,977	0,001
Интеллект (В)	3,58+/-0,31	1,52	4,89+/-0,21	0,93	- 3,455	0,01
Эмоциональная нестабильность – стабильность (С)	8,79+/-0,47	2,32	5,10+/-0,69	3,01	4,395	0,001
Подчиненность – доминантность (Е)	6,25+/-0,40	1,98	4,78+/-0,42	1,84	2,494	0,05
Робость – смелость (Н)	8,62+/-0,30	1,49	6,10+/-0,56	2,46	3,913	0,01

Примечание: число степеней свободы $df = 71$; уровни статистической значимости: $t = 2,02$ при $p \leq 0,05$; $t = 2,70$ при $p \leq 0,01$; $t = 3,54$ при $p \leq 0,001$

По результатам сравнительного анализа можно сделать вывод, что у студентов-первокурсников с умеренным уровнем личностной тревожности показатели личностного адаптивного потенциала соответствуют нормальной адаптации. Эти люди достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. В целом их можно охарактеризовать как эмоционально стабильных, спокойных, выдержанных (шкала С). Им в большей степени свойственны признаки доминантной личности. Такие люди стремятся мыслить самостоятельно, без опоры на чье-либо мнение (шкала Е). Их отличает смелость, решительность, активность в достижении цели, они не стесняются общаться с незнакомыми людьми (шкала Н).

У студентов с высокими показателями по шкале «личностная тревожность» выявлены следующие особенности. Прежде всего, низкие показатели по шкале ЛАП могут свидетельствовать о низкой адаптации, что подтверждается низкими показателями по шкале НПУ – низкий уровень поведенческой регуляции, определенная склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и реального восприятия действительности.

Выявленные статистически значимые различия по четырем шкалам теста Кеттелла свидетельствуют об особенностях их характера. С одной стороны, студентов с высоким уровнем личностной тревожности отличает тактичность, любезность, скромность, конформность, они послушны и легко идут на уступки. С другой стороны, они могут стать жертвами манипуляций. Им легко управлять, они проявляют пассивность и зависимость, готовность взять на себя чужую вину (шкала Е). Робкие, осторожные, осматрительные люди, которые не любят рисковать и испытывают стресс при взаимодействии с незнакомыми людьми. Застенчивы, в компании предпочитают молчать. Зато они очень чутко реагируют на любые опасности и угрозы (шкала Н). И в то же время эмоционально нестабильные, им могут быть свойственны перепады настроения, они могут легко раздражаться и бурно реагировать даже по незначительному поводу. Особенность нервной системы проявляется в быстром утомлении. В межличностных отношениях такие люди стараются избегать конфликтов и уйти от решения проблем (шкала С).

Полученные результаты подтверждают необходимость индивидуальной и групповой работы с высоко тревожными студентами первого курса. Профессия педагога предъявляет высокие требования к стрессоустойчивости личности. В связи с этим можно сказать, что студенты с высоким уровнем тревожности нуждаются не только в коррекции личностной тревожности, но и в развитии профессионально важного качества педагога – стрессоустойчивости.

Выводы. На основании проведенного анализа результатов исследования можно сделать вывод о том, что в период адаптации к условиям обучения в вузе студенты-первокурсники с высоким уровнем тревожности испытывают определенные трудности. С одной стороны, это обусловлено физиологическими особенностями организма, что проявляется в повышенной утомляемости, раздражительности. С другой, возникающие проблемы обусловлены характерологическими особенностями личности: уступчивостью, скромностью, робостью, застенчивостью, нерешительностью, возможно, заниженной самооценкой. Выявленные особенности коррелируют с низкими показателями личностного адаптационного потенциала личности. Будущему педагогу с высоким уровнем личностной тревожности будет трудно адаптироваться в школе, что может привести к быстрому эмоциональному выгоранию.

Несомненно, предстоит большая работа с этой группой студентов по коррекции личностной тревожности, самооценки, по развитию навыков эмоциональной саморегуляции, конструктивного разрешения конфликтов и эффективной коммуникации, по развитию навыков самопрезентации.

Литература:

1. Бабаев Т.М., Каргина Н.В. Психологические особенности тревожности студентов в процессе адаптационного периода // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика, 2014, № 2. С. 55-59.
2. Большой психологический словарь. 4-е изд., расширенное / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
3. Извольская А.А. Адаптация студентов первого курса к образовательному процессу педагогического вуза как фактор повышения их академической успешности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2012. 25 с. — [Электронный ресурс] URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-adaptatsiya-studentov-pervogo-kursa-k-obrazovatelnomu-protsessu-pedagogicheskogo-vuza-kak-faktor-povysheniya-ih-akademich>
4. Селье Г. Стресс без дистресса. — [Электронный ресурс] URL: <http://lib.ru/PSIHO/SELYE/distree.txt with-big-pictures.html>
5. Уварова М.Ю., Кедярова Е.А. Исследование личностной тревожности и мотивации у студентов-первокурсников // Известия Иркутского государственного университета. 2014. Т. 8. Серия «Психология». С. 74-86.
6. Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Автор Ч.Д. Спилбергер (в адаптации Ю.Л. Ханина). — [Электронный ресурс] URL: <http://www.nekrasovspb.ru/doc/18spilberg.pdf>

Психология

УДК 316.62

кандидат социологических наук, доцент Науменко Марина Владимировна

Академия психологии и педагогики Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону)

ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования, посвященного диагностики агрессии подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, рассматриваются две группы, относимые к данной категории: подростки с отклоняющимся поведением и подростки, оставшиеся без попечения родителей. В качестве диагностического инструментария используется опросник для определения уровня агрессии (Л.Г. Почебут), для статистического анализа – U критерий Манна-Уитни. Формулируются выводы, согласно которым подростки с отклонениями в поведении более подвержены агрессивному поведению, чем подростки, оставшиеся без попечения родителей, с наибольшей (значимой) выраженностью по шкалам: «физическая агрессия» и «самоагрессия».

Ключевые слова: вербальная агрессия, враждебность, отклонение в поведении, подросток, предметная агрессия, ребёнок, самоагрессия, трудная жизненная ситуация, физическая агрессия, эмоциональная агрессия.

Annotation. The article contains the results of a study on the diagnosis of aggression by adolescents in difficult situations, and considers two groups classified in this category: adolescents with deviating behaviour and adolescents without parental care. As diagnostic tools, a questionnaire for determining the level of aggression (L. G. Poschebut) is used, for statistical analysis - U criterion Mann-Whitney. It is concluded that adolescents with behavioural deviations are more susceptible to aggressive behaviour than adolescents without parental care, with the greatest (significant) expression on scales: "physical aggression" and "self-aggression".

Keywords: verbal aggression, hostility, deviation in behavior, teenager, substantive aggression, child, self-aggression, difficult life situation, physical aggression, emotional aggression.

Введение. Тематика агрессивности среди подростков всегда акцентировала на себе внимание не только ученых и специалистов, но и общественных организаций, не исключая, международные. Специалисты ВОЗ характеризуют симптоматику агрессивного поведения, выражающуюся частыми, яркими и спонтанными вспышками гнева, враждебным отношением к социальному окружению, конфронтации со взрослыми, отказе следовать правилам и нормам, обидой, мстительностью, ложью, способности использовать физическую силу против оппонента, нечувствительности к страданиям других, жестокости, положительной оценке преступлений и правонарушений.

Проблема агрессивности имеет длинную историю. Многие ученые в нашей стране (Воронов Ю., Маринина Е., Можгинский Ю.Б., Реан А.А., Савина О.О., Семенюк Л.М., Фурманов И.А.) и за границей (Бандура А., Уолтерс Р.) работали над проблемой агрессии, но к единому мнению прийти не смогли, вероятно по причине того, что данный феномен имеет много граней. В поле зрения исследователей чаще всего попадают следующие аспекты проблемы: биологические и социальные детерминанты агрессии, пути ее фиксации в качестве поведенческой характеристики, условия, влияющие на проявление агрессии, индивидуальная и половозрастная специфика агрессивного поведения, средства предупреждения агрессии [1, 6].

Выделяются различные определения агрессии, которые соответствуют основным психологическим теориям и концепциям агрессии и агрессивного поведения:

- Агрессия – сильная активность, стремление к самоутверждению.
- Акты враждебности, атаки, разрушения, то есть действия, которые наносят вред другой личности или объекту. Человеческая агрессивность является поведенческой реакцией, которая характеризует себя проявлением силы в попытке причинить вред или ущерб личности или обществу.
- Агрессия – реакция, в результате которой другой организм получает болевые стимулы.
- Агрессия – физическое действие или угроза такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи [5].
- Агрессия – злобное, неприятное, причиняющее боль окружающим, поведение [4].

Представленные определения возможно условно разделить на две группы. В первой агрессия представлена как мотивированные действия, которые нарушают нормы и правила, причиняют боль и страдания. И тут она разнится на преднамеренную и инструментальную агрессию. Инструментальная агрессия заключается в том, что человек не преследовал цели применить агрессию, но был вынужден

действовать таким образом, и тогда существует не осознанный мотив. Предметная агрессия выражается действиями, которые осознанно причиняют вред или ущерб [1]. Во второй группе агрессия рассматривается как акт враждебности и разрушения, являющаяся поведенческой составляющей. Так, например, в работах Р. Бэрона и Д. Ричардсона дается следующее определение: агрессия - это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [3].

Изложение основного материала статьи. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» от 24.07.2008 года №124-ФЗ дает определение термину «дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации» и дифференцирует их следующим образом: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети-жертвы насилия; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи [7].

В связи с этим, определение детей в данную категорию происходит ввиду различной неблагоприятной социальной этимологии, имея разные социальные корни. Большее количество детей попадает в трудную жизненную ситуацию в подростковом возрасте, в связи с чем, специалистам, работающим с ними, необходимо знать психологические особенности этих детей.

Нередко встречаются ситуации, когда дети попадают в трудную жизненную ситуацию по причинам от них не зависящим. Самостоятельно дети не способны осознать проблемы, справиться с ними или не в силах найти выход из сложившейся трудной жизненной ситуации. В таких случаях дети находятся не только под влиянием негативных факторов, но и оказываются оставшимися без помощи со стороны окружения, тогда как вовремя оказанная помощь способствует преодолению трудностей, способна изменить мировоззрение ребенка, систему его ценностей и стать социально полноценным гражданином, здоровой личностью [2].

В приведённом ниже исследовании описываются результаты диагностики агрессии двух групп подростков, находящиеся в трудной жизненной ситуации, а именно: подростки с отклоняющимся поведением и подростки, оставшиеся без попечения родителей. Исследование проводилось среди подростков, проживающих в Тагинском районе Ростовской области, общее число респондентов составило 80 человек.

В качестве диагностического инструментария использовался опросник для определения уровня агрессии (Л.Г. Почебут), предполагающий выявление уровня вербальной, физической, предметной, эмоциональной и самоагрессии испытуемых.

Среди респондентов первой группы (подростки с отклонениями в поведении) по шкале «Вербальная агрессия» у 20% респондентов выявлена высокая степень агрессивности, низкая выраженность агрессивности по данной шкале обнаружена у 25%. Остальные респонденты (55%) показали среднюю выраженность вербальной агрессии.

Во второй группе (подростков, оставшихся без попечения родителей) высокая степень агрессивности наблюдается у 22,5% респондентов, средняя степень вербальной агрессивности выявлена у 32,5%, и у 45% респондентов наблюдается низкая степень вербальной агрессивности.

По шкале «Физическая агрессивность» у респондентов первой группы (подростки с отклонениями в поведении) высокая степень агрессивности наблюдается у 47,5%, средняя степень агрессивности наблюдается у 35% респондентов и 17,5% показали результат с низкой степенью агрессивности.

У второй группы (подростков, оставшиеся без попечения родителей) результаты по данной шкале распределились следующим образом: высокая степень выраженности физической агрессивности у 32,5% респондентов, средняя степень физической агрессивности наблюдается у 27,5%, низкая степень физической агрессивности выявлена у 40% респондентов.

По шкале «Предметная агрессивность» в первой группе (подростки с отклонениями в поведении) у 27,5% респондентов наблюдается высокая степень агрессивности, средняя степень агрессивности наблюдается у 40% и низкая степень агрессивности обнаружена у 32,5% респондентов.

У группы подростков, оставшихся без попечения родителей, по данной шкале высокая степень агрессивности обнаружена у 7,5%, средняя степень агрессивности у 37,5% респондентов и низкая степень агрессивности наблюдается у 55% респондентов.

По шкале «Эмоциональная агрессия» в первой группе респондентов (подростки с отклонениями в поведении) у 40% высокая степень агрессивности, у 25% средняя степень агрессивности, и у 35% респондентов низкая степень эмоциональной агрессивности.

Во второй группе респондентов (подростки, оставшиеся без попечения родителей) эмоциональная агрессивность проявляется в следующем соотношении: высокая степень выраженности наблюдается у 20%, средняя степень у 27,5% и низкая степень эмоциональной агрессивности наблюдается у 52,5%.

Результаты по шкале «Самоагрессия» выглядят следующим образом. У подростков с отклонениями в поведении высокая степень самоагрессии выявлена у 50%, средняя степень самоагрессии у 43%, низкая степень самоагрессии у 7% респондентов.

В группе подростков, оставшихся без попечения родителей, у 10% респондентов высокая степень самоагрессии, у 65% средняя степень самоагрессии и у 25% низкая степень самоагрессии.

Как мы видим результаты обеих групп различаются.

Далее был проведён анализ среднегрупповых значений агрессивности по каждой шкале у подростков исследуемых групп. Результаты выглядят следующим образом (таблица1).

Среднегрупповые значения агрессивности у подростков с отклонениями в поведении и подростков, оставшихся без попечения родителей

	вербальная	физическая	предметная	эмоциональная	самоагрессия
Подростки с отклонениями в поведении	3,4	4,3	3,1	3,03	4,7
Подростки, оставшиеся без попечения родителей	3	3,5	2,5	2,5	3,7

Таким образом, среднегрупповые показатели «Вербальная агрессия» и у подростков с отклонениями в поведении и у подростков, оставшихся без попечения родителей, попадают в зону средней выраженности (3,4 и 3). Однако, они различаются. У подростков с отклонениями в поведении он немного выше (3,4) чем у подростков, оставшихся без попечения родителей (3). Можно предположить, что подростки с отклонениями в поведении более склонны к вербальной агрессии, чем подростки, оставшиеся без попечения родителей.

Проявление агрессивности в подростковом возрасте выступает в качестве протестной формы на непонимание взрослых, неудовлетворенностью своим положением в обществе, что также, проявляется и в соответствующем поведении.

Вербальная агрессия проявляется в агрессивном отношении к другому человеку, используя словесные оскорбления и словесные высказываний (угрозы, проклятия, ругань). Произнесение в чей-либо адрес грубых, насмешливых либо язвительных слов вследствие недовольства, затаенной обиды, недоверия, ярости, ненависти и оскорбления является вербальной агрессией.

Данный вид агрессии выступает как неблагоприятный механизм адаптации при неудовлетворении значимых социальных потребностей. Вербальная агрессия – типичная форма агрессивного поведения в подростковом возрасте, отражающая дисгармонию внутриличностного развития подростка и его социальное неблагополучие. Вербальная форма агрессивного поведения в подростковом возрасте обусловлена таким противоречием внутриличностного развития, как сочетание высокой личностной и ситуативной тревожности с высокой самооценкой и уровнем притязаний. Она является показателем социально-психологической дезадаптации в подростковом возрасте.

Особенность выраженности того или иного вида агрессии, будет говорить об особенностях адаптивного поведения подростка в обществе. В данном случае вербальная агрессия у подростков обеих групп выражена в средней степени, что может говорить о средней адаптивности подростков.

Далее рассмотрим шкалу «Физическая агрессия». Физическая агрессия – это выражение агрессии с применением физической силы по отношению к другому человеку. Среднегрупповые показатели по данной шкале у подростков с отклонениями в поведении и у подростков, оставшихся без попечения родителей, попали в зону средней выраженности (4,3 и 3,5). Однако, мы также видим, что среднегрупповой показатель физической агрессии у подростков с отклонениями в поведении выше (4,3) чем у подростков второй группы (подростки без попечения родителей). В данном случае мы можем предположить, что подростки с отклонениями поведения более склонны к физической агрессии, чем подростки, оставшиеся без попечения родителей. Различия по данной шкале между исследуемыми группами подростков статистически достоверны, что подтверждается данными, полученными при помощи применения U-критерия Манна-Уитни ($U=569,500$ при $p=0,026$).

Шкала Результаты по шкале «Предметная агрессия» говорят о том насколько часто и сильно человек срывает свою агрессию на окружающих его предметах. В данном случае среднегрупповые показатели респондентов как первой группы (подростки с отклонениями в поведении), так и второй группы (подростки без попечения родителей) расположились в зоне средней выраженности (3,1 и 2,5). Тем не менее, здесь мы также видим различия. У подростков с отклонениями в поведении среднегрупповые показатели по данной шкале выше (3,1) чем у подростков, оставшихся без попечения родителей (2,5). Отсюда, мы можем предположить, что подростки с отклонениями поведения склонны чаще проявлять свою агрессию на окружающих их предметы, чем подростки без попечения родителей.

Шкала «Эмоциональная агрессия». Результаты по данной шкале обеих групп расположились в зоне средней выраженности (3,03 и 2,5). Здесь также отмечаются различия – среднегрупповой показатель эмоциональной агрессии немного выше у подростков с отклонениями в поведении (3,03), по сравнению с результатом группы подростков, оставшихся без попечения родителей (2,5). В данном случае результаты говорят о том, что подростки с отклонениями в поведении более склонны испытывать эмоциональное отчуждение в общении с другим людьми, чем подростки, оставшиеся без попечения родителей. Как правило, такое отчуждение сопровождается подозрительностью, враждебностью, неприязнью, недоброжелательностью по отношению к другим.

Среднегрупповые показатели респондентов первой группы (подростки с отклонениями в поведении) и второй группы по шкале «Самоагрессия», также выражены в средней степени (4,7 и 3,7). Однако результаты подростков с отклонениями в поведении превышают (4,7) результаты группы подростков второй группы (подростки без попечения родителей) (3,7) и приближаются к значениям, характерным для высокой степени выраженности агрессивных реакций. Следовательно, подростки с отклонениями в поведении более склонны к агрессивным проявлениям по отношению к себе, что проявляется в неумении находить в мире и согласии с собой; отсутствием механизмов психологической защиты или их слабым проявлением, что делает подростков беззащитным в агрессивной среде. Различия по данной шкале между исследуемыми группами подростков статистически достоверны, что подтверждается данными, полученными при помощи применения U-критерия Манна-Уитни ($U=525,500$ при $p=0,015$).

Выводы. Данные полученные в процессе исследования говорят о том, что подростки с отклонениями в поведении более подвержены агрессивному поведению, чем подростки, оставшиеся без попечения родителей, наиболее существенные различия между группами зафиксированы по шкалам: «физическая агрессия» и «самоагрессия». Следовательно, статистически достоверно, что:

- подростки, с отклонениями в поведении выражает свою агрессию по отношению к другому человеку с применением физической силы сильнее, чем респонденты второй исследуемой группы.

- у подростков с отклонениями в поведении отсутствуют или ослаблены механизмы психологической защиты; они оказываются беззащитными в агрессивной среде.

Также стоит отметить, что показатели агрессивности респондентов и первой и второй группы выражены в средней степени, что свидетельствует об отсутствии проявления активной агрессивной позиции. Однако к миру подростки, исследуемых категорий, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, настроены подозрительно, насторожено, они не склонны доверять окружающим, о чём свидетельствуют данные, согласно которым у групп респондентов не по одному виду агрессии не зафиксирован низкий уровень выраженности.

Литература:

1. Бандура, А. Подростковая агрессия. М., 1999.
2. Галагузова Ю.Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов. М., 2003.
3. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. СПб, 1999.
4. Паренс Г. Агрессия наших детей. М., 1997.
5. Семенова Е.А. Представления о психологии как будущей профессии у студентов технического университета // Материалы международного форума «Образ российской психологии в регионах страны и в мире». Сочи, 2006.
6. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.: Москва, 1996.
7. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07. 1998 N 124-ФЗ.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Попова Анна Анатольевна

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

кандидат психологических наук, доцент Шкрятко Ирина Павловна

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

ВОСТРЕБОВАННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной научной работе рассматривается проблема формирования современных, востребованных компетенций в образовании. Проводится анализ понятий компетенция и компетентность. В современном образовании для получения будущей профессии будут востребованы следующие компетенции: умение решать сложные задачи и быстро принимать решения, владеть критическим мышлением и навыками координации, способность вести переговоры и находить нестандартный подход. Приводятся современные тренды образовательных технологий.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, образование, развитие, профессия, креативность, гибкость, коммуникабельность.

Annotation. In this scientific work, the problem of the formation of modern, demanded competencies in education is considered. The analysis of the concepts of competence and competence. In modern education, the following competencies will be required to receive a future profession: the ability to solve complex problems and quickly make decisions, have critical thinking and coordination skills, the ability to negotiate and find a non-standard approach. The modern trends of educational technologies are presented.

Keywords: competence, competence, education, development, profession, creativity, flexibility, sociability.

Введение. Быстрые изменения в экономике, производстве и экономике в условиях глобализации оказывают значительное влияние на сектор образования. Ускорение научно-технического прогресса, усиление зависимости от развития общества от образования, быстрое накопление новых научных данных, сближение систем образования разных стран создают трансформационные процессы в сфере российского образования. В этих условиях, если он является движущей силой экономического развития страны, определяет ее способность конкурировать и позиционировать себя в мировом сообществе, необходимо адаптировать образовательную среду в соответствии с новыми требованиями, которые влияют на способность учащихся самостоятельно развиваться. Самообразование в преподавании и исследованиях. В современном мире технический прогресс создает иллюзию того, что люди не должны думать, но должны овладеть ремеслом в узкой профессиональной ориентации. Личность, креативность не нужны, а большинство населения тесно профилирует ремесленников. Точная специализация - знать все о деталях и мелочах, в технологиях это менее страшно, чем, например, в медицине.

Преобразующие процессы, которые в настоящее время происходят в образовании, создают ситуацию неопределенности, в которой субъекты, участвующие в образовательном процессе, вынуждены принимать решения с неясными, не всегда четко обоснованными последствиями принятых мер и создавать новые риски. Они возникают от учителей, студентов, администрации университетов, работодателей и других участников образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. В нашем быстро развивающемся мире рынок труда меняется очень быстро. Какие навыки необходимо развивать, какие компетенции осваивать в 21 веке? Человечество стремится в космос, строит беспилотные аппараты и создает виртуальную реальность. Производство продукта перестает быть ремеслом. Искусственные материалы и продукты захватывают прилавки, технологии управления и продаж вышли на совершенно новый уровень. Какие навыки будут востребованы больше всего? Видимо это будут специалисты по принятию решений, умеющие решать сложные задачи, потребность в носителях этих компетенций очевидна. Для успешного управления необходимо осваивать гигантские массивы информации, умение и навыки работы с искусственным интеллектом будут основными

критериями при принятии на высокооплачиваемую работу. В свободном доступе находятся терабайты информации, чтобы понять, что в этом объеме по-настоящему ценно необходимы навыки отбора.

Как и где освоить новые профессии и получить нужные навыки, где найти время на дополнительное (очное, заочное) образование? Современные тренды образовательных технологий говорят сами за себя - адаптивное обучение, микрообучение, социальное обучение, интерактивность, нативное обучение, геймификация вот не полный список современных технологий в образовании, способных формировать необходимые компетенции. И конечно у современного образования есть ряд основных рисков и проблем. Сейчас стерто различие между образованием обучающим чему ни будь и самообразованием.

Система образования превращена в конвейер, ученики обезличены, вместо учителей «педагогические технологии», которые заменяют живого учителя, но по факту теряется живая связь с учеником, обучающийся теряет мотивацию. Также нельзя сбрасывать со счетов бюрократизацию образования, часто в руководстве образованием власть захватывают политики и менеджеры, а у них, как известно, главная цель не развитие образования, а использование его в политических и экономических целях [3].

Различные аспекты развития профессионализма, в основе которого лежит компетентностный подход, рассмотрены в работах В.В. Богданова, А.К. Марковой, В.Д. Шадрикова, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, В.И. Байденко, В.В. Щипанова, А.В. Хуторского и Ю.Г. Татура. В исследованиях зарубежных авторов: Р. Коллинза, В.Я. Ланшера и С.М. Спенсер, С. Уиддет, С. Холлифорд и др. приводится психологическая структура компетенций, рассматривается их категоризация и классификация, описывается применение в качестве инструмента оценки профессионализма субъекта труда.

В научно-методической литературе по компетентностному подходу применяются два понятия – компетенция и компетентность. В 1965 году понятие «компетенция» применил Хомский Н., который предположил, что это понятие способно охарактеризовать лишь некий идеализированный объект, находящийся в идеальных условиях деятельности. Хуторской А. различает компетенцию и компетентность как общее и индивидуальное : под компетенцией понимает «некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику)». С.Г. Воровщиков, рассматривая вопрос управления развитием учебно-познавательной компетентности обучающихся, в своем исследовании так же разграничивает категории компетенция и компетентность по следующим основаниям: «потенциальное - актуальное, когнитивное - личностное, данное- освоенное», присваивая компетентности опыт деятельности по усвоению компетенции. Зимняя И. описывает компетенции как «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека».

Байденко В. при определении состава компетенций выпускников вузов определяет понятие компетенция как ведущее в компетентностном подходе, и присваивает ей личностные характеристики, соответствующие уровню овладения навыком выполнения той или иной деятельности. А.И. Горылев, Е.А. Пономарева, А.В. Русаков разделяют эту точку зрения.

Рассмотрим смысловое содержание понятия компетентность, которое рассматривается в работах А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, П.Г. Щедровицкого как основная характеристика результатов образования. Зеер Е. определил компетентность, как отвлеченное от личности качество, как содержательное обобщение теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений. Ряд ученых подчеркивают деятельностный характер компетентности. Так компетентность, как свойство личности, проявляющееся в определенных условиях, описала Чаплыгина И.В., определив ее, как способность действовать в ситуации неопределенности. Компетентность – владение ценностно-смысловыми ориентациями, знаниями, умениями и способами какой-либо деятельности при решении жизненно важных проблем (Воровщиков С.Г.).

Компетентность – это возможность установления связей между знанием и ситуацией, или в более широком смысле, как способность найти и обнаружить процедуру действия, адекватную решению проблемы (И.В. Агапов, Дж. Равен, С.Е. Шишов и др.). Компетентность – интегративная динамическая качественная характеристика личности, отражающая ее стремление и способность накапливать и реализовывать свой потенциал в определенной сфере деятельности (Дульчаева И.Л., Пустовойтов В.Н., Хуторской А.В.).

Проведенный анализ понятий компетентность и компетенции выявил понимание компетентности, как интегративной личностной характеристики, отражающей готовность и способность личности осуществлять деятельность (в том числе профессиональную) в соответствии с принятыми в обществе в настоящее время нормами и стандартами (С.Г. Вершловский, В.А. Козырев, Ю.Н. Кулюткин, Н.Ф. Радионова, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.). Таким образом, под компетентностью можно понимать интегративную личностную динамическую характеристику человека, выражающую его способность и готовность к продуктивной деятельности в определенной сфере.

В современном образовании для получения будущей профессии будут востребованы следующие компетенции: умение решать сложные задачи и быстро принимать решения, владеть критическим мышлением и навыками координации, способность вести переговоры и находить нестандартный подход. И, с помощью этих профессиональных компетенций человек в будущем сможет достичь высоких результатов в самых разных сферах деятельности [1].

В современном образовании необходимо формировать следующие компетенции, которые, будут востребованы в будущем [4]:

1. Системное мышление. На сегодняшний день, чтобы добиться успеха в работе, необходимо не только владеть знаниями и выполнять хорошо свою работу, но и видеть всю систему целиком, все отдельные элементы и совокупность процессов. Любая работа претерпевает постоянные изменения и поэтому необходимо видеть взаимосвязи всех элементов. Именно это и даст сильный рост в работе.

2. Работа с людьми в команде. Процесс выполнения любой работы становится все более сложным и работа в команде требует большего участия. Многие компании уже прошли курсы и тренинги «работы в команде», и данные курсы на сегодняшний день лидируют в рамках корпоративного обучения.

3. Коммуникация. Благодаря интернету экономика сегодня глобальна и не имеет границ. С каждым днем общение с числом людей из разных уголков земли будет расти, в бизнесе будет расти число новых контактов, чтобы обмениваться информацией, идеями и двигаться вперед. Нашему поколению необходимо уже сейчас

научиться слушать, слышать и доносить нужную информацию на расстоянии и ценить внимание, уделенное им. Потребность в данной компетенции будет расти с каждым днем.

4. Осознанность. Это ключевая компетенция в XXI веке. Благодаря ей мы можем понимать свои особенности и окружающих, развивать рефлексивные навыки, делать сознательный выбор. Она помогает концентрироваться на настоящем, делает человека более эффективным.

5. Клиентоориентированность - не менее востребованная компетенция. В любой работе с людьми необходимо не только быстро и качественно оформить документы, предоставить расчеты, корректно объяснить основы работы, но и правильно выстроить общение с клиентом.

Конечно, это не все компетенции, которые будут востребованы в будущем, но, на наш взгляд – одни из самых актуальных. Уровень развития всех перечисленных компетенций будет зависеть от конкурентоспособности человека на рынке труда. А так же от заинтересованности фирмы в росте и увеличении клиентов [2].

Технология развития системного мышления включает в себя: решать творческие задачи, избавиться от стереотипов, расширять круг своих интересов, следить за успешными системами и брать необходимую информацию. Для развития работы людей в команде, требуется постоянное обучение. Необходимо обеспечить сотрудников ресурсами, методами успешных программ совершенствования. В технологии развития коммуникации можно включить тренинги «Мастерства общения», быть открытым, способным слышать и слушать, быть уверенным в себе. Осознанность можно развить, если научиться контролировать процессы дыхания, ощущений, эмоций и мыслей. Эти четыре процесса и есть фундамент – осознанности.

Клиентоориентированность у своих работников можно развить, если следовать следующим законам: клиент должен чувствовать себя важным, клиент всегда прав, вы клиенту не продаете, а помогаете, клиент для вас партнер, а не просто покупатель, клиент не на один день, а на всю жизнь. Технология развития коммуникации с целью развития клиентоориентированности.

Существует множество факторов, влияющих на развитие данных компетенций. Например: системное мышление не сможет достаточно развиться из-за узкого кругозора определенных сотрудников. Некоторые люди – консерваторы и им очень тяжело менять свое мышление, мнение, образ жизни. Так же в команде будет тяжело подстроиться друг под друга. Лидерские качества некоторых просто не дадут им остаться в тени и решать вопросы, прислушиваясь к чужому мнению.

При развитии клиентоориентированности, сотрудник сталкивается со следующими трудностями: контроль за сотрудником и клиентом по видео и аудио записи, не правильно расставленные приоритеты, проигнорирована просьба клиента, клиент остается недовольным и поступает жалоба.

Каждый из нас должен задуматься о своем будущем, будущем своей страны, так как наша жизнь становится сложнее и разнообразнее. Мы живем в век научного прогресса, который требует от человека не шаблонных действий, а применения креативности и подвижности мышления, творческого и неординарного подхода, применения знаний и умений в разных областях деятельности. Такой человек сможет реализовать себя в любой сфере, поэтому будущее страны - за образованными людьми. Таким образом, образование должно вести за собой общество, так как без него не будет будущего ни в нашей стране и ни в другой стране.

В наше время актуальность темы создана новыми требованиями, предъявляемыми человеку в современном обществе. Прогрессирующему социуму нужны образованные, креативные, организованные, нравственные люди, которые могут самостоятельно принимать важные решения в ситуации выбора предсказать их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся подвижностью, обладающие развитием чувством ответственности и пунктуальности [2].

Поэтому главная задача общеобразовательного учреждения – сформировать единую систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт формирующейся личности ее самостоятельной деятельности и ответственность обучающегося, т. е. ключевые компетентности, определяющие современное качество образования. Реализовать это можно с помощью современных образовательных технологий.

Технология развития критического мышления – представляет собой комплекс разнообразных приемов и методов, нацеленных на то, чтобы заинтересовать ребенка, то есть побудить и включить в нем исследовательскую, творческую активность, использовать уже имеющиеся знания. Потом представить условия для осмысления нового материала и, помочь ему творчески переработать и обобщить полученные знания.

Цель данной технологии – это развить мыслительные навыки учащихся, необходимых не только в учебе, но и в повседневной жизни.

В основу технологии легла базовая дидактическая модель, которая состоит из трех стадий:

Первая стадия – «Вызов», это задействование имеющихся знаний, интереса к получению новой информации;

Вторая стадия – «Осмысление» содержания, это получение новой информации;

Третья стадия – «Рефлексия», это осмысление, образование нового знания.

Технология развития критического мышления приобщает ребенка к нравственному опыту человечества, развивает его умственные способности и индивидуальность [1].

Использование технологии критического мышления на уроках:

- повышает мотивацию и способствует активации мышления;
- способствует самовыражению ребенка, дает возможность проявить себя, свое творчество;
- учит, как найти способы решения проблемы, сравнивая свое мнение с другими, чтобы сделать обоснованное суждение;
- способствует взаимному уважению, поощряет взаимодействие, развивает навыки общения;
- заставляет учеников задумываться.

Навыки критического мышления необходимы для обеспечения взаимопонимания между людьми, принятия различных точек зрения на мир, для содействия самореализации личности учащихся.

Ученик может и должен создать новое. Но это именно то, без чего человек не может существовать. И сегодня сама жизнь делает нас творческими и креативными людьми и развивает эти способности у детей.

Креативность – это способность видеть мир принципиально по-другому и находить новые способы использования разных вещей и ресурсов.

Понятно, что креативность всегда будет актуальна и это качество не лишнее. Это, на наш взгляд, является одним из основных метапредметных компетенций сегодняшних обучающихся.

Мы считаем, что наиболее благоприятные условия для развития креативных свойств личности учащихся создаются в рамках внеклассной работы по предметам, преподаваемым в начальной школе.

Внеклассные мероприятия по предметам учебной программы начальной школы, мы рассматриваем в первую очередь как самостоятельную работу школьников для выполнения различных творческих задач и образовательных проектов, которые способствуют развитию креативности учащихся.

Так, к примеру, на внеклассных мероприятиях в рамках которых учащиеся проявляют свою креативность представляют свои творческие работы в виде отзывов и размышлений на самостоятельно прочитанные произведения, мини-рефератов, представляют свои рассказы, стихи и т.д. [4].

Мы согласны со многими психологами и педагогами, которые отмечают, что природа щедро наделила каждого здорового ребенка возможностями развиваться, и каждый ребенок может и способен покорить высоты творческой деятельности.

Необходимо, насколько это возможно, окружить ребенка условиями и системой взаимоотношений, которые стимулируют самые разнообразные виды деятельности и способствуют эффективному развитию.

Различные формы внеклассной деятельности, которые используют, на наш взгляд, создают благоприятные условия для учащихся, чтобы развивать свою креативность и формировать условия для преобразования своего собственного опыта творческой деятельности в качестве важного источника личного роста и саморазвития.

Использование современных технологии позволяет развивать личные качества учащихся, их интеллектуальные способности, способность выражать свое мнение и аргументировать его, способность мыслить творчески и нестандартно.

Формируя ключевую компетенцию обучающегося, мы в значительной степени определяем его судьбу. Ведь мы закладываем основу для его будущей мобильности, социальной адаптации, успеха, тем самым выполняя социальный заказ современного общества.

В современном образовании появляются всё новые требования к навыкам и к морально личностным структурам, которые должны быть у обучающихся [1].

Выводы. Мир будущего будет всё стремительнее и быстрее, однако дети будущего будут учиться не фактам, а умению быстро адаптироваться и переучиваться – в недалеком будущем и умению разгружаться от информации и понимать человека, социум, общение в отдаленном будущем. На первое место будут выходить креативность, гибкость, коммуникабельность, умение работать с информацией и прочие навыки, которые можно увидеть в резюме устраивающихся на работу людей. Да, важны и навыки, однако можно сказать что обычный человек в принципе способен освоить на среднем уровне подавляющее большинство профессий, а уникалы и одаренные личности смогут найти своё место в жизни и так будучи узконаправленными специалистами. Действительно, зачем учить факты если под рукой есть все знания мира под рукой в виде сети?

При всей сложности оценки компетентности, методы и подходы могут быть обнаружены в мировой практике, которые приближаются к новым требованиям и являются вполне применимыми. Одним из таких методов является довольно известный и распространенный метод профессиограмм. Который является специальным документом, что «отражает всю совокупность профессиональных навыков и личных качеств, необходимых кандидату на должность». Профессиональные требования - это критерий, с которым должны сравниваться текущие профессиональные качества, чтобы определить степень профессионализма, профессионального развития личности. Исходя из концепции должностных инструкций, можно сделать вывод, что контроль за развитием компетенций в процессе обучения должен включать как минимум два компонента - контроль формирования профессионально необходимых знаний, умений и навыков и контроль формирования и развития профессионально значимых личностных качеств.

Хочется надеяться, что активные, умные и думающие люди будут способны изменить нашу страну и мир в целом, проблема лишь в том – готов ли мир принять их.

Литература:

1. Захарова Л.Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации у студентов педвуза // Вопросы психологии, 2014. – №2.
2. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 2016.
3. Попова И.П. Профессионально-карьерная мотивация в адаптационных стратегиях «слабых групп» на рынке труда: гендерное измерение // Интернет-конференция «Поиск эффективных институтов для России XXI века. – Федеральный образовательный портал «Экономика, Социология, Менеджмент»: <http://www.ecsocman.edu.ru>.
4. Потеряхин А. Удовлетворенность работой и профессиональная мотивация персонала / Справочник кадровика. – Лаборатория «Гуманитарные технологии». <http://www.ht.ru>.

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)

КИНЕМАТИЧЕСКИЕ СХЕМЫ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПО НЕКОТОРЫМ КОМПОНЕНТАМ

Аннотация. Движение поведенческих стереотипов сотрудников уголовно-исполнительной системы показано в некоторых компонентах, препятствующих достижению высокого уровня психолого-акмеологической готовности к профессиональной деятельности. В статье рассматриваются: движение развития факторов, препятствующих достижению высокого уровня продуктивности деятельности в профессии сотрудника уголовно-исполнительной системы по асоциальному компоненту, личностному компоненту, по мотивационно-ценностному компоненту, по организационно – деятельностному компоненту, по когнитивному компоненту.

Ключевые слова: поведенческий стереотип, сотрудник, кинематическая схема, профессиональная деятельность, компонент.

Annotation. Movement of behavioural stereotypes of employees the penal system is shown in some components interfering achievement of high level psychologo - akmiologicheskoy to readiness for professional work. In article are considered: movement of development of the factors interfering achievement of high level of efficiency of activity in a trade of the employee of criminally-executive system on asocialhomy to a component, a personal component, on a motivatsionno-valuable component, on organizational - deytelnostnomu to a component, on kognitivnomu to a component.

Keywords: a behavioural stereotype, the employee, the kinematic scheme, professional work, a component.

Введение. Основная задача кинематических схем поведенческих стереотипов сотрудников уголовно-исполнительной системы – определить психологическое состояние в любой момент времени. В.Р. Веснин пишет, что «...на сегодня люди рассматриваются не просто как личности, сами по себе, а в социально-культурном аспекте...» [3], и важно определить психологическое состояние сотрудников уголовно-исполнительной системы по некоторым компонентам в данный момент его служебной деятельности.

Движение поведенческих стереотипов сотрудников уголовно-исполнительной системы можно схематично проанализировать по кинематическим схемам. Значение стереотипа в восприятии и познании поведения сотрудников важно, но стереотип не надо рассматривать как барьер в общении [2]. Поведение сотрудника многообразно и вариативно в силу своей индивидуальности. Но его поведение типизировано, то есть необходимо подчиняться определенным нормам, которые уже выработаны и поэтому во многих отношениях стандартно. Иногда стереотипное поведение препятствует принятию новых решений. Умение преодолевать сложившиеся стереотипы способствует социальной адаптации [1].

Кинематика — (от греч. *kinema* — движение). Движение поведенческих стереотипов сотрудников можно показать в некоторых компонентах.

Принципиальная кинематическая схема — это такая схема, на которой показана последовательность психологического состояния человека.

Схема, изображающая принцип передачи движений в механизме, называется кинематической. Представим движение развития профессиональной деятельности сотрудников в виде кинематической пары рейки и шестерни, находящихся в зацеплении.

Кинематической парой называется соединение двух соприкасающихся звеньев, допускающее их относительное движение. Условно на кинематической схеме предполагаем, что факторы (способствующие или препятствующие движению развития профессиональной деятельности сотрудников) способствуют вращению вала, на котором не подвижно находится шестерня (с помощью шпонки шестерня сидит на валу) и она находится в зацеплении с зубчатой рейкой, по которой она поступательно направляет её с определённой скоростью. В зависимости от направления движения рейки (вверх или вниз), мы имеем процесс движения к «кате» или «акме».

Карьерный рост и падение является процессом достижения множественных результатов деятельности, но и не всегда желаемой. Основой движения является направление вверх через спад, упадок и кризис, то есть сотрудник в какой – то момент жизни преодолел так называемый низинный этап развития своей деятельности. Многоступенчатый путь развития деятельности сотрудника характеризуется переходом от одной ступени (схематично это представляет вращение вала), когда шестерни находятся в зацеплении и развитие идет непрерывно и все факторы работая, ведут к третьей ступени, хотя таких ступеней может быть больше, а для этого надо учитывать развитие индивидуальных факторов.

Применение психолого-акмеологического подхода позволит рассмотреть изменения профессионального развития.

Изложение основного материала статьи. С позиции психолого-акмеологического подхода были выделены некоторые компоненты, препятствующие развитию успешной деятельности. Это позволило разрешить выявленные противоречия между современными требованиями и возможностью их практической реализации. Был проведен анкетный опрос сотрудников и тестирование в колониях Владимирской области. В исследовании участвовало 80 человек. Возраст сотрудников был в диапазоне от 25 лет до 40.

Ведущим компонентом у сотрудников, который был ярко выражен, влияющий и препятствующий успешной деятельности – это асоциальный.

Поведенческие стереотипы сотрудников были определены по социальным параметрам: образование (высшее - 70%, неполное высшее - 20%, среднее специальное – 10%); род занятий до службы: служба в армии – 14%, работа в правоохранительных органах – 35%, работа в бюджетном учреждении – 6%, 45% имели разный род занятий; семейное положение – 80% имели семью, живут гражданским браком 18%, не женаты -

1%; наличие жилья (постоянное -70%, проживает в общежитии – 20%, временное жилье – 3%, нет определенного жилья – 7%); наличие партнера -2%, наличие детей – 80%, наличие близких родственников – 98%; наличие специальности – 100%. Трудовая биография и трудовая деятельность имелись у всех.

Движение развития факторов, препятствующих достижению высокого уровня продуктивности деятельности в профессии сотрудника уголовно-исполнительной системы по личностному компоненту, показало свойство личности.

Личностные параметры готовности к деятельности в пенитенциарной системе: эмоциональное состояние (сотрудникам, которые испытывали сложность в понимании своего внутреннего состояния, была составлена кинематическая схема, им было предложено вспомнить ситуацию, которая произошла в течение дня; деятельность, связанная с психическими затруднениями; решение профессиональных задач с учетом личных качеств; самовыражение, связанное с акцентуацией характера; - деятельность, выраженная в культивировании собственной уникальности; возникновение невротических состояний (страх, тревога, напряжение); когнитивно-поведенческие особенности (владение навыками социального взаимодействия; импульсивность в принятии решений и действиях, проявление агрессивного поведения, потеря контроля своих эмоций, не осознание своих проблем, навыки решения проблем, не умеет предвидеть последствия своих действий, не достигает поставленные цели, нет адекватности в оценке действий и суждений других людей); особенности мировоззрения, отношение к религии; мотивационная направленность.

Движение развития факторов, сотрудника по личностному компоненту показало свойства, которыми обладает наблюдаемая личность (была составлена кинематическая схема). Такая схема помогла наблюдению за развитием отклонений у личности. Схема показала и выявила все отклонения как медицинская карточка, которая фиксирует болезни пациента на приеме у врача. Психологи учреждений отслеживали все личностные изменения у человека.

Приведем лишь некоторые варианты. Наблюдались сотрудники без особых каких-либо отклонений. Схематично это было представлено с позиции вращения вала и посаженных на него шестеренок, которые обеспечивают вращение через шпоночное соединение. Шестеренки были условно обозначены как 4 основных фактора, препятствующих достижению высокого уровня продуктивности деятельности в профессии сотрудника по личностному компоненту.

- 1 фактор – это негативные личностные особенности (7%);
- 2 фактор – это акцентуации характера (3%);
- 3 фактор – это нервно – психическая неустойчивость (20%);
- 4 фактор – это сложности в сфере межличностных отношений (70%).

В случае аморального поведения личности, (все шестерни находятся в прямом зацеплении) идет дальнейшее развитие личностного компонента. Появляются соответствующие показатели и критерии на третьей оси. Все трудности у такой личности связаны с ее окружением.

При скрытом развитии личности, она испытывает трудности в области отношений к жизненным переменам, а в случае способности успокоить себя и в особых условиях шестерня может вращаться «вхолостую», когда шпонка срезана, то есть дорога жизни этой личности изменилась и последующие критерии нельзя наблюдать. Если жизнь акцентуированной личности сложится неблагоприятно, то может произойти уязвимость и дефекты в сфере аффективной регуляции поведения и произойдет деформация личности, которую трудно отличить от психопатии. В этом случае нарушается социальная адаптация. На кинематической схеме произойдет вращение всех шестерен, а личность не может преодолеть жизненные проблемы.

Движение развития факторов, препятствующих достижению высокого уровня продуктивности деятельности в профессии сотрудника по асоциальному компоненту выявляет отклоняющееся поведение.

Были выявлены действия, которые способствовали появлению вредных привычек: деятельность, связанная с возможностью играть - 10% (выигрывать или проигрывать); деятельность, связанная с психологической атмосферой в коллективе – 12%; влияние субкультуры окружающей атмосферы (осужденных) – 3%; вызов и преодоление тяги к алкоголю – 1%; деятельность, связанная с агрессией – 2%; деятельность, связанная с «выгоранием» -2%; деятельность, которая ведет к профдеформации – 6%; деятельность, связанная с проявлением неадекватного поведения -4%; влияние семейных отношений – 60%.

Нормальная личность по асоциальному компоненту представлена на кинематической схеме как 4 шестерни, которые просто вращаются и не входят в зацепление, не передавая вращение на второй и третий вал. В случае наблюдения у личности пьянства, (происходит передача вращения шестерен с первого вала на второй), связанные с наследственностью или приобретения негатива в процессе прохождения жизненного пути, происходит развитие аддиктивного поведения. Такая личность не может справиться с появившимися критическими ситуациями (личность не справилась с жизненными препятствиями и не «срезав ни одной шпонки» на кинематической схеме наблюдается передача вращения всех трех валов), и такие сотрудники обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а их психическое состояние можно охарактеризовать, как пограничное.

Параметры, связанные с мотивационно-ценностным компонентом: проектирование досуга (10%); мотив выбора профессии (20%); чувство ненужности и бесполезности (5%); деятельность, дающая возможность общаться (5%); новизна (4%); проявления стремлений к негативу (1%); деятельность, связанная с повышенной независимостью (3%); неудовлетворенность зарплатой (52%), показали, что имеется мотивация к повышению зарплаты.

Была выделена коммуникативная наклонность сотрудников, которые стремились к общению и стремились к организации своей продуктивной деятельности (87%). Кинематическая схема развития факторов, препятствующих достижению высокого уровня продуктивности деятельности в профессии сотрудника по организационно – деятельностному компоненту указывает на организацию и подход к дальнейшему развитию.

Если личность не подвергает анализу выполненную работу и прошлые события, а также не рассматривает предпосылки, мотивы, причины происходящего, условия, прошедшие этапы и результаты возможных ошибок (45%), она дает возможность развитию факторов, препятствующих достижению высокого уровня продуктивности деятельности в профессии сотрудника по организационно – деятельностному компоненту.

Кинематическая схема будет при этом выглядеть так: ни одна шпонка не срезана (препятствия жизненные не будут преодолены) и весь механизм вращения шестерен будет работать.

Движение развития факторов, препятствующих достижению высокого уровня продуктивности деятельности в профессии сотрудника уголовно-исполнительной системы по когнитивному компоненту способствует достижению высокого уровня продуктивности деятельности в профессии.

Акмеопсихологические параметры, противоположные факторам, препятствующих достижению высокого уровня продуктивности деятельности в профессии сотрудника уголовно-исполнительной системы по когнитивному компоненту: способность к творчеству, которая означает гибкость ума; способность видеть нужные взаимосвязи; уверенность в завтрашнем дне; стремление к обучению навыкам профессионального развития; стремление к личностной самореализации; стремление соотносить изучение материала: правовой аспект, психологический аспект, медицинский, социологический и философский аспект; предоставление свободы творчеству на базе опыта и знаний; деятельность, связанная с мастерством; стремление к созиданию знаний; деятельность, связанная с поиском новых, инновационных решений; стремление к участию в общественной жизни коллектива; удовлетворенность значимыми сферами жизни; система поддерживающих отношений со значимыми людьми; осмысленность жизни.

Кинематическая схема развития факторов, препятствующих достижению высокого уровня продуктивности деятельности в профессии сотрудника по когнитивному компоненту выявляет все затруднения стремлений к развитию знаний.

Для развития факторов, препятствующих достижению высокого уровня продуктивности деятельности в профессии сотрудника по когнитивному компоненту, необходимы особые (возможно экстремальные) условия при этом когнитивные механизмы не работают. Личность затрудняется в актуализации необходимых знаний для решения познавательных и практических задач, не всегда может обобщить и осуществить перенос полученных знаний на другие изучаемые предметы, пассивность в овладении новыми знаниями (схема выглядит так: все шестерни вращаются и передают вращение на валы, находясь в полном зацеплении). В этом случае личность затрудняется проектировать свою деятельность в соответствии с образом конечного результата, каждое звено деятельности существует как бы само по себе. Все шпонки срезаны уже на первой оси, и личность приобретает нормальное состояние, она начинает различать границы собственного «знания» и «незнания». Шпонки на валах представлены как какие – либо препятствия на пути развития личности.

Выводы. Удовлетворенность профессиональной деятельностью является показателем прогрессивного характера личностного развития сотрудников.

По результатам опроса и тестирования рекомендуется проведение профилактических мероприятий. Проведенный опрос позволил утверждать, что специалист правоохранительных органов, который нуждается в повышении зарплаты, находится в условиях связанных с усилением напряженности. Поэтому необходимо применение нестандартных методов акмеологического подхода.

Поведенческие стереотипы сотрудников показали, что в некоторых компонентах, препятствующих достижению высокого уровня психолого-акмеологической готовности к профессиональной деятельности, наблюдаются трудности. Рассматривая движение развития факторов, препятствующих достижению высокого уровня продуктивности деятельности в профессии сотрудника уголовно-исполнительной системы по асоциальному компоненту, личностному компоненту, по мотивационно-ценностному компоненту, по организационно-деятельностному компоненту, по когнитивному компоненту, можно сказать о необходимости требований высокой нравственной культуры, которая является одним из важных требований служебной деятельности правоохранительных органов.

Основными задачами работы психологов в этом направлении можно считать повышение уровня психолого-акмеологической 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», можно осуществлять по кинематической схеме. Были выявлены параметры, связанные с асоциальным компонентом. Эмоциональное состояние по личностному компоненту отслеживалось по кинематической схеме. Известно, что «... человеческие эмоции, черты личности имеют многочисленные внешние проявления» [4, с. 472], которые существенно влияют на поведение сотрудника.

После того, как было описано внутреннее эмоциональное состояние сотрудника в выбранной ситуации были зафиксированы все изменения его поведения и он начинал лучше понимать себя, научился управлять своими эмоциями, которые продолжали возникать.

Таким образом, все сказанное свидетельствует о том, что необходимо отслеживать изменения в поведении, которые происходят у сотрудников в процессе служебной деятельности с помощью кинематических схем.

Проблема исследования заключалась в необходимости составления кинематических схем, которые могут отслеживать достижения сотрудниками пенитенциарных учреждений. Для успешности в деятельности и психолого - акмеологического развития сотрудника исправительных учреждений, направленных на изучение факторов, препятствующих достижению высокого уровня продуктивности деятельности в профессии сотрудника уголовно-исполнительной системы по некоторым компонентам необходимо составить кинематическую схему.

Литература:

1. Артановский С.Н. Этноцентризм и «возврат к этничности»: концепции и действительность // Этнографическое обозрение. 1992. - №3. – С. 17.
2. Байбурин А.К. Этнические аспекты изучения стереотипных форм поведения и традиционных культур // Советская этнография. 1985. №2. С. 36-46.
3. Веснин В.Р. Управление персоналом. Теория и практика: учеб. – М.: Проспект, 2009. – 688 с.
4. Человек: анатомия, физиология, психология. Энциклопедический иллюстрированный словарь / Под ред. А.С. Батуева, Е.П. Ильина, Л.В. Соколовой. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.

УДК 159.99

магистр педагогики, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Шелкунова Татьяна Васильевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат психологических наук, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и консультирования Артюхова Татьяна Юрьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ВЛИЯНИЕ АГРЕССИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ИХ УСПЕВАЕМОСТЬ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы агрессивности в младшем школьном возрасте. В работе актуализируется проблема школьной неуспеваемости среди агрессивных младших школьников. В результате экспериментального исследования и корреляционного анализа выявлено влияние агрессивности младших школьников на их академическую успеваемость.

Ключевые слова: агрессивность, агрессивное поведение, школьная успеваемость, академическая успеваемость, учебная деятельность, младший школьный возраст.

Annotation. This study focuses on the problem of aggression in primary school age. The paper focuses on the problem of school failure among aggressive younger students. As a result of experimental research and correlation analysis, the influence of aggressiveness of younger students on their academic performance was revealed.

Keywords: aggressiveness, aggressive behavior, school performance, academic performance, academic activity, Junior school age.

Введение. Проявления детской агрессивности беспокоят родителей и учителей, что вызывает научно-практический интерес у педагогов, исследователей. Агрессивные дети драчливы, легко возбудимы, раздражительны, обидчивы, несговорчивы, упрямы, враждебны к окружающим. Их отношения с близкими, сверстниками и педагогами всегда напряжены и амбивалентны. Агрессивность, став устойчивой личностной чертой, негативно сказывается не только на процессах личностного развития и социализации этих детей в последующих возрастных периодах, но и часто выступает причиной школьной неуспеваемости. Проблема влияния агрессивности младших школьников на их академическую успеваемость стала центральной линией нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Агрессивное поведение детей – широко распространенная проблема современного общества, оно никем не одобряется. Таких детей осуждают, называют грубиянами, драчунами, хулиганами.

Важно отметить, что современной науке недостаточно изучена проблема агрессивности в младшем школьном возрасте. Вероятно, данный аспект связан с тем, что традиционно младший школьный возраст позиционирует себя в возрастной психологии как «правильный»: ребенок часто покладистый, легко вступает во взаимоотношения со взрослыми, готов познавать новое, он готов делиться своими переживаниями, да и агрессивность не выступает характерной чертой данного возрастного периода.

В работах Л.С. Славиной начинает упоминаться о младших школьниках, имеющих склонность к острым аффективным состояниям. Объясняется это, по мнению ученого, расхождением между претензиями ребенка и возможностью удовлетворить их. Состояния эти проявляются в эмоциональной неустойчивости, грубости, вспыльчивости. И если учитель младших классов не выяснит причину и своевременно не устранил ее, то это может привести к развитию отрицательных черт характера [5].

Сложность понятия «агрессивность» обусловлена наличием как положительных, так и отрицательных форм проявления.

К. Лоренц применил эволюционный подход к пониманию агрессии. Ученый считал, что агрессия — это в первую очередь врожденный инстинкт жизненной борьбы, присутствующий как людям, так и животным. По мнению автора, агрессивность человека биологически детерминирована и, к сожалению, чем больше человек развивает технический прогресс, тем больше он противоречит задачам его адаптации [2].

Э. Фромм считает, что деструктивный характер агрессии социально обусловлен. Доброкачественная агрессия, являясь детерминантой необходимости сохранения жизни и ответом на угрозу жизни генетически объединяет людей и животных [7].

Основные типы поведения, в том числе и агрессивные, по мнению Д. Роттера, связаны с потребностями, которые требуют удовлетворения при посредничестве с другими людьми [1].

А. Басс интерпретирует агрессивность как тенденцию нападать на других, предрасположенность к косвенным агрессивным реакциям и словесной агрессии. По сравнению с враждебностью агрессивность носит более общий характер: человек предпринимает много агрессивных действий против множества разных людей, но не все они вызваны желанием причинить вред [9].

Т.В. Яковлева оценивает понятие агрессивности как форму поведения (агрессивное поведение) и как черту личности (агрессивная личность). Агрессивное поведение – воздействие, воплощенное снаружи, нацеленное против иного человека. В целом, это поведение характеризуется кратковременным характером и варьируется в зависимости от данных истории или же конфигурации истории [8].

Многие исследователи отмечают связь агрессивного поведения ребенка с неудовлетворенностью потребностей. В научной литературе отмечается, что агрессивных детей объединяет ряд особенностей: часто заниженная самооценка, такие дети не испытывают уважение к себе, они не способны понимать других людей. Агрессивные дети имеют особую структуру самосознания: фиксация на себе и изолированность от окружающих. Такие дети сконцентрированы на отношении окружающих людей к себе, для них все люди делятся на тех, кто препятствует достижению его целей, те, кто не обращают, по его мнению, должного внимания его личности и на тех, кто пытается нанести ему вред. Перечисленные характеристики не позволяют пережить ребенку чувство связи и общности с окружающими людьми.

Обращаясь к содержанию учебной деятельности и ее специфике, мы находим проблему в успеваемости агрессивных детей. Учебная деятельность предполагает взаимодействие и конструктивное общение между участниками образовательного процесса. Агрессивные же проявления выступают барьером для выстраивания таких отношений, что ведет за собой снижение мотивации учения обучающегося.

Ю.А. Малинина отмечает, что агрессивным детям характерно отсутствие согласия с другими людьми, нарушение единства, преобладание удаляющих чувств (злость, зависть, обида, ненависть, одиночество) над сближающими чувствами, ослабление позитивных эмоциональных связей [3].

Познавательная деятельность ученика младших классов находится под влиянием эмоциональных образов. Статус ученика начальной школы в системе межличностных отношений обладает относительной устойчивостью. При этом, чем более организован класс, тем более устойчивым является положение учеников в этих классах. В начальной школе организация класса находится на уровне формирования, но с возрастом происходит возрастание показателя стабильности отношений ребенка в структуре эмоциональных взаимоотношений класса. Полученные данные говорят о том, что благоприятное отношение более устойчиво, чем неблагоприятное [4].

Обучающийся, который в системе межличностных отношений занимает неблагоприятное место, часто поведенческую аффективность, которая в свою очередь проявляется в агрессивности. Такой обучающийся испытывает, в первую очередь, затруднения в общении с одноклассниками. Вместе с тем, своим поведением агрессивный ученик формирует о себе неблагоприятный портрет. Также психологи и педагоги отмечают, что агрессивные дети отличаются лживостью, неряшливостью, имеют более низкий уровень интеллектуального развития. Отдельные ученики этой группы имеют хорошие способности, хорошо учатся, однако за счет отрицательных черт не могут занять достойное место в системе межличностных отношений [6].

В рамках эксперимента мы предположили, что агрессивные младшие школьники испытывают трудности в обучении, что проявляется в школьной неуспеваемости.

База исследования представлена общеобразовательной школой г. Лесосибирска Красноярского края. В исследовании принимали участие обучающиеся 3-х классов в количестве 26 человек.

В качестве диагностического инструментария выступили: опросник уровня агрессивности А. Басса, А. Дарки; тест руки Э. Вагнера; анализ школьного журнала успеваемости обучающихся.

По результатам методики Басса-Дарки выяснилось, что уровень агрессивности и враждебности у младших школьников находится в пределах нормы.

Больше всего у испытуемых выражена вербальная агрессия, которая выражается в словесной форме: крики, сплетни, злословия и т.д. Также выявлены физическая и косвенная агрессия. Физическая агрессия выражается в использовании физической силы против другого лица, косвенная агрессия – это часто ни на кого не направленная агрессивная реакция. Испытуемые в результате исследования продемонстрировали проявления негативизма, протестное поведение и раздражение.

Также у некоторых испытуемых зафиксировано проявления чувства вины, угрызания совести, аутоагрессии и обиды. Наименьшее число испытуемых в своем поведении проявляют подозрительность.

Результаты показали, что большинство младших школьников (57,8%) имеют нормальный уровень агрессивности. 30,7% детей продемонстрировали высокий уровень агрессивности. Такие дети очень вспыльчивы и негативно реагируют на большинство ситуаций, что может сказываться на их межличностных отношениях со взрослыми и сверстниками. 11,5% испытуемых имеют низкую агрессивность, что не может не настораживать. Низкий уровень агрессивности мешает активности ребенка в достижении поставленных целей, может способствовать развитию других поведенческих проблем, например, тревожности и неуверенности.

Большинство младших школьников (53,8%) имеют нормальный уровень враждебности, однако не малый процент детей (38,5%) продемонстрировали высокую враждебность. По сравнению с агрессивностью, враждебность привязана к конкретному объекту. Только для 7,7% детей враждебность не характерна.

По результатам методики «Тест руки», уровень агрессии у младших школьников достаточно выражен, у них преобладают агрессивные, доминантные тенденции над зависимыми, сотрудничающими. Однако разброс по группе достаточно большой.

Среди испытуемых преобладают обучающиеся с высоким уровнем агрессивности (42,3%). У 30,8% детей средний уровень агрессивности, они склонны к агрессии с теми, кого больше знают и в зависимости от ситуации. У 26,9% детей низкий уровень агрессивности, у них преобладают тенденции сотрудничества, зависимости, проявления агрессии маловероятно.

Результаты оценки успеваемости в учебной деятельности младших школьников показали, что всех детей можно отнести к категории успевающих. Те не менее, среди отметок преобладают преимущественно удовлетворительные и хорошие.

Большинство детей (61,5%) учатся на «хорошо» или «хорошо» и «удовлетворительно». 23,1% испытуемых демонстрируют стабильно удовлетворительную успеваемость. У 3-х ребят (11,5%), стабильно хорошая успеваемость. Отлично учится один школьник (3,9%).

Для выявления взаимосвязи уровня агрессивности с успеваемостью детей был проведен корреляционный анализ посредством коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты корреляционного анализа показали некоторые значимые взаимосвязи уровня агрессивности с успеваемостью младших школьников.

Успеваемость детей отрицательно связана с раздражением ($p \leq 0,01$), индексом агрессивности ($p \leq 0,05$) и уровнем агрессивности по тесту руки ($p \leq 0,05$). То есть чем выше агрессивность младших школьников, особенно проявление раздражения, тем хуже успеваемость в учебной деятельности.

Таким образом, агрессивность детей отрицательно влияет на их успеваемость.

Результаты нашего эксперимента позволяют определить для учителя начальных классов некоторые позиции в работе с агрессивными детьми:

- позиция требовательности должна сочетаться с снисхождением, не следует использовать крик, проявлять гнев и лицемерие;
- важно учитывать и особо подчеркивать поступки обучающегося, а не заострять внимание на личности;
- учитель должен регулировать свое поведение в части проявления негативных эмоций при общении с детьми;

- в случае незначительной агрессии, проявляемой со стороны ученика проявлять спокойствие и попытаться снизить напряжение ситуации;
- учителю обязательно следует обсудить неблагоприятный или агрессивный проступок ребенка, при этом сохранить спокойствие и объективность;
- целесообразно приобщать детей к подготовке урока, что будет развивать в ребенке волевую составляющую, а также поднимет его самооценку.

В детском коллективе необходимо создавать и поддерживать доброжелательную атмосферу, оптимальный морально-психологический климат и авторитет учителя. Важным является личный пример педагога, который рассматривает каждого ребенка как личность со своими достоинствами и индивидуальными характеристиками. Взрослый должен замечать нежелательные проявления и восстанавливать их не приказами, а психологическим путем, с помощью обычных игр и совместных действий.

Выводы. В младшем школьном возрасте агрессивность еще не является чертой характера, а выражается только как реакция на ситуацию и возникшее в ней переживание. Но, в то же время в младшем школьном возрасте наиболее распространенной проблемой является эмоциональная неустойчивость, неуравновешенность обучающихся. У школьников, склонных к агрессивному поведению часто снижена самооценка и самоуважение, наблюдается изоляция, отчуждение, депрессии. У них существенно перестраиваются отношения с окружающими.

Результаты эмпирического исследования показали, что уровень агрессивности и враждебности у младших школьников находится в пределах нормы. Больше всего у испытуемых выражена вербальная агрессия, которая выражается в словесной форме: крики, сплетни, злословии и т.д. Также сильно выражены: физическая агрессия с использованием физической силы против другого лица, косвенная агрессия, то есть та, которая околным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная, негативизм, протестное поведение и раздражение. Меньше выражено чувство вины, угрызения совести, аутоагрессия и обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия. Меньше всего выражена подозрительность.

У младших школьников преобладают агрессивные, доминантные тенденции над зависимыми, сотрудничающими.

Результаты оценки успеваемости в учебной деятельности младших школьников показали, что учащиеся успевают в учебной деятельности, но много ребят испытывают трудности в обучении. Большинство детей учатся стабильно хорошо или хорошо и удовлетворительно.

Результаты корреляционного анализа показали некоторые значимые взаимосвязи уровня агрессивности с успеваемостью младших школьников. Чем выше агрессивность младших школьников, особенно проявление раздражения, тем хуже успеваемость в учебной деятельности.

Таким образом гипотеза исследования подтвердилась: агрессивность детей отрицательно влияет на их успеваемость.

Литература:

1. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 287 с.
2. Лоренц К. Агрессия. Перевод Швейник Г.Ф., Римис. 2009. – 352 с.
3. Малюшина Ю.А. Исследование специфики межличностных отношений несовершеннолетних правонарушителей // Вестник МГОУ. Серия Психологические науки. – 2009. – №04. – С. 118-123.
4. Развитие психологии ребенка в общении со взрослыми и сверстниками / Под ред. Н.Е. Репиной. – М.: Эксмо, 2010. – 524 с.
5. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. – М., 1966. – 140 с.
6. Струкова А.Р. Младший и средний школьный возраст: психологические особенности развития и целесообразность применения творческих видов деятельности на уроке // Молодежный научный вестник. Педагогические науки. – 2017. – №12.
7. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Перевод П.С. Гуревич. – М.: Аст, Хранитель, 2007. – 624 с.
8. Яковлева Т.В. Взаимосвязь агрессивности с просмотром художественных фильмов в старшем подростковом возрасте // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2010. – № 6. – С. 123-127
9. Buss A.H. The aggression questionnaire / A.H. Buss, M. Perry // Journal of Personality and Social Psychology. – 1992. – P. 452-459.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абрамова Наталья Андреевна Дедюкина Марфа Ивановна	РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	4
Ageenko Natalia Vladimirovna Startseva Natalia Valerievna	WEB QUEST TECHNOLOGY IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES: CURRENT STAGE	7
Акимова Елена Анатольевна Прокофьева Ольга Николаевна	НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	9
Аксёнова Галина Николаевна Кочергина Ирина Анатольевна	ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	12
Андроник Алла Андреевна Медведева Елена Юрьевна	ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	15
Анисимова Татьяна Игоревна Иванова Мария Кимовна	ВЛИЯНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	17
Антипова Ольга Викторовна Игдырова Светлана Викторовна Мукминов Рамиль Рансович	ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ПРЕДПРИЯТИЙ – УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	20
Антонова Анна Владимировна Гладков Дмитрий Викторович	ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА МВД МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО СМЕЖНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	24
Антохина Валентина Александровна Должикова Алёна Игоревна	ФОРМИРОВАНИЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	28
Анцупов Игорь Сергеевич Тимофеев Вадим Александрович Акимов Александр Николаевич	О ПРОБЛЕМАХ ПОВЫШЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ: ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ, ПОДХОДЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	31
Балаганчикова Татьяна Яковлевна Панина Светлана Викторовна	СЕТЕВАЯ ШКОЛА КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ	34
Бахор Тамара Андреевна Смагина Вероника Юрьевна Брагина Анастасия Олеговна	ВЫЯВЛЕНИЕ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНТРОПОНИМОВ ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «ЦВЕТЫ ЗАПОЗДАЛЫЕ» В ШКОЛЕ	38
Белова Светлана Владимировна Алиева Зумрият Султаналиевна	ДЕТСКО-ВЗРОСЛАЯ ОБЩНОСТЬ КАК ЦЕЛЬ И ЦЕННОСТЬ ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	41
Бичева Ирина Борисовна Вялова Наталья Вячеславовна Рязанова Евгения Александровна	ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	44
Боцоева Анна Владимировна Галкин Владимир Николаевич Титоренко Марина Федоровна	О ПРОБЛЕМАХ И ПЕРСПЕКТИВАХ ПЕРЕХОДА НА ФОРМАТ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: КОНТЕКСТ РИСКОВ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ	47
Боцоева Анна Владимировна Мосина Оксана Анатольевна	О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ	51

Братусин Алексей Радиславович Списивцев Степан Александрович Расторгуев Андрей Юрьевич	О ЗНАЧЕНИИ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА, МОББИНГА И КИБЕРБУЛЛИНГА В КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	55
Булавкина Елена Борисовна Тимохина Татьяна Васильевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	58
Быстрова Наталья Васильевна Казначеева Светлана Николаевна Меркульев Евгений Иванович	ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	61
Быстрова Наталья Васильевна Зиновьева Светлана Анатольевна Наянова Наталья Павловна	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	66
Быстрова Наталья Васильевна Зиновьева Светлана Анатольевна Филатова Елена Владимировна	ПРИНЦИПЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	68
Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна Субочева Марина Львовна	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ	70
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСКУССИОННОГО МЕТОДА С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕСТИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ	74
Винокурова Наталья Федоровна Макарихина Светлана Олеговна Щенникова Юлия Эвальдовна	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ В ШКОЛЬНОМ КРАЕВЕДЧЕСКОМ ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОМ КРУЖКЕ	77
Галинская Татьяна Николаевна Колобова Лариса Владимировна	РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ- БАКАЛАВРОВ В РАМКАХ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКИ	80
Ганиев Ришат Ризванович	ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ И ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	84
Гасанова Аминат Магомедкадиевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	88
Гиниятуллина Диана Равиловна Рябкова Гина Валерьевна	ACADEMIC WRITING НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (С ПРИМЕРАМИ ЗАДАНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)	91
Гиниятуллина Диана Равиловна	ACADEMIC WRITING НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (ПРИМЕРЫ ЗАДАНИЙ)	94
Голишниковна Елена Ильинична Сантасова Олеся Владимировна	ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	96
Гостунская Яна Игоревна Шпилова Евгения Валерьевна Трущелёва Анна Васильевна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	101
Грумминская Лиана Артуровна Матвеева Анастасия Сергеевна	ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	103
Грахова Светлана Ивановна Мустафина Светлана Фаниловна	ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО СПЕЦКУРСА НА НЕПРОФИЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ	107

Грушевский Сергей Павлович Шелехова Людмила Валерьевна Мороз Ольга Викторовна	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ПРИМЕНЕНИЮ СТАТИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	111
Гуров Валерий Николаевич Исламов Руслан Рафаэльевич Гуров Данил Валерьевич	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ – НОВЫЙ ДИЗАЙН ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	115
Гут Анжелика Викторовна Аппакова-Шогина Нурия Закариевна Пайгунова Юлия Викторовна	СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ САМОЗАЩИЩЕННОСТИ	118
Гучмазов Алан Тимурович Уварова Наталья Николаевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ РАДИКАЛЬНЫХ И ЭКСТРЕМИСТСКИХ ИДЕЙ СРЕДИ СТУДЕНТОВ	121
Данилова Сардана Ивановна Иванова Мария Кимовна	РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЯКУТСКИХ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР	125
Дедюкина Марфа Ивановна Трубина Евгения Михайловна	СИНКВЕЙН КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	127
Денисова Ольга Александровна Леханова Ольга Леонидовна	ЦИФРОВАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ: СРЕДСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ	130
Дохоян Анна Меликсовна Алдакимова Ольга Викторовна	ПАРТНЕРСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ - ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ	133
Дулатова Анна Николаевна Линник Анастасия Александровна	ПРОБЛЕМЫ ДОКУМЕНТАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	136
Ефимова Ольга Юрьевна	НЕКОТОРЫЕ СИТУАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОЛЧАНИЯ И УМОЛЧАНИЯ	139
Жулина Елена Викторовна Медведская Ирина Викторовна	ПРИМЕНЕНИЕ АВТОРСКОЙ ЛОГОСКАЗКИ В КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	142
Земляченко Людмила Викторовна Щередица Наталья Ивановна	СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	145
Земляченко Людмила Викторовна Спиренкова Наталья Григорьевна Щередица Наталья Ивановна	СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	148
Зубарева Елена Сергеевна	МЕТОД ПРОЕКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	152
Зулхарнаева Анастасия Васильевна Бадьяна Ольга Михайловна	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ГЕОГРАФИИ	154
Казначеева Светлана Николаевна Быстрова Наталья Васильевна Юдакова Ольга Владимировна	МЕТОДЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	157
Калустьянц Каринэ Артемовна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ KEYC-ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	160

Каплина Людмила Юрьевна Банарцева Арина Владимировна	ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПЛАТФОРМАХ MOODLE, ZOOM, TEAMS)	162
Карабанова Оксана Николаевна Трескин Михаил Юрьевич Хабарова Елена Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	166
Картавых Марина Анатольевна Веряскина Марина Александровна Петрова Елена Николаевна	ИЗУЧЕНИЕ ПРИРОДНЫХ ОПАСНОСТЕЙ БИОЛОГИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ	168
Каштанова Светлана Николаевна Овсянникова Ксения Андреевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	171
Кирдянова Елена Робертовна Хамидова Светлана Мухаммадовна Колпакова Екатерина Павловна	ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА. МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД СПЕКТАКЛЕМ В ТЕХНИКЕ «ВЕРБАТИМ» В МОЛОДЕЖНОМ ТЕАТРАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ	175
Клеймёнова Татьяна Николаевна Сюсина Тамара Олеговна Смирнова Нина Николаевна	РЕЗЕРВЫ ПОВЫШЕНИЯ ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	179
Клеймёнова Татьяна Николаевна Соколова Татьяна Альбиновна Хватыш Наталья Владимировна	ОСОБЕННОСТИ РАССМОТРЕНИЯ ВОПРОСА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН	182
Клименко Елена Васильевна Волхонская Анжелика Саитовна	РОЛЬ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МОТИВОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	186
Клыпа Ольга Викторовна Стежко Полина Александровна	ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ СПОРТИВНОГО ДОСУГА (СКАЛОЛАЗАНИЕ)	189
Клюева Марина Игоревна Кузьмин Роберт Алексеевич	ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО -КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	192
Клюшниковна Елена Анатольевна	НОВЫЙ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ТРЕЗВОСТИ В ОБЩЕСТВЕ	195
Кожурова Алина Алексеевна Находкина Любовь Иннокентьевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ С ОВЗ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	198
Колобкова Анастасия Анатольевна	РАЗВИТИЕ УЧЕБНОГО КНИГОИЗДАНИЯ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В РОССИИ XVIII - ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКОВ	202
Коновалова Наталья Александровна	ОБУЧАЮЩИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДИКИ «МОДЕЛЬ ИДЕАЛЬНОЙ СЕМЬИ»	206
Коробко Юрий Владимирович Ларина Валерия Андреевна	БЕЗБАРЬЕРНЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ	209
Кочетова Ирина Викторовна Егорченко Игорь Викторович	ПРИКЛАДНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА	213
Кочетова Ирина Викторовна Егорченко Игорь Викторович Порваткин Андрей Викторович	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА	218
		435

Кочурова Светлана Валерьевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ	221
Краева Надежда Александровна Камнева Ирина Николаевна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ	224
Круподерова Елена Петровна Круподерова Климентина Руслановна Печенева Ирина Алексеевна	ОРГАНИЗАЦИЯ «ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ» МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ПРЕДМЕТНОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	229
Крянев Владимир Юрьевич	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	232
Кусанов Жаслан Аубакарович	АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ ВОСПИТАНИЯ МЕДИЙНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	234
Куулар Лариса Лопсановна Танзы Менги Васильевна	КОНСТРУИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	237
Лахмоткина Валентина Ивановна	СОСТОЯНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	241
Лебедева Ирина Владимировна Михеева Наталья Сергеевна	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ В РАБОТЕ С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ	244
Лобашев Валерий Данилович Лобашев Игорь Валерьевич Талых Алексей Александрович	ГРУППОВОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ	247
Лопухова Ксения Михайловна Григорьева Антонина Афанасьевна	СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СОВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ САДУ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ	251
Лощилова Анна Александровна Рыжечкина Лариса Игоревна	ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КУЛЬТУРНОМ ЛАНДШАФТЕ	254
Матвейчук Надежда Михайловна	СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СУВОРОВЦЕВ НА ИДЕЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПОЛКОВОДЦЕВ	257
Медведева Татьяна Юрьевна Сизова Ольга Алексеевна Галкина Елена Николаевна	ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	261
Медведева Татьяна Юрьевна Кирдянова Елена Робертовна	ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	264
Мелешкина Мария Сергеевна	ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ КАК ОДНОГО ИЗ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ	267
Меньшенина Светлана Григорьевна Кошарская Екатерина Викторовна	ИНТЕРАКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	270
Милованов Константин Юрьевич Сергеева Марина Георгиевна Симонова Наталья Михайловна	ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА	274

Митин Александр Анатольевич	КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	278
Мишенина Ольга Николаевна	ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	281
Мотовилова Юлия Валерьевна	СИСТЕМА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО СЛУХА У НЕСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	286
Муллова Евгения Павловна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА	290
Муридинов Магомед Госенгаджиевич Магомедов Абдурахман Маллаевич Магомедов Гусейн Ахмедович	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	292
Мухина Мария Анатольевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	296
Мухтаров Далгат Джамалудинович	О НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФОРМ И МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ	300
Нагоева Марина Аюесовна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	302
Нагоева Марина Аюесовна	ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	305
Насибуллина Анися Дамировна	ЛЭПУК КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ	307
Невзорова Анна Витальевна	НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	311
Неустроева Екатерина Николаевна Михайлова Анна Викторовна	О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)	313
Nikitina Svetlana Evgenievna Korneva Inna Germanovna	THE ROLE OF AUTHENTIC FOREIGN FILMS IN DEVELOPING STUDENTS' SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE	318
Павленкович Ольга Борисовна Шиповалова Анна Борисовна	ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	321
Пантелеева Наталья Георгиевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	324
Пашков Геннадий Николаевич Габрелян Агасык Восканович Небыков Иван Александрович	О ПРОБЛЕМАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФОРМАТА ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ И ГЛОБАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ	328
Поняева Татьяна Анатольевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ НА ОСНОВЕ LMS СИСТЕМЫ	330

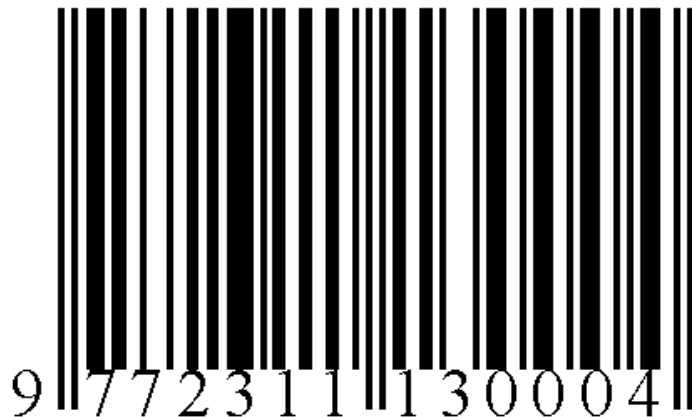
Похорук Олг Юрьевич Яковлева Вера Николаевна Перегудова Наталья Викторовна	К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	333
Романова Галина Александровна Штанько Ирина Вениаминовна	НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ	335
Садыкова Оксана Ильисовна Кривич Ольга Юрьевна	ПРОЕКТНО-ЭЛЕКТРОННЫЕ МЕТОДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ	338
Серебрякова Наринэ Витальевна Шашкина Гульнара Рустэмовна	РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	341
Скударёва Галина Николаевна	СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ СИНГАПУРА	345
Тарасенко Елизавета Игоревна	ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ АЭРОБИКОЙ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОК	348
Феоктистова Олеся Владимировна	ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	351
Хомякова Ирина Викторовна Матвеева Надежда Васильевна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА- БАКАЛАВРА К РУКОВОДСТВУ ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ КРУЖЕВОПЛЕТЕНИЯ НА КОКЛОШКАХ)	353
Шмультская Лариса Степановна Мамаева Светлана Викторовна	ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	358
Штерц Ольга Михайловна	ПРОБЛЕМА РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	361
Яхьяева Камила Мурадовна	ОЦЕНКА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	364
ПСИХОЛОГИЯ		
Авилов Александр Юрьевич Бизюк Александр Павлович	ПРОЕКЦИИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РИСУНКАХ МУЖЧИН С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	367
Алонцева Александра Ивановна Васильев Илья Андреевич Еликова Мария Евгеньевна	СООТНОШЕНИЕ МОТИВАЦИИ С ГОТОВНОСТЬЮ К РИСКУ У СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	371
Ахметшина Ирина Анатольевна Петрова Елена Александровна Юсупова Хадрия Геннадьевна	СТИМУЛИРОВАНИЕ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	374
Байрамуков Рамазан Махарович	ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	377
Бисингалиева Жанара Амангельдыевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ САМООТНОШЕНИЯ И ФУНКЦИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ	381

Клыпа Ольга Викторовна Колесова Виктория Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К СВЕРСТНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИЯ	384
Королева Юлия Александровна	ФАКТОРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	387
Кузнецова Елена Николаевна	ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС	390
Куимова Наталья Николаевна Рашванд Светлана Владимировна	К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА ДО ТРЁХ ЛЕТ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ РОДИТЕЛЕЙ	393
Кулеш Елена Васильевна Ангина Анастасия Дмитриевна Шулик Ирина Викторовна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПО СОХРАНЕНИЮ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)	397
Лукьянов Алексей Сергеевич	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ РАЗНЫХ КУРСОВ	399
Майстренко Анастасия Викторовна	НОВООБРАЗОВАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ВЫСОКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	402
Манакова Марина Вячеславовна	ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ	406
Матвеева Ольга Сергеевна	ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	412
Мешкова Ирина Владимировна	ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	416
Науменко Марина Владимировна	ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ	419
Попова Анна Анатольевна Шкрябко Ирина Павловна	ВОСТРЕБОВАННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	422
Фёдоров Александр Фёдорович	КИНЕМАТИЧЕСКИЕ СХЕМЫ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО- ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПО НЕКОТОРЫМ КОМПОНЕНТАМ	426
Шелкунова Татьяна Васильевна Артюхова Татьяна Юрьевна	ВЛИЯНИЕ АГРЕССИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ИХ УСПЕВАЕМОСТЬ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	429

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 67. Часть 4.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:

295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:

298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:

Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 29.04.2020. Сдано в набор 30.04.2020. Дата выхода 21.05.2020
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 51,15.
Тираж 500 экз. Цена свободная.