

**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

69 (1)

Сборник научных трудов

**Ялта
2020**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 26 ноября 2020 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч. 1. – 371 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.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КАРТИНЫ МИРА СРЕДСТВАМИ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности методического сопровождения педагогов по формированию картины мира дошкольников средствами ТРИЗ-технологий. Раскрыты основные понятия исследования «методическое сопровождение», «картина мира», «ТРИЗ-технологии» с позиции разных авторов. Описаны задачи и значение методического сопровождения в педагогической практике дошкольной образовательной организации, а также обозначена роль сопровождения в развитии профессиональной компетентности педагогов. Охарактеризованы основные направления методического сопровождения в ДОО, а также представлены различные формы организации методического сопровождения.

Ключевые слова: методическое сопровождение, картина мира, ТРИЗ-технологии, педагоги, профессиональная компетентность, дошкольники.

Annotation. The article discusses the features of the methodological support of teachers in the formation of a picture of the world of preschoolers by means of TRIZ technologies. The basic concepts of research "methodological support", "picture of the world", "TRIZ-technologies" from the position of different authors are revealed. The tasks and the importance of methodological support in the pedagogical practice of a preschool educational institution are described, and the role of support in the development of professional competence of teachers is indicated. The main directions of methodological support in preschool educational institutions are characterized, and various forms of organization of methodological support are presented.

Keywords: methodological support, picture of the world, TRIZ technologies, teachers, professional competence, preschoolers.

Введение. Дошкольное образование является начальной ступенью непрерывного образовательного процесса, которая использует различные инновационные технологии для развития и воспитания дошкольников. Поэтому педагоги дошкольной образовательной организации должны проявить готовность к осуществлению новых тенденций ФГОС ДО. На данный момент большинство специалистов дошкольного образовательного учреждения наблюдают преимущества использования ТРИЗ-технологий и чаще всего применяют в своей деятельности учебно-методические разработки для формирования картины мира у дошкольников.

Проблема методического сопровождения педагогов ДОО в условиях реализации нового ФГОС ДО, информатизация дошкольного образования, является актуальной в науке и практике, что делает актуальной проблему методического сопровождения педагога по формированию картины мира дошкольников, которая требует введения средств ТРИЗ-технологий для более результативного образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях нашего региона.

Характеристикой специфики методического сопровождения педагогов в ДОО, ее сущности целей, задач занимаются многие ученые: К.Ю. Белая [1], О.Ф. Исса [4], К.С. Шумакова [8] и др.

Ю.К. Бабанский [1], М.М. Потапник [6], С.Г. Молчанов [5] в своих научных трудах достаточно полно, описали дидактические требования к выбору структуры методического сопровождения, однако исследования в данной области они посвящали преимущественно организации методической работы. Ученые придерживаются мнения о том, что методическое сопровождение – это основной путь повышения мастерства педагога и его компетентности. В то же время, каждый из авторов предлагает свои способы для совершенствования педагогического мастерства и компетентности.

Цель данной статьи - раскрыть систему методического сопровождения технологии формирования картины мира у дошкольников средствами ТРИЗ-технологий.

Изложение основного материала статьи. Задача гармоничного развития детей дошкольного возраста предполагает обязательно достаточно высокий уровень сформированности целостной картины мира, что имеет не только узко педагогическое, но и глубоко общественное значение. Ребенок познает мир с рождения и на протяжении всей жизни, выстраивает в своем сознании собственную картину мира, совершенствуя себя. Начиная с дошкольного возраста, у детей появляется потребность в знакомстве с условиями жизни и основными законами: природными, предметными, социальными, поиске своей соразмерной области в сложном и противоречивом мире. Согласно современным научным данным, картина мира является психологической реальностью, которая образовывается при взаимодействии человека с миром. Ребенок всегда обладает знаниями, которые формируют его картину мира как систему представлений о себе, о окружающем, о своей роли и месте в мире, о временной и пространственной последовательности событий, их причинах, значении, целях.

Для правильного истолкования методического сопровождения, необходимо проанализировать его генезис. Зачастую термин методическое сопровождение приравнивают к термину методическая работа, но эти термины имеют некоторые отличия.

Л.И. Фалюшина, считает, что методическое сопровождение педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении – взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего, которое направлено на решение актуальных педагогических проблем [7].

К.Ю. Белая в своих исследованиях приводит следующее понятие: методическое сопровождение педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении – целостная система взаимосвязанных мер, основанная на последних достижениях науки и передового педагогического опыта, направленная на повышение профессиональной компетентности педагога и качества, и результативности учебно-воспитательного процесса, на развитие творческих потенциальных возможностей всего педагогического коллектива. Ученая считает, что методическое сопровождение должно способствовать повышению качественного уровня проводимых педагогами занятий, и своевременного оказания необходимой помощи педагогам [2].

Проанализировав научные труды отечественных ученых можно утверждать, что большинство авторов придерживаются следующего мнения: методическое сопровождение педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении – деятельность, совершенствующая и развивающая профессиональную компетентность педагогов, а также повышающая качественный уровень учебно-воспитательного процесса.

Сегодня методическое сопровождение актуально в дошкольном образовательном учреждении, поскольку существует необходимость рационально и оперативно совершенствовать качество содержания образования за счет применения инноваций (ТРИЗ-технологий, информационно-коммуникационных технологий, активных методов обучения и так далее) в методике воспитания и обучения дошкольников; совершенствовать качественную сторону организации педагогической деятельности за счет использования эффективных методов, приемов и форм работы с дошкольниками. В настоящее время актуальным является принятие участия педагогов в управлении дошкольным образовательным учреждением и управлении познавательным процессом дошкольников. С помощью методического сопровождения возможно совершенствование образовательной среды, организации учебно-воспитательного процесса.

Совокупность гуманистических и социально-ценностных идей, которые утверждают отношение к человеку как к высшей ценности, за счет обеспечения методического сопровождения способствуют функционированию субъектов образовательных отношений на новом уровне. Методическое сопровождение опытным педагогам помогает реализовать личностно-ориентированное воспитание и обучение, перейти к индивидуальным формам работы, что способствует развитию ребенка. Качество, эффективность и результативность организации учебно-воспитательного процесса, повышение уровня развития дошкольников являются конечной целью методического сопровождения педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Учебно-воспитательная деятельность дошкольного образовательного учреждения напрямую зависит от педагогических кадров, поэтому методическое сопровождение создает условия повышения профессиональной компетентности педагогов. Каждая методическая деятельность должна иметь определенные цели. Проведя анализ научных трудов по определению целей методической деятельности, мы считаем, что такое определение является актуальным для нашего исследования: оказание помощи педагогу для повышения уровня профессиональной компетентности, достижения качественных результатов профессиональной деятельности.

При разработке любого методического сопровождения необходимо формулирование его задач.

К.Ю. Белая [2] выделяет следующие задачи:

1. Установление нормативов и требований к учебно-воспитательной деятельности педагога;
2. Выбор методов, средств и форм взаимодействия педагога и дошкольников;
3. Возможность обновления теоретических, методических знаний и практических способностей педагогов;
4. Обмен педагогическим опытом и создание условий для повышения профессиональной компетентности.

Содержание методического сопровождения педагогического процесса является важной составляющей. Как правило, содержание методического сопровождения определяется с помощью ФГОС ДО, нормативных документов, приказов Министерства образования и науки Российской Федерации, программ развития образования, новейших психолого-педагогических исследований, диагностических результатов состояния учебно-воспитательного процесса, уровня развития дошкольников. В связи с этим, считаем, что содержание методического сопровождения педагогического процесса необходимо направить на выполнение задач ДООУ.

В.П. Дуброва содержание методического сопровождения педагогического процесса представляет с точки зрения компетентностного подхода (компоненты профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения: социально-психологическая, педагогическая, коммуникативная и так далее компетентности) [3].

Педагогический совет способствует решению возникающих проблем в ДООУ, вопросов оптимизации учебно-воспитательного процесса, утверждает рабочие программы, календарные планы. Основные задачи педагогического совета – повышение профессиональной компетентности педагогов, определение методов обновления знаний, способностей педагогов, и как их отражение повышение уровня развития дошкольников.

Консультации способствуют прояснению возникающих вопросов в учебно-воспитательном процессе. Своевременно оказанная консультация как молодому специалисту, так и более опытному, корректирует педагогическую работу.

Семинары являются эффективной формой, поскольку совершенствуют способности педагогов.

Творческие микрогруппы создаются по личным интересам и симпатиям. В такой группе каждый педагог изначально самостоятельно изучает проблему, а затем группа обменивается мнениями и ищет правильное решение поставленного задания.

Круглый стол форма необходимая для обсуждения вопросов обучения и воспитания дошкольников, где все педагоги являются равными участниками (независимо от накопленного опыта и стажа работы).

Методические «посиделки» более свободная форма круглого стола, где в непринужденной обстановке обсуждаются педагогические проблемы.

Литературный журнал является формой, при которой педагоги объединяются с общей темой выпуска, и пишут статьи, рассказы и так далее.

Педагогический клуб является формой методического сопровождения, пробуждающей имеющиеся знания и практические способности.

Педагогические чтения предназначены для освещения различных вопросов обучения и воспитания.

Открытый показ необходим для установления непосредственного контакта с педагогом в процессе занятия и получения ответов на возникшие вопросы.

Деловые игры (имитационные управленческие игры) отражают характеристику знаний и способностей в комплексе.

Самообразование необходимо для расширения и углубления знаний; для осмысления передового педагогического опыта; для совершенствования практических способностей.

Методическое сопровождение в дошкольной образовательной организации осуществляется по направлениям, представленных на рисунке 1.

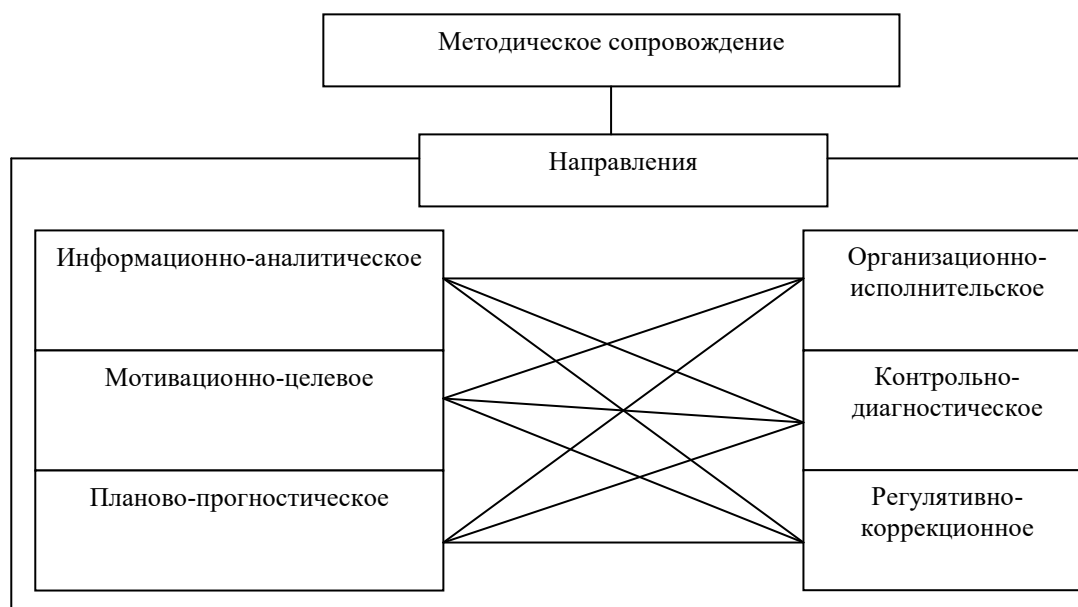


Рисунок 1. Направления методического сопровождения в ДОО

Рассмотрим более подробно каждое из представленных на рисунке 1 направления.

Информационно-аналитическое направление методического сопровождения включает информацию о инновациях в педагогике и психологии дошкольного образования, о новых технологиях и образовательных программах, об уровне профессиональной компетентности педагога. Это направление осуществляет повышение квалификации педагогических кадров.

Мотивационно-целевое направление методического сопровождения отражает творческую направленность педагогов дошкольного образовательного учреждения для улучшения микроклимата педагогического коллектива.

Планово-прогностическое направление методического сопровождения содержит скоординированную систему задач и мероприятий на текущий год.

Организационно-исполнительское направление методического сопровождения направлено на разъяснения трудностей, появляющихся в профессиональной деятельности, за счет инноваций педагогической науки и практики. Это направление включает проведение педагогических рингов, КВНов, коллективных просмотров и так далее. С помощью применения активных методов обучения педагоги «добывают» знания самостоятельно, что обеспечивает осознание изучаемого материала, запоминание, стимулирует интерес и творческую активность.

Контрольно-диагностическое направление методического сопровождения необходимо для выявления несоответствия между теорией и практикой, то есть между образовательными программами и их реализацией в практической деятельности педагога.

Регулятивно-коррекционное направление методического сопровождения, целью которого является организация воспитательно-образовательной деятельности, для обеспечения высокого уровня интеллектуального и психофизиологического развития дошкольника.

В рамках методического сопровождения по формированию картины мира детей дошкольного возраста, педагогам было предложено, после прослушанных консультаций и проведенных семинаров, разработать занятия с помощью ТРИЗ-технологии.

Выводы. Картина мира формируется в период дошкольного возраста и имеет серьезное значение в формировании личности ребенка. Поэтому актуальным вопросом педагогики является поиск эффективных методов формирования картины мира. Таковыми являются технологии ТРИЗ, которые позволяют формировать у детей системное видение мира, а также развивает постигать единство и противоречие окружающего мира, решать поставленные проблемы. Технология ТРИЗ – это уникальный инструмент для поиска оригинальных идей, развития творческой личности, доказательством того, что творчеству можно и нужно обучать. Она позволяет, не расширяя объема основной программы, решать поставленные образовательные и воспитательные задачи.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. О дидактических основах повышения эффективности обучения / Ю.К. Бабанский // Народное образование. - 1986. - № 11. - С. 105-111.
2. Белая, К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы / К.Ю. Белая – М: ТЦ Сфера, 2006. – 96 с.
3. Дуброва, В.П. Организация методической работы в ДОУ / В.П. Дуброва, Е.П. Милашевич. – М. 1995. –109 с.
4. Исса О.Ф. Проблемы методического сопровождения дошкольной образовательной организации на современном этапе / О.Ф. Исса // Наука и школа. 2014. – № 4. – С. 65-71.
5. Молчанов, С.Г. Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников / С.Г. Молчанов // Вестник Челябинского университета. Серия 5. Педагогика, Психология. - 2001. - № 1 (3). - С. 84-99.
6. Поташник, М.М. Управление образованием на муниципальном уровне: Методическое пособие / М.М. Поташник, А.В. Соложнин. - М.: Педагогическое общество России, 2014. - 480 с.

7. Фалюшина Л.И. Управление дошкольным образовательным учреждением. Современный аспект / Л.И. Фалюшина. – Издательство: Педагогическое сообщество России, 2015. – 203 с.
8. Шумакова К.С. Научно-методическое сопровождение педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ / К.С. Шумакова // Образование и наука. 2008. №7. – С. 61-68.

Педагогика

УДК 378

Член Союза Художников России, доцент кафедры

Декоративно-прикладного искусства и дизайна

Абдуллина Марина Александровна

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

Член Союза Дизайнеров России, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий

кафедрой Дизайн-проектирования и изобразительных искусств Долматова Анна Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород);

Член Союза Художников России, доцент кафедры

Декоративно-прикладного искусства и дизайна Чернигин Александр Алексеевич

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

РАЗВИТИЕ ЦВЕТОВОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос развития чувства цвета у студентов, обучающихся дизайну, обосновывается его значимость в образовательном процессе. Акцентируется внимание на то, что именно занятия по живописи дают большую возможность развить и усилить цветочувствительность обучающихся. Определяются ключевые этапы методов обучения и методов проверки и оценивания в этой области.

Ключевые слова: цвет, цветовое восприятие, живопись, метод, педагог, обучение, обучающийся.

Annotation. This article examines the issue of developing a sense of color in students studying design, justifies its importance in the educational process. Attention is drawn to the fact that painting classes provide a great opportunity to develop and strengthen the color sensitivity of students. The key stages of training methods and methods of verification and evaluation in this area are defined.

Keywords: color, color perception, painting, method, teacher, training, studying.

Введение. Цвет, а также его сочетания - это очень важные художественно-выразительные средства живописи, они способны формировать духовность личности, вкус и любовь к прекрасному, определять настоящие ценности жизни. В процессе обучения изобразительному искусству почти каждый педагог отмечает необходимость более полноценного использования нравственного потенциала искусства, которое может служить средством формирования и развития художественных, этических и социокультурных принципов, творческого воображения и наполненности личности.

Известные теоретики изобразительного искусства, педагоги, психологи Р. Арнхейм [1], Б.А. Базыма [2], Л.С. Выготский [3], С.П. Ломов [7], Г.И. Панксов [9] и др. неоднократно описывали сложность процесса художественного восприятия. Они говорили о важности творческого переживания, переосмысления и оценки произведения искусства. Большое значение для исследуемой проблемы имеют труды по теории цвета и колорита И. Иттена [6]; психологии восприятия цвета (В.С. Денисов [4] и др.); истории методов обучения цветовой грамоте (М.О. Сурина, А.А. Сурин и др.) [10]; С.М. Маркова [8], В.Д. Шадриков [11] и др. рассматривали этот вопрос, обращаясь к профессиональному самоопределению личности.

Данные мысли очень актуальны в современном непрерывно развивающемся мире. Для преподавателей изобразительного искусства и дизайна важнейшим элементом обучения является и развитие цветовой чувствительности студентов – дизайнеров, изучение теории применения цвета на практике в различных областях человеческой деятельности, в частности в процессе восприятия окружающей действительности и в процессе создания дизайн-проектов. Иногда изменения в качественно новом решении, к примеру, цвета, могут поменять эмоциональное отношение людей к привычным вещам, а изменения какого-либо цветового оттенка или насыщенности влияют на общее состояние всей цветовой палитры объекта дизайна.

Изложение основного материала статьи. Некоторые деятели искусства отмечали, что особую значимость имеет цветовая выразительность работы, а ее образность обуславливается художественно-творческими способностями обучающегося, в основе которых лежит эмоциональное, эстетическое отношение к изображаемому. При этом педагог сам должен уметь не только филигранно различать цвета, но и иметь развитое эстетическое восприятие в этой области. И это он должен передать своим ученикам. Такой педагог при работе должен иметь квалифицированные знания и навыки художественной архитектурно – оформительской, декоративно-прикладной, дизайнерской и полиграфической деятельности, а также рационально оценивать результаты творчества обучающихся. Цвет можно считать важным фактором художественного воздействия и воспитания в деятельности педагога.

Развитие цветовой чувствительности на занятиях по живописи и колористике необходимо начинать с детского возраста. Организации проведения занятий по цветовосприятию уделяли внимание многие педагоги. Интересные методические разработки имеются у таких авторов, как Э.И. Кубышкина, Н.Н. Ростовцев, Б.М. Неменский, Т.Я. Шпикалова. Ими даётся глубокий анализ методики организации и проведения уроков по цветовосприятию в условиях современной школы. Так Э.И. Кубышкина подробно образом рассматривает подготовку к урокам по цветовосприятию и живописи; Б.М. Неменский раскрывает особенности организации процесса обучения цветовосприятия через восприятие окружающей действительности и искусства; Т.Я. Шпикалова раскрыла роль значимости использования наглядности на

уроках по цветовосприятию. Современные программы образовательной области «Искусство» (Н.Э. Басина, В.С. Кузин, Б.М. Неменский, Т.Я. Шпикалова, Б.П. Юсов) уделяют большое внимание развитию эмоционально-чувственной сферы школьников, изучению основ цветовосприятия. Процесс развития цветовой чувствительности младших школьников основывается на том, что в этом возрасте каждый склонен к выделению цвета над другими инструментами в рисовании. Дети обычно не сильно задумываются над правильностью композиции, формы предметов или светотеневыми отношениями. Поэтому цветовое восприятие детей младшего школьного возраста можно назвать одним из главных способов передачи собственных мыслей на холст. Каждый человек в младшем возрасте осваивает как окружающий его мир, так и культуру, быт, нормы и правила. Именно тогда ему и прививаются устойчивые эталоны цвета. Иногда они становятся слишком определенными (голубое небо, зеленая листва, белые облака, желтое солнце), что может привести к меньшей вариативности в выборке палитры.

Когда вчерашний школьник приходит в вуз получать уже профессиональные компетенции, то для полноценного формирования необходимых навыков и знаний студентов-дизайнеров очень важны занятия различными видами искусств, в том числе и живописью, что включает в себя изучение основ науки - цветоведения. Это помогает в приобретении необходимых профессиональных компетенций, развивает мышление, личность обучающегося становится более наблюдательной, интересующейся, анализирующей. Работы таких студентов могут поражать преподавателя новыми интерпретациями обыденных вещей и ситуаций, оригинальностью, выразительностью, передачей настроения и эмоций автора, динамичностью и яркостью. Немаловажную роль играет палитра, которую применяет обучающийся в данных работах.

В период студенчества развитие цветовой чувствительности можно организовать через прямое взаимодействие с красящими веществами, сравнение цветов в заданной гамме и окружающих объектов, через наблюдения за природой и естественными оттенками, через работу с белилами и водой. Смешение новых для обучающегося материалов дает возможность получить настоящее удовольствие и погружение в познавательное обучение. Ощущение свободы и стихийности в работе с красками, а также полной умиротворенности и последовательности появляется только после того, как студент начинает замечать прозрачность акварельных потоков на листе, вязкость и густоту гуашевых смесей, бархатистость и хрупкость пастельных карандашей, что могут привести в картину нежность и легкость.

Наиболее продуктивными занятиями для развития цветовой чувствительности студентов-дизайнеров являются занятия по пейзажной живописи.

Педагоги в ходе обучения пейзажной живописи обычно замечают формирование целого ряда форм цветового восприятия. Первой является репродуктивная, что олицетворяет непосредственный опыт начинающего автора. Вторая называется конструктивной, которая включает практические знания и умения, а также теоретическую основу. Третьей формой можно считать корректирующую или направляющую, которая зависит от способностей к саморазвитию в творчестве. И последней многие считают творческую, что определяется продуктивностью, художественным подходом к обучению.

Также можно выделить несколько этапов восприятия пейзажа. Первым идет цветовое восприятие и основное формирование образов. Позже следуют цветовое впечатление, а за этим этап построения колорита, дабы сделать образ выразительнее. Именно поэтому преподавать основы нужно параллельно включая в занятия технику работы с различными красками. Методика заключается как в предоставлении обучающимся теории, так и в использовании упражнений на практике. Работа состоит из рассмотрения и изображения натуры, рисованию по представлению и по памяти. В процессе творческой практики деятельность уже смещается в область цветового исследования.

Если программа будет строиться по такому принципу, то она поспособствует развитию наиболее благоприятных условий для раскрытия творческого и художественного потенциала обучающихся. Очень важны для полноценного процесса получения опыта такие элементы эстетического и образного цветовосприятия как сильно выраженное в определенных эмоциях отношение к цветам, индивидуальная характерность образной передачи в искусстве, созданная преподавателем творческая атмосфера или условия для ее возникновения и самостоятельного функционирования.

Развивать чувство цвета помогают следующие составляющие:

- когнитивная, что определяет теорию и знания о цвете;
- эмотивная, олицетворяющая эмоциональную реакцию на цвет;
- деятельная, воплощающая различные умения, такие как составление, анализ и применение данных о цвете.

Также особую роль стоит отводить тактильной части в обучении, соотношениям цвета и звука, цвета и движений, изменениям цвета в различных условиях. Педагогами принято использовать самые разные формы проведения занятий обучающимися. Очень интересны занятия с экскурсиями, мини-путешествиями, пленэрами, также такие методы, как мыслительные представления и упражнения на воображение, познание цвета, составление цветовых пар, гармоний, комбинаций, изображение цветового спектра, круга и различных контрастов.

Обучающимся порой приходится искать словесные аналоги ощущений при изучении цвета, придумывать истории по картинам известных художников и вообще изучать их творчество, многие студенты способны представлять себя на месте цвета и описывать свои действия, все это помогает глубже понимать характер цвета и уметь выражать это в доступной форме.

Методом в обучении можно назвать способы взаимодействия и совместные действия обучающегося и педагога, что направлены на решение задач, поставленных в начале обучения. Приемом привыкли считать составную часть метода. Их общепринято сочетают друг с другом в разных пропорциях. Есть известные особенности характера учебной и познавательной деятельности обучающегося в овладении необходимыми знаниями. В объяснительно-иллюстративном пункте обычно фигурируют беседы, лекции, объяснения, изучение специальной литературы, а также демонстрация различных художественных произведений, таких как видео-фильмы, картины, интернет-материалы.

В репродуктивном пункте важную роль играют различные воспроизведения принятых правильными в этом виде искусства действий, применение навыков и умений на практике, деятельность по определенному плану. В учебно-поисковом и исследовательском направлении студент учится сам познавать то, о чем ему сообщают в различных источниках. Однако для педагога важно уметь организовывать и осуществлять сам

учебно-познавательный процесс, знать, как мотивировать своих подопечных и грамотно контролировать творческую деятельность.

Методы обучения помогают создавать упорядоченность и достигать дидактические и познавательные цели в области развития цветовой чувствительности обучающихся. Также важно не забывать о методах проверки и оценивания приобретенного опыта, знаний, практических навыков и умений.

Чтобы донести до обучающихся огромный объем информации в небольшой срок, стоит использовать современные мультимедийные методы и формы обучения. Но желательно и не забывать о личном общении педагога и обучающегося. О значимости личности педагога в жизни любого человека писали такие ученые как Е.Ю. Илалтдинова, [5], А.А. Оладышкина и др. Живое слово педагога помогает истолковывать различные закономерности и правила, существующие и фактические свойства, понятия и явления. В беседе или диалоге педагог способен наводить обучающихся к осознанию изученной информации и проверять уровень понимания материала. Дискуссия предполагает обмен разными точками зрения по заданной проблеме. Самостоятельную работу обозначают как важную ступень в процессе обучения, к ней стоит подходить очень аккуратно, учитывая индивидуальные особенности каждого обучающегося. Экскурсии в музеи могут являться одним из видов учебно-познавательной или обзорно-ознакомительной деятельности.

Однако при развитии цветовой чувствительности не обойтись без наглядного метода, что заключается в применении наглядного материала, пособий, литературы, иллюстраций, кино- и видео-формата, различных современных технических средств, интернета. Практический же метод включает в себя упражнения, что представляет собой многократное повторение умственных или практических действий, включает также творческую работу и практические занятия.

Также следует отметить метод проблемного обучения, при котором воссоздаются проблемные ситуации, те же условия и обстановка, что способствует активизации мышления, развивает познавательную самостоятельность, позволяет обучающемуся выявлять новые пути решения уже известных проблем.

Организация обучения имеет определенные формы. Первую из них можно разделить по количеству познающих искусство дизайна на индивидуальную, групповую, фронтальную, коллективную и парную. Вторую, что обозначает место проведения, на аудиторную и внеаудиторную. Естественно, что любое занятие следует структурировать, даже если оно проходит по творческой направленности.

Обычно в начале занятия преподавателем излагается новый материал, где он смело использует все, вышеперечисленные методы и формы донесения знаний до своей аудитории. Практика является неотъемлемой составляющей каждого занятия, где смело выполняются различные упражнения, художественные и творческие работы и композиции. Рефлексией можно назвать организованный анализ своей деятельности, как со стороны педагога, так и со стороны обучающихся, происходит подведение итога, просмотр конечного результата, оценивание и объявление ошибок и недочетов, а также способов их исправления. Таким образом, каждому педагогу должно быть понятно, что от формы и организации его собственного занятия зависит не только качество полученных знаний, но и уровень развития практических навыков студентов.

Учащиеся постоянно ищут людей, что отличаются от их привычного окружения, именно у них они желают чему-то учиться, если преподаватель сможет сыграть такую значимую роль в их жизни, то это будет чудесным исходом. Чтобы занятия могли заинтересовать студента, важно быть не столько прекрасным художником и на высоком уровне владеть своей специальностью, сколько уметь выслушивать, слышать и уважать мнение своих учеников. Важно каждого считать полноценной личностью, со своими мечтами, амбициями и желаниями, интересоваться их проблемами, помогать достичь успеха. Если обучающиеся осознают, что преподаватель понимает, разбирается не только в своей области, что он способен выходить за рамки занятий, разговаривать о современной и популярной культуре, интересоваться теми же вещами, что и они – фильмами, музыкой, современными направлениями в искусстве, то у них появляется больше мотивации. А если педагог пытается строить параллели между теорией и современными интересами, то это раскрывает исследовательский и экспериментаторский потенциал будущих дизайнеров.

Выводы. Внедрение в образовательный процесс обособленной системы последовательных упражнений, творческих заданий по развитию цветовой чувствительности, целенаправленное сочетание подготовительных кратковременных и длительных упражнений, применение средств наглядности, современных средств обучения, более органичная увязка теоретических и практических образовательных и воспитательных задач значительно повышает эффективность подготовки студентов-дизайнеров, способствует более прочному и качественному освоению обучающимися закономерностей цветовосприятия. Условиями развития цветовой чувствительности обучающихся являются: построение процесса обучения живописи на основе поэтапного усвоения колористических понятий, выполнения системы упражнений и заданий, предполагающей переход от репродуктивной к творческой деятельности; разработки технологии обучения живописи, включающей современные эффективные методы, средства и формы организации образовательного процесса.

Литература:

1. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Сокращенный пер. с англ. В.Н. Самохина, ред. В.П. Шестаков. — М.: Прогресс, 1974. — 397 с.
2. Базыма, Б.А. Психология цвета: теория и практика. — СПб.: Речь, 2005. — 205 с.
3. Выготский, Л.С. Психология искусства / Предисл. А.Н. Леонтьева; Комментарий, Л.С. Выготского, В.В. Иванова; Общ. Ред. В.В. Иванова. — 3-е изд. — М.: Искусство, 1986. — 573 с.
4. Денисов, В.С. Восприятие цвета. / В.С. Денисов, М.В. Глазова. — Часть 1. — М.: Эксмо, 2008. — 176 с.
5. Илалтдинова, Е.Ю., Оладышкина, А.А. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей [Электронный ресурс], - Режим доступа: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-3> (Дата обращения: 16.09.2020).
6. Иттен, И. Искусство цвета / И. Иттен. — М.: Аронов, 2001. — 96 с.
7. Ломов, С.П. Цветоведение: учеб. пособие для вузов, по спец. «Изобразит. Искусство», «Декоративно-прикладное искусство» и «Дизайн» / С.П. Ломов, С.А. Аманжолов. — М.: ВЛАДОС, 2015. — 144 с.
8. Маркова, С.М., Наркозиев, А.К. Методика исследования содержания профессионального образования [Электронный ресурс], - Режим доступа: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-1-2> (Дата обращения: 16.09.2020).

9. Панксов, Г.И. Живопись. Форма, цвет, изображение: учеб. пособие для студ. высш. худ. учебных заведений / Г.И. Панксов. – М.: Академия, 2007. – 144 с.
10. Сурина, М.О., Сурина, А.А. История образования и цветодидактики М:ИКЦ «Март», Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2003 г., 352 с.
11. Шадриков, В.Д. Профессиональные способности / В.Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель **Абрамова Ольга Владимировна**

Московский Авиационный Институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА И ОРАТОРСКОЕ МАСТЕРСТВО СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)

Аннотация. В статье рассматривается проблема речевой культуры и ораторского мастерства современных студентов технических ВУЗов на примере дисциплины «Иностранный язык». Актуальность работы обоснована тем, что наиболее востребованной и поэтому актуальной для представителей любой профессии и вида занятий стала сегодня правильная речевая деятельность, предполагающая прежде всего высокую культуру владения письменным и устным словом, а также наличие навыков речевого воздействия на слушателя. Ораторское искусство повышает эффективность публичных выступлений, когда необходимо донести и защитить перед слушателями свои идеи, поделиться важной информацией о проекте, побудить к совместной работе. Согласно теории ораторского мастерства, в работе выделены четыре категории-классификации навыков владения устной речью, которые можно отнести к говорению на английском языке: физический, лингвистический, когнитивный, социально-эмоциональный. На основании преподавательского опыта и опыта организации студенческих научно-практических конференций делается заключение о том, что выступая перед аудиторией, студенты технических вузов часто демонстрируют следующую проблему поведенческого характера - отсутствие умения удерживать внимание и управлять им. В заключении автор дает рекомендации по построению успешной речи, которая привлечет слушателей. Рассматривается роль различных аспектов, влияющих на качество ораторского мастерства: роль врожденных индивидуально-психологических особенностей, практической деятельности, умения применять различные приемы ораторского мастерства и другие. Приводится опыт кафедры «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей» Московского Авиационного Института (Национального исследовательского университета) по развитию ораторского мастерства и повышению речевой культуры благодаря подготовке и участию обучающихся в научно-практических конференциях.

Ключевые слова: речевая культура, ораторское мастерство, иностранный язык, навыки владения устной речью, студенческая научно-практическая конференция, успешный оратор, коммуникативная компетенция, практическая деятельность, публичное выступление, аудитория.

Annotation. The article considers the problem of speech culture and art of public-speaking of present students in technological educational Institutions based on English language subject. The rationale of the paper is motivated by the fact that nowadays the proper speech activity has become urgent and that is why challenging for people of any profession and type of occupation; it implies most of all high cultural aspect of possessing good skills in written and oral speech as well as the ability of verbal influence on the listeners. Art of public-speaking increases the effectiveness of public presentation when it is necessary to bring to light and to defend one's ideas, share the important information on the project, motivate to joint cooperation. According to the theory on art of public-speaking there are observed four classification categories concerning oral skills' abilities which can be referred to speaking in a foreign language: such as physical, linguistic, cognitive, social-emotional ones. Based on teaching experience and the experience of conducting students' scientific-practical conferences the emphasis is made on the fact that speaking to an audience the students of technical Institutions often display the following behavior problem - lack of ability to keep the listeners' attention and to control it. In conclusion the author gives the recommendations on successful speech patterns, which will attract the audience attention. The significance of various aspects that influences on the quality of public speaking is under consideration: the role of inherent individual-psychological skills, practical activity, ability to apply different techniques of public-speaking, etc. There is also under way the experience of Department И 11 "Foreign language for aerospace specialties" of Moscow Aviation Institute (National Research University) on the maturity of public speaking and the improvement of speech culture owing to the training process and students' participation in scientific- practical conferences.

Keywords: speech culture, art of public-speaking, foreign language, oral skills' abilities, students' scientific-practical conferences skillful speaker, communicative competence, practical activity, public presentation, audience.

Введение. Условия современной жизни, требующие от человека высокого уровня культуры и умения общаться в любой сфере деятельности, определяют необходимость владения универсальными способами самореализации и самовыражения, умения организовывать коммуникативные процессы и достигать целей в межличностном общении. Наиболее востребованной и поэтому актуальной для представителей любой профессии и вида занятий стала сегодня правильная речевая деятельность, предполагающая прежде всего высокую культуру владения письменным и устным словом, а также наличие навыков речевого воздействия на слушателя.

По мнению некоторых ученых, показатели речевой культуры нынешних студентов значительно ниже, чем лингвистические навыки их предшественников. Делается нерадостный вывод о том, что риторические компетенции современного студенчества существенно понизились [2, с. 192], что делает актуальным развитие ораторского мастерства на занятиях в вузе.

Изложение основного материала статьи. Согласно теории ораторского мастерства, существует четыре категории классификации навыков владения устной речью, которые можно отнести к говорению на английском языке:

1. Физический.

Это контроль языка тела и тембра голоса, характерных для жителей англоговорящих стран. Например, верно ли используется в данной ситуации проекция голоса говорящего, модулируется ли тон голоса в соответствии с темой беседы, усиливают ли жесты смысл выступления, если речь идет о презентационной работе. Немаловажно учитывать и обстановку во время выступления. Именно так слушатели смогут понять, вербально и при помощи невербальных знаков, что выступающий владеет своей темой уверенно и с легкостью ответит на возникшие вопросы. Кроме того, показателем твердого владения темой могут стать такие факторы как ровная осанка и улыбка – именно они привлекают внимание зрителей и удерживают его.

2. Лингвистический.

Языковые знания и навыки говорящего на иностранном языке являются фундаментом для коммуникативной деятельности. Именно благодаря богатому лексическому багажу, умелому использованию метафор и других эмоционально окрашенных риторических конструкций, а также высокому уровню фонетических навыков, удастся сделать речь богатой и интересной.

3. Когнитивный.

Важны не только качество, но и содержание общения. Всегда необходимо следить за тем, понимают ли слушатели докладчика, и насколько глубоко. Но обратный процесс так же важен – к примеру, насколько выступающий хорошо понимает и слышит вопросы от слушателей, умеет ли воспринимать информацию от других людей, верно ли рассуждает и не путается ли в собственных мыслях. Дискуссии с оппонентами в данном случае являются хорошими тренировками построения разговорной речи.

4. Социально-эмоциональный.

Построение общественных отношений и удержание внимания говорящим объясняют этот аспект. Здесь учитывается возможность использования беседы как метода решения вопросов в рабочей обстановке. Демонстрируя свое умение слушать и внимательно относиться к личности и идентичности других людей, говорящий может проявить свои лучшие качества, благодаря речи, выразить их в общении.

Необходимо заметить, что выделяется дополнительная категория – визуальная. Она заключается в использовании графических элементов (картинок, схем, графиков и т.п.) в процессе презентации своей темы. В работе на семинарах подразумеваются как распечатки визуального материала, так и проекции на экране во время презентации. Во время работы на конференциях используются проекции как наиболее удобный способ.

Выступая перед аудиторией, студенты технических вузов часто демонстрируют следующую проблему поведенческого характера - отсутствие умения удерживать внимание и управлять им. Часто студенту может мешать быть интересным страх перед публичными выступлениями. Причем, возникнуть он мог как в вузе, так и значительно раньше в ходе негативного опыта. Важной задачей для преподавателя становится определить эту проблему и вовремя исправить ее, доброжелательно выражая свою личную заинтересованность в успехе обучающегося.

Формируя свое умение публично мыслить на иностранном языке, студент повышает результативность использования полученных знаний в дальнейшем. Преподавателю важно стимулировать речевую активность студентов во время обсуждений, создавать позитивную атмосферу на занятиях. Повышая лояльность аудитории, убеждая каждого в важности собственного мнения по разнообразным вопросам, касающимся как профессиональной деятельности, так и личных аспектов, педагог побуждает обучающихся активнее общаться, понимать и помогать друг другу [3, с. 184].

Касаясь вопроса коммуникативной компетенции, создаваемой в том числе в процессе занятий по английскому языку, необходимо отметить важность ораторской деятельности в этом отношении. Учитывая, что публичное выступление на иностранном языке для студента технического вуза должно обладать следующими характеристиками:

- свободное применение невербальных приемов,
- уверенное владение текстом,
- следование грамматическим и лингвистическим языковым нормам.

Стоит оценивать устное выступление как устную речь, со своими особенностями: связностью, ситуативностью, спонтанностью, вариативностью и т.п. Совершенствуя коммуникативную компетентность студентов, следует учесть эту специфику устной речи. Благодаря такому способу оценивания можно стимулировать активность работы студента на практических занятиях и настроить его на самостоятельную работу.

Каким образом можно стать успешным оратором? Некоторые ученые считают, что велика роль врожденных индивидуально-психологических особенностей, в числе которых потребность в общении, развитые мышление и память, высокий уровень восприятия, положительный эмоциональный тонус и устойчивая нервная система. Другие уверены, что даже не обладая перечисленными качествами изначально, их можно развить. Несомненна ведущая роль практической деятельности, без которой ораторское искусство останется на низком уровне даже при наличии комплекса упомянутых характеристик [5, с. 10].

Для современного успешного человека умение применять приемы ораторского мастерства – один из важнейших показателей профессиональной и личной компетентности. Достижение высот в любом виде деятельности невозможно без навыка убеждения, умения четко выражать свои мысли. Ораторское искусство повышает эффективность публичных выступлений, когда необходимо донести и защитить перед слушателями свои идеи, поделиться важной информацией о проекте, побудить к совместной работе.

Развивая коммуникативную и социокультурную компетенции у студентов Московского Авиационного Института (Национального исследовательского университета) на кафедре «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей», преподаватели указывают одним из способов роста ораторского мастерства повышение речевой культуры благодаря подготовке и участию обучающихся в научно-практических конференциях.

Для сегодняшнего студента важно тренировать навыки общения и взаимодействия. Участие в конференциях помогает расширить понимание различных партнёров, что невозможно без учета речевых и поведенческих особенностей аудитории в целом. Благодаря опыту студентов, участвующих в конференциях, создаются навыки общения с аудиторией на иностранном языке и умение находить обратную связь [1].

Одним из ключевых моментов для успешного выступления является репетиция. Чтобы выступление было блестящим и запоминающимся, нужно готовиться к нему более ответственно. Здесь важным является не усилия и время, затраченные на подготовку, а то, как докладчик репетирует. «Если вы недостаточно

хорошо отрепетировали своё выступление, то сами лишаете себя шансов на успех» [4, с. 140]. Следует отметить несколько компонентов эффективного выступления.

1. Чтение доклада вслух.

Данный этап позволяет объективно дать оценку материалу и при необходимости доработать текст выступления. Воспроизводя текст вслух, акцент делается на словах и их звучании. После каждого чтения можно делать отметки возле абзацев, указывая время, тембр голоса и интонацию. Чтение вслух даёт возможность преобразовать письменную речь в устную с внесением существенных моментов- изменений, если они необходимы.

2. Создание контент-схемы.

Главная цель - отметить важные элементы устной презентации.

* Ключевые слова - самые значимые слова в предложении, передающие его смысл. Такие слова можно выделять интонационно, тембром голоса, паузами. * Речевые такты - длинные или короткие паузы, для перехода от одного пункта к другому, которые позволяют слушателям запомнить основную идею.

* Пояснения - дополнительные комментарии, истолкование, иллюстрирование для уточнения мысли докладчика.

* Ритмический рисунок - чередование в речи односложных и многосложных слов в одном предложении для создания напряжения и динамичности выступления.

3. Импровизация.

Эта компонента является одной из самых эффективных. Она включает в себя сотрудничество с аудиторией, принятие обратной связи, внесение корректив, особенно, когда создаются трудные моменты и необходимо установить контакт с аудиторией. «Импровизация действительно работает - делает выступление лучше» [4, с. 162].

4. Технические репетиции.

Такие репетиции не должны проводиться в последний момент. Чтобы не чувствовать дискомфорт во время выступления, технические репетиции необходимо хорошо спланировать. Зрители будут впечатлены, если докладчик хорошо владеет техническими средствами. Это означает, что выступающий хорошо подготовился к своей речи, а это - знак уважения к аудитории. И от этого во многом зависит успех выступления.

Многолетний опыт участия и организаторской деятельности в области научно-практических студенческих конференций позволяет автору дать следующие рекомендации по построению успешной речи, которая привлечет слушателя:

1. «Сильное» начало.

Приветствие должно заряжать всю остальную речь, придавая импульс интересу аудитории к выступающему. Необходимо выбрать такую первую фразу, которая запомнится слушателям.

2. Значимые паузы.

Умение правильно поставить акценты с помощью пауз, удерживать их и выходить из них с достоинством можно натренировать. Чаще всего студенты боятся забыть текст доклада или момента, когда вопрос окажется слишком неожиданным, чтобы сразу на него ответить. Стоит запомнить, что паузы отлично работают на удержание аудитории в следующих случаях:

- а) когда нужно привлечь внимание аудитории, отвлекшейся на что-либо;
- б) когда автору важно подчеркнуть предыдущее высказывание;
- в) после того, как докладчик задал вопрос.

3. Формулировка идеи.

Основная идея выступления должна быть одна. Сформулировать ее для аудитории необходимо в самом начале выступления в течение 30 секунд. Раскрытие информации и второстепенные рассуждения должны быть логичны и продолжать главную мысль.

4. Правильные акценты: термины, цитаты, факты, цифры.

Люди отлично запоминают яркие речевые конструкции, особенно если они подкреплены лаконично изложенными фактами и цифровым их подтверждением. Обязательные условия использования данной информации:

- а) всегда называть источник и/или автора;
- б) источник должен быть проверенным;
- в) статистику лучше всего показать диаграммами на слайдах;
- г) термины необходимо расшифровывать.

5. Визуализация: схемы, диаграммы, таблицы, изображения.

Аудитория лучше поймет тему выступления и основную идею, если они будут подкреплены слайдами с яркими изображениями, подтверждающими тезисы доклада. Не стоит делать слайды интереснее речи.

6. Устная презентация.

Докладчик должен умело маневрировать в подаваемой информации, но зачитывание возможно лишь при дословном цитировании мнения экспертов или результата проводимых экспериментов. В остальных случаях чтение выдает в выступающем начинающего оратора.

7. Длительность выступления.

Для докладчика важным этапом подготовки является тренировка, чтобы выступление получилось запоминающимся. Необходимо подготовиться так, чтобы уложить весь доклад в отведенное время. Не стоит торопиться, лучше оставить время для общения с аудиторией.

8. Завершение выступления.

Итогом выступления должны стать 2-3 минуты с выводами и освещением наиболее приоритетных моментов доклада. Слушатели смогут запомнить этот момент и в дальнейшем поразмыслить над выводами.

9. Ответы на вопросы аудитории.

Реакция выступающего на интерес слушателей выражает его отношение к аудитории. Позитивно и дружелюбно отвечая на вопросы, честно признавая незнание некоторых аспектов и положительно воспринимая критику, докладчик докажет свой профессиональный уровень.

10. Благодарность.

Выводы. Искренне поблагодарив слушателей за уделенное время и интерес к выступлению, можно сформировать положительное отношение к себе и закрепить это, выразив заинтересованность в дальнейшем сотрудничестве.

Литература:

1. Abramova O.V., Korotaeva I.E. The practical importance of student conferences in a foreign language (from the experience of working with aerospace students) // Revista ESPACIOS. 2019. Vol. 40. N 31.
2. Зубанова С.Г. О повышении языковой культуры и риторических компетенций студенчества: анализ риторического наследия прошлого и задачи современной практики обучения // В сборнике: Роль и место иностранных языков и связей с общественностью в развитии аэрокосмической сферы Российской Федерации / Сборник докладов VII Международной научной конференции ФИЯ МАИ (НИУ), посвященной 85-летию МАИ и Дню Космонавтики. Факультет иностранных языков Московского авиационного института; Ответственный редактор: Каллиопин А.К. 2015. С. 191-200.
3. Клеменчук С.В. К вопросу о формировании культуры публичного выступления студентов Дальнегорского индустриально-экономического института // Альманах современной науки и образования. 2008. № 8-1. С. 84-85.
4. Порт М. Затмите всех! - Минск: Попурри, 2017.
5. Практическая риторика: учебное пособие / Л.Ф. Бердник. - Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2011.

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Агаева Индира Бабаевна

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск);

старший воспитатель Валиев Анна Сергеевна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 14» (г. Красноярск),

магистрант

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск)

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация. В данной статье отражены результаты сравнительного изучения сформированности звукопроизносительной стороны речи у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и с общим недоразвитием речи III уровня. Выявлены различия в степени и характере нарушений звукопроизносительной стороны речи. Представлены количественные и качественные нарушения речи у старших дошкольников и определены направления коррекционно-логопедической работы с детьми.

Ключевые слова: звуко-произносительная сторона речи, характер и степень нарушения речи, фонетико-фонематические недоразвитием, речь, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, сравнительное изучение.

Annotation. This article reflects the results of a comparative study of the formation of the sound-pronunciation side of speech in older preschoolers with phonetic-phonemic speech impairment and with general speech underdevelopment of level III. Differences in the degree and nature of violations of the sound-pronunciation side of speech were revealed. Qualitative speech disorders in older preschoolers are presented and the directions of corrective speech therapy work with children are determined.

Keywords: the sound-producing side of speech, the nature and degree of speech disorders, phonetic and phonemic disorders, speech, General speech underdevelopment, senior preschoolers, comparative study.

Введение. Большинство детей, в старшем дошкольном возрасте полностью овладевают звукопроизносительными навыками, имеют достаточно обширный словарный запас, умеют грамматически правильно оформлять предложения. Однако, как показывает практика, процесс овладения речью детьми дошкольного возраста не является столь однозначным. В некоторых случаях речь может искажаться в связи с чем возникают речевые отклонения, нарушающие нормальный ход ее становления [9]. Дети дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (далее ФФНР) и с общим недоразвитием речи (далее ОНР) III уровня характеризуются недоразвитием звуко-произносительной стороны речи и имеют существенные трудности в звукопроизношении [1]. В частности, старшие дошкольники с ОНР III уровня характеризуются нарушением звукового произношения, недоразвитием фонематического слуха, задержкой формирования словарного запаса и грамматического строя речи [6]. В связи с этим, одной из наиболее актуальных проблем логопедической работы является проблема развития и коррекции звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями [7].

Изучением проблемы ФФНР у детей занимались многие отечественные ученые и практики (М.Н. Генералова, Т.В. Засторожная, Р.Е. Левина, Г.Г. Новикова, Т.П. Павлова, М.В. Симонова) и др. [1], [2], [4], [7], [8], [9]. В авторских работах представлено своеобразие звуко-произносительной стороны речи дошкольников с ФФНР.

Особенности речи детей дошкольного возраста с ОНР, а также своеобразие звуко-произносительной стороны речи у дошкольников с данной патологией описывались в трудах Н.С. Жуковой, Э.А. Каверовой, Р.Е. Левиной, Е.Ф. Рау, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и многих других [6], [4], [5], [10], [11], [12].

Однако, не смотря на наличие отдельных исследований в рассматриваемой области отсутствуют объективные исследования сравнительного характера у рассматриваемого контингента старших дошкольников, что приводит к трудностям подбора содержания коррекционной логопедической работы со старшими дошкольниками с ФФНР и ОНР III уровня, находящимися в одной группе образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования явилось сравнительное изучение сформированности звуко-произносительной стороны речи у старших дошкольников с ФФНР и ОНР III уровня.

Эксперимент проводился на базе МБДОУ № 14 г. Красноярск. В эксперименте приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста с ФФНР и с ОНР III уровня. Возраст респондентов составил 5-6 лет. Обследуемые старшие дошкольники были разделены на две группы (экспериментальная и контрольная). В экспериментальную группу были включены старшие дошкольники с ФФНР (далее ЭГ № 1) в количестве 15 человек, а в контрольную (далее ЭГ № 2) – дошкольники с ОНР III уровня с идентичным количеством участников.

С целью изучения уровня сформированности звуко-произносительной стороны речи у старших дошкольников за основу были взяты методики Ф.Ф. Рау, М.Ф. Фомичевой «Исследование звукового произношения»; М.Ф. Фомичевой «Исследование фонематического слуха и восприятия»; Лалаевой Р.И. «Исследования звукового анализа и синтеза»; Е.Е. Шевцовой, Л.В. Забродиной «Исследования просодической стороны речи».

По результатам исследования, выявлено что обе группы респондентов – ЭГ № 1 и ЭГ № 2 показали низкий уровень сформированности звуко-произносительной стороны речи.

Стоит отметить, что дошкольники с ОНР III уровня показали более низкие результаты сформированности звуко-произносительной стороны речи в сравнении со старшими дошкольниками с ФФНР, что было доказано статистически ($U_{\text{эмп}} = 4$; $U_{\text{кр}}$ при $p \leq 0.01 = 6$; $U_{\text{кр}}$ при $p \leq 0.05 = 11$). На наш взгляд, это вызвано тем, что при общем недоразвитии речи у детей наблюдалось не только недоразвитие фонематической стороны речи, но и имелись стойкие нарушения в артикуляционном и лексико-грамматическом оформлении речи.

При этом в обеих группах респондентов не сформировано произношение части звуков в словах, в предложениях. Старшие дошкольники чаще всего допускали пропуски и замены звуков, искаженно их воспроизводили, смешивали в речи звуки, изолированно произносимые правильно.

В КГ детей с ОНР III уровня зафиксировано хлопающее и межзубное произношение звуков, что свидетельствует о несформированности артикуляционной моторики. В обеих группах наблюдалось смешение в речи двух, изолированно произносимых грамотно, звуков (вместо «рыба» – «лыба»; вместо «шуба» – «суба»). Причиной данных нарушений является недостаточная сформированность фонематического слуха и фонематического восприятия, в результате чего ребенок смешивает звуки и их заменители.

У старших дошкольников с ОНР III уровня наблюдалось велярное произношение звуков: щель образовывалась на месте сближения корня языка с мягким нёбом, в процессе чего выдыхаемый ребенком воздух, проходил через образовавшуюся щель, и способствовал беспорядочной многоударной вибрации мягкого нёба. Следовательно, при произношении возникали шумы, которые примешивались к тону голоса. У старших дошкольников с ФФНР велярного произношения звуков выявлено не было.

Ниже представлены результаты исследования звуко-произносительных умений у старших дошкольников с ОНР III уровня и ФФНР (См. рисунок 1).

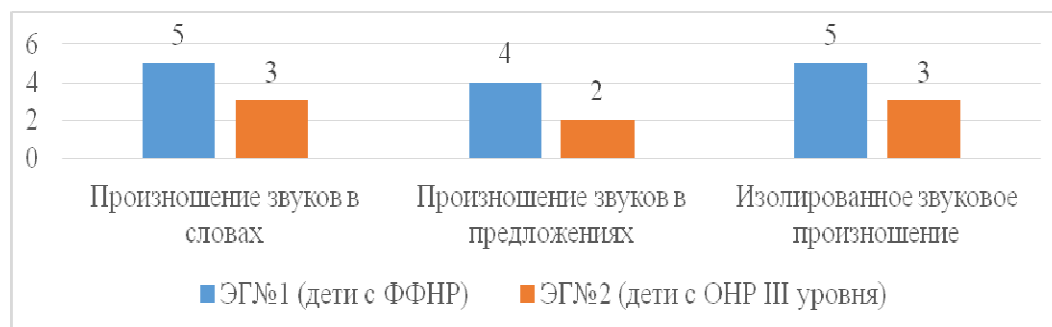


Рисунок 1. Сравнительные результаты исследования звукопроизношения старших дошкольников

В процессе обследования фонематического восприятия и фонематического слуха нами было выявлено, что старшие дошкольники с ФФНР и с ОНР III уровня испытывали существенные трудности:

- при выделении заданного звука из цепочки звуков,
- при воспроизведении за взрослым слоговых сочетаний,
- при дифференциации слов квазиомонимов,
- при определении наличия звука в словах.

Старшие дошкольники не всегда на слух дифференцировали нормативное и дефектное произношение звука в собственной и чужой речи. Отмечалось наличие нарушений восприятия тех звуков, которые они заменяли или смешивали в собственной речи. Дети с ФФНР и ОНР III уровня не могли дифференцировать слова, в состав которых входили звуки-заменители. В 100% случаев дети с ФФНР и с ОНР III уровня не отличали нормативное и искаженное произношение, в случае, когда логопед специально имитировал нарушение звукопроизношения, характерное для конкретного ребенка. На процесс формирования фонематического восприятия у старших дошкольников с ФФНР и с ОНР III уровня вторичное влияние оказывало наличие недостатков звукопроизношения и низкий уровень речевого развития в целом (особенно у детей с ОНР III уровня).

Ниже даны сравнительные характеристики сформированности фонематического восприятия и фонематического слуха старших дошкольников с ФФНР и с ОНР III уровня (См. Рисунок 2).

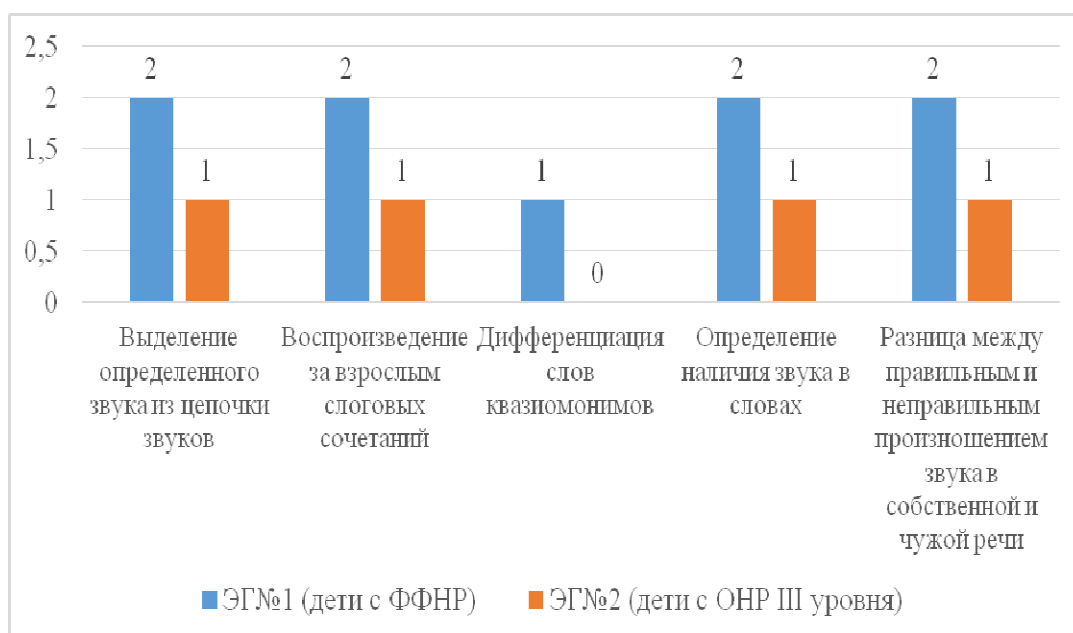


Рисунок 2. Сравнительное изучение сформированности фонематического восприятия и слуха

При изучении сформированности звукового анализа и синтеза старших дошкольников с ФФНР и с ОНР III уровня были выявлены трудности выделения звука на фоне слова, трудности определения первого и последнего звука в словах, определения места звука в слове (начало, конец, середина), определения количества звуков в словах, последовательности звуков, «соседей» звука в слове, позиционного места звука в слове (какой по счету звук в слове).

Дети с ФФНР и с ОНР III уровня не узнавали слова по заданному звуку, затруднялись при подборе слов из определенного множества заданных звуков, неправильно определяли картинки, в названии которых имелись три и более звуков.

Ниже на рисунке 3 представлены сравнительные результаты сформированности звукового анализа и синтеза старших дошкольников с ФФНР и ОНР III уровня.

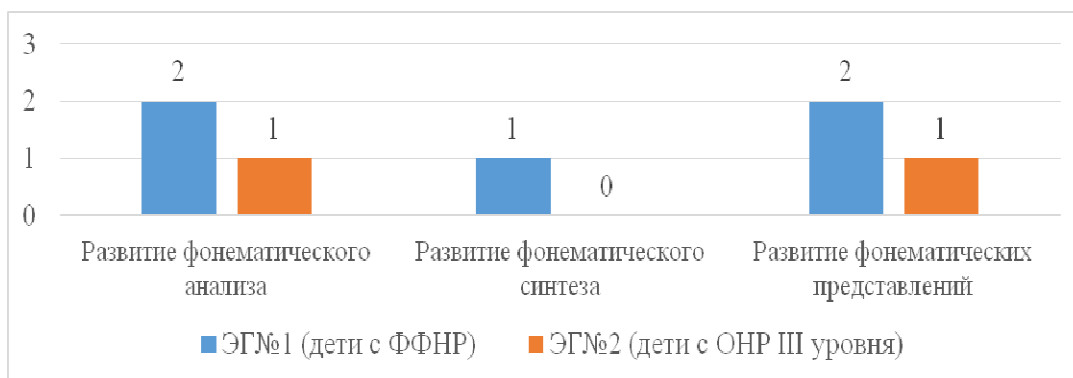


Рисунок 3. Сравнительное изучение сформированности звукового анализа и синтеза

При исследовании просодической стороны речи старших дошкольников с ФФНР и с ОНР III уровня мы выявили, что старшие дошкольники с ФФНР и с ОНР III уровня показали недостаточный уровень сформированности просодической стороны речи. Респонденты затруднялись в восприятии и воспроизведения ритма, интонации, ошибались в постановке логического ударения. Процессы восприятия и воспроизведения тембра голоса оказались, по итогам проведенного исследования, наиболее сложными для старших дошкольников. Речевое дыхание и темпо-ритмическая организация речи обследуемых респондентов находилась на низком уровне. На рисунке 4 представлены графические данные (См. рисунок 4).

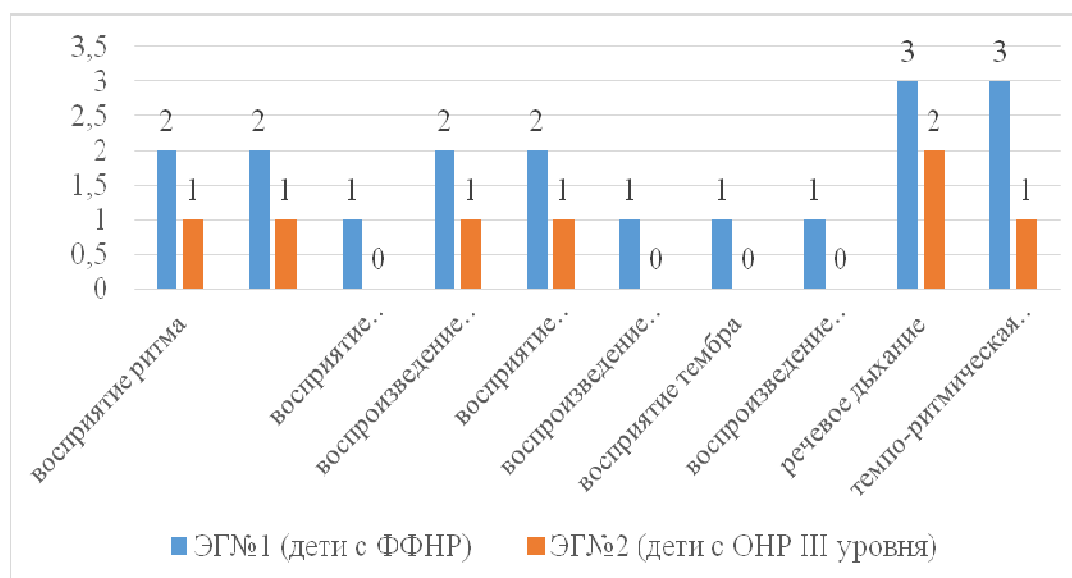


Рисунок 4. Сравнительное изучение просодической стороны речи

Таким образом, проанализировав полученные результаты мы выявили, что старшие дошкольники с ФФНР и с ОНР III уровня имели низкий уровень сформированности звуко-произносительной стороны речи.

Старшие дошкольники с ОНР III уровня имели более низкие по сравнению с детьми с ФФНР показатели сформированности звуко-произносительной стороны речи, что свидетельствует о том, что при общем недоразвитии речи у детей наблюдается недоразвитие не только фонематической стороны речи, но при этом имеют место стойкие нарушения артикуляционного развития, а также лексико-грамматического нарушения речи.

Выводы. Таким образом, полученные данные сравнительного характера свидетельствуют о необходимости организации коррекционно-логопедической работы по формированию звуко-произносительной стороны речи у старших дошкольников с ФФНР и с ОНР III уровня. При этом, важен учет различий в степени и характере нарушений звуко-произносительных умений, а именно, у старших дошкольников с ФФНР основными направлениями деятельности учителя-логопеда должны являться: формирование правильного звукопроизношения, развитие фонематического слуха и фонематического восприятия, развитие звукового анализа и синтеза; а для старших дошкольников с ОНР III уровня, помимо вышеперечисленных направлений коррекционно-логопедической работы, необходимо формирование артикуляционных умений и развитие слоговой структуры слова.

Литература:

1. Генералова М.Н. Формирование звукобуквенного анализа и синтеза у детей дошкольного возраста с ФФНР // В сборнике: Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. – 2016. – С. 283-285.
2. Застрожная Т.В. Проблема развития фонематического слуха и восприятия у детей дошкольного возраста // В сборнике: Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект. – 2015. – С. 307-311.
3. Каверова Э.А. Коррекция звукопроизношения у детей с ОНР с использованием дидактических игр // Специальное образование. – 2015. – №11. – Т. 2. – С. 145-149.
4. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. – М.: АРКТИ, 2015. – 224 с.
5. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом // Хрестоматия по логопедии: в 2 т. Т. 2 / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М: Владос, 2014. – С. 375-386.
6. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у детей / Жукова Н.С., Филичева Р.Г., 2014. – 205 с.
7. Новикова Г.Г., Романова Ж.Ю., Мельникова А.В., Пронина И.А. Коррекция звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи посредством логоритмики // Научное отражение. – 2020. – № 2 (20). – С. 22-24.
8. Павлова Т.П. Особенности звукопроизношения у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // В сборнике: Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Материалы докладов психолого-педагогических секций региональной университетской научно-практической конференции. Сер. «Психолого-педагогические науки». – 2017. – С. 240-245.
9. Симонова М.В. Обследование речи дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // В сборнике: Психология, педагогика, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. сборник статей Международной научно-практической конференции: в 3 частях. – 2017. – С. 65-69.
10. Рау Е.Ф., Синяк В.А. Логопедия. – М.: Академия, 2014. – 203 с.
11. Филичева Т.Б. Основы дошкольной логопедии / Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова. – Москва: Эксмо, 2015. – 320 с.
12. Чиркина Г.В. Основы коррекционного обучения: Хрестоматия по логопедии. Т.1. – М.: Владос, 1997. – 176 с.

УДК 371.8

кандидат биологических наук, доцент Агеева Елена Львовна

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

магистрант Слиякова Жанна Анатольевна

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

магистрант Батанова Нина Александровна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Аннотация. В статье обоснована актуальность применения технологии развития критического мышления обучающихся при изучении ими вопросов, касающихся здорового образа жизни в рамках школьного курса основ безопасности жизнедеятельности. Приведены основные характеристики методической системы применения технологии развития критического мышления при рассмотрении обучающимися вопросов здорового образа жизни. Раскрыты варианты использования различных приемов рассматриваемой технологии.

Ключевые слова: основы здорового образа жизни, технология, критическое мышление, приемы, методическая система.

Annotation. The article substantiates the relevance of the use of technology for the development of critical thinking of students when studying issues related to a healthy lifestyle in the framework of a school course on the basics of life safety. The main characteristics of methodical system of application of technology of development of critical thinking when students consider issues of healthy lifestyle are given. There are disclosed versions of using different techniques of the given technology.

Keywords: fundamentals of a healthy lifestyle, technology, critical thinking, techniques, methodological system.

Введение. Реализуемые в настоящее время требования действующих нормативных документов [8], подразумевают усиление внимания к критичности мышления обучающихся, что напрямую влияет на освоение ими метапредметных образовательных результатов в виде универсальных учебных действий, в первую очередь, познавательного характера. Собственно критичность мышления на постиндустриальном этапе общественного развития выступает в качестве необходимого условия для ориентации в колоссальных объемах информационных потоков, к качеству которых зачастую предъявляется очень много вопросов [2, 4, 6].

В век распространения высоких технологий, генно-модифицированных организмов, гиподинамии, распространению виртуальной реальности особенно большое внимание уделяется вопросам организации и ведения здорового образа жизни. В настоящее время здоровый образ жизни и его пропаганда один из ключевых трендов развития мирового сообщества.

О здоровом образе жизни говорят все и вся, пропагандируя как фундаментальные догматы, так и оригинальные ультрасовременные методики, многие из которых не прошли серьезных научных исследований, их результаты могут быть надуманы, а выводы в большинстве случаев сомнительны и подтверждены единичными фактами. Такая распространяемая информация, зачастую, несет в себе значительный вред и представляет опасность для жизни и здоровья людей, которые на свой страх и риск решаются следовать сомнительным рекомендациям в надежде улучшить свое физическое или духовное состояние.

Тематика здорового образа жизни является неотъемлемой составляющей содержания школьного курса основ безопасности жизнедеятельности. В предметных образовательных результатах здоровому образу жизни уделено значительное внимание. В существующих учебниках, учебных пособиях по основам безопасности жизнедеятельности и методических рекомендациях для учителя рассматриваются фундаментальная информация, проверенные временем сведения (Н.П. Абаскалова, С.О. Авчинникова, Р.И. Айзман, Л.А. Акимова, С.В. Алексеев, В.И. Андреев, А.С. Батуев, Л.Г. Буйнов, Э.Н. Вайнер, М.Я. Виленский, Э.В. Гущина, В.И. Дубровский, Ю.Д. Жилов, Г.К. Зайцев, В.П. Казначеев, В.Г. Каменская, Л.В. Капилевич, В.Н. Касаткин, М.В. Кирсанов, Т.Г. Коваленко, В.В. Колбанов, С.А. Котова, И.С. Краснов, В.В. Марков, Л.Н. Могилаевская, В.О. Морозов, Е.Н. Назарова, Г.Н. Светличная, А.Т. Смирнов, Г.И. Сопко, Л.Г. Татарников, И.М. Тыртышников, З.И. Тюмасева, Д.А. Ульянов, З.А. Хуснутдинова, Н.К. Шабалин, С.А. Шаров).

Вместе с тем, обучающиеся сталкиваются во всемирной глобальной паутине с информацией о здоровом образе жизни зачастую противоречивого содержания, но достаточно привлекательную в контексте доступности методик и скорости их реализации, которую они могут применить в ущерб собственному состоянию здоровья. В той связи следует говорить о необходимости критичного подхода к получаемой информации о разнообразных методиках ведения здорового образа жизни для поддержания надлежащей физической формы и сохранения душевного благополучия. Особенно это касается обучающихся, чей организм в физическом и психологическом плане еще только формируется и нельзя допустить негативного развития этих процессов. Таким образом, применение технологии развития критического мышления при освоении учащимися в курсе основ безопасности жизнедеятельности, касающегося вопросов ведения здорового образа жизни представляется чрезвычайно актуальным.

Изложение основного материала статьи. Анализ образовательной практики позволил установить, что в современном образовании в области безопасности жизнедеятельности накоплен определенный опыт по рассматриваемому вопросу, но системного характера он не имеет. В этой связи нами разработана и

реализована методика применения технологии развития критического мышления при рассмотрении обучающимися вопросов здорового образа жизни в рамках курса основ безопасности жизнедеятельности.

Современные работы психологов и педагогов значительное внимание уделяют вопросам развития критичности мышления обучающихся. В настоящее время сложилась особая метапредметная образовательная технология (И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская), способствующая развитию у обучающихся умений работать с информацией, содержащейся как в учебниках и дополнительной литературе, так и в сети Интернет [1].

Применение технологии развития критического мышления при освоении обучающимися вопросов здорового образа жизни в рамках курса основ безопасности жизнедеятельности обладает рядом педагогических достоинств:

- способствует освоению обучающимися познавательных универсальных учебных действий, предполагающих критический анализ содержания информации о различных системах оздоровления организма, профилактики инфекционных и неинфекционных заболеваний;
- овладение школьниками умениями постановки вопросов и выражения четко и ясно своих мыслей относительно здорового образа жизни, самостоятельной формулировки гипотез при решении проблем организации здорового образа жизни;
- овладение способностью выражать и аргументировать собственное мнение относительно вариантов ведения здорового образа жизни на основе сопоставления и анализа субъектного опыта и опыта других людей;
- способность самостоятельно заниматься своим обучением по основам безопасности жизнедеятельности;
- выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими обучающимися, педагогами, знакомыми и незнакомыми людьми.

Нами разработана модель применения технологии развития критического мышления обучающихся при обучении основам безопасности жизнедеятельности на примере раздела «Основы здорового образа жизни».

Модель ориентирована на выполнение мотивационно-ценностной, информационно-деятельностной и рефлексивно-оценочной функций.

Мотивационно-ценностная функция модели подразумевает ее ориентацию на убеждение обучающихся в необходимости ведения здорового образа жизни и формирование стойких ценностных ориентаций на важность сохранения жизни и здоровья каждым человеком.

Информационно-деятельностная функция связана с работой обучающихся со значительным массивом информации о здоровом образе жизни, ее критическим анализом, оценением, прогнозированием, проектированием.

Рефлексивно-оценочная функция обеспечивает организацию рефлексии и оценки обучающимися собственной деятельности по освоению вопросов здорового образа жизни и образовательных результатов.

Модель включает в себя целевой, содержательный, процессуальный, диагностический компоненты. Целевой компонент обозначенной модели определяет ее направленность и ориентирует обучающихся на освоение многогранного содержания образования в области безопасности жизнедеятельности на примере вопросов организации и ведения здорового образа жизни.

Содержательный компонент модели конструировался на основе соответствующей теории, предложенной В.В. Краевским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным. Включает в себя:

1. Опыт познавательной деятельности в виде системы знаний о здоровье и здоровом образе жизни; видах здоровья; факторах, влияющих на здоровье; режиме дня; рациональном питании; правилах личной гигиены физической активности; аддикциях и их профилактике.
2. Опыт осуществления известных способов деятельности в виде умений, связанных со здоровым образом жизни – соблюдение правил личной гигиены; режима дня; рационального питания; двигательной активности; отказа от вредных привычек.
3. Опыт творческой деятельности, подразумевающий действия в нестандартных ситуациях, предусматривающие процедуры проектирования на основе работы с информацией о здоровом образе жизни.
4. Опыт эмоционально-ценностного отношения: позитивного отношения к жизни и здоровью, превалирование положительных эмоций; негативного отношения к аддикциям, неприятие вредных привычек.

Процессуальный компонент модели сконструирован по классической схеме технологии развития критического мышления и включает три основные стадии: вызова, осмысления, рефлексии, которые соотносены с адекватными их особенностями приемами.

Предлагает ряд версий использования технологии развития критического мышления при изучении школьниками вопросов здорового образа жизни в рамках курса основ безопасности жизнедеятельности. Подчеркнем оригинальную этапность технологии развития критического мышления при рассмотрении обучающимися вопросов здорового образа жизни, подразумевая циклический характер обучения и прохождение школьниками последовательно стадий вызова, осмысления и рефлексии.

Стадия вызова соответствует мотивационно - ориентировочной функции модели, которая способствует переводу личного (субъектного) опыта обучающихся относительно здорового образа жизни в актуальное состояние. Школьникам предлагается поразмыслить над вопросами и разместить ответы на них в своеобразной «корзине идей». В качестве вопросов предлагаются следующие: «Можно ли говорить об абсолютно здоровом образе жизни?», «Каким должен быть здоровый образ жизни?», «Все ли диеты полезны?».

Стадия осмысления сопряжена с информационно-деятельностной функцией и предполагает анализ неизвестной для обучающихся информации о здоровом образе жизни, формулировку собственной позиции по вопросам, поставленным на предыдущей стадии. На стадии осмысления эффективным представляется использование значительного арсенала приемов рассматриваемой технологии.

Обучающимся предлагается построение кластеров в основе которых располагаются понятия здоровья и здорового образа жизни. Обозначенный прием предусматривает установление четких структурно-логических и иерархических связей между составляющими обозначенные понятия содержанием. Большое внимание уделяется подготовке обучающихся в процессе знакомства с материалом толстых и тонких вопросов по тематике здорового образа жизни, позволяющих проникнуть в самую суть рассматриваемой проблематики. Значительной подготовки от учителя требует применение приема «лови ошибку». В этом случае школьникам

предлагается к работе текст, в котором априори содержатся неточности и неправильные утверждения. Обучающимся ставится задача найти их. Значительные по объему информации тексты о здоровом образе жизни целесообразно изучать с применением приема «маркировка текста» (или «пометки на полях»), предполагая дифференциацию отдельных его частей на категории «знакомое», «новое», «спорное», «не согласен».

Стадия рефлексии отвечает за выполнение рефлексивно-оценочной функции и подразумевает системное осмысление обучающимися собственной деятельности по освоению вопросов, касающихся организации и ведения здорового образа жизни; выявлению личностной позиции по отношению к этому социальному феномену. Незаменимым на стадии рефлексии является применение написания эссе и синквейнов.

Рефлексивно-оценочный компонент модели позволяет установить уровень освоения обучающимися содержания, касающегося здорового образа жизни. Нами поределены три уровня освоения содержания [3] о здоровом образе жизни: оптимальный, допустимый, пороговый, обобщенные качественные характеристики которых приведены ниже.

1. Оптимальный уровень - обучающиеся умеют стойкую убежденность в том, что жизнь и здоровье человека – главные базовые ценности общества; они осознают необходимость ведения здорового образа жизни; знают определения понятий «здоровье», «здоровый образ жизни», свободно могут объяснить их составляющие; не имеют вредных привычек и не приемлют их; критически подходят к информации о новейших методах ведения здорового образа жизни и могут высказывать собственное мнение о них; позитивно относятся к двигательной активности и реализуют ее на практике, регулярно посещая спортивные секции, выполняя гимнастические упражнения в домашних условиях, рационально питаются; соблюдают рациональный режим сна и бодрствования; уделяют значительное внимание нахождению на свежем воздухе.

2. Допустимый уровень - обучающиеся убеждены в том, что жизнь и здоровье человека – главные базовые ценности общества; они осознают необходимость ведения здорового образа жизни; знают определения понятий «здоровье», «здоровый образ жизни», частично могут объяснить их составляющие; не имеют вредных привычек и не приемлют их; позитивно относятся к двигательной активности и реализуют ее на практике, часто посещая спортивные секции, иногда выполняя гимнастические упражнения в домашних условиях, рационально питаются; соблюдают рациональный режим сна и бодрствования; уделяют значительное внимание нахождению на свежем воздухе.

3. Пороговый уровень - обучающиеся убеждены в том, что жизнь и здоровье человека – главные базовые ценности общества; они осознают необходимость ведения здорового образа жизни; затрудняются в определении понятий «здоровье», «здоровый образ жизни» и не могут охарактеризовать их составляющие; не приемлют вредных привычек; позитивно относятся к двигательной активности, но не достаточно реализуют ее на практике, не посещают спортивные секции и не выполняют гимнастические упражнения в домашних условиях, время от времени рационально питаются; не всегда соблюдают рациональный режим сна и бодрствования; но проводят достаточно времени на свежем воздухе.

Выводы. Представленная методика прошла апробацию в общеобразовательных организациях города Нижнего Новгорода. Ее позитивные результаты позволяют сделать вывод об ее эффективности и правильном выборе теоретических и методических оснований.

Литература:

1. Заир-Бек Е.С., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. М., 2004
2. Камерилова Г.С., Картавых М.А. Модель культурно-экологической образовательной среды вуза / Геоэкологические проблемы современности: сборник докладов IV Международной научной конференции. Под редакцией проф. И.А. Карловича. 2012. С. 345-347.
3. Картавых М.А. Профессионально-экологическая компетентность и ее уровневая дифференциация // Человек и образование. 2010. № 2 (23). С. 32-35.
4. Картавых М.А. Стратегия высшего профессионального образования студентов в области экологического менеджмента и аудита: монография. Н. Новгород: НГПУ, 2011.
5. Картавых М.А., Агеева Е.Л., Верякина М.А. Использование электронной образовательной среды в изучении обучающимися безопасности жизнедеятельности // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. №3 (28). С. 158.
6. Картавых М.А., Бичева И.Б., Попова Л.В., Варивода В.С. Педагогические условия формирования личности безопасного типа поведения в образовательном процессе вуза // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 18.
7. Маркова С.М., Нарказиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1. С.1. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-1-2>.
8. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 № 19644); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/

Педагогика

УДК 378:371.134:372.8:82:81'246.2

старший преподаватель кафедры начального образования Акмуллаева Ление Рустемовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДВУЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к формированию профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде. Раскрываются компетентностный, системный, коммуникативный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы. Дается краткая характеристика компетентностного подхода, который основывается на общих идеях компетентностно-ориентированного образования, системного подхода, направленного на раскрытие целостности педагогических объектов, коммуникативного

подхода, позволяющего педагогу быстро и оперативно ставить и решать коммуникативные задачи, деятельности подхода, который необходим при создании методов и личностно-ориентированного подхода, дающего возможность учитывать индивидуальные возможности студентов.

Ключевые слова: профессионализм, подход, будущие учителя литературы, двуязычная среда.

Annotation. The article discusses the main approaches to the formation of professionalism of future literature teachers in a bilingual environment. Competency, system, communication, activity, personality-oriented approaches are revealed. The author analyzes the competency-based approach, which is based on the general ideas of a competency-based education, a systematic approach aimed at revealing the integrity of pedagogical objects, a communicative approach that allows a teacher to quickly and quickly set and solve communicative tasks, an activity approach, which is necessary when creating methods and personal oriented approach, giving the opportunity to take into account the individual capabilities of students.

Keywords: professionalism, approaches, future teachers of literature, bilingual environment.

Введение. Специфика профессионализма будущего учителя литературы, то есть бакалавров, в двуязычной среде (на примере русского и крымскотатарского языков) заключается в сформированности у него высокого профессионализма, который помогает работать в специфических условиях многонационального контингента обучающихся Крыма.

Учитывая тот факт, что профессиональная подготовка будущего учителя литературы в двуязычной среде (крымскотатарской, русской) не сводится только к получению совокупности знаний и умственных навыков, будущему учителю литературы необходимо совокупное формирование умственных, эмоциональных и волевых качеств личности, которые формируют профессионализм.

Вышеперечисленные факторы обусловили необходимость специальной подготовки учителя литературы «широкого профиля», реализованной на глубоких и разносторонних междисциплинарных основах. Следовательно, современному учителю русского языка и литературы, работающему в двуязычной среде необходим научный фундамент для эффективной педагогической деятельности. Тесное взаимодействие двух языков (русский, крымскотатарский) в полиэтническом Крыму во всех сферах предполагает определенную подготовку будущего учителя литературы к работе в таких условиях. Вследствие этого профессиональная подготовка будущего учителя литературы предполагает использование определенных подходов в преподавании предметов языкового цикла.

Невзирая на значительный интерес ученых к вопросу о формировании профессионализма у педагогов, ещё не в полной мере исследованы и освещены практические и теоретические вопросы данной проблемы. В связи с этим, значительное внимание вызывает анализ педагогических подходов профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде.

Следовательно, беря во внимание исследовательские работы Л.Р. Акмуллаевой, И.А. Зязюн, Л.З. Тархан под профессионализмом мы рассматриваем совокупность научно-предметных и психолого-педагогических знаний, а также умений, самосознания и личностно-творческого потенциала, который позволяет на высоком уровне осуществлять образовательную деятельность [1, с. 7].

Целью данной статьи является выделить подходы к формированию профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил выявить, что формирование профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде требует выявления педагогических подходов, которые необходимы при работе в двуязычной среде. Так как педагогические подходы профессионализма будущих учителей литературы дополняют систему формирования и способствуют активизации всех процессов в двуязычной среде. Необходимо отметить, что каждый из имеющихся педагогических подходов отражает только отдельную сторону педагогической деятельности, поэтому при использовании только одного подхода нарушается целостность всего педагогического процесса [3, с. 28]. Учитывая данный факт, цель нашего исследования подобрать педагогические подходы, которые влияют на эффективность формирования профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде. В соответствии с этим, раскроем значение понятия «подход».

В философии педагогический подход рассматривается как «руководящие положения, основные правила, установки» при проведении исследования и организации деятельности [9, с. 84], а в отечественной педагогике – как определенную позицию, что обуславливает исследования, проектирования, организацию того или иного педагогического явления [2, с. 39]. Основываясь на данное определение «подход», в основу формирования профессионализма будущих учителей литературы легли следующие педагогические подходы: компетентностный, системный, коммуникативный, деятельностный, личностно-ориентированный. Рассмотрим каждый педагогический подход детальнее.

Компетентностный подход, который необходим при работе в двуязычной среде, основывается на общих идеях компетентностно-ориентированного образования [10, с. 121], направленный на комплексное усвоение знаний и способов практической деятельности, благодаря которым будущий специалист реализует себя в разных аспектах профессиональной деятельности, что очень важно при объяснении материала на разных языках. Придерживаясь же позиций исследований И.А. Зимней, Л.З. Тархан, А.В. Хуторского в области компетентностного подхода, следует отметить, что формирование компетентностного профессионала в педагогической деятельности дает возможность владеть определенной системой знаний, способной их продуктивно реализовывать в профессиональной деятельности. Учитывая этот факт, необходимо отметить, что без вышеобозначенного педагогического подхода не обойтись, ведь двуязычие требует компетентного педагога и толерантного ко всем национальностям [8, с. 69].

Системный же подход в образовательной деятельности направлен на раскрытие целостности педагогических объектов, которые объединяются в единую теоретическую картину, которая позволяет бакалаврам филологического профиля анализировать произведения при переводе с русского языка на крымско-татарский и наоборот. Исходя из вышеуказанного, на наш взгляд, именно системный подход влияет на профессиональную подготовку будущих учителей литературы, что способствует раскрытию содержания, целостности выбора методов, способов и форм обучения. Так же следует отметить, что при формировании профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде, системный подход позволяет интегрировать все педагогические подходы в единое целое, понимать процесс формирования

профессионализма как целостную систему, которая состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов.

Также необходимо отметить коммуникативный подход (основателями которого являются И.А. Зязюн и В.А. Кан-Калик) и обозначить, что развитие коммуникативных навыков тесно связано с формированием профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде, так как коммуникация – это основа профессии филолога. Отметим также, что будущий учитель литературы, который правильно и четко формулирует свое общение на двух языках одновременно, быстрее пойдет на контакт с учащимися. Следует сделать акцент на том, что данный подход очень важен при работе в двуязычной среде, так как коммуникация не только дает возможность организовать общую деятельность с обучающимися различных национальностей, но и влияет на его психологическое состояние [4, с. 206]. В соответствии с этим отметим то, что ораторское искусство является одной из важнейших составляющих в педагогической деятельности и в формировании профессионализма будущего учителя литературы в двуязычной среде. Поэтому коммуникативный подход позволяет педагогу быстро и оперативно ставить и решать коммуникативные задачи, которые возникают в процессе педагогической деятельности в условиях двуязычной среды. В работах В.А. Кан-Калик говорится о том, что необходимо формировать навыки неподготовленной коммуникации, которая является неотъемлемой частью в работе учителя [5, с. 87], излагаемого на двух языках. Следовательно, анализируя различные научные исследования и опыт практиков, мы пришли к выводу, что формирование профессионализма будущего учителя литературы в двуязычной среде, достигается благодаря коммуникативному подходу.

Следующий педагогический подход является деятельностный, так как он является неотъемлемой частью в учебном процессе, который способствуют формированию профессионализма будущего учителя литературы в двуязычной среде. Наши предположения, касательно эффективности данного подхода, базируются на исследованиях С.Л. Рубинштейна и подтверждаются опытом преподавательской практики. Беря за основу идеи С.Л. Рубинштейна, который указывал на наличие в личности потребности к действиям, считаем, что такая организация обучения будет эффективной, так как у студентов развивает потребность в обучении, формирует желание учиться, стимулирует их мыслительную активность, что необходимо в переключении с одного языка на другой. Следует так же отметить, что деятельностный подход в обучении в двуязычной среде требует создание методов, рассчитанных не на передачу знаний, а на их усвоение на различных языках. Поэтому включение в проектную деятельность или привлечения студентов к дискуссии, анализу произведений или характеристике героев вынуждает их активно мыслить, что формирует профессиональные навыки, которые необходимы будущему учителю литературы при работе в двуязычной среде.

Еще одним из важнейших педагогических подходов при работе в двуязычной среде является личностный. В данном подходе, как отмечал В.А. Сухомлинский, главной целью учебно-воспитательного процесса является всестороннее развитие личности, которое базируется на принципах неповторимости каждого ребенка и индивидуализации учебно-воспитательного процесса [7], что немаловажно в многонациональной аудитории. Обратим внимание, что при формировании профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде, личностная ориентация учебно-воспитательного процесса дает возможности выбрать оптимальные пути самовоспитания и самореализации, как раскрывается в работах И.Д. Беха [2, с. 39]. В исследованиях же С.Л. Рубинштейна о личности и ее формирования отражается психологическая основа личностно-ориентированного образования и воспитания, которая рассматривает личность и тесно связана с совокупностью внутренних условий, через которые происходят все внешние влияния [6], что является значимым в учебном процессе в двуязычной среде.

Для того чтобы процесс формирования профессионализма будущих учителей был эффективным, необходимо учитывать возможности и способности студента. Один студент может довольно быстро проанализировать и сформировать свое мнение касательно определенной темы, переключаясь на другой язык, другому необходимо время для ответа на определенный вопрос и его перевода. Поэтому решением этой проблемы является личностно-ориентированный подход, принципами которого является признание уникальности личности, развитие ее творческого потенциала, а также учета неровности в профессиональных способностях студентов. Подтверждением такой гипотезы, отражаются в работах корифеев данного направления: А.С. Макаренка, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и продолжателей современных ученых: Б.Г. Ананьева, О.М. Пехоты, В.В. Серикова. Мнение ученых сходится в том, что содержание личностно-ориентированного подхода при использовании его в высших школах сводится к созданию такой взаимосвязи между обучающимся и преподавателем, которая позволяет студенту с позиции познания и построения собственной системы ценностных ориентиров, усовершенствовать свою деятельность, активно формировать субъективный опыт, развиваться как личность в различной языковой среде.

Внедрение в учебно-воспитательный процесс личностно-ориентированного подхода в условия двуязычной среды дает возможность учитывать индивидуальные возможности студентов, их интересы в обучении и саморазвитии, развивать их интеллектуальные способности, учитывать особенности их культуры и формировать профессионализм. Поэтому возникает потребность в использовании данного подхода.

Следовательно, вышеизложенное дает основание на утверждении того, что все выделенные выше педагогические подходы упрощают подготовку будущих специалистов филологического профиля в условиях двуязычной среды.

Выводы. Таким образом, в основу формирования профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде в нашем исследовании составляют компетентностный, системный, коммуникативный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы. Использование предложенных педагогических подходов в обучении в условиях двуязычной среды не только формируют профессионализм, но и делают учебно-воспитательный процесс доступным, что является немаловажным в профессиональной подготовке. Следовательно, для формирования профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде предусматривает оптимальное объединение выше указанных подходов.

Литература:

1. Акмуллаева Л.Р. Теоретический анализ понятия «профессионализм будущего учителя / Л.Р. Акмуллаева // Проблемы экономики, организации и управления в России и мире: Материалы XVIII международной научно-практической конференции. – Прага, Чешская Республика: WORLD PRESS, 2018. – С. 7-9.

2. Бех И.Д. Личностно ориентированное воспитание: науч.-метод. Пособие / И.Д. Бех. – Киев, 1998. – 204 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 42 с.
4. Зязюн И.А. Красота педагогической деятельности / И.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К., 1997. – 302 с.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении [Электронный ресурс] / В.А. Кан-Калик. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/kankal/text.pdf>
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Электронный ресурс] / С.Л. Рубинштейн. – URL: https://royallib.com/read/rubinshteyn_serгей/osnovi_obshchey_psihologii.html#0
7. Сухомлинский В.А. Как воспитывать настоящего человека : избранные сочинения: т.2 [Электронный ресурс] / В.А. Сухомлинский. – URL: http://sharapov.do.am/load/metodicheskaja_literatura/sukhomlinskij_v_a_kak_vospitat_nastojashhego_cheloveka/2-1-0-24
8. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: монография / Л.З. Тархан. – Симферополь: КРП «Издательство «Крымчупедгиз», 2008. – 424 с.
9. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред В.И. Шинкарук]. – К.: Арабис, 2002. – С. 84.
10. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентного подхода: межвузовский сб. науч. тр. – 2008. Вып.1. – С. 117-137

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Алдакимова Ольга Викторовна

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

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

Аннотация. Интернационализация педагогического образования рассмотрена в статье как ведущая тенденция развития образования в условиях глобализации. Представлен междисциплинарный характер интернационализации образования как научно-образовательного явления, которое включает в себя политические, экономические, демографические и педагогические аспекты. В статье выявлены факторы развития интернационализации педагогического образования. Представлена характеристика особенностей интернационализации педагогического образования как научно-методической задачи на институциональном, экспертно-профессиональном и индивидуально-профессиональном уровне.

Ключевые слова: педагогическое образование, интернационализация образования, факторы и уровни интернационализации педагогического образования, научно-методическая задача.

Annotation. The internationalization of pedagogical education is considered in the article as a leading trend in the development of education in the context of globalization. The interdisciplinary nature of the internationalization of education as a scientific and educational phenomenon, which includes political, economic, demographic and pedagogical aspects, is presented. The article identifies the factors of development of the internationalization of teacher education. The characteristics of the features of the internationalization of teacher education as a scientific and methodological task at the institutional, expert-professional and individual-professional level are presented.

Keywords: pedagogical education, internationalization of education, factors and levels of internationalization of teacher education, scientific and methodological problem.

Введение. Интернационализация высшего образования занимает особое место в исследовательской проблематике современных социально-гуманитарных наук. Это связано с рядом обстоятельств, в том числе с необходимостью выполнения вузами целевых показателей приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования».

Целью исследования является сравнительный анализ интернационализации образования как междисциплинарного научного феномена, выявление особенностей интернационализации педагогического образования как научно-методической задачи на институциональном, экспертно-профессиональном и индивидуально-профессиональном уровне.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе накоплен обширный массив концепций, теорий, подходов, раскрывающих содержание интернационализации образования как многомерного социально-образовательного феномена, его экономические [8], политические [5], демографические [3], собственно педагогические [4; 11] аспекты.

При всем разнообразии имеющихся результатов научных исследований проблема интернационализации педагогического образования остается до сих пор малоисследованной в научно-теоретическом плане, а также в плане ее операционализации как научно-методической задачи.

Наиболее известным является понимание интернационализации образования как «...процесса, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение» [12, с. 2].

В условиях интенсивного гуманитарного сотрудничества в современном мире возрастает значимость и потребность стран в системном и непрерывном использовании международного, межкультурного и глобального измерения в разносторонней деятельности вузов [14, с. 353].

Следует особо подчеркнуть, что само понятие интернационализации претерпело определенные изменения, в частности, все больший интерес исследователей вызывает сравнение внутренней и внешней интернационализации образования [11].

Внешняя интернационализация образования предполагает, прежде всего, развитие международной академической мобильности, интенсификацию и диверсификацию направлений и форм международного сотрудничества вузов с образовательными и научными организациями зарубежных стран.

В свою очередь внутренняя интернационализация образования предполагает изменения в содержании, методах обучения и оценки образовательных результатов с учетом международного и межкультурного контекста [11].

В контексте нашего исследования заслуживает позиция Г.П. Ивановой и О.К. Логвиновой, которые исследуют потенциал интернационализации педагогического образования на примере Университета Шанхайской организации сотрудничества [9, с. 116-117]. Такое институциональное партнерство выступает важнейшим условием развития единого евразийского образовательного пространства.

К условиям активного участия национальных образовательных систем в международном сотрудничестве исследователи относят проектирование открытого образовательного пространства на основе интеграции формального и неформального образования, модернизацию содержания педагогического образования, внедрение новых образовательных технологий и новых подходов к управлению в системе высшего педагогического образования [8].

Российские вузы активно включились в процессы международного сотрудничества, развитие академической мобильности, подготовку преподавателей к работе в межкультурном контексте [1; 2; 4; 5].

Факторами развития интернационализации педагогического образования выступают:

- высокий научно-образовательный потенциал российских педагогических вузов;
- активное включение российских педагогических традиций в широкий международный контекст;
- интеграция отечественного и зарубежного опыта подготовки нового поколения педагогов для различных типов образовательных организаций;
- формирование у педагогов в системе непрерывного педагогического образования современной педагогической картины мира на основе диалога педагогических культур;
- сохранение специфики национальных образовательных систем и их взаимообогащение в условиях глобализации, новых геополитических вызовов и рисков.

Полифункциональность, растущая сложность и противоречивость процессов международной интеграции позволяют рассматривать интернационализацию педагогического образования как комплексную научно-методическую задачу, как целенаправленную научно-методическую деятельность на различных уровнях ее реализации. Обобщенные содержательно-целевые характеристики и особенности такой деятельности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни научно-методической деятельности в контексте интернационализации педагогического образования

Уровень научно-методической деятельности научно-методической деятельности в контексте интернационализации педагогического образования	Содержательно-целевые характеристики научно-методической деятельности в контексте интернационализации педагогического образования
Институциональный (вузовский уровень)	- научное обоснование основных направлений интернационализации педагогического образования с учетом социокультурных особенностей региона; - разработка вузовской стратегии интернационализации педагогического образования на основе изучения и методической адаптации лучших российских и зарубежных образовательных практик; - научное обоснование форм и методов интернационализации педагогического образования в образовательной, научно-исследовательской, инновационной, административно-управленческой деятельности в вузе; - формирование в университете инновационной инфраструктуры для интенсификации международной академической мобильности студентов, преподавателей, исследователей; - научное обоснование новых технологий развития международного сотрудничества с зарубежными партнерами, в том числе в дистанционном формате.
Экспертно-профессиональный уровень (научно-методические советы, исследовательские лаборатории, научно-образовательные центры)	- научно-методическое обеспечение реализации вузовской стратегии интернационализации педагогического образования на основе укрепления межфакультетской интеграции; - научное обоснование эффективных методических средств интеграции отечественного и зарубежного опыта интернационализации педагогического образования в деятельность всех структурных подразделений университета; - определение перспективных научных исследований феномена интернационализации педагогического образования на основе междисциплинарного подхода; - разработка и апробация новых форм непрерывной психолого-педагогической и методической подготовки преподавателей, руководителей структурных подразделений к работе в межкультурном глобальном контексте;

	- научно-методическое сопровождение разработки и реализации комплексных адаптационных программ для иностранных студентов; - разработка и реализация сетевых международных образовательных программ, в том числе краткосрочных; - научно-методическое обеспечение мониторинга процесса и результатов интернационализации педагогического образования.
Индивидуально-профессиональный уровень (преподаватель, научный сотрудник, методист)	- методически обоснованное включение в образовательные программы зарубежного опыта в изучаемой предметно-педагогической области; - целенаправленное развитие компетенций межкультурной коммуникации в профессионально-педагогической деятельности; - освоение новейших технологий обучения, активизирующих познавательную самостоятельность студентов, возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий; - осознанное включение в программы международных академических обменов.

Выводы:

1. Интенсивное международное сотрудничество в сфере образования актуализирует анализ интернационализации педагогического образования как научно-методической задачи на институциональном, экспертно-профессиональном и индивидуально-профессиональном уровне.

2. Интернационализация педагогического образования вносит весомый вклад в развитие экспортного потенциала российских педагогических вузов, укрепление их авторитета на международной арене как трансляторов высоких образовательных традиций в гуманитарной сфере.

3. Многоуровневый характер интернационализации педагогического образования обеспечивает комплексный характер адаптации зарубежного опыта и его внедрения в научно-образовательную и инновационно-исследовательскую деятельность педагогических вузов.

Литература:

1. Алдакимова О.В. Межкультурная компетентность в структуре профессиональной деятельности преподавателя педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 65. – Ч. 2. – С. 19-22.

2. Алдакимова О.В. Организационно-педагогические условия развития международной академической мобильности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 8 (151). – С. 82-86.

3. Антонова Н.Л. Потенциальная образовательная мобильность студентов-гуманитариев: новые вызовы в условиях интернационализации образования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки». – 2020. – Т. 20. – № 3. – С. 91-96. DOI: 10.14529/ssh200313

4. Береговая О.А., Кудашов В.И. Интернационализация высшего образования в условиях глобализации // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3 (39). – С. 31-43. DOI 10.32744/pse.2019.3.3

5. Бобыло А.М. Политика интернационализации высшего образования в странах АТР как инструмент «мягкой силы» (на примере США, КНР, Сингапура и РФ) // Ойкумена. – 2017. – № 1. – С. 18-29.

6. Вагнер М.Н.Л., Овезова У.А. Компоненты, критерии оценки и показатели уровня сформированности умений академической письменной речи студентов-магистрантов // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 292-294.

7. Вагнер М.Н.Л., Овезова У.А. Перспективы внедрения программы языковой поддержки научно-образовательных проектов в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 139-143.

8. Ендовицкий Д.А., Коротких В.В., Воронова М.В. Конкурентоспособность российских университетов в глобальной системе высшего образования: количественный анализ // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 2. – С. 9-26. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-9-26>.

9. Иванова Г.П., Логвинова О.К. Интернационализация педагогического образования: магистратура университета ШОС // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 4 (41). – С. 115-123.

10. Мухамед Фадель Мухамед, Подымова Л.С. Основные тенденции развития педагогического образования в условиях его интеграции в мировое образовательное пространство // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 3. – С. 50.

11. Овезова У.А., Вагнер М.Н.Л. Приоритетные направления международной деятельности современного университета в условиях интернационализации образования // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6 (73). – С. 179-181.

12. Knight J. Updated Internationalization Definition // International Higher Education. – 2003. – № 33. – pp. 1-3.

13. Leask B. Internationalizing curriculum and learning for all students. In: Leask, B. et al. (eds) Global and Local Internationalization. – Rotterdam: Sense. – 2016. – pp. 49-53.

14. Rosyidah N., Matin, and Rosyidi U. Internationalization in Higher Education: University's Effective Promotion Strategies in Building International Trust // European Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 9. – Iss. 1. – pp. 351-361. DOI 10.12973/eu-jer.9.1.351

УДК 373.2

доктор педагогических наук, профессор Александрова Наталья Сергеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет», (г. Киров);
преподаватель кафедры дефектологии, аспирант
кафедры педагогики Петушкова Ольга Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет», (г. Киров)

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В статье представлен обзор научной литературы по проблеме коммуникативно-речевой активности детей старшего дошкольного возраста в области психологии и педагогики. Сущность проблемы сводится к тому, что существует непрерывная связь между коммуникативной и речевой деятельностью. Также в статье раскрыты аспекты активности и пассивности коммуникативной и речевой деятельности. Выявлено, что коммуникативно-речевая активность необходима для становления высших психических функций детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая активность, коммуникативная деятельность, речевая деятельность, коммуникативно-речевая пассивность, старший дошкольный возраст.

Annotation. The article provides an overview of scientific literature on the problem of communicative-speech activity of older preschool children in the field of psychology and pedagogy. The essence of the problem boils down to the fact that there is a continuous connection between communicative and speech activities. The article also reveals aspects of the activity and passivity of communicative and speech activity. It was revealed that communicative-speech activity is necessary for the development of higher mental functions in older preschool children.

Keywords: communicative-speech activity, communicative activity, speech activity, communicative-speech passivity, senior preschool age.

Введение. В ФГОС ДО в образовательных областях «социально-коммуникативное развитие» и «речевое развитие» обозначена задача развития речи и коммуникации детей для обеспечения процесса межличностного взаимодействия, развития способностей передавать информацию и получать новые знания. Одним из условий развития ребенка для дальнейшего обучения в школе является своевременное и полноценное формирование коммуникации и речевой деятельности. В исследованиях отечественных и зарубежных учёных коммуникативно-речевая активность понимается как стремление, проявляющееся в самостоятельном, разнообразном, инициативном использовании речи для социальных контактов.

Изложение основного материала статьи. С целью рассмотрения характеристики коммуникативно-речевой активности детей старшего дошкольного возраста проанализируем такие понятия как: коммуникативная деятельность, речевая деятельность и коммуникативно-речевая активность. Исследования коммуникативной деятельности наиболее полно раскрыты у Л.С. Выготского [5], А.А. Леонтьева [9], М.И. Лисиной [10].

Под коммуникативной деятельностью Л.С. Выготский понимал такую деятельность, в процессе которой формируется речевое высказывание для достижения заранее поставленной цели. Л.С. Выготский считал, что первоначальной функцией речи является коммуникативная функция. В речевой деятельности он отмечал, прежде всего, средство социального общения, средство высказывания и понимания, следовательно, возможность социального становления человека и всех его познавательных сил [5].

В исследованиях А.А. Леонтьева изучено, что на формирование коммуникативной деятельности влияет речевая ситуация. Он определил совокупность отношений, которые составляют речевую ситуацию в процессе общения: ситуации, в которых совершается коммуникация, и отношения между предметами и явлениями действительности [9].

М.И. Лисина характеризует общение дошкольников, как коммуникативную деятельность, компонентом которой следует считать коммуникативные навыки. Она определяет понятия «общение» и «коммуникативная деятельность», как синонимы. На основе проявления общения в онтогенезе М.И. Лисина выделила три группы средств общения: экспрессивно-мимические средства общения, предметно-действенные средства общения, речевые средства общения. На протяжении дошкольного возраста коммуникативная деятельность ребенка изменяется и происходят преобразования потребностей в общении. Посредством речевой коммуникации дошкольник стремится привлечь внимание партнера-сверстника по взаимодействию, вовлечь его в сотрудничество, выразить соответствующее отношение к сверстнику, получить одобрение и подтверждение своих действий, достижений. Для того, чтобы речь детей выполняла свои коммуникативные функции по установлению межличностных взаимоотношений со сверстниками, необходимо, чтобы она была мотивированной, инициативной, динамичной, содержательной, эмоционально-выразительной, соответствующей конкретной ситуации. Кроме того, М.И. Лисина раскрыла структурные компоненты коммуникативной деятельности, к которым отнесла: предмет общения, необходимость общения, коммуникативные мотивы, действия общения, задачи общения, средства общения, продукты общения [10].

Поэтому изучая коммуникативную деятельность дошкольников, мы придерживаемся исследований специфики речевой деятельности. Л.С. Выготский [5], А.А. Леонтьев [9], А.Р. Лурия [11] подчеркивают, что речевая деятельность тесно связана со становлением высших психических функций. Следовательно, речевая деятельность имеет связь с процессом присвоения индивидом накопленного человечеством общественно-исторического опыта, а также с процессом непосредственного взаимодействия индивида с разнообразными предметами и явлениями окружающей действительности.

В 1970-х гг. А.А. Леонтьев разработал теоретическую концепцию речевой деятельности, в основе которой выступает понятие общения, как системообразующее понятие ключевой категории современной психологии. Он характеризует речевую деятельность, как систему целенаправленных и мотивированных процессов. В рамках этих процессов обеспечивается взаимодействие людей в коллективной деятельности,

реализуются общественные и личностные, психологические отношения и используются специфические языковые средства общения [9].

Исследователи в области психолингвистики И.А. Зимняя [6], Р.М. Фрумкина [16] и др. речевую деятельность рассматривают как основной фактор, оказывающий влияние на становление речевой деятельности. Они определяют содержание работы по развитию речевой деятельности в условиях организованного воспитания и обучения, в которых предусмотрено формирование практических коммуникативно-речевых навыков, развитие у дошкольников элементарного понимания языковых и речевых явлений. Эти умения и навыки формируются только в условиях активной коммуникативно-речевой деятельности.

Современные ученые М.М. Алексеева [2], Л.И. Божович [4], О.С. Ушакова [15], В.И. Яшина [2] рассматривают речевую деятельность, как главное условие, обеспечивающее процесс речевого общения. Следует отметить, что общение является основным условием формирования личности ребенка и оно выступает в виде ведущей деятельности на разных этапах развития ребенка. Данными исследователями речевое поведение выделяется, как определенная форма проявления самого процесса общения. Формирование всесторонне развитой личности, готовой к социализации, предполагает развитие речевого общения в диалектическом единстве: речевой деятельности и коммуникативного поведения.

О.С. Ушакова выдвигает гипотезу, что коммуникативная и речевая деятельность являются основными элементами человеческой деятельности, при условии познания человеком окружающего мира, накопления и передачи своих знаний и опыта другим людям. В работе О.С. Ушаковой представлены этапы становления речи ребёнка, как средства его коммуникации. По её данным у детей 2-3 лет происходит развитие понимания происходящего, развивается ситуативное понимание языковых средств и ответных действий с включением невербальных средств общения. На первый план выступает потребность в общении. В 3-4 года используются средства для повседневного общения в форме разговорной речи. При этом речь непроизвольна и ситуативна. К 4-5 годам начинается формирование связной речи: повествование, повествование-импровизация. По мнению автора, в этот период формирование ситуативного диалога, для повседневного общения, можно считать завершённым. Завершение формирования разговорной речи совпадает в онтогенезе развития ребёнка с расцветом внеситуативно-познавательного общения. В это время побуждающие к общению потребности и мотивы определяют характер речевой коммуникации и влияют на её совершенствование [15].

Впервые в 1980-х гг. в Московском педагогическом государственном институте им. В.И. Ленина коллектив исследователей под руководством ректора А.П. Петрова сформулировали проблему активности личности в обучении с точки зрения психолого-педагогического аспекта [1].

Позднее психолог В.Л. Хайкин выделил понятие активность, как качество личности, проявляющееся во внутренней готовности к целенаправленному взаимодействию с окружающей средой, опирающееся на потребности и интересах, характеризующейся интересом и желанием действовать, целеустремленностью и инициативностью [17].

В исследованиях учёного-физиолога А.А. Алхазисвили доказано, что через речевую активность функционирует язык, как средство общения. Речевая активность в форме речевых действий соединяется в акты речевого поведения и возникает для вступления в контакт с окружающими людьми, для удовлетворения человеком своей потребности. При этом речевую ситуацию создают условия, в которой происходит речевое взаимодействие, и сами участники коммуникации [3].

Коммуникативная деятельность и речевая деятельность детей дошкольного возраста представлена в науке изучением различных аспектов с одной стороны – активности, с другой стороны – пассивности. Изучением вопросов коммуникативно-речевой активности занимались А.И. Крупнов [7], А.П. Прядин [7], О.В. Сафонова [14]. Следует отметить, что проблему коммуникативно-речевой пассивности формулирует Е.Л. Крутий и описывает причины этой пассивности [8].

А.И. Крупнов, А.П. Прядин рассматривали коммуникативно-речевую активность с двух точек зрения: во-первых, как проявление волевых усилий, внутреннюю готовность обучающегося поступать соответствующе конкретной коммуникативной ситуации, во-вторых, как свойство характера человека, которое под воздействием обучения способно изменить своё направление от воспроизводящего до творческого [7].

О.В. Сафонова в своих исследованиях выделяет показатели речевой активности у дошкольников. К которым относит: количество речевых реакций в деятельности, выбор игр и занятий, связанных с речью, быстрота и точность выбора слов для речевого ответа, правильность развертывания синтаксических конструкций, реакция на ситуацию или высказывание [14].

Данные показатели напрямую зависят от потребности ребенка в речевой деятельности. На каждом возрастном этапе развития ребенка потребность в общении представляет разные уровни сотрудничества между собеседником. Например, взрослый может выступать в роли помощника, соучастника или как образец для подражания. Для развития и овладения речью большую значимость для ребенка имеет умение пользоваться словами при составлении связного текста и степень его соответствия целям речевого высказывания. Коммуникативную ценность в речевых ситуациях определяет адекватность высказывания, соответствующая цели вербального поведения. Речевая активность дошкольников положительно влияет на развитие артикуляционной моторики, на процесс обогащения лексической стороны речи, развитие у них коммуникативных навыков и умений при взаимодействии с окружающими взрослыми и сверстниками, а также формирует умение правильно использовать слова в речи. Развитие речевой активности позволяет ребенку рассказывать о своих чувствах и переживаниях, обобщать наблюдения об окружающем мире, формируется умение задавать вопросы. Благодаря речевой активности в общении со взрослыми и сверстниками дошкольники постепенно учатся устанавливать связи между предметами и явлениями [17].

Е.Л. Крутий предположила, что возникают отрицательные факторы, которые снижают коммуникативно-речевую активность. Их исследование было направлено на выявление специфических факторов коммуникативно-речевой пассивности. Под факторами коммуникативно-речевой пассивности она понимает низкий уровень речевой деятельности, определенный особенностями речевого развития ребенка в онтогенезе, который проявляется в недостаточной сформированности речевых умений, в отрицательном отношении к речевой деятельности или использовании невербальных способов коммуникации во время выполнения речевых заданий. Причины коммуникативно-речевой пассивности у детей проявляется в недостаточной сформированности речевых умений и навыков, в негативном отношении к коммуникативно-речевой

деятельности, в отсутствии у ребенка мотивации и познавательного интереса к окружающей действительности, в отсутствии «интеллектуального развития», в низкой трудоспособности в коммуникативной и речевой деятельности, незнание педагогом психологических закономерностей коммуникативной и речевой деятельности [8].

В настоящее время А.Г. Николаевой выделены педагогические условия развития коммуникативно-речевой активности старших дошкольников в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации: освоение ребенком позиции субъекта доступной речевой деятельности; развивающее, личностно-ориентированное взаимодействие педагога и ребенка; межвозрастное, межгрупповое взаимодействие детей и взрослых; широкая социальная поддержка речевой деятельности детей; стимулирование и поддержка ребенка в его желании активно проявлять себя в пространстве детского сада [12].

Р.Р. Орлянская выдвигает гипотезу, что для осуществления коммуникативной и речевой деятельности и для проявления коммуникативно-речевой активности, необходима потребность в новых впечатлениях или познавательная активность [13]. В дошкольном возрасте развитие познавательной деятельности способствует изменению характера активной поисковой деятельности. Для открытия новых впечатлений занятия по развитию речи объединяют с развитием ориентировки в пространстве и в окружающем мире учитывая, что игра является ведущей деятельностью данного возрастного периода. Поэтому наибольшая коммуникативно-речевая активность присуща детям пятого года жизни. В этот период познавательное развитие детей старшего дошкольного возраста не может осуществляться без коммуникативной и речевой активности, которые выступают основными источниками и факторами формирования всех психических процессов, а также способности рассуждать, устанавливать причинно-следственные связи, обобщать и делать выводы. Для обеспечения в будущем развитии способности взаимодействовать со сверстниками в процессе разных видов деятельности необходимо ребенку уметь выражать собственное мнение. К старшему дошкольному возрасту ребенок имеет определенный сформированный уровень коммуникативно-речевого развития. В это время у детей увеличивается потребность в общении со взрослыми и сверстниками, формируется владение вербальными и невербальными средствами общения, развивается эмоционально положительное отношение к процессу сотрудничества, ориентация на собеседника и умение слушать собеседника.

Коммуникативно-речевая активность дошкольников способствует воспитанию личных качеств в повседневной жизни, необходимых для полноценного социального развития: умение делиться игрушками, умение соблюдать правила и инструкции. В поведении дошкольников коммуникативно-речевая активность проявляется в виде коммуникабельности, инициативности, умении вести диалог и монолог, эмоционального отклика на речь окружающих.

Выводы. Таким образом, активность – это готовность к деятельности, в нашем случае – к коммуникативно-речевой деятельности. Коммуникативно-речевая активность, особенно детей дошкольного возраста, находящаяся в период своего становления и развития, направлена на взаимодействие. При взаимодействии с детьми и взрослыми она обогащается и имеет ценность для социализации, способствует формированию личности. Коммуникативно-речевая активность – это основное условие обучения речи. Это условие может изменяться в связи с изменениями самой личности и социальной среды, в которой развивается личность под воздействием обучения. В рассматриваемых нами исследованиях выделены условия от которых зависит проявление коммуникативно-речевой активности. А именно от особенностей характера человека, наличия потребности в самовыражении, определенной ситуации, уровня владения языком, организации обучения, характера педагогического обучения, характера общения сверстников. Коммуникативно-речевая активность является необходимым условием формирования высших психических функций. Уже в старшем дошкольном возрасте есть необходимость целенаправленного развития коммуникативно-речевой активности для успешного вступления в школьный период и социальной адаптации. По проведенному теоретическому исследованию, нами было выявлено, что на данный момент не существует разработанной практико-ориентированной технологии развития коммуникативно-речевой активности у детей старшего дошкольного возраста, которая отражала бы работу всех функций коммуникативно-речевой активности современного ребенка.

Литература:

1. Активность личности в обучении (психолого-педагогический аспект): Сборник научных трудов / Отв. ред. В.М. Кузнецов. – М.: НИИВШ, 1986. – 191 с.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Алхазисвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью / А.А. Алхазисвили. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 2008. – 398 с.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т.4. / Л.С. Выготский. – М., 1983.
6. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
7. Крупнов А.И., Прядин А.П. К вопросу о понятии «активность» // Личность и деятельность: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. / А.И. Крупнов, А.П. Прядин. – М., 1977. – 78 с.
8. Крутий Е.Л. Речепассивные дошкольники: к проблеме терминологического определения // Проблемы развития речи дошкольников и подготовка специалистов в условиях модернизации образования / под ред. О.С. Ушаковой, В.И. Яшиной. – М., 2004. – С. 44-45.
9. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1974. – 14 с.
10. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.
11. Лурья А.Р. Речь и мышление / А.Р. Лурья. – М.: МГУ, 1975. – 120 с.
12. Николаева А.Г. Развитие социальной активности старших дошкольников в образовательном пространстве дошкольного учреждения: автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб, 2011. – 240 с.

13. Орлянская Р.Р. Речевая активность как социально-педагогическая проблема. // Проблемы дошкольного детства в исследованиях молодых ученых: сборник научных статей по материалам международного форума молодых ученых. / Р.Р. Орлянская. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2009. – С. 156-163.

14. Сафонова О.В. О проблемах активности речевой деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопедия в детском саду / О.В. Сафонова. – 2006. – №4.

15. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Институт Психотерапии, 2001. – 256 с.

16. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика: что мы делаем, когда говорим и думаем / Р.М. Фрумкина. – М.: ГУ ВШЭ, 2004. – 24 с.

17. Хайкин В.Л. Активность (характеристики и развитие): учебно-методическое пособие / В.Л. Хайкин. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: МОДЭК, 2000. – 448 с.

Педагогика

УДК 372.3/4

кандидат педагогических наук, доцент **Амет-Уста Зарема Ремзиевна**

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

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О ПРИРОДЕ

Аннотация. В статье раскрывается проблема экологического воспитания детей дошкольного возраста посредством произведений о природе. Через эмоциональное взаимодействие с их образами дети усваивают определенные представления о природных объектах и явлениях, у них развивается интерес к природе, они учатся видеть ее хрупкость и незащищенность. Авторы данных произведений – писатели-природоведы – знакомят детей с природой посредством жанров познавательной сказки и реалистического рассказа. Их произведения не только формируют научные экологические представления, но и способствуют развитию любознательности, наблюдательности, чуткости ко всему живому. Правильно организованное познание детьми природы посредством природоведческих произведений предоставляет большие возможности для объяснения детям сути экологических проблем, причин их появления, а также способствует сознанию необходимости сохранить природные богатства.

Ключевые слова: экологическое воспитание, произведения о природе, писатели-натуралисты, дети дошкольного возраста.

Annotation. The article reveals the problem of ecological education of preschool children through works about nature. Through emotional interaction with their images, children learn certain ideas about natural objects and phenomena, they develop an interest in nature, they learn to see its fragility and vulnerability. The authors of these works – nature writers-introduce children to nature through the genres of educational fairy tales and realistic stories. Their works not only form scientific ecological ideas, but also contribute to the development of curiosity, observation, and sensitivity to all living things. Properly organized knowledge of nature by children through natural science works provides great opportunities to explain to children the essence of environmental problems, the reasons for their appearance, and also contributes to the awareness of the need to preserve natural resources.

Keywords: ecological education, works about nature, nature writers, preschool children.

Введение. Экологическое воспитание детей – актуальное направление дошкольного образования, обоснованное неблагоприятной экологической ситуацией, образовавшейся за последние десятилетия во всем мире и, в частности, в Российской Федерации. Развитие научно-технического прогресса, неосмотрительное и непродуманное использование природных ресурсов, игнорирование законов природы, а также низкий уровень экологической культуры граждан привели к необратимым изменениям в окружающей среде.

Проблему экологического образования детей в дошкольном возрасте изучали такие исследователи, как Л.А. Каменева [3], Н.Н. Кондратьева [3], М.Д. Маханева [5], С.Н. Николаева [6], Н.А. Рыжова [10], П.Г. Саморукова [15] и др. По мнению ученых, общение с природой способствует формированию у детей высоких нравственных качеств, обогащает их речь, мышление, эмоциональную сферу, положительно влияет на их духовный мир, пробуждает творческую мысль, а также закладывает фундамент для развития начал экологического сознания. Однако, как указывает анализ практики дошкольного образования, экологическое воспитание в условиях дошкольной образовательной организации преимущественно направлено на интеллектуальное развитие ребенка и недостаточно затрагивает эмоционально-нравственную сферу, тогда как эффективность формирования положительного отношения к природе в большей степени зависит от эмоциональной составляющей.

Одним из инструментов экологического воспитания детей являются произведения о природе – стихи, сказки, рассказы. Через эмоциональное взаимодействие с их образами дети усваивают определенные представления о природных объектах и явлениях, вырабатывают конкретные суждения, формулируют умозаключения. Произведения художественной литературы природоведческого содержания раскрывают перед детьми многообразие человеческих чувств – сопереживание, радость, восхищение, любовь ко всему живому, – способствуя тем самым формированию у них бережного отношения к природе и желание заботиться о ней.

Цель статьи: раскрыть значение произведений о природе как важного средства экологического воспитания детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Произведения о природе – источник научно-достоверных знаний детей о связях и взаимозависимостях, существующих между природными объектами. Авторы данных произведений – писатели-природоведы – знакомят детей с природой посредством жанров познавательной сказки и реалистического рассказа. Их произведения не только формируют научные экологические представления, но и способствуют развитию любознательности, наблюдательности, чуткости.

Учредители детской природоведческой литературы – И.И. Акимущин, В.В. Бианки, Б.В. Заходер, Н.М. Павлова, К.Г. Паустовский, М.М. Пришвин, Г.А. Скребицкий, Н.И. Сладков и другие – не только писали интересные сказки и рассказы о природе, но и передавали точные факты и научные сведения о ней. Возможности использования данных произведений в экологическом воспитании дошкольников изучались М.Д. Махановой [5], С.Н. Николаевой [6], Е.А. Стрехой [12], П.Г. Саморуковой [15] и другими педагогами. Так, П.Г. Саморукова отмечает, что дети дошкольного возраста способны отличать фантастические элементы сказок и рассказов от реальности, понимают, что в них содержится достоверная информация и наряду с этим присутствуют элементы вымысла и волшебства [15, с. 45].

Е.А. Стреха, в свою очередь отмечает, что знания о природе не должны представлять собой сумму разрозненных фактов, а наоборот – взаимосвязанную, последовательную цепочку представлений, раскрывающих наиболее важные закономерности природного мира [12]. Это подтверждается исследованиями о доступности детям старшего дошкольного возраста знаний о зависимости роста и развития живых организмов от факторов среды, о зависимости строения живых организмов от условий существования, о связи между живыми организмами и средой обитания, о целостности природы. По мнению М.Д. Махановой, при знакомстве детей с художественными произведениями природоведческого характера конкретизируются, пополняются, уточняются представления об известных детям явлениях природы и фактах из жизни животных и растений, полученных в процессе наблюдений и труда в природе [5, с. 94].

Однако, как указывают ученые [2; 3; 4; 12; 14], не все сказки и рассказы можно использовать с целью экологического воспитания детей, поскольку во многих из них описывается поведение животных, которое не соответствует реальности, а оценка героев происходит с точки зрения человеческой морали. Кроме того, природа может восприниматься с точки зрения ее жизненной значимости для человека (реки с кисельными берегами, помощь животных человеку: «не ешь меня, я тебе пригожусь»), что способствует выработке потребительского характера взаимодействия с природой и формирует установку «человек – хозяин природы». Как показали исследования Л.А. Каменевой и других ученых, у многих детей и взрослых существует стереотип: хищные животные плохие, злые, они наделяются отрицательными чертами [3, с. 87].

Поэтому с целью экологического воспитания детей дошкольного возраста лучше использовать произведения классиков детской литературы (А.С. Пушкина, Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, А.А. Майкова, Н.А. Некрасова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, М.М. Пришвина, И.С. Соколова-Микитова, а также С.А. Есенина, А.К. Толстого, К.Г. Паустовского), имеющих научную основу – реальную познавательную информацию о живых организмах, их потребностях, связях между собой и со средой обитания, о целостности природы и влиянии деятельности человека на нее. В таком случае произведения будут учить детей проявлять интерес к природе, видеть ее хрупкость, незащищенность, развивать умение беречь и охранять живое. Также отметим, что художественное описание растений, животных и явлений природы в произведениях писателей натуралистов – В.В. Бианки [1], М.М. Пришвина [8; 9], Н.И. Сладкова [11], Е.И. Чарушина [13] и других – делает восприятие детей ярче, вызывает интерес к наблюдению и созерцанию.

Произведения о природе открывают перед детьми мир явлений, недоступных непосредственному восприятию, помогают им ориентироваться в окружающей жизни и познавать действительность, выводят за пределы наблюдаемого и тем самым расширяют экологические представления. С помощью художественной литературы можно узнать о явлениях природы, жизни растений и животных других климатических зон, уточнить и конкретизировать имеющиеся представления о природных явлениях.

Как указывает А.А. Лопатина, список произведений, с которыми в течение года знакомятся дети, может включать произведения разные по размеру и характеру подачи материала: короткие зарисовки, сказки, рассказы, а также произведения, которые читаются в течение всего года [4]. Интересным в познавательном плане, является возможность включения в список произведений разных авторов, в которых рассказывается об одних и тех же событиях, например: В.В. Бианки «Опять лето?», «Прощальная песенка», «Готовятся к зиме»; И.И. Акимущин «Жил-был медведь»; Г.А. Ладонщиков «Медведь проснулся»; С.В. Воронин «Моя береза»; Е.И. Чарушин «Что за зверь?»; М.М. Пришвин «Золотой луг»; С.В. Михалков «Елочка» [7].

Важно отметить, что методика экологического воспитания детей дошкольного возраста посредством природоведческой литературы включает в себя, как непосредственно-образовательную деятельность, так и образовательную деятельность в ходе режимных моментов, самостоятельную деятельность детей и взаимодействие с родителями.

Детская природоведческая книга – важный инструмент в руках воспитателя, который полезно использовать во всех возрастных группах. Общим для них будет сочетание чтения с непосредственным наблюдением в природе. Однако, в каждой группе методика использования книги о природе имеет свою специфику. Так, детям младшей возрастной группы произведение лучше не читать, а эмоционально рассказывать наизусть, сопровождая показом иллюстративного материала. Иллюстрации способствуют формированию у детей дополнительных переживаний, которые расширяют возможности воздействия произведений на их эмоциональную сферу. Однако, существует ряд требований к иллюстрациям как средству экологического воспитания детей. Они должны быть хорошо узнаваемыми, понятными, передавать существенные характеристики природных объектов и явлений, быть красочными и статичными. В таком случае иллюстрации будут способствовать пониманию смысла произведения и вызывать у детей яркие впечатления.

Согласно мнению Н.А. Рыжовой, не менее важным является стимулирование детей младшей группы к выполнению имитационных действий, иллюстрирующих повадки животных (лисы, медведя, зайца, петуха, курицы-наседки, воробья и др.). Важность использования приема имитации обусловлена наглядно-образным мышлением детей этого возраста [10, с. 51].

Воспитателю также важно уметь определять, что понял ребенок, на какие моменты следует обратить его внимание; как сделать так, чтобы он понял смысл произведения, полюбил героев и в дальнейшем старался подражать им в добрых делах, от души посмеялся над их забавными приключениями и выдумками.

В средней и старших возрастных группах экологические произведения используются для уточнения, углубления и систематизации представлений детей о природе. Важно вызвать у детей эмоциональный отклик, который в дальнейшем при правильно построенной педагогической работе, послужит мотивом природоохранного поведения. Как отмечает Т.А. Шорыгина, чтение художественного произведения может предшествовать наблюдению [14]. Часто в тексте рассказа уже содержится план предстоящего наблюдения или те существенные стороны явления, на которые необходимо обратить внимание детей. Таких

произведений много у Н.М. Павловой, В.В. Бианки, Н.И. Сладкова. Ранней весной, когда появляется мать-и-мачеха, воспитатель может прочитать детям краткое описание этого растения из рассказа Н.М. Павловой «Ранняя весна». Данное произведение будет способствовать формированию интереса к этому растению, а внимание детей будет направлено на то, что и как наблюдать.

Как указывает П.Г. Саморукова, произведения о природе можно читать детям и после наблюдения. Это даст возможность подытожить увиденное, дополнить, углубить наблюдение, направить внимание детей на дальнейшее восприятие природных объектов и явлений [15, с. 101]. С целью обобщения и систематизации знаний о прочитанном после чтения природоведческого произведения важно организовать беседу. Это поможет детям глубже осознать явления природы, понять связи, существующие между его объектами и необходимость бережного отношения к ее ресурсам.

Выводы. Таким образом, анализ научных источников позволяет прийти к выводу о том, что произведения о природе, сочетая в себе научную основу и образную форму изложения, являются важным средством формирования у детей основ экологического сознания и культуры, а также осознанно правильного отношения к природе. Именно произведения о природе дает богатый материал для воспитания у детей познавательного интереса, наблюдательности и любознательности. Они ставят перед детьми новые вопросы, побуждают их присматриваться к окружающей природе, выводят за пределы наблюдаемого и тем самым расширяют представления детей, помогают уточнить и конкретизировать имеющиеся представления, учат устанавливать связи и взаимоотношения, которые существуют в природе. Правильно организованное познание детьми природы посредством природоведческих произведений предоставляет большие возможности для объяснения детям сути экологических проблем, причин их появления, а также способствует сознанию необходимости сохранить природные богатства.

Литература:

1. Бианки В.В. Лесная газета: сказки и рассказы / В.В. Бианки. – Москва: «АСТ», 2015. – 320 с.
2. Ердахов Л.Т. Экологическая сказка для первоклассников / Л.Т. Ердахов // Начальная школа. – 2012. – №11. – С. 19-22.
3. Каменева Л.А. Мир природы и ребенок. Методика экологического воспитания дошкольников: Учебное пособие / Л.А. Каменева, Н.Н. Кондратьева – СПб.: Детство – Пресс, 2007. – 320 с.
4. Лопатина А.А. Сказки матушки земли. Экологическое воспитание через сказки, стихи и творческие задания А.А. Лопатина. – М.: Амрита-Русь, 2008. – 234 с.
5. Маханева М.Д. Экологическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста: метод. пособие для воспитателей ДОУ и педагогов начальной школы / М.Д. Маханева. – М.: АРКТИ, 2011. – 187 с.
6. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – М.: Академия, 2001. – 184 с.
7. Полная хрестоматия для дошкольников. / Сост. С.Д. Томилова. – М.: АСТ. – 2011. – 305 с.
8. Пришвин М.М. Беличья память: рассказы / М.М. Пришвин. – Москва: «Стрекоза», 2018. – 80 с.
9. Пришвин. М. Золотой луг: рассказы / М.М. Пришвин. – Москва: «Детская литература», 2013. – 16 с.
10. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду / Н.А. Рыжова. – Москва: Карапуз, 2001. – 432 с.
11. Сладков Н.И. Лесной календарь: рассказы и сказки / Н.И. Сладков. – Москва: «Стрекоза», 2005. – 192 с.
12. Стреха Е.А. Малыши в мире природы: Учебно-наглядное пособие / Е.А. Стреха. – Минск, «Зорны верасень, 2009. – 30 с.
13. Чарушин Е.И. Про Никитку: рассказы о животных / Е.И. Чарушин. – Москва: «Искатель», 2012. – 128 с.
14. Шорыгина Т.А. Беседы о природных явлениях и объектах. Методические рекомендации / Т.А. Шорыгина. – М.: Сфера, 2012. – 715 с.
15. Экологическое образование детей / Авт. – сост. П.Г. Саморукова и др. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 321 с.

Педагогика

УДК 364.65

старший преподаватель Андросова Мария Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьевна

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

специалист управления учебно-методической деятельности

и работе со студентами Холмогорова Татьяна Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Арктический государственный институт культуры и искусства» (г. Якутск)

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ОДИНОКИМ ЛЮДЯМ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема одиночества как социально-психологического феномена, к изучению которого необходим комплексный подход. Феномен одиночества пожилых людей в зависимости от его степени проявления – либо хроническое (как следствие длительной неспособности человека установить связи с другими людьми), либо ситуативное (как следствие крушения сложившейся модели социальных связей человека), либо преходящее (испытываемое время от времени). Решение проблемы одиночества пожилых людей необходимо через создание сети частных пансионатов наряду с государственными домами для инвалидов и престарелых граждан. В подобных заведениях предоставляется

не только уход, присмотр, но и психологическая поддержка из-за специфики контингента, который в большинстве своем имеет хронические заболевания, инвалидность, зависимости, судимость.

Ключевые слова: одиночество, социально-психологическая поддержка, пожилые люди, реабилитация.

Annotation. The article deals with the problem of loneliness as a socio-psychological phenomenon, the study of which requires a comprehensive approach. The phenomenon of loneliness of older people, depending on its degree of manifestation, is either chronic (as a result of a long – term inability of a person to establish connections with other people), or situational (as a result of the collapse of the existing model of social relations of a person), or transient (experienced from time to time). The solution to the problem of loneliness of older people is necessary through the creation of a network of private boarding houses along with state homes for the disabled and elderly citizens. In such institutions, not only care and supervision are provided, but also psychological support due to the specifics of the contingent, which for the most part has chronic diseases, disabilities, addictions, and criminal records.

Keywords: loneliness, social and psychological support, elderly people, rehabilitation.

Введение. Одиночеством называют эмоциональное состояние человека, имеющее социальные и психологические предпосылки, характеризующееся отсутствием близких доверительных отношений в результате вынужденной или добровольной социальной изоляции, имеющей психологические причины [2].

Существует несколько концепций, определяющих уровни одиночества. Например, изоляция (как отшельничество по своей воле, либо принудительно) и уединение (добровольный отдых от социума).

Также можно выделить уровни одиночества по определенным критериям:

- психологический (причинами могут выступать особенности личности, ее самооценка, внутренние конфликты, эмоциональное состояние, психологические травмы и др.);
- физический (отсутствия рядом другого человека);
- социальный (нарушение коммуникации, взаимодействия в целом между человеком и социумом, как по собственной инициативе, так и самого общества);
- ситуативный (проявляется как кратковременное явление из-за каких-либо событий, под влиянием которых человек теряет контроль над происходящим);
- хроническое одиночество (человек не может длительное время наладить отношения с другими людьми по разным причинам) [1].

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день в Республике Саха (Якутия) насчитывается 15 государственных учреждений для престарелых и инвалидов, которые могут предоставить услуги 1098 постояльцам, что не покрывает запросы со стороны социальных организаций:

1. Государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия) «Республиканский специальный дом-интернат для одиноких престарелых и инвалидов» (Алданский район, с. Ыллымах) – 105;
2. Государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия) «Капитоновский дом-интернат для престарелых и инвалидов имени В.И. Кононова» (с. Капитоновка) – 250;
3. Автономное учреждение Республики Саха (Якутия) «Республиканский дом-интернат для престарелых и инвалидов имени В.П. Решетникова» (г. Якутск) – 151;
4. Государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия) «Алданский межлулусный дом-интернат для престарелых и инвалидов» (Алданский район п. Ленинский) – 55;
5. Государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия) «Жиганский межлулусный дом-интернат для престарелых и инвалидов» (Жиганский улус, п. Жиганский) – 60;
6. Государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия) «Оймяконский межлулусный дом-интернат для престарелых и инвалидов» (Оймяконский район, п. Артык) – 46;
7. Государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия) «Усть-Янский межлулусный дом-интернат для престарелых и инвалидов» (Усть-Янский улус, п. Депутатский) – 70;
8. Государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия) «Горный дом-интернат для престарелых и инвалидов» (Горный улус, с. Бердигестях) – 20;
9. Государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия) «Ленский дом-интернат для престарелых и инвалидов» (Ленский район, г. Ленск) – 30;
10. Государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия) «Мирнинский дом-интернат для престарелых и инвалидов» (Мирнинский район п. Чернышевский) – 50;
11. Государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия) «Намский дом-интернат для престарелых и инвалидов» (Намский район, с. Намцы) – 30;
12. Государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия) «Чульманский дом-интернат для престарелых и инвалидов» (Нерюнгринский район, пгт. Чульман) – 30;
13. Государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия) «Нюрбинский межлулусный дом-интернат для престарелых и инвалидов имени В.А. Петровой» (Нюрбинский улус, г. Нюрба) – 115;
14. Государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия) «Курбусахский дом-интернат для престарелых и инвалидов имени Н.М. Винокурова» (Усть-Алданский улус, с. Ус-Кюель) – 51;
15. Государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия) «Хангаласский дом-интернат для престарелых и инвалидов» (Хангаласский улус, п. Мохсоглох) – 35 [3].

Учреждения данного типа оказывают комплексный вид услуг:

- комплексная реабилитационная помощь в соответствии с профилем деятельности учреждения [4];
- социальные и бытовые услуги (помощь клиентам в быту);
- медицинские услуги (поддержание здоровья и его сохранение);
- психологические услуги (обеспечение адаптации к новой социальной среде посредством коррекции психоэмоционального состояния клиентов);
- социально-педагогические услуги (профилактика отклоняющегося поведения, формирование позитивных интересов, организация досуга);
- социально-трудовые услуги (помощь в трудоустройстве и трудовая адаптация);
- правовые услуги (организация получения бесплатных юридических услуг по защите прав и законных интересов клиентов);
- услуги по коррекции коммуникативных навыков клиентов;
- профилактические и санитарно – эпидемиологические мероприятия [4].

При вышеперечисленных домах-интернатах медицинская помощь и реабилитация оказывается в самом учреждении (кроме экстренных случаев):

- кабинет лечебной физкультуры;
- физиотерапевтический кабинет;
- кабинет клинического психолога;
- кабинет психиатрической помощи;
- процедурный кабинет;
- перевязочная;
- дежурный медсестринский пост;
- аптека;
- изоляторы, карантинная палата.

Частных пансионатов, внесенных в регистр министерства труда и социальной защиты, в целом 12 учреждений и в основном расположены в г. Якутске - это 8 («Алгыс», «Забота», «Долголетие», «Золотое время», «Как дома», «Милосердие», «Рассвет», «Счастье»), а 4 в улусах Республики Саха (Якутия). Данные учреждения могут обеспечить присмотром только около 400 человек. Положительная сторона появления автономных негосударственных учреждений в том, что есть возможность одиноким людям получить уход и присмотр. Но минус в том, что учреждения данного типа не могут оказывать полный спектр услуг как государственные учреждения, так как на них необходимо получение лицензии, что пока практически невозможно. Поэтому эти учреждения оказывают в основном присмотр и уход. Медицинскую помощь оказывает приходящий врач и медицинская сестра по участку, на котором находится учреждение. В самих учреждениях нет медицинского поста.

Рассматривая проблему одиночества в пожилом возрасте, необходимо учитывать возрастные психологические особенности данного контингента, так как для них зачастую бывают, характерны обидчивость, консерватизм, эгоцентризм, склонность к нравоучениям и жизнь воспоминаниям о прошлом.

Контингент учреждений абсолютно разнородный – по возрасту, по социальному статусу, по состоянию здоровья (наличие или отсутствие инвалидности), по подверженности употреблению ПАВ (психоактивных веществ – алкоголь, табак, наркотики и др.), по наличию или отсутствию судимости. Необходимо отметить, что среди постояльцев есть и бывшие нарушители общественного порядка, занимавшиеся бродяжничеством, попрошайничеством, а также освободившиеся из мест лишения свободы, которые могут нарушать правила заведения. Принимают в данные заведения по направлению социальных служб, по заявлению от родственников, опекунов или самого клиента.

Причинами определения в учреждения для престарелых и инвалидов может быть утрата навыков самообслуживания вследствие болезни (инсульта, ампутации конечностей и др.), старческая деменция, после освобождения из мест лишения свободы с ослабленным здоровьем, одинокие пожилые люди с проблемами здоровья и др.

Также необходимо отметить, что резко-континентальный климат Республики Саха (Якутия) подразумевает резкие перепады между летней (+45 С) и зимней температурой (-72 С). Низкие зимние температуры способствуют возникновению криотравм (обморожение, отморожение) у людей с низкой социальной ответственностью (алкоголизм и др.).

Обморожение (отморожение) - повреждение тканей организма впоследствии воздействия на него низких температур. Крайняя степень обморожения может привести к омертвлению тканей, поэтому, в некоторых случаях, обморожение конечностей иногда заканчивается их ампутацией [5]. Тяжелые последствия обморожения (IV степень) приводят к утрате навыков самообслуживания. Как следствие, родственники определяют их в дома-интернаты для пожилых людей и инвалидов для обеспечения ухода.

По республике остро стоит проблема одиноких пожилых людей промышленных регионов. В советское и постсоветское время на заработки приезжало огромное количество людей, но не все возвращались обратно – часть оставалась трудиться далее, но по каким-либо причинам не были созданы семьи и на исходе профессиональной деятельности люди остались в одиночестве (утратили связь с родственниками) с хроническими профессиональными заболеваниями (вибрационная болезнь, декомпрессионная болезнь, нейросенсорная тугоухость, заболевания-опорно-двигательного аппарата, пневмокониозы, последствия работы в условиях низких температур и др.).

Также необходимо подчеркнуть, что данный контингент имеет большие психологические проблемы, которые связаны с прошлым, настоящим и будущим. Нами были обследованы постояльцы частного пансионата «Забота» на 34 мест. Возрастной контингент от 25 до 68 лет. Практически у большинства есть официально оформленная инвалидность, но те, кто не имел данного статуса, по факту являются таковыми, но причина в том, что им не была оказана помощь в прохождении врачебной комиссии. Поэтому директор пансионата организует выездной осмотр врачей для дальнейшего медицинского консилиума. В ходе медицинского обследования 2 % от общего количества постояльцев направлены на операционное вмешательство. Проблемы со здоровьем, немощность, одиночество, чувство «ненужности», муки совести за «ошибки молодости» вызывают психологический дискомфорт и вводит в состояние хронического стресса. У кого то стрессовое состояние проявляется в апатии, самоизоляции от окружающих (общение только по необходимости); у других в агрессии, направленной против всех (от вербальной до физической); у третьих уход в болезнь (постоянное перечитывание записей своей медицинской карты, назначений, жалобы на плохое самочувствие и появление новых симптомов, заказ разных медицинских гаджетов и др.); у четвертых жалобы на судьбу и поиск сочувствия и собеседника.

На прием к психологу клиенты идут без сопротивления, а иногда с большим интересом, но чаще всего они используют прием как возможность выговориться и раскаться в поступках, которые они считают, привели их к такому жизненному итогу. Сопровождение психолога необходимо с первых дней пребывания в доме-интернате, так как человек должен прийти к принятию сложившейся ситуации – нахождения в новом социуме.

Досуг в подобного рода учреждениях также несет терапевтическую нагрузку – это настольные игры, викторины, конкурсы, музыкальные занятия, посещение концертов, театров, а для маломобильных пациентов организация благотворительных концертов при пансионате. До эпидемии коронавируса пансионат регулярно посещали студенты активисты и волонтеры. Мы со студентами искали тот вид досуга, который будет

универсален для всех и решение оказалось на поверхности – это музыка, так как ребята были участниками проекта «Музыка для всех» [6].

Выводы. В целом по республике около 1500 мест для одиноких пожилых людей и инвалидов, что не может полностью удовлетворить потребность в таких учреждениях у населения численностью 971 996 человек (данные Росстата 2020 г.) [7]. Анализ состояния спроса и предложения показал, что в республике назрела острая необходимость расширения сети подобных учреждений. Эти услуги не должны ограничиваться только уходом и присмотром, но и дальнейшей реабилитацией и поддержанием физического, психического и психологического здоровья, т.е. сделать доступными лицензии для оказания полного спектра услуг для некоммерческих организаций.

Литература:

1. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: Учебное пособие. - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2003. – 296 с.
2. <https://turbo-suslik.org/odinochestvo/>
3. <http://ivo.garant.ru/#/document/26763254>
4. <https://mintrud.sakha.gov.ru/Ob-ispolnitelnom-OGV-RS--/podvedomstvennye-uchrezhdenija-ministerstva-truda-i-sotsialnogo-razvitija-respubliki-saha-jakutija/doma-internaty-dlja-prestarelyh-i-invalidov/respublikanskij-spetsialnyj-dom-internat-dlja-odinokih-prestarelyh-i-invalidov>
5. <https://medicina.dobro-est.com/obmorozhenie-priznaki-stepeni-i-pervaya-pomoshh-pri-obmorozenii.html>
6. <http://uuo-vilyuisk.ru/концепция-проекта-музыка-для-всех-2013-202/>
7. <https://mintrud.sakha.gov.ru/deyatelnost/semejnaja-i-demograficheskaja-politika/informatsionnyj-material-semeinaya/2020-god-inf-material-demografia/demograficheskaja-situatsija-v-respublike-saha-jakutija>

Педагогика

УДК 159.9

старший преподаватель Андросова Мария Ивановна

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

студент 2 курса группы АПО-19-261 Тимофеева Яна Аркадьевна

Институт зарубежной филологии и регионоведения Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИНФАНТИЛИЗМ КАК ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития у детей инфантилизма разной этиологии и его проявления в процессе их социализации. Представлено содержание таких понятий, как психический инфантилизм, социальный инфантилизм, физиологический инфантилизм, психологический инфантилизм и возможные причины, предшествующие их развитию. Также в материале представлены результаты проведенной диагностики.

Ключевые слова: гедонизм, гиперопека, дефекты воспитания, инфантильность, психический инфантилизм, социальный инфантилизм, физиологический инфантилизм, психологический инфантилизм.

Annotation. The article is devoted to the problem of development of infantilism in children of different etiologies and its manifestations in the process of their socialization. The content of such concepts as mental infantilism, social infantilism, physiological infantilism, psychological infantilism and possible causes preceding their development is presented. The article also presents the results of the diagnosis.

Keywords: hedonism, overprotection, parenting defects, infantilism, mental infantilism, social infantilism, physiological infantilism, psychological infantilism.

Введение. Успешное функционирование многих сфер жизни человечества, таких как культура, наука, образование, искусство и экономика, требуют постоянно развития профессионалов своего дела и улучшения качества жизни населения. Уверенные в себе люди, ответственные и мобильные, способные адекватно оценивать свои возможности и обеспечивать себя – вот те, кто имеет высокую ценность для человечества и его существования. Однако гедонистическая направленности СМИ и других средств связи способствуют появление нового поколения людей. Гедонизм (др.-греч. «наслаждение, удовольствие») — аксиологическое учение, согласно которому удовольствие является высшим благом и смыслом жизни, единственной терминальной ценностью (тогда как все остальные ценности являются инструментальными, то есть средствами достижения удовольствия) [3]. «Нужно жить сегодняшним днем и не думать о том, что будет завтра», «живи для себя» и «жизнь без забот» - основные послания молодым людям и подросткам в социальных сетях, СМИ, платформах для видео и иных источниках получения информации. Несомненно, часть смысла этих утверждений заслуживает внимания, но не стоит все принимать как истину последней инстанции. Молодое поколение, выросшее на контенте такого формата, может не думать о том, что «жизнь для себя» предполагает собой не только эгоцентричную точку зрения о функционировании общества вокруг одного индивида, но и обязанность его перед этим обществом. Поэтому важно формировать состоявшуюся личность с адекватным восприятием мира еще со школьного возраста, т.к. это период, когда ребенок психологически восприимчив разному роду открытий для себя и развития своей личности. В свою очередь, гедонизм перекликается с неким инфантилизмом личности, поэтому рассмотрим его разновидности:

- психический инфантилизм,
- социальный инфантилизм,
- физиологический инфантилизм,
- психологический инфантилизм.

Изложение основного материала статьи. Психический инфантилизм наиболее распространен среди молодежи и подростков. Это проявляется в психофизической незрелости ребенка, которая при дефектах воспитания может способствовать задержке возрастной социализации, а поведение ребенка, будет не

соответствовать возрастным нормам. Предпосылками психического инфантилизма могут служить конституционально-генетические, эндокринно-гормональные факторы, гипоксия или инфекционно-токсическое воздействие на плод в период беременности, асфиксия при родовспоможении, тяжелые инфекционные болезни в первые месяцы жизни ребенка [1].

Социальный инфантилизм – это понятие, при котором перед нами все также предстает незрелая личность, которая не хочет брать на себя какой-либо вид ответственности. Но отличие состоит в том, что социальный инфантилизм представляет собой проблемы социализации и адаптации к окружающему миру, принятие или непринятие его ценностей и интересов общества.

«Незрелость» личности в сфере социальных отношений (эгоцентрическая позиция). Эгоцентрическая позиция также находит свое место в инфантилизме. Резкая отмена планов, отречение от своих решений, перекалывание ответственности на кого-то другого и обвинение во всех своих бедах близких (родителей), соответствующие характеристики эгоцентристов-инфантилов, потому что им тяжело справляться со всем давлением, либо у них нет настроения что-либо делать. Последствия социального инфантилизма могут быть фатальны для личности – это и отклоняющееся поведение, и преступления, и аутоагрессия и попадание в деструктивные организации.

Физиологический инфантилизм, может проявляться как отставание в физическом развитии, сохранение черт, соответствующим предыдущим этапам взросления человека. Можно выделить следующие предпосылки, оказывающие влияние на появление физиологического инфантилизма – это интоксикация или инфицирование плода в период беременности, гипоксия и асфиксия при родах, тяжелые диагнозы в первые месяцы жизни, нарушение обмена веществ, деятельности желез внутренней секреции (половых желез, щитовидной железы, гипофиза) и других патогенных факторов внешней среды. Миниатюрное тело и невысокий рост, слабые и хрупкие конечности. Он не отстает в психоречевом и психомоторном развитии, усваивает разные навыки, развивает способности, но со временем становится несамостоятельным, старается избегать общения со сверстниками. Родители, испытывая волнение за ослабленное здоровье ребенка, за так называемую хрупкость, за боязнь общения со сверстниками и создают ситуацию зависимости от постоянной родительской помощи. Кроме того, такой тип детей часто недоедает и сильно подвержен к разнообразным заболеваниям. Это, в свою очередь, подводит к тому, что характер воспитания такого ребенка сводится к тревожному – его оберегают и родители, и воспитатели в детском саду, иногда все сводится даже к заботе учителей и снижению специально для него учебных требований. Такие дети на биологическом уровне вызывают материнские чувства у людей, заставляя желать заботиться о нем и оберегать его, как своего. Иногда даже вызывая жалость. При этом сам ребенок зачастую не против этого, так как остерегается сверстников.

Его детскость принимается даже детьми, которые старше его, и охотно проецируют на него роль ребенка в игре «дочки-матери», развивая свои первичные родительские инстинкты: помогают, решают его проблемы, утешают, если он плачет, и стараются всячески потакать его прихотям. Такая роль считается для него выгодной и приоритетной, по его мнению, и для школьных времен, и для будущего в целом. События такого плана, очевидно, если будут продолжаться и дальше, скажутся на его дальнейшем восприятии мира, развиваясь в его отношении к окружающим.

Совершенно недопустим такой вариант, как *психологический инфантилизм*, который искусственно вращен родителями. Психологический инфантилизм имеет искусственно созданную родителями основу, поэтому крайне опасен для ребенка. В данной ситуации, ребенок, рождаясь психически и физически здоровым, попадает под активную «защиту» ребенка родителями от жизни, тем самым искусственно задерживая его социализацию эгоцентрическим или тревожно-мнительным характером воспитания. Такой тип поведения присущ парам, которые по каким-то причинам не могли долгое время родить ребенка. Один из самых интересных и забавных возрастных периодов – это эпоха детства (по Д.Б. Эльконину). Поэтому родители неосознанно хотят задержать ребенка в этом возрасте. Известны случаи когда развитию инфантилизма способствовала нездоровая обстановка в семье, где один из родителей (отец или мать) деспотично подавляет остальных членов семьи, не давая ребенку возможности реализоваться в жизни.

Необходимо подчеркнуть, что психологический (искусственно созданный) инфантилизм обусловлен дефектами воспитания. Инфантилизм в данном случае культивируют изнеживанием и гиперопекой, при котором происходит ограничение ребенка в общении со сверстниками и обществом в целом. Его действия просчитаны родителями на каждую минуту, любое неповиновение делает его «позором семьи» или же «слишком слабым» по сравнению с другими детьми его возраста. Родители любым способом хотят избавить его от приложения усилий для достижения какой-либо цели, и решают все проблемы ребенка сами, убирая препятствия с пути. При этом само дитя ни о чем не подозревает и растёт, принимая всё это как должное. Данная ситуация осложняется ещё и тем, что психическое развитие осуществляется согласно жесткой программе. Сожаление вызывает тот факт, что ребенок был изначально совершенно здоров и не имел никаких предпосылок возникновения инфантилизма, но из-за искусственно созданных «тепличных» условий его мозг «поврежден», а восприятие реальности уже искажено.

Давайте перечислим то, что предполагает из себя психический инфантилизм учащихся подросткового возраста:

- задержка развития чувства долга (гедонистическая направленность в СМИ),
- обвинение в адрес школы в том, что их ребенок не может выполнять уроки без слез и т.д.,
- неспособность прогнозировать последствия своих действий,
- отсутствие ответственности, умения согласовывать свои желания с обстановкой, с интересами других людей,
- неспособность различать понятия «я хочу/мне нужно»,
- неспособность учитывать и оценивать сложившуюся ситуацию,
- медленное формирование эмпатии,
- неусидчивость, короткая концентрация внимания,
- сложности с учебой, дублирование классов,
- эгоцентрическая позиция личности, желание постоянно быть в центре внимания,
- неустойчивая эмоциональная сфера, резкие перепады настроения.

При этом необходимо упомянуть, что у детей, страдающих психическим инфантилизмом, отставания в умственном развитии нет: они вовремя начинают говорить, задавать вопросы, рисовать и т.д.

Интеллектуальная задержка формируется вторично, вследствие неудачной адаптации в обществе, и проявляется в период школьного обучения. Также при частичном инфантилизме возможность успешно адаптироваться к сверстникам и обществу значительно ниже, чем при тотальном, так как при тотальном инфантилизме они легче взаимодействуют с детьми на год-два старше их, чтобы те, в свою очередь, заботились о них [2].

Многие родители не понимают, что обычно приводит к подобному поведению. Иногда это бывают ошибки самих родителей, которые, ссылаясь на «трудный возраст», позволяют своему ребенку то, что раньше было под запретом, надеясь, что со временем это пройдет. И, действительно, это проходит, однако ребенок уже имеет представление, что подобного рода вещи стали для него уже не запретными, т.к. один раз родители уже позволили себе не ограничивать его. Также, появление инфантилизма может быть связано, как уже было упомянуто выше, настроениями СМИ и молодежными течениями в социальных сетях.

Романтизация образа инфантильного человека находит в себе и в образах некоторых персонажей литературных произведений, таких как Питер Пен и его компания, Роза из «Маленького принца», главный герой романа Эрленда Лу «Наивно. Супер», Ассоль из «Алых парусов» и др.

Предпосылками возникновения психической инфантильности могут служить патологии нервной, эндокринной систем, наследственная предрасположенность, а также дефекты воспитания. Перечислим факторы риска:

- Легкие поражения головного мозга. Психический инфантилизм может быть следствием воздействия инфекций, травм, интоксикаций, гипоксии, асфиксии, как неблагоприятных пренатальных, натальных и постнатальных факторов.

- Психические расстройства. Риск возникновения психического инфантилизма выше у детей с диагнозами умственная отсталость, аутизм, шизофрения, задержка психического развития, так как синдром базируется на фоне социальной дезадаптации.

- Наследственная отягощенность. Генетические и конституциональные особенности, передающиеся ребенку от родителей. Формированию инфантилизма могут способствовать такие факторы как скорость созревания корковых структур, метаболические процессы, инертность нервной системы.

- Стиль воспитания. Развитию инфантильности может способствовать ограничение свободы ребенка родителями, а также повышенный родительский контроль. В данном случае психическая незрелость выступает как результат гиперопеки или деспотического воспитания [4].

Подводя итог вышеизложенному, необходимо отметить, что существует три варианта патогенеза инфантилизма:

- первый вид патогенеза основан на задержке развитии лобных долей мозга (по причине травмы, интоксикации, инфекций), отвечающих за формирование мотивов, целенаправленное поведение, программирование, регуляцию и контроль психической деятельности;

- второй вид патогенеза основан на общей психофизической незрелости, при которой задержка развития определяется в лобных и других отделах мозга, и как следствие тотальная незрелость: ребенок миниатюрнен, выглядит младше своего возраста, поведение соответствует внешнему виду.

- третий вид патогенеза – это искусственно созданная задержка социализации авторитарным стилем воспитания. Торможение развития лобных функций происходит как следствие гиперопеки, чрезмерной заботой или от тотального контроля и деспотичной обстановкой в семье.

Нами была организована и проведена опытно-экспериментальная работа среди учащихся 7 класса. Для тестового опроса нами был использован «детальный тест» (DIT-Detailed Infantilism Test), применяемый для определения уровня инфантилизма. Данный опросник содержит 53 вопроса. При этом этот тест не может пройти ни сам опрашиваемый, ни человек, наблюдающий исследуемого короткое время.

Заполнять данную анкету и делать по ней выводы может только достаточно объективный человек, наблюдающий пациента длительное время в многочисленных ситуациях и обладающий некоторым уровнем специальных познаний (учитель или объективный родитель, а делать диагностические выводы – психолог или психиатр).

Всего имеется четыре шкалы оценивания уровня инфантильности:

- пограничное состояние (9-17 баллов);
- инфантильность 1 степени (18-26 баллов);
- инфантильность 2 степени (27-35 баллов);
- инфантильность 3 степени (36+ баллов).

Проведя данное исследование среди школьников 7 класса и их родителей, мы получили следующие результаты:

- пограничное состояние – 78 %;
- инфантильность 1 степени – 12 %;
- инфантильность 2 степени – 8 %;
- инфантильность 3 степени – 2 %.

Как видно из результатов диагностики, более 70% обучающихся находятся в пограничном состоянии, а это значит, что данный результат – благоприятный.

Выводы. Зрелость личности – высокий уровень личностного развития индивида, обеспечивающий его полноценное функционирование в обществе, способность к самореализации и умение адекватно воспринимать действительность, эффективно взаимодействуя с другими людьми. Также зрелой личности присуще умение примерять на себя разные социальные роли, будучи здоровым как физически, так и психически.

Литература:

1. Гарбузов В.И. Психический инфантилизм. Нервные дети: Советы врача. - Л.: Медицина, 1990. — 176 с.
2. Дацковский И. Детальный тест на инфантильность - DIT // Гуманитарные научные исследования. - 2018. - № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2018/12/25440>
3. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Гедонизм>
4. <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/children/mental-infantilism>

УДК 376.3

кандидат биологических наук Анохина Ася Сергеевна

Новокузнецкий институт (филиал)

Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк);

кандидат педагогических наук Рукавицин Максим Сергеевич

Московский государственный областной университет (г. Мытищи)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассмотрены нарушения произносительной стороны речи у младших школьников с патологией слухового анализатора. Конечной целью работы сурдопедагога является формирование у детей данной группы умения поддерживать продуктивное взаимодействие в процессе коммуникации, обеспечивающее их полноценную социализацию. Основное содержание статьи составляет описание организации и анализ результатов исследования использования электронных образовательных ресурсов при формировании произносительной стороны речи детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Важнейшим фактором теоретической значимости и практической ценности исследования можно считать возможность повышения эффективности коррекционной работы в процессе формирования произношения слабослышащих младших школьников.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, нарушение слуха, произносительная сторона речи, электронные образовательные ресурсы.

Annotation. This article discusses the impairments of sound pronunciation skills in younger schoolchildren with pathology of the auditory analyzer. The ultimate goal of the teacher's work is to develop in children of this group the ability to maintain productive interaction in the communication process, ensuring their full socialization. The main content of the article is a description of the organization and analysis of the results of the study of the use of electronic educational resources in the formation of the pronunciation side of speech of children of primary school age with hearing impairment. The most important factor in the theoretical significance and practical value of the research can be considered the possibility of increasing the effectiveness of correctional work in the process of forming the pronunciation of hearing impaired primary schoolchildren.

Keywords: children of primary school age, hearing impairment, pronunciation side of speech, electronic educational resources.

Введение. Развитие устной речи у ребенка с нарушением слуха – это длительный и сложный процесс, включающий речепорождение и рчеобразование. Речепорождение зависит от развития мышления, лексической и грамматической системы родного языка, расширения представлений об окружающем мире. Рчеобразование связано с произношением звуков, соответствующих фонетическим и просодическим элементам языка, что позволяет окружающим воспринимать эти звуки как определенные слова, предложения и правильно их интерпретировать [3]. Решением проблемы нарушения формирования произносительной стороны речи у детей с нарушенным слухом занимаются специалисты разных профилей. Речь слабослышащих детей отличается неразборчивостью для окружающих, что препятствует полноценной социализации. Именно поэтому, приоритетным направлением педагогической реабилитации детей данной категории является развитие способности к коммуницированию, а также повседневной самостоятельной активности [14]. Для решения этой задачи могут использоваться электронные образовательные ресурсы (ЭОР), направленные на формирование произносительной стороны речи у детей изучаемой группы.

Изложение основного материала статьи. Формирование устной речи у детей с нарушенным слухом – одна из наиболее сложных задач сурдопедагогик. В системе общей работы по развитию устной речи у детей с нарушенным слухом такие исследователи, как И.В. Королева [4], Э.И. Леонгард [6], Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина [10], Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмская [8], выделяют работу по формированию произносительной стороны речи. Формирование произносительной стороны речи основано на развитии физиологической базы рчеобразования – голосообразования (речевого дыхания, произвольного управления громкостью, высотой, длительностью фонации) и движений органов артикуляции (подвижность, переключаемость, произвольный контроль движений органов артикуляции). Важной частью этой работы является также формирование у ребенка слухового контроля голоса, звукопроизношения, развитие фонематического слуха и интонационных характеристик речи. Последние определяются изменениями уровня голоса, частоты основного тона голоса в потоке речи, а также относительной длительностью гласных в слове или слов в предложении. Интонационные характеристики относят к просодическим характеристикам речи, которые передают лингвистическую информацию, важную для точного понимания высказывания, – интонацию предложения, смысловое ударение, а также положение ударного слога в слове. Опираясь на методические разработки указанных авторов, представим компонентный состав произносительной стороны речи: речевое дыхание, произвольный контроль голоса, звукопроизношение, просодические характеристики речи.

У слабослышащих детей есть нарушения звукопроизношения (искаженное произношение отдельных звуков или их отсутствие; недостаточная автоматизация произнесения звуков в слитной речи) и голоса, обусловленные несформированностью или неправильным формированием движений рчеобразующих органов. Для них также характерны различные нарушения интонационно-ритмической структуры речи и голосового контроля (тихий, сдавленный голос, высокий фальцетный голос, назальный оттенок голоса, напряженная и монотонная речь, неправильная интонация и ударение). Эти нарушения затрудняют восприятие речи таких детей окружающими, придают ей неприятное звучание [4]. А также даже у детей с небольшими потерями слуха отмечаются нарушения словесного ударения, звуконаполняемости, слоговой структуры слова: неустойчивые навыки словесного ударения (перенос ударения на последний слог в слове, равноударное произнесение слогов); ошибки звуконаполнения [11]. У слабослышащих младших школьников в произношении часто выпадают безударные слоги в середине слова, а в некоторых словах сохраняется только один ударный слог [2].

Для подтверждения отмеченных нами в литературном обзоре особенностей на основе материалов И.В. Королевой [4], Э.И. Леонгард [6], Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной [12], Н.М. Трубниковой [13] была составлена

программа диагностического исследования уровня сформированности произносительной стороны речи у слабослышащих младших школьников. В ходе диагностической работы оценивались следующие параметры: качество речевого дыхания (длительность выдоха, максимальная длительность фонации, направление и сила выдыхаемой воздушной струи); качество голоса (громкость, высота, тембр, выраженность назального оттенка), способность правильно произносить каждый звук речи, независимо от положения в слове, длины слова, в слитной речи; характер и особенности произношения звуков; соблюдение темпа, словесного и логического ударения (выделение ударного слога в слове отстукиванием и более громким произнесением, выделение голосом главного слова); соблюдение интонации (воспроизведение повествовательной, восклицательной и вопросительной интонационных конструкций). Также нами было изучено состояние общей и артикуляторной моторики, которое проводилось по следующим показателям: речедвигательная память, подвижность и переключаемость, произвольный контроль движений органов артикуляции, точность и скорость артикуляторных движений, способность повторять серию из нескольких движений, способность повторять последовательность движений рук, способность воспроизводить ритм в заданном темпе.

По результатам диагностики у девяноста процентов детей нами были выявлены следующие нарушения: изолированно звуки речи дети произносили правильно, а в словах и предложениях произносили их с искажениями, заменами, переставляли звуки и слоги в слове, пропускали их (оглушение звонких согласных, замена их глухими, смешение звуков по твердости-мягкости, замена взрывных согласных звуков). Это объясняется тем, что детям трудно одновременно контролировать правильное произнесение звуков речи и громкость, высоту голоса, управлять движениями мягкого неба, определяющими носовое либо неносовое звучание голоса. Нарушения произнесения гласных звуков у детей не выявлено. Наиболее часто встречались такие нарушения голоса, как его назальный оттенок, напряженное, монотонное, обрывистое, фальцетное звучание. Дети испытывали трудности в изменении высоты и силы голоса в связи с восклицательной и вопросительной интонацией. Обследование речевого дыхания выявило трудности при произношении слитно, на одном выдохе, ряда слогов, слов, словосочетаний. Детям трудно было правильно выделять синтагмы при помощи дыхательных пауз. Данные исследования слоговой структуры слова, звукозаполняемости и словесного ударения показали, что при повторении многосложных слов и слов со стечением согласных у детей часто наблюдались парафазии, у тридцати процентов детей отмечалось нарушение слоговой структуры слова, в основном – звукозаполнения (*трелка, релка – стрелка*). Значительная часть слабослышащих младших школьников неправильно пользовалась словесным ударением даже в простых двухсложных словах. Особенно трудным для выполнения стало задание на отстукивание слогов на материале трехсложных слов, в которых ударный слог находится в середине слова (*картина*). Несмотря на правильное отстукивание слова и его произнесение дети неправильно пользовались словесным ударением. Также у тридцати процентов слабослышащих детей возникли затруднения при отстукивании последних, безударных слогов трехсложных слов, так как последний, безударный слог произносится с пониженной громкостью и может не восприниматься детьми на слух. Однако этого не наблюдается при отстукивании слов с последним ударным слогом (*паровоз, помидор, молоко*).

Проанализировав полученные данные, мы пришли к заключению, что нарушения общей моторики у детей исследуемой категории проявляются при воспроизведении ритма в заданном темпе. У всех детей при выполнении двигательных проб наблюдалась быстрая утомляемость, спустя какое-то время дети снижали заданный темп. Ни один ребенок не смог выполнить задание на идеомоторные реакции. Школьники не могли понять, что им необходимо сделать, несмотря на помощь педагога. Наиболее сохранными у слабослышащих детей оказались переключаемость и самоконтроль движений.

Таким образом, в ходе диагностического обследования произносительной стороны речи слабослышащих младших школьников нами были подтверждены особенности, которые мы отметили при анализе литературы. Следующим этапом нашего исследования стала коррекция выявленных нарушений. В настоящее время в различных исследованиях отмечается роль электронных образовательных ресурсов в повышении познавательного интереса детей к обучению и формировании произносительных навыков [1]. Применение таких информационных разработок в образовательном процессе предполагает их использование в игровой форме и соответствует возрастным, индивидуальным и особым образовательным потребностям ребенка. Проводится как групповая, так и индивидуальная работа со школьниками. Разрабатываемый комплекс заданий в электронных приложениях учитывает состояние слуха детей, имеет разнообразие уровней и вариантов. Это позволяет индивидуализировать коррекционный процесс, обеспечивает возможность продвижения каждого ребенка по индивидуальному образовательному маршруту, рекомендованному в соответствии с уровнем общего и речевого развития, потенциальными возможностями каждого ребенка, психическими и поведенческими особенностями. Помимо обучающей функции, электронные ресурсы используются при диагностике нарушений различных компонентов речи, закреплении и автоматизации речевых навыков, проверке успешности проводимой коррекционной работы. Проводится разработка наглядных способов донести новый материал: различные мультимедийные презентации, в которых моделируются какие-либо ситуации или действия [9].

Существуют различные компьютерные технологии обучения детей с нарушением слуха. В коррекции произносительной стороны речи используются следующие компьютерные программы: «Живой звук» [7], «Дельфа - 142» [5], «Видимая речь III» [15]. Использование ЭОР в целенаправленной работе по совершенствованию произносительной стороны речи проводится во время подгрупповых и индивидуальных занятий сурдопедагога.

Нами был разработан электронный коррекционный курс по формированию произносительной стороны речи на платформе «Stepik». Курс используется в нескольких направлениях коррекционной работы:

- развитие речевого дыхания и голоса (произвольный контроль экономного, длительного выдоха, высоты и громкости собственного голоса);
- развитие подвижности, переключаемости, произвольного контроля движений артикуляторного аппарата;
- развитие звукопроизношения (постановка, автоматизация и дифференциация звука во всех позициях);
- развитие восприятия и воспроизведения ритмических звуковых последовательностей (с помощью макродвижений и произнесения слогов);
- развитие просодических характеристик речи.

Работа в курсе состоит из следующих разделов по каждому из направлений: обследование, учебный материал, тестирование. Так, например, в работе над звукопроизношением раздел обследования построен в соответствии с аналитико-синтетическим методом на базе речевого материала заданий для проверки произносительных навыков данного звука. Цель обследования – выявить недостатки произношения и устранить их путём выполнения заданий и упражнений. Учебный материал состоит из двух частей: информационной и практической. Информационный материал представлен в виде текстового документа, рисунков, схем, аудио и видеоматериалов. В него включены понятия о механизме образования звука, характеристика и схема правильной артикуляции звука. Практическая часть представлена заданиями по закреплению навыков произношения. Задания предполагают самостоятельное выполнение артикуляционной гимнастики и упражнений на заданный звук. Информация практического блока представлена в виде презентаций и игровых заданий.

Проведенная нами коррекционная работа с использованием ЭОР дала положительную динамику развития произносительной стороны речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Выводы. Исходя из результатов нашего исследования, можно сказать, что применение электронных ресурсов в качестве обучающих программ может быть эффективно в группе детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Положительная динамика стала возможной благодаря реализации разработанных нами электронных коррекционных занятий, направленных на формирование произносительной стороны речи слабослышащих учащихся.

Литература:

1. Азарина, Е.Л. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе логопедической работы с учащимися коррекционной школы VIII вида / Е.Л. Азарина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Международной научной конференции (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 136-139.
2. Комаров, К.В. К истории изучения и обучения слабослышащих: Книга для учителя школы слабослышащих / Под ред. И.М. Гилевич, К.В. Комарова, К.Г. Коровина, Л.И. Тиграновой. – Краснодар, 1998. – С. 3-37.
3. Королева, И.В. Помощь детям с нарушением слуха: Руководство для родителей и специалистов / И.В. Королева. – Санкт-Петербург: Издательство «КАРО», 2016. – 872 с.
4. Королева, И.В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволового имплантации / И.В. Королева. – Санкт-Петербург: Издательство «КАРО», 2016. – 872 с.
5. Кукушкина, О.И. Информационные технологии в обучении произношению: пособие для сурдопедагогов и логопедов, преподавателей и аспирантов кафедр специальной психологии и коррекционной педагогики / О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Ю.Б. Зеленская. – Москва: Полиграф сервис, 2004. – 160 с.
6. Леонгард, Э.И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников / Э.И. Леонгард. – Москва: Просвещение, 1971. – 280 с.
7. Луцко, Е.В. Мультимедийное обеспечение для неслышащих и слабослышащих детей с нарушением речи «Живой звук 2.1». Описание и инструкция по эксплуатации / Е.В. Луцко, Б.С. Мороз. – Киев.: НПП «ВАБОС», 2009.
8. Пельмская, Т.В., Шматко, Н.Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом / Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 224 с.
9. Применение ЭОР в образовательном процессе: сборник материалов Всероссийской конференции, 7 октября 2011 года. – Москва: ИАТЭ НИЯУ МИФИ, 2011. – 58 с.
10. Рау, Ф.Ф., Слезина, Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих / Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.
11. Рукавицин, М.С. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с минимальными нарушениями слуха: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2009. – 23 с.
12. Слезина, Н.Ф. Формирование произношения у глухих школьников: Пособие для учителя / Н.Ф. Слезина. – Москва: Просвещение, 1984. – 96 с.
13. Трубникова, Н.М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие / Н.М. Трубникова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 51 с.
14. Черкасова, Е.Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции: (Диагностика и коррекция) / Е.Л. Черкасова. – Москва: АРКТИ, 2003. – 190 с.
15. Шевченко, Е.В. Коррекция произносительной стороны речи детей дошкольного возраста с нарушением слуха с помощью компьютерной программы «Видимая речь III» // Мир науки, культуры, образования, – 2010, № 5. – С. 176-178.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Антохина Валентина Александровна

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

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К АНАЛИЗУ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются нерешенные вопросы профессиональной подготовки студентов к развитию универсальных учебных действий у младших школьников при использовании современных школьных учебников по русскому языку. Анализируются и интерпретируются результаты экспериментального исследования готовности будущих и практикующих учителей к анализу метапредметного слоя содержания учебных книг и к использованию их для формирования универсальных учебных действий. Выявляются типы затруднений, испытываемых студентами и практикующими учителями при анализе потенциала школьных учебников в развитии универсальных учебных действий. Рассматриваются возможные причины их появления и пути преодоления.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, анализ учебника, метапредметный слой содержания учебника, трудности в анализе, причины трудностей в анализе.

Annotation. The article discusses the unresolved issues of professional training of students for the development of universal educational actions in younger schoolchildren using modern school textbooks in the Russian language. The article analyzes and interprets the results of an experimental study of the readiness of future and practicing teachers to analyze the meta-subject layer of the content of textbooks and to use them for the formation of universal educational actions. The types of difficulties experienced by students and practicing teachers in analyzing the potential of school textbooks in the development of universal learning activities are identified. Possible reasons for their appearance and ways to overcome them are considered.

Keywords: universal learning activities, textbook analysis, metasubject layer of textbook content, difficulties in analysis, causes of difficulties in analysis.

Введение. В соответствии с ФГОС НОО основным планируемым результатом отечественного начального образования является овладение младшими школьниками основами умения учиться [9]. Все допущенные к реализации государственного стандарта современные учебно-методические комплексы (УМК), в том числе, и по русскому языку, ориентированы на развитие универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих становление умения учиться самостоятельно. Очевидно, что без осмысленного отношения студентов и учителей к ресурсам учебников в развитии умения учиться, без умения выявлять и использовать метапредметный слой содержания учебных книг, трудно представить его квалифицированную реализацию. В этих условиях перед будущими и практикующими учителями начальных классов встает важнейшая профессиональная задача: научиться видеть потенциал современных школьных учебников в развитии УУД и адекватно его реализовывать в образовательном процессе. Таким образом, характер реальных профессиональных задач, решаемых учителем при реализации ФГОС НОО, актуализирует значимость профессиональной подготовки учителей к грамотному прочтению и адекватному использованию школьных учебников, выдвигая на передний план новые аспекты анализа, связанные с выявлением и реализацией их ресурсов в развитии у обучающихся УУД, обеспечивающих умение учиться.

Умение анализировать и квалифицированно использовать школьный учебник традиционно признавалось значимой составляющей профессионально-методической подготовленности студентов педагогических вузов. В школьном учебнике изученные теоретические знания (психолого-дидактические, специальные, методические) предстают перед студентом не в абстрактной форме научных понятий, правил, а функционирующими, «живыми», «работающими» в модели учебного процесса, какой является учебник. Это обстоятельство и делает анализ школьных учебников необходимым звеном преодоления возможного разрыва между теоретическими знаниями, приобретаемыми студентами в процессе обучения, и умениями их применять при решении профессиональных задач. В настоящее время проблема обучения студентов анализу школьных учебников с точки зрения развития умения учиться не решена ни в теоретическом, ни в практическом планах. Изучение психолого-педагогических, общепедагогических, лингвометодических работ по обсуждаемой проблематике свидетельствует о том, что в них преимущественно рассматриваются вопросы, связанные с конструированием, применением учебников с позиций психодидактики [4;5;7], с обучением анализу учебников с общепедагогических позиций (структурные компоненты, функции и т.д.) [6;8] и с точки зрения предметного содержания [2;3]. Вне научного осмысления остаются аспекты подготовки студентов и учителей к выявлению и реализации потенциала школьных учебников в развитии у школьников УУД. В реальной практике вузовского образования подготовка студентов к анализу школьных учебников с обсуждаемых позиций носит эпизодический характер; предлагаемые задания теоретически не обосновываются, нередко находятся во власти стихии, не учитывают реальные затруднения, возникающие у студентов и учителей при анализе и реализации учебников в рассматриваемом аспекте.

Задачи данной статьи мы видим в том, чтобы:

1. Представить для обсуждения выявленные нами в ходе экспериментального исследования типы затруднений, испытываемых студентами и учителями при анализе и использовании учебников с точки зрения их направленности на развитие УУД;

2. Определить факторы, влияющие на степень трудности опознания и дифференциации метапредметного и предметного слоёв содержания заданий в учебниках; причины появления выявленных трудностей и методические пути их преодоления.

Изложение основного материала статьи. В исследовании, проходившем в течение 8 лет, принимали участие около 400 студентов выпускных курсов и учителей начальных классов г. Калуги, Калужской, Тульской, Брянской, Московской областей. Исследование включало выполнение комплекса диагностических заданий. Не останавливаясь подробно на социальном статусе опрашиваемых, отметим, что среди учителей более 70% (72,5%) имеют высшее педагогическое образование; педагогический стаж работы до 5 лет — 20%, до 10 лет — 27%, более 20 лет - 36%, свыше 50 лет-17% участников исследования.

В рамках данной статьи представим для обсуждения только те виды затруднений, которые возникают у будущих и практикующих учителей при анализе инструментальных текстов (формулировок заданий, вопросов) с точки зрения их направленности на развитие УУД. Выше нами было отмечено: в современных вариативных школьных учебниках по русскому языку, допущенных к реализации ФГОС НОО, предлагаемые задания носят комплексный характер - нацелены на формирование не только предметных (лингвистических) знаний, умений и навыков, но и УУД. Эффективное формирование умения учиться при обучении школьным предметам возможно, если студент владеет умениями дифференцировать предметный и метапредметный слои содержания заданий т.е. распознавать УУД, программируемые данным заданием, отграничивая их от предметных умений.

Для исследования типов затруднений в опознании и дифференциации предметного и метапредметного слоёв содержания заданий предлагалось два блока заданий.

Задания из первого блока содержат специальную установку на опознание метапредметного слоя, их формулировка включает прямое развернутое наименование идентифицируемого универсального действия. Например: Из представленных заданий выберите задания на формирование рефлексивных действий по осознанию границы собственного знания и незнания:

1) Выделите звуки в слове *яма*; 2) В данном предложении обозначьте изученные части речи. Подчеркните слова, которые вы пока еще не можете отнести ни к одной из изученных частей речи; 3) Запишите словарные слова, проверяя себя по словарю.

Около 50% опрошенных успешно справились с заданием, назвав второе задание.

В то же время подобные задания, но не содержащие установку на опознание программируемых заданием универсальных действий, вызвали у студентов и учителей серьезные затруднения. Например:

Чему учатся школьники при выполнении следующего упражнения, предлагаемого в учебнике при изучении темы «Правописание безударных гласных в корне, проверяемых ударением»?

Объясни правописание пропущенных букв. Какие орфограммы ты уже можешь объяснить, а какие пока ещё нет. Б...р...га л...сной р...ки з...росли к...люч...м кустарн...к...м.

(Другие варианты заданий этого типа: Укажите, на формирование каких умений/действий нацелено следующее задание; Каков обучающий и развивающий потенциал следующего задания?).

Более 70% опрошенных не идентифицировали рефлексивное универсальное действие по осознанию границы знания и незнания, указанное в формулировке, назвали только предметное умение: правильно писать безударные гласные в корне. Данное обстоятельство, на наш взгляд, свидетельствует о реальной доминирующей направленности студентов и учителей на работу именно с предметным содержанием; вне поля зрения остаётся метапредметный слой содержания. Каковы последствия этого?

В этой ситуации УУД, составляющие основу умения учиться, не становятся предметом специальной целенаправленной работы на уроках. В частности, при выполнении упражнений фиксируются технологические нарушения выражающиеся в том, что предусмотренное учебником задание на выполнение того или иного УУД опускается как малозначительное или выполняется формально; методический инструментарий (специальные вопросы), стимулирующий выполнение УУД, не используется. Например, работа над приведенным заданием ограничивается выполнением только орфографического (предметного) действия - поочередным объяснением изученных, конкретных орфограмм. При этом не выполняется собственно универсальное регулятивное действие по осознанию границы своего знания. Грамотная реализация метапредметного ресурса данного упражнения означает, что объяснение разрозненных орфограмм завершается систематизирующим вопросом, стимулирующим выполнение рефлексивного действия по осознанию границы своего знания. (Итак, какие орфограммы мы уже изучили и можем объяснить их написание?).

Опознание неизученных орфограмм нередко не осуществляется совсем (как малозначительное) или сводится к перечислению букв, написание которых школьники не могут объяснить, т.е. к простой констатации: мы этого не знаем. При такой организации работы над заданием учебника упускается важнейшая возможность помочь обучающимся осознать изменения в условиях, в которых находится орфограмма (к примеру, безударный гласный находится не в корне, а в окончании), и, следовательно, осознать границу своего незнания. Не используется методический инструментарий, побуждающий школьников увидеть новые, изменённые условия, в которых оказался объект: вопросы, задания. (Например: Что изменилось в условиях, в которых находится орфограмма? Почему не можем объяснить написание безударных гласных в том или ином слове? - Безударные гласные находятся не в корне слова.).

Крайне трудными для студентов и учителей оказались задания 2 блока, в формулировке которых наименование программируемого универсального действия представлено: а) имплицитно; б) в преобразованном виде. Например: На формирование каких предметных умений и универсальных учебных действий направлено следующее задание из школьного учебника?

Пример 1. *От чего зависит выбор буквы -И или -Е при написании безударных личных окончаний глагола?*

Пример 2. *Выберите форму имени существительного, в которой четвероклассники правильно определили падеж: Встретил друга – Р.п., бежал по улице – Д.п., пригласил друзей – В.п.*

Первое задание нацелено на развитие у школьников учебно-информационного действия извлекать и понимать информацию, представленную в школьном правиле в неявном, скрытом виде. Однако около 90 % участников опознали только предметное умение правильно писать безударные личные окончания, что негативным образом скажется на качестве работы над текстом.

Второе задание нацелено на развитие универсального действия контроля действий другого человека. Но в формулировке содержится не прямое название действия (Проверь...), а преобразованное (Найди правильные...), что затрудняет распознавание педагогами универсального регулятивного действия контроля действий другого человека.

Во всех рассмотренных случаях мы имеем дело с феноменом неузнавания студентами и учителями метапредметного слоя содержания текста задания, представленного на языке школьного учебного предмета. Зададимся вопросом: какие последствия для достижения новых образовательных результатов, предусмотренных ФГОС НОО второго поколения, имеют отмеченные явления? Метапредметный смысл заданий оказывается не понятным и не реализованным учителем в учебном процессе.

Анализ результатов исследования позволил нам установить факторы, влияющие на степень трудности опознания и дифференциации метапредметного и предметного слоёв содержания заданий в школьных учебниках:

- Наличие/ отсутствие специального указания на опознание универсальных действий, программируемых данным заданием;

- Характер наименования универсального действия в формулировке задания из школьного учебника (прямое наименование; преобразованное наименование, имплицитная форма).

Интерпретация результатов исследования, профессиональное общение со студентами и учителями, анализ уроков студентов и учителей позволили нам установить причины рассмотренных затруднений студентов и учителей в опознании метапредметного содержания:

1. Специфика представленности научного знания в школьном учебнике (латентность, опосредованность): существование интегративного знания в методически интерпретированном и дидактически преобразованном виде в методическом инструментарии (в заданиях, в вопросах, в упражнениях) и в учебно-познавательных текстах;

2. Несформированность понятий, лежащих в основе универсальных учебных действий;

3. Реальная нацеленность учителей и студентов на работу с предметным содержанием: при декларативном признании необходимости развития умения учиться в качестве объекта анализа рассматривается преимущественно предметное содержание.

Прокомментируем выявленные причины. Одна из ключевых причин обсуждаемого явления обусловлена самим характером сложной мыслительной деятельности, реализуемой в процессе дифференциации метапредметного и предметного слоёв содержания. На основании предпринятого нами теоретического анализа мы установили, что рассмотренные затруднения студентов и практикующих учителей в опoznании метапредметного слоя содержания школьных учебников обусловлены особенностями представления в них интегрированного научного знания. В школьном учебнике научные знания (психолого-дидактические, специальные, методические) представлены не в явном, а в преобразованном, дидактически обработанном виде; они стоят за учебным материалом, как бы «просвечивают» сквозь него. Именно отмеченная специфика представленности научного знания в школьном учебнике (латентность, опосредованность), а именно, существование интегративного знания в методически интерпретированном и дидактически преобразованном виде служит одной из существенных причин рассмотренных затруднений студентов и учителей. При таком понимании профессиональное прочтение учебника интерпретируется как процесс декодирования, перехода с языка школьного учебника на язык соответствующих научных дисциплин (специальных, психолого-педагогических). Очевидно, что для дифференциации метапредметного и предметного слоёв содержания необходима сложная осознаваемая развернутая мыслительная деятельность, требующая специального обучения.

Вторая причина затруднений студентов и учителей в опoznании метапредметного слоя содержания в заданиях учебника связана с несформированностью понятий, лежащих в основе универсальных действий. Студенты и учителя видят в заданиях учебника указание на то или иное универсальное действие, если у них есть понятие этого метапредметного действия. Непонимание существа универсального действия влечет за собой невидение механизма его представления на языке учебного предмета.

И, наконец, существенная причина затруднений студентов и учителей в опoznании метапредметного слоя содержания инструментальных текстов связана с реальной нацеленностью их на работу только с предметным содержанием. При декларативном признании необходимости развития умения учиться в качестве объекта анализа рассматривается преимущественно предметное содержание.

Представляется, что выявленные типы затруднений, факторы, влияющие на степень трудности опoznания и дифференциации метапредметного и предметного слоёв содержания заданий, причины затруднений студентов и учителей в опoznании метапредметного содержания могут рассматриваться в качестве экспериментальных предпосылок для разработки методических путей обучения студентов анализу УМК с обсуждаемых позиций. Теоретическую базу названного исследования составляют положения теории диалогического прочтения текста М.М. Бахтина [1], в соответствии с которыми анализ школьного учебника интерпретируется как активный диалог между студентом (учителем) и автором учебника.

С учетом рассмотренных экспериментальных и теоретических предпосылок данных нами определены следующие пути обучения студентов анализу школьных учебников с точки зрения их направленности на развитие УУД.

1. Раскрытие профессиональной значимости умения идентифицировать универсальные учебные действия (УУД), программируемые методическими инструментами и учебно-познавательными текстами школьных учебников.

2. Осознание студентами и учителями способа выполнения комплексного (во взаимосвязи предметного и метапредметного слоев содержания) анализа школьных учебников.

3. Формирование опыта выполнения комплексного (во взаимосвязи предметного и метапредметного слоев содержания) анализа школьных учебников.

Кратко прокомментируем предложенные направления обучения студентов анализу УМК с точки зрения потенциала в развитии УУД. В процессе методической подготовки необходимо: а) раскрыть важность идентификации и реализации УУД, программируемых методическим инструментарием УМК, продемонстрировав типичные технологические нарушения при игнорировании метапредметного слоя содержания заданий, возможные их последствия; б) сформировать установку на целостное восприятие предметного и метапредметного слоев содержания школьных учебников.

В русле предложенного понимания анализа УМК как диалога между студентом (учителем) и автором учебника нами предлагаются методические способы обучения студентов активно-диалогическому прочтению школьного учебника, в частности, связанные с постановкой студентами вопросов к текстам учебных материалов (к формулировкам заданий) и с поиском ответов на них. В процессе этого происходит преобразование исходного текста и создание вторичного текста в виде цепи вопросов и ответов, способствующее преодолению первичного нерасчлененного, доаналитического восприятия текста, достижение его понимания, дифференциация предметного и метапредметного слоев содержания заданий. Осознание студентами способа преобразования текста происходит при прохождении студентами следующих шагов: 1) чтение задания и формулировка планируемых результатов его выполнения; 2) выполнение задания в роли ученика; 3) переформулировка задания в виде цепи программируемых им предметных и метапредметных действий; 4) разведение предметных и метапредметных действий.

Выводы:

1. Обучение анализу школьных учебников с точки зрения их потенциала в реализации требований ФГОС к основному результату начального образования интерпретируется нами как механизм взаимосвязанного формирования умения выявлять и использовать потенциал УМК в развитии универсальных учебных действий и умения учиться у самих студентов.

2. Исследование готовности студентов и учителей к анализу современных школьных учебников свидетельствует о существенных трудностях в опoznании и интерпретации метапредметного слоя содержания заданий и, как неизбежное следствие, в реализации потенциала УМК в развитии УУД.

3. Разработка способов методической подготовки к анализу и реализации возможностей современных УМК в развитии УУД должна учитывать рассмотренные выше экспериментальные данные о типах затруднений будущих и практикующих учителей в выявлении и реализации метапредметного слоя содержания учебника, причинах их возникновения; теоретические представления о специфике текстов школьных учебников, о сущности их активно-диалогического прочтения.

Литература:

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского [Текст] / Бахтин М.М. // Собр. соч.: В 7 т., Т. 6. - М.: Русские словари: Языки славянской культуры, 2002. - 300 с.
2. Бунеева Е.В. Образовательная система нового поколения: концептуальные основы разработки УМК по русскому языку [Текст] / Е.В. Бунеева. - М.: Баласс, 2008. - 342 с.
3. Виноградова Н.Ф. Концептуальные основы построения учебно-методического комплекса «Начальная школа XXI века» [Текст] / Н.Ф. Виноградова - М.: Вентана-Граф, 2-е изд., перераб., 2003. - 43 с.
4. Граник Г.Г. Психолого-дидактические основы учебников нового типа по курсу «Русская филология» [Текст] / Г.Г. Граник // Мир психологии. - 2007. - № 2. - С. 167-180.
5. Граник Г.Г. Структура школьного учебника как предмет научного исследования (на материале учебника нового типа по русскому языку) [Текст] / Г.Г. Граник // Психологическая наука и образование. 2017, Т. 22. - № 4. - С. 64-74.
6. Зуев Д.Д. Школьный учебник [Текст] / Д.Д. Зуев. - М.: Педагогика, 1983. - 240 с.
7. Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. научн. ст. [Текст] / сост. Н.А. Борисенко, К.В. Миронова, С.В. Шишкова; [ответств. ред. Н.А. Борисенко]. — М.: Мнемозина, 2019. — 295 с.
8. Скаткин М.Н. Проблема учебника в советской дидактике [Текст] / М.Н. Скаткин // Справочные материалы для создателей учебной книги. - М.: Просвещение, 1991. - С. 222-267.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - М.: Просвещение, 2011. - 105 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, декан факультета искусств, профессор Ануфриева Наталья Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный социальный университет» (г. Москва);

доктор культурологии, профессора Григорьева Елена Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный социальный университет» (г. Москва);

доктор культурологии, профессор Каменец Александр Владленович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный социальный университет» (г. Москва)

РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ В УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЕМ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты высшего образования, остающиеся наименее изученными в исследованиях удовлетворенности образовательным процессом выпускников вузов. Это – психологические особенности обучающихся и их социальные установки, влияющие на отношение к полученной квалификации после окончания высшего учебного заведения. Недооценка личностных факторов в проводимых мониторинговых исследованиях удовлетворенности полученным образованием выпускников вузов становится все более критичной, если учесть что вся система современного образования все больше ориентируется на запросы обучающихся, которые в значительной мере определяют содержание и технологии учебной деятельности [2, 3]. Основываясь на достижениях в психологии личности, авторы рассматривают результаты интервьюирования и диагностирования личностных особенностей выпускников вуза, которые явились составной частью проведенного мониторинга по этой теме. Полученные результаты дополнены в статье анализом результатов наблюдений и индивидуальных бесед по широкому кругу вопросов, связанных с проблемами современного высшего образования.

Ключевые слова: образование, личность, удовлетворенность, высшее образование, выпускник вуза, типология, группа.

Annotation. The article examines aspects of higher education that remain the least studied in studies of satisfaction with the educational process of university graduates. These are the psychological characteristics of students and their social attitudes that affect the attitude towards the qualifications received after graduation from a higher educational institution. Underestimation of personal factors in monitoring studies of satisfaction with the received education of university graduates becomes more and more critical, given that the entire system of modern education is increasingly focused on the needs of students, which largely determine the content and technology of educational activities [2, 3]. Based on the achievements in personality psychology, the authors consider the results of interviewing and diagnosing the personality traits of university graduates, which were an integral part of the monitoring on this topic. The results obtained are supplemented in the article by an analysis of the results of observations and individual conversations on a wide range of issues related to the problems of modern higher education.

Keywords: education, personality, satisfaction, higher education, university graduate, typology, group.

Публикация в рамках научно-исследовательской работы по теме "Мониторинг удовлетворенности выпускников качеством подготовки по образовательным программам", согласно приказу РГСУ №530 от 30.04.2020 "О реализации внутренних научно-исследовательских работ за счет РГСУ"

Введение. Проводимые различные мониторинги, направленные на выяснение удовлетворенности полученным образованием тех, кто закончил высшие учебные заведения, позволяют выявить множество факторов, определяющих положительное или отрицательное отношение выпускников к полученной профессиональной вузовской подготовке. Среди этих факторов одним из наименее изученных остается роль личностных особенностей самих обучающихся. В рамках проведенного мониторинга факультетом искусств РГСУ по данной теме апробировалась личностная диагностика выпускников, которая может рассматриваться

как один из перспективных инструментов изучения влияния индивидуально-психологических различий студентов на их отношение ко всей системе учебно-воспитательной работе вузов.

Основу этой диагностики составила известная модель определения психотипов как развитие личностной психологии, созданной знаменитым психологом К.Г. Юнгом, получившая название «Модель личности «Ю» [21]. Преимущество представленных в русле этого подхода типологии личности в сравнении со многими другими аналогичными типологиями состоит в том, что она позволяет выявить психологическую структуру того или иного индивида, в значительной мере заданную как набор врожденных генотипических качеств, имеющих социальную значимость.

В обыденной речи совокупность этих качеств часто именуют «натурой» (английский эквивалент этого слова не случайно переводится как «природа»). Многочисленные наблюдения за процессом индивидуального психологического и социального развития, сопровождающего те или иные педагогические воздействия на индивида, показывают, что в большинстве случаев уже в трехлетнем возрасте можно наблюдать ярко выраженную «натуру», проявляемую как непроизвольные устойчивые реакции на значимые внешние раздражители того или иного ребенка. В процессе проведенного мониторинга эта личностная диагностика была переосмыслена и проинтерпретирована в контексте изучения уровня удовлетворенности выпускников вуза полученным образованием [9, 10].

Изложение основного материала статьи. Выявление роли личностных факторов в удовлетворенности образованием выпускников вузов осуществлялось в виде диагностики личностных особенностей респондентов с помощью письменных опросов и устных интервью. Выявлялись характеристики личности, которые имеют значение для формирования определенного отношения опрашиваемых к образовательному процессу [18].

К таким характеристикам были отнесены интровертность или экстравертность опрашиваемых; влияние свойств личности на темпоритм обучения; способность управления собственными эмоциональными состояниями в процессе обучения; отношение к планированию собственных учебных занятий.

Интровертность и экстравертность оценивались не в соответствии с их распространенной упрощенной трактовкой (замкнутость или общительность), а в соответствии с пониманием ее исследователем, открывшим это явление в мировой психологии – К.Г. Юнгом. Интровертность есть психологическая готовность к усвоению внешней информации в соответствии с собственными представлениями и осознаваемыми установками. Экстравертность – преимущественная ориентация на внешние раздражители как источник новой информации и выстраивание на этой основе соответствующих представлений об окружающем мире.

Выделялись также выпускники, предпочитающие равномерный или «рванный» темпоритм учебно-познавательной деятельности, которые сопоставлялись с уровнем их успеваемости; проявляющие преимущественно рациональное или эмоциональное отношение к учебно-познавательной информации; способность к проектному мышлению, творческому воображению в мире знаний или к преимущественному погружению в информационные реальности предметно-практической направленности.

Далее устанавливались предварительные зависимости удовлетворенности полученным образованием от этих личностных характеристик.

Данная методика диагностики личностных характеристик позволила выявить следующие типы выпускников в контексте их отношения к образовательному процессу. Они были распределены по следующим группам. Группа «инноваторов», «честолюбцев», «демонстраторов» и «человеколюбцев». Эти названия не являлись отражением в полной мере соответствующих видов деятельности, но в основном отражали психологические установки выпускников по отношению к полученному образованию.

Полученные результаты изучения этих групп в контексте их удовлетворенности образовательной деятельностью вуза приводятся ниже.

Группа «инноваторов». Выпускники этой группы ориентированы на восприятие новой разнообразной информации. Причем проявляли всегда готовность к самостоятельному ее поиску и обобщению. Особый интерес вызывают знания о необычных, мало исследованных явлениях. Стараются быть в курсе новейших достижений в изучаемой области знаний. Рутинная же, хорошо известная информация, как правило, отторгается.

Проявляют способности к абстрактному и теоретическому мышлению; причем любят сами «доставать» мало изученные теории; вести самостоятельную исследовательскую деятельность. С презрением относятся к людям, склонным к догматическому мышлению. Могут продолжать долгое время уделять изучению литературы по различным вопросам, часто выходящим далеко за рамки учебных курсов. Любят проявлять себя генераторами новых идей. Особенно охотно включаются в учебные задания, где требуется проявление творческого мышления, научный поиск.

Обладают не только поисковым, но и аналитическим мышлением, умением классифицировать полученные знания. Как правило, являются индивидуалистами, хотя охотно участвуют в различных досуговых мероприятиях. Отвергают, как правило, авторитарное педагогическое воздействие. Тяготеют к партнерским отношениям с педагогами. Любят интерактивные формы обучения, охотно принимают участие в дискуссиях, конференциях, «круглых столах», «мозговых штурмах» и т.д. Придают большое значение эстетической атмосфере и комфортности обучения: интерьеру учебных помещений, доброжелательной атмосфере в образовательной среде, наличию оптимистического настроения, доброжелательному юмору в межличностных взаимоотношениях.

Группа честолюбцев. В этой группе преобладают выпускники, ориентированные на достижение профессиональной карьеры и высокого социального статуса в обществе. Обладая определенным уровнем предприимчивости и волевым напором, они видят в получении высшего образования прежде всего ступень в своем карьерном росте. Последний они понимают как занятие выгодной управленческой деятельности или занятие бизнесом. При этом они восприимчивы к самым средствам достижения этой цели, которые должны соответствовать социально приемлемым моральным нормам. Среди этих выпускников достаточно много тех, кто охотно участвует в общественной деятельности, приобретая навыки бескорыстного служения обществу – в волонтерской деятельности, участии в общественных организациях позитивной направленности, в органах студенческого самоуправления. При этом учеба часто отходит на второй план, замещается высокой социальной активностью. Именно возможность «быть на виду», находиться в центре различных общественно значимых событий является для них одним из основных стимулов к получению высшего образования.

Здесь сказывается известный прагматизм по отношению к усваиваемой учебной информации. Уже в процессе учебы эти студенты расширяют свои межличностные контакты, устанавливают связи с будущими работодателями, участвуя в соответствующей производственной деятельности. Несмотря на способности к предпринимательской и управленческой деятельности, эти выпускники имеют достаточно развитые альтруистические наклонности, которые развиваются до уровня стремлений к общественному и гражданскому служению. Для многих из этих выпускников обучение в вузе становится настоящей «школой лидеров», которая помогает в дальнейшем занять те или иные позиции руководителя и менеджера в самых различных общественно значимых сферах.

Группа демонстраторов. В этой группе преобладают выпускники, которые стараются публично демонстрировать свои достижения в самых различных областях: в учебе, в любительском творчестве, в общественной деятельности. Особенно активными они являются в демонстрации своих талантов при проведении досуговых мероприятий, в тех или иных творческих коллективах. Эти выпускники с удовольствием участвовали в концертах в качестве ведущих и исполнителей; в подготовке сценариев, различных театрализованных мероприятий. Не менее значимым для них являлась победа в различных творческих конкурсах, олимпиадах, КВН, которые сформировали у этих выпускников высокую личностную самооценку. Причем все досуговые и общественные мероприятия, в которых они участвовали, не мешали им добиваться успехов в учебе, стремиться стать высокопрофессиональными специалистами.

Некоторые из этих выпускников указывали, что их способности и успехи не всегда вовремя замечали педагоги и получаемые оценки бывали занижены. Соответственно эти опрашиваемые сохранили чувство некоторой обиженности на тех педагогов, которые должным образом не оценили их учебные результаты. Но эта неудовлетворенность компенсировалась в известной мере их активностью в разнообразных учебных мероприятиях в качестве демонстраторов своих творческих или организационных способностей.

В целом, благодаря умению демонстрировать себя с выгодной стороны окружающим эти выпускники сохраняют оптимизм в решении проблемы собственного трудоустройства. И этот оптимизм оказывается во многом оправданным т.к. у этих обучающихся присутствует благодаря их опыту участия в разнообразных формах творческой самореализации умение быстро осваивать самые различные виды профессиональной деятельности, не обязательно связанные с профилем полученной вузовской подготовки. Это дает им определенные преимущества в конкуренции на рынке труда.

Группа «человеколюбцев». Для представителей этой группы особую значимость имеет доброжелательная, позитивная атмосфера в процессе получения образования. Выпускники из этой группы с удовольствием вспоминают теплые отношения, дружбу со многими одногруппниками, а также с некоторыми, как они считают, наиболее человечными и гуманными педагогами. В то же время именно из-за излишней формализованности учебного процесса, по мнению представителей этой группы, развитие неформальных межличностных отношений и создание комфортной психологической атмосферы существенно затруднено.

Наиболее запомнившимися впечатлениями у этих выпускников являются различные ситуации, которые позволяли сблизиться друг с другом одногруппникам, а также когда сами педагоги вносили в образовательный процесс игровые элементы, юмор; проявляли интерес к жизни студентов за рамками учебного процесса.

Понятие комфортная психологическая атмосфера эти выпускники связывают не только с доброжелательными неформальными взаимоотношениями в образовательной среде, но и с организованным эстетическим пространством, продуманным дизайном в учебных помещениях.

Некоторые из выпускников рассказывали, что они оказывали психологическую помощь однокурсникам, а также получали ее от других студентов, что помогло им решить некоторые жизненные проблемы. Именно в силу высокой чувствительности к неформальным межличностным контактам эти выпускники, как правило, избегали участия в официальных мероприятиях, выступлениях при большой аудитории; испытывали особые трудности при замене непосредственного контакта с педагогами дистанционными формами обучения.

Полученные результаты типологизации выпускников по рассмотренным выше группам позволяют наметить некоторые образовательные траектории для представителей каждой из этих групп в ближайшей перспективе.

Группа «инноваторов». В этой группе важно выстраивание образовательного процесса при соблюдении принципа новизны информации, способствующего расширению культурного кругозора и стимулирующего собственный научно-исследовательский поиск. Желательно также знакомить этих студентов с необычными, мало исследованными областями знаний, развивая у них соответствующую фантазию и любознательность.

Не менее важно ставить перед этими обучающимися все новые учебные задачи, требующие нестандартных решений и новых интеллектуальных усилий. Стимулирование учебно-познавательной активности представителей этой группы может осуществляться также через активное их участие в научных кружках, в исследовательских коллективах, в научных публикациях; через участие в научных конференциях и других формах исследовательской деятельности.

Для этой группы выпускников также важно было получать системное завершенное знание по той или иной дисциплине. Соответственно системность и завершенность преподавания можно рассматривать в качестве соответствующей желательной образовательной стратегии для всего профессорско-преподавательского состава [4, 6].

Группа честолюбцев. Для этой группы желательно создание условий для проявления лидерских качеств в самых различных ситуациях как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Необходимо также уделять внимание формированию у них образа будущего специалиста, представлений о возможностях профессиональной карьеры после окончания вуза. Причем элементы этого возможного будущего должны вноситься уже в текущем учебном процессе [8, 16].

Не менее важно наличие у этих обучающихся постоянной нагруженности разнообразными общественными поручениями, в которых есть возможность проявить себя в качестве лидера и наглядного образца социальной активности для других обучающихся. Для представителей этой группы часто является очень важным получение соответствующей общественной «должности», «звания», что является для них дополнительным стимулом активного участия в учебно-воспитательной работе вуза [7].

Именно эти студенты могут также включаться в различные виды производственной деятельности, для поддержания собственного жизненного уровня, ощущения себя полноценными участниками производственного процесса. Соответственно необходимо оказывать им помощь в соответствующем

трудоустройстве уже в процессе вузовского обучения, если это не идет в ущерб учебным занятиям, но наоборот является существенным дополнением к последним на производственных базах практики, в производственной деятельности возможных будущих работодателей.

Группа демонстраторов. Представителей этой группы желательно вовлекать в разнообразную организационную активность, но с акцентом на демонстрацию собственного творческого потенциала как в учебных, так и во внеучебных мероприятиях. Именно из этой группы, как правило, выдвигаются активные участники студенческой самодеятельности, добивающиеся выдающихся исполнительских успехов, особенно в сфере театрального и музыкального искусства. Среди них часто можно встретить и талантливых сценаристов, режиссеров, студентов, увлекающихся журналистикой, поэзией, художественной прозой. Все эти увлечения могут при умелой организации стать дополнительным стимулом студентов к получению полноценного высшего образования, добросовестному отношению к учебному процессу.

Этим студентам также желательно предоставлять значительную самостоятельность в их творческой активности, в создании соответствующих проектов, требующих фантазии, творческого воображения, развития разнообразных исполнительских навыков. Но при этом именно такие студенты хорошо воспринимают авторитарный педагогический стиль, если сам педагог является творческой личностью и яркой индивидуальностью, способной увлечь студентов интересными и творческими занятиями.

Важно, чтобы и сама творческая активность «демонстраторов» была вовремя замечена педагогами, чтобы были созданы условия для показа представителями этой группы своих достижений перед разнообразной широкой аудиторией как внутри вуза, так и вне его [11, 12].

Группа «человеколюбцев». Уникальность данной группы обучающихся состоит в том, что с их помощью можно создавать возможности для создания особой социальной структуры внутри образовательной среды вуза – объединений клубного типа. На важность наличия такого объединения как в учебных, так и производственных коллективах указывается в трудах выдающихся методологов и создателей теории деятельности [19, 20].

«Клуб» в данном случае есть особая социальная среда, в которой процессы межличностной коммуникации в известном смысле являются самоценными, создают условия для свободного обмена мнениями, идеями, знаниями средствами неформального общения. В этом случае все участники таких коммуникаций раскрываются как личности, имеющие собственное мировоззрение, мир эмоций и чувств, выражающих индивидуальную позицию и отношение каждого коммуниканта по самым разным вопросам.

Если учесть, что любое гуманитарное знание по своей природе диалогично, т.е. предполагает выстраивание определенных дискурсов по актуальным проблемам и темам, то образовательный потенциал такой клубной среды трудно переоценить. Мировая и отечественная клубная культура накопила самые различные варианты неформального межличностного взаимодействия людей, актуальные для вузовского образования: студенческие кафе, клубные гостиные, клубы по интересам, любительские объединения, дискуссионные клубы и т.д.

Клубное взаимодействие, кроме того, способствует созданию общей доброжелательной атмосферы в вузе, установлению доверительных контактов между работниками вуза и студентами, общей гуманизации общения в образовательной среде [14, 17].

Систематический и основательный контакт профессорско-преподавательского состава с представителями данной группы может также способствовать обеспечению дифференцированного подхода в образовательной деятельности, учитывающей личностные особенности обучающихся и их жизненные проблемы, а также трудности, которые могут оказывать существенное влияние на формирование удовлетворенности выпускников полученным образованием [5, 13].

Выводы. Выявленные и изученные группы выпускников отражают соответствующие аспекты образовательной деятельности вузов, представленные в различных мониторинговых исследованиях удовлетворенности полученным образованием выпускников вузов. Первая группа «инноваторов» может оцениваться в качестве соответствующего запроса, влияющего на отношение опрашиваемых к образовательному процессу. Это наличие в учебной деятельности в качестве обязательной научно-исследовательской активности обучающихся; вовлечение их в процесс соответствующей поисковой работы.

Важным также является требование проблемности и творческого подхода в изложении педагогами того или иного учебно-познавательного содержания; широкое применение интерактивных форм обучения; организация на базе вузов исследовательских лабораторий и центров с участием студентов; разнообразие учебных заданий, предполагающее развитие научного мышления и любознательности студентов.

«Честолюбцы» представляют собой запрос на обеспечение уже в рамках вуза будущего карьерного роста студентов; тесную взаимосвязь с реальными и потенциальными работодателями; развитие у студентов самостоятельной социальной активности, необходимой для определенной мобильности и адаптивности к условиям конкуренции и рыночных отношений. Соответствующая специально организуемая социальная практика таких студентов также может рассматриваться в качестве необходимого направления учебно-воспитательной работы в вузе. Речь должна идти о формировании современной личности студента, обладающего волевыми качествами и здоровым честолюбием, помогающими найти себя на современном рынке рабочих мест.

«Демонстраторы» есть группа, которая выражает потребность современного студенчества в развитии собственного творческого потенциала, где важная роль должна принадлежать эстетическому развитию и художественному воспитанию. Также через развитие разнообразных исполнительских способностей формируется содержательный, творческий досуг студентов, который развивает у них и творческое мышление, и творческий подход к получаемым знаниям. Такое развитие может оцениваться и как дополнительный ресурс для профессионального самоопределения выпускников, которые могут найти свое жизненное призвание в самых различных видах деятельности, пусть даже не всегда совпадающих с профилем того или иного вуза.

«Человеколюбцы» по-своему сигнализируют о необходимости установления гуманистического стиля взаимодействия всех участников вузовской образовательной среды. Высокий уровень неформальности взаимоотношений в вузе оказывает не только воспитывающее влияние на обучающихся, но и является дополнительным стимулом для получения знаний, систематического посещения учебных занятий [1, 15]. Особо следует отметить важность развитости клубной жизни в высших учебных заведениях, существенно повышающей эффективность всей учебно-воспитательной работы в вузе.

Литература:

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. – М.: Медиум, 1995. – 324 с.
2. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. Система оценки качества образования. Учебное пособие. – М: Логос, 2007. – 192 с.
3. Бордовский Г.А. Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах. – СПб.: Кн. дом, 2008. – 338 с.
4. Васильева Е.Ю. Системный мониторинг образовательной среды вуза (Северный гос. мед. ун-т) // Университетское управление: практика и анализ: Изд-во «Некоммерческое партнерство» (Екатеринбург). – С. 24-34.
5. Галеева Р.Б. Маркетинговые исследования в образовании: монография. – М.: Дашков и К., 2007. – 159 с.
6. Гольшев И.Г. Управление качеством образования в вузе: поиск модели. – Чебоксары: Новое время, 2006. – 150 с.
7. Гофман И. Анализ фреймов. – М.: Ин-т социологии РАН, 2004. 752 с.
8. Дидковская Я.В. Успешность профессиональной карьеры молодежи в трансформирующемся обществе // Социологические науки №96. Октябрь, 2015. – С. 64-68.
9. Елисеева Е.Н. Оценка удовлетворенности потребителей образовательных услуг на факультете управления // Вестник Челябинского государственного университета, 2013, №3 (294). Управление. Вып. 8 – С. 107-110.
10. Ермакова Ж.А., Никулина Ю.Н. Качество образования с позиции потребителей образовательных услуг вуза // Креативная экономика. Т.11, №7, июль 2017. – Оренбург: Изд-во Креативная экономика. Оренбургский гос. ун-т. – С. 726-735.
11. Каменец А.В. Введение в теорию социального взаимодействия. – М.: РГСУ, 2015. 690 с.
12. Каменец А.В., Урмина И.А. Технологии социального взаимодействия в решении актуальных проблем молодежи. Учебное пособие. – М.: Изд-во РГСУ, 2011. – 120 с.
13. Киселева М.В. Вовлечение обучающихся вуза в оценку и повышение качества образования // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. Т. 22. – С. 142-147.
14. Орлова Э.А., Каменец А.В., Урмина И.А. Практикум Социокультурные проблемы молодежи. – Учебное пособие. М.: РГСУ. – 196 с.
15. Селезнева Е.Н. Проблемы духовно-нравственного воспитания в стратегиях образования XXI века. Научно-методическое пособие. – М.: РГСУ, 2009. – 45 с.
16. Урмина И.А. Концепция жизненного успеха в молодежной среде. Учебник. – М.: Изд-во РГСУ, 2011. – 139 с.
17. Урмина И.А., Селезнева Е.Н., Каменец А.В. Моделирование ситуаций социокультурного взаимодействия как пространство эффективной самореализации молодежи.: РГСУ, 2011. – 80 с.
18. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М.: Наука, 1991. – 456 с.
19. Щедровицкий Г.П. Избранные произведения. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 800 с.
20. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М.: Шк. культ. политики, 1997. – 656 с.
21. Юнг К. Психологические типы. – СПб., М., «Ювента», 1995. 716 с.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат географических наук, доцент Аппоева Лаура Иссаевна

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

кандидат географических наук, доцент Байрамкулова Белла Ожаевна

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

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы совершенствования самостоятельной работы студентов в вузе. В статье авторы раскрывают сущность самостоятельной работы студентов. Авторами рассматриваются различные аспекты самостоятельной работы студентов: виды, типы, а также требования к организации самостоятельной работы обучающихся, этапы организации самостоятельной работы студентов. Большое внимание уделяется повышению эффективности самостоятельной работы студентов в вузе с помощью виртуальной обучающей среды Moodle.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, самостоятельная познавательная деятельность студентов, типы самостоятельных работ, виды самостоятельных работ, организация самостоятельной работы студентов, обучающая среда Moodle.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the problem of improving the independent work of students at the university. In the article, the authors reveal the essence of students' independent work. The authors consider various aspects of independent work of students: types, types, as well as requirements for the organization of independent work of students, stages of organization of independent work of students. Much attention is paid to increasing the efficiency of students' independent work at the university using the virtual learning environment Moodle.

Keywords: independent work of students, independent cognitive activity of students, types of independent work, types of independent work, organization of independent work of students, Moodle learning environment.

Введение. Система высшего образования в России развивается в соответствии с потребностями общества. Современное российское общество испытывает потребность в специалистах, которые имеют не только знания, умения и навыки, необходимые в профессиональной деятельности, но и способности постоянно пополнять их в дальнейшей жизнедеятельности. Объем информации, необходимой для

плодотворной работы и жизни образованного человека, постоянно растет. Это требует от будущих специалистов умений самостоятельно ориентироваться во всевозрастающих информационных потоках, воспринимать их системно, осуществляя критический анализ.

В соответствии с реализацией требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) третьего поколения значительно увеличилась доля самостоятельной работы студентов в учебной нагрузке. Так, анализ учебных планов как магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование, программа «Географическое образование», показывает, что количество часов, отведенных на самостоятельное изучение дисциплин, составляет в объеме более 50% учебной нагрузки обучающихся. Следует отметить, что в рамках компетентного подхода в образовании, самостоятельная работа магистрантов, как форма организации учебной работы является необходимым условием формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся.

В связи с увеличением объема часов самостоятельной работы обучающихся в учебном процессе в вузе, перед нами, преподавателями высшей школы, стоит главная задача – организовать и управлять самостоятельной работой студентов таким образом, чтобы развивать у них умения и навыки самостоятельной познавательной деятельности и подготовить их к непрерывному самообразованию. Поэтому современной высшей школе необходимо, помочь студентам, чтобы самообразование достигло оптимального уровня. Оптимальный уровень самообразования достигается в том случае, если оно становится постоянной жизненной потребностью человека, основой его образования в течение всей жизни, основой его поведения и образа жизни [7, с. 165].

Изложение основного материала статьи. Определить пути совершенствования самостоятельной работы магистрантов поможет правильное понимание значения понятия «самостоятельная работа».

Анализ научной и методической литературы показывает, что проблеме самостоятельной работы и её организации, как в школе, так и в вузе посвящено много научных работ. Однако однозначной трактовки понятия «самостоятельная работа» не существует. Впервые определение понятия «самостоятельная работа» дал в 1940 году Р.М. Микельсон. По Р.М. Микельсону, самостоятельная работа выполняется учащимися без помощи со стороны учителя, но под его наблюдением [6, с. 21].

Дальнейшее развитие это понятие получило в работах Б.П. Есипова. Он отмечает, что самостоятельная работа, которая включается в процессе обучения, определяется как работа, выполняемая без непосредственного участия учителя в специально предоставленное для этого время. При этом он обращает внимание также на сознательность действий учащихся по достижению поставленной в задании цели, проявление усилий и выражение в определенной форме результатов умственных и (или) физических действий [4, с. 34].

Как известно, в высшей школе, в отличие от средней, высокая степень самостоятельности обучающихся. Так, В.И. Андреев, рассматривая самостоятельную работу обучающихся высшей школы, пишет: «Самостоятельная работа студентов — это форма организации их учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой студенты преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств» [1, с. 287]. Андреев В.И. отмечает также роль самостоятельной работы в формировании качеств личности.

Мы разделяем точку зрения А.В. Волкотрубовой, которая указывает, «что вместо термина «самостоятельная работа» следует употреблять термин «самостоятельная познавательная деятельность», которая организуется» [11, с. 185].

При организации самостоятельной познавательной деятельности работы преподавателю следует учитывать, что: «Самостоятельная деятельность студента, в какой бы форме она не выступала, всегда имеет единое основание в процессе обучения — индивидуальное познание. Оно базируется на трех видах деятельности студента:

- 1) деятельности по усвоению понятий, теорий, закономерностей или применению готовой информации в знакомых ситуациях обучения (при решении типовых познавательных задач);
- 2) деятельности, целью которой является определение возможных модификаций действия усвоенных закономерностей в измененных условиях ситуации — обучения;
- 3) деятельности, направленной на самостоятельное открытие закономерностей (решение творческих задач)» [10, с. 23].

В общем виде самостоятельная учебная деятельность определяется П.И. Пидкасистым как «...система, подсистемами которой являются действия, содержание которых актуально осознается и приобретает в деятельности ученика личностный смысл, а элементами этой системы — мотив, цель, средства, способы выполнения учебных действий» [10, с. 121]. Следовательно, самостоятельная познавательная деятельность студентов должна строиться системно, поэтапно, чтобы в ней сохранялись все его элементы.

Как показывает опыт, не все студенты готовы и могут самостоятельно работать. Попадая в новые условия обучения, многие из них имеют трудности в выборе приемов самостоятельной работы, не умеют распределить свое время. Даже при некоторых умениях самостоятельно работать, процесс приема, осмысления, переработки, интерпретации и фиксации необходимой учебной информации вызывает существенные трудности. Самостоятельная работа будущих педагогов предполагает работу над теоретическим материалом, формирование педагогических умений, осмысления педагогических задач, то есть поиска наиболее оптимальных методов и приемов педагогической работы и умение анализировать качество своего труда.

Типы и виды самостоятельной работы студентов многочисленны и классифицируются по различным основаниям и критериям. От типа и вида самостоятельной работы, по нашему мнению, и зависит организация самостоятельной познавательной деятельности студентов. Так, по дидактической цели применения самостоятельные работы студентов: познавательные, практические, обобщающие; по типам решаемых задач: познавательные, творческие, исследовательские и др.; по уровню проблемности: репродуктивные, репродуктивно-исследовательские, исследовательские (творческие); по характеру коммуникативного взаимодействия студентов: фронтальные, групповые, индивидуальные; по месту их выполнения: аудиторные, внеаудиторные; по методам научного познания: теоретические, экспериментальные, на моделирование, на наблюдение, на классификацию, на обобщение, на систематику [1, с. 288].

Организация самостоятельной работы студентов должна отвечать следующим требованиям:

1. Обоснование цели задач в целом и конкретной задачи в частности, что требует выявления и стимулирования положительных мотивов деятельности студента.
2. Открытость и общая обзорность задач. Все студенты должны знать содержание задачи, проанализировать правильность и полезность проделанной работы, соответствие поставленных оценок.
3. Предоставление подробных методических рекомендаций по выполнению работы.
4. Осуществление индивидуального подхода при выполнении самостоятельной работы.

И.И. Дереча и И.М. Кунгурова указывают, что совершенствование самостоятельной работы студентов это поэтапный процесс развития познавательной деятельности, результатом которого является саморазвитие, самоконтроль, саморефлексия. Для активного вовлечения студентов в учебный процесс они выделяют следующие этапы самостоятельной работы студентов: диагностический, целевой, потребностно-мотивационный, организационный, оценочно-рефлексивный. И.И. Дереча и И.М. Кунгурова отмечают, что совершенствованию самостоятельной работы студентов способствует разработка дидактических пособий и осуществление поэтапной организации самостоятельной работы студентов [3].

О.А. Поворознюк по содержанию деятельности педагога и студентов в организации самостоятельной работы студентов выделяет следующие этапы:

- организационно-методический;
- мотивационно-проблемный;
- консультационно-обучающий;
- деятельностно-развивающий;
- идентификационно-контролирующий;
- рефлексивно-оценочный [11, с. 92].

Во время самостоятельной работы специально организованный и управляемый процесс обучения направлен на формирование познавательных интересов студентов, развитие их творческих способностей на основе овладения системой профессиональных знаний, умений и практических навыков. При этом уровень самостоятельности, способность студентов к самостоятельной работе является одним из основных критериев качества современного высшего образования.

Основную цель активизации самостоятельной работы мы видим в побуждении студентов к самостоятельной научно-познавательной деятельности, в процессе которой расширяются и углубляются знания, полученные на занятиях, закрепляются педагогические умения и навыки, развиваются творческие способности.

Самостоятельная работа студентов является основным средством выявления и развития у них творческих способностей, подготовки их к практической профессиональной деятельности. В зависимости от подготовленности студентов преподаватель каждый раз определяет последовательность и насыщенность самостоятельной работы. В связи с этим и виды самостоятельной работы постепенно усложняются.

В настоящее время как способ совершенствования системы организации самостоятельной работы магистрантов мы рассматриваем активное использование информационно-образовательной среды образовательного учреждения, в том числе, использование электронных учебных курсов на базе платформ дистанционного обучения, таких, например, как LMS Moodle.

Так, в Карачаево-Черкесском государственном университете активно используется система дистанционного обучения Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) в процессе обучения студентов.

Хорошо спланированные задания и упражнения помогают обучающимся постоянно актуализировать получаемую информацию. Они служат средством учета разнообразных стилей освоения материала (стилей обучения) [5, с. 188].

Виртуальная обучающая среда Moodle способствует: индивидуализации самостоятельной познавательной деятельности магистрантов; обеспечению постоянной обратной связи; применению достаточно большого объема демонстрационного и иллюстрационного учебного материала; дифференциации самостоятельной работы студентов; активизации самостоятельной деятельности обучающихся.

Активность личности студента проявляется на всех этапах самостоятельной работы и заключается в постановке цели самостоятельной работы, ее планировании, определении средств, самомотивации и самоконтроля, оценке результатов.

Деятельность педагога должна быть направлена на выявление и поддержку творческой инициативы студента, воспитание у него способности самостоятельно решать педагогические задачи. Важно подводить итоги каждого занятия, которое прививает студенту осознанное критическое отношение к своей работе.

На наш взгляд, самостоятельная работа, как самостоятельная познавательная деятельность, будет эффективной только при следующих условиях:

- когда эта работа будет четко организована;
- когда она выступает составной частью учебно-воспитательного процесса, а не эпизодическим явлением;
- когда за самостоятельной работой студентов осуществляется постоянный контроль.

Выводы. Как показывает исследование, самостоятельная работа магистрантов способствует овладению не только теорией, но и практикой – умением решать научно-педагогические проблемы. Известно, что без упорной, систематической самостоятельной работы, полное овладение сложной профессией педагога становится невозможным. Самостоятельная работа формирует в будущих работниках на этапе профессионального становления самостоятельность, целеустремленность, настойчивость.

Итак, на организацию самостоятельной работы обучающихся высших учебных заведений оказывает влияние структура, характер и особенности учебной дисциплины, объем часов на ее изучение, а также вид и тип для самостоятельной работы студентов, индивидуальные качества студентов и условия учебной деятельности. Эффективной организации самостоятельной работы магистрантов в вузе способствует научно разработанная система работы в данном направлении. Мы считаем, что в современной образовательной ситуации одним из путей совершенствования организации самостоятельной работы студентов становится виртуальная обучающая среда Moodle.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 500 с.

2. Веб-приложения для бизнеса и образования. Moodle – система дистанционного обучения. URL: www.opentechology.ru/products/moodle
3. Дереча И.И., Кунгурова И.М. Совершенствование самостоятельной работы студентов в процессе изучения педагогических дисциплин // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 № 4 (23) [Электронный ресурс]. М.: Науковедение, 2014. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/sbornik/6/19.pdf>.
4. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. М., 1961.
5. Лебедева М.Б. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов. СПб.: БХВ-Петербург, 2010. 336 с.
6. Микельсон, Р.М. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения / Р.М. Микельсон. М.: Учпедгиз, 1940. 96 с.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику / Пер. с польского. М.: Педагогика, 1990. 256 с.
8. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 544 с.
9. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. М.: Педагогика, 1972. 182 с.
10. Пидкасистый П.И. Процесс и структура самостоятельной деятельности учащихся в обучении: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1973. 178 с.
11. Поворознюк О.А. Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза в контексте личностно ориентированного образования // Педагогическое образование и наука. 2012. №2. С. 91-93
12. Сущность и значение самостоятельной работы в познавательной деятельности. А.В. Волкотрубова // Вестник КРСУ. 2016. Том 16. № 12. С. 182-186
13. Федеральный Государственный образовательный высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г., № 126 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2018 г.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Ариффулина Рамиля Умяровна

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

магистрант Михеева Наталья Сергеевна

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

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КУРАТОРА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема воспитательной работы в условиях дистанционного обучения, предлагаются способы решения. Актуальность исследования заключается в необходимости совершенствования воспитательной работы в условиях цифровизации образования и дистанционного обучения. Приведен опыт дистанционной воспитательной работы куратора учебной группы. Проведенный анализ позволил выделить преимущества дистанционного воспитания и обозначить перспективы его дальнейшего развития.

Ключевые слова: дистанционное обучение, воспитательная работа, куратор.

Annotation. The article deals with the problem of educational work in the conditions of distance learning, offers solutions. The relevance of the research is the need to improve educational work in the conditions of digitalization of education and distance learning. The experience of remote educational work of the curator of the study group is given. The analysis made it possible to highlight the advantages of distance education and identify the prospects for its further development.

Keywords: distance learning, educational work, curator.

Введение. В современных условиях глобализации и информатизации общества одним из перспективных направлений развития системы образования является переход на дистанционное образование и применение технологий дистанционного обучения. Целью внедрения дистанционного обучения является организация учебно-воспитательного процесса в удаленном режиме (на расстоянии) с использованием информационно-коммуникационных средств и открытым доступом к образовательным ресурсам. По определению А.А. Андреева «дистанционное обучение – это целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариативный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [1, с. 196]. Несмотря на достоинства и активное применение технологий дистанционного обучения, проблема воспитания в условиях дистанционного обучения остается актуальной.

Изложение основного материала статьи. Формирование и развитие системы дистанционного воспитания представляет собой сложный процесс, который связан с решением комплекса проблем функционального и организационного характера [4, с. 18-20]. Опыт дистанционной воспитательной работы в период распространения коронавирусной инфекции позволил выделить ряд проблем во взаимодействии кураторов и студенческих групп, нами были выделены следующие категории:

технические – сбои в сети Интернет, ограниченный доступ к компьютеру, низкий уровень цифровой грамотности;

методические – низкий уровень ИКТ-активности педагогов, необходимость повышения квалификации в сфере цифрового образования;

мотивационные – недостаточная заинтересованность обучающихся и педагогов в дистанционных мероприятиях;

коммуникативные – отсутствие «живого общения», в частности, невербального, между педагогом и обучающимися. В условиях «очной» воспитательной работы куратору учебной группы относительно несложно определить личностные характеристики студента, понять его настроения и интересы, однако в дистанционном формате это сделать крайне сложно.

Технические проблемы в полной мере позволяет решить проект «Цифровая образовательная среда», целью которого является современная и безопасная цифровая образовательная среда, обеспечивающая высокое качество и доступность образования всех уровней [4, с. 18-20].

Внедрение системы профессионального роста педагогов и кураторов, повышение их профессионального мастерства в цифровой среде позволяют решить методическую проблему дистанционного образования. Сегодня различные образовательные учреждения и организации предоставляют право повысить свою квалификацию без отрыва от преподавательской деятельности.

Дистанционное образование диктует необходимость психологического сопровождения обучающихся и обеспечения их психологического комфорта, поэтому воспитательная работа куратора должна быть направлена на повышение мотивации у студентов. Проблема мотивации при дистанционном образовании рассмотрена в работе американского эксперта в области обучающих систем Джона Келлера, который создал свою модель мотивации. Авторская модель ARCS: attention (внимание), relevance (значимость), confidence (уверенность), satisfaction (удовлетворение), по мнению Келлера, способствует повышению мотивации обучающихся к процессу обучения и воспитания [2]. Сущность модели заключается в следующей последовательности действий:

- 1) привлечь внимание обучающихся к исследованию проблемы;
- 2) показать значимость проблемы;
- 3) придание уверенности в способности и силы обучающихся по средствам формирования позитивной образовательной среды, с помощью социально-эмоционального общения и т.д.;
- 4) обеспечение удовлетворения от результата деятельности (ситуация успеха, атмосфера доверия, психологический комфорт).

При организации воспитательной работы в дистанционном формате следует учитывать уровень цифровой грамотности обучающихся и их родителей; применять разнообразные формы работы со студентами; помнить о здоровье участников образовательного процесса и не перегружать их работой с гаджетами.

Сегодняшние студенты родились в эпоху информатизации и являются активными пользователями Интернета и социальных сетей. По результатам Института статистических исследований и экономики знаний ВШЭ каждый день в интернет заходят 88,9% молодежи 15-24 лет. При этом около 80% подростков проводят в Сети в среднем 3-4 часа, а каждый седьмой – 8 часов и более [5]. Среда дистанционного взаимодействия можно использовать как коммуникативный канал между куратором и студенческой группой. Веб-сервисы и Интернет-платформы позволяют решить проблему «живого общения». В Таблице 1 приведены примеры веб-сервисов, с помощью которых можно проводить видеоконференции – кураторские часы.

Таблица 1

Веб-сервисы для проведения кураторских часов

Веб-сервис	Краткое описание	Ссылка
Skype	В бесплатной версии: до 50 участников, время групповой сессии — 4 часа.	https://www.skype.com/ru/
Zoom	В бесплатной версии: до 100 участников, время групповой сессии — 40 минут, наличие чата, функции демонстрации экрана и записи разговоров.	https://zoom.us/
Discord	До 50 участников, время групповой сессии не ограничено.	https://discord.com/new
Google Hangouts Meet	В бесплатной версии: до 10 человек, время групповой сессии не ограничено, для звонка нужен аккаунт Google.	https://apps.google.com/meet/
CyberLink U Meeting	В бесплатной версии: до 25 человек, время групповой сессии – 50 минут.	https://u.cyberlink.com/

Кроме перечисленных веб-сервисов набирают популярность социальные сети и мессенджеры. Социальная сеть ВКонтакте позволяет создать группу и беседу для взаимодействия куратора с учебной группой. На «стене» можно публиковать новости, важные объявления. Данная социальная сеть дает возможность оперативно обмениваться информацией, создавать обсуждения, голосования, опросы, хранить каталог ссылок, фотоальбомы и видеоролики, проводить конкурсы и мероприятия и следить за статистикой сообщества. Для взаимодействия с родителями большинством кураторов используются мессенджеры WhatsApp и Viber, которые позволяют передавать сообщения различного формата, проводить конференции, совершать вызовы. Использование веб-сервисов и социальных сетей оправдано и эффективно, так как обучающиеся более активно вовлечены в общение с куратором в социальных сетях, чем в других формах, информация от куратора поступает оперативно, куратор учебной группы может контролировать аккаунты студентов, появляется возможность непрерывного взаимодействия с обучающимися и их родителями.

Проведенный опрос среди обучающихся и их родителей позволил определить потенциал инструментов дистанционного обучения. Результаты опроса представлены в диаграммах 1 и 2.

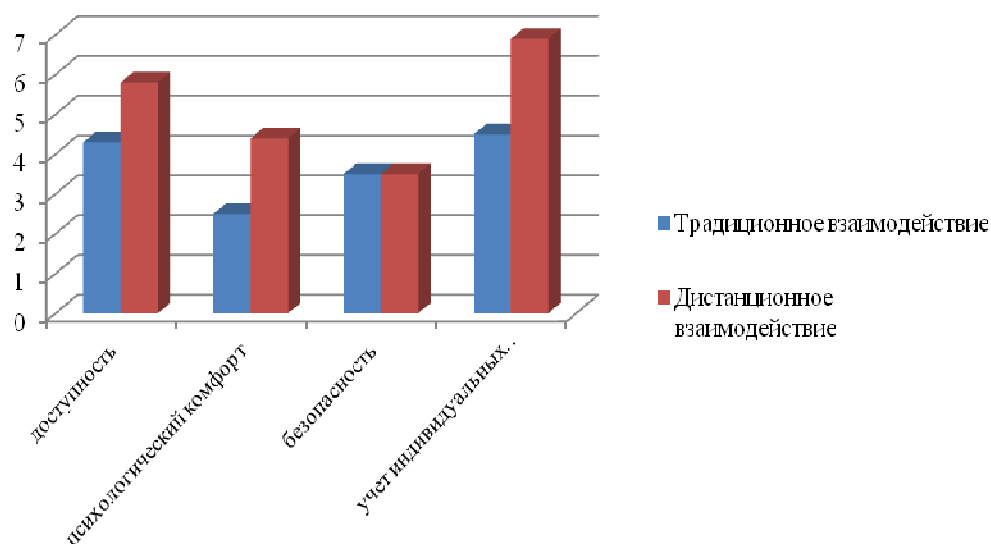


Диаграмма 1. Оценка потенциала инструментов дистанционного обучения родителями обучающихся

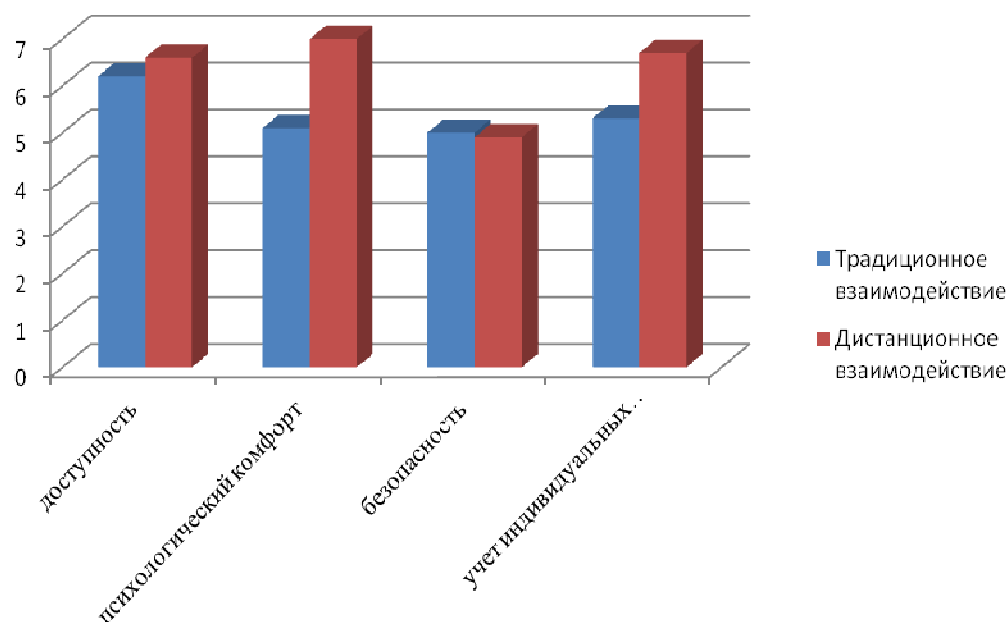


Диаграмма 2. Оценка потенциала инструментов дистанционного обучения обучающимися

Анализ диаграммы 1 позволяет сделать вывод о том, что родители обучающихся выше оценивают потенциал применения инструментов дистанционного обучения, чем традиционные способы и формы взаимодействия. При этом дистанционное взаимодействие куратора с группой имеет преимущества в доступности и сохранении психологического комфорта. Большинство родителей считают, что дистанционное взаимодействие обеспечивает учет индивидуальных возможностей обучающихся. В тоже время по результатам опроса установлено, что мнение родителей о безопасности при традиционном и дистанционном взаимодействии разделились поровну.

Вопрос о безопасности является актуальным и среди обучающихся. В своем большинстве, за незначительным исключением, обучающиеся считают, что традиционное взаимодействие безопаснее дистанционного. По мнению респондентов, дистанционное взаимодействие благоприятно влияет на создание психологического комфорта и учитывает индивидуальные возможности обучающихся. Несмотря на то, что большинство опрошенных отмечают доступность дистанционного взаимодействия, многие студенты говорят об ограничениях такого взаимодействия, например, в техническом обеспечении. К особенностям дистанционного воспитания можно отнести многообразие и гибкость средств, способов и организационных форм. При этом ведущей идеей становится стремление к постоянному саморазвитию студентов как субъектов деятельности.

Выводы. Таким образом, дистанционные формы воспитательной работы необходимо использовать не только во время вынужденной изоляции образовательной организации. В современное время представляется предельно актуальной интеграция традиционных и дистанционных способов взаимодействия. Многообразие

форм дистанционного взаимодействия обеспечивает сохранение психологического комфорта, учета индивидуальных возможностей обучающихся, а также предоставляет возможность организовать доступное взаимодействие куратора со студентами. Современные технологии позволяют куратору учебной группы стать лидером для студентов, который будет способен задавать и корректировать вектор интересов обучающихся и заниматься воспитательной работой. Личностный аспект дистанционного воспитания способствует созданию условий для общекультурной и профессиональной подготовки обучающихся, а также обеспечивает выработку смысловых и жизненных ориентиров, конструктивного преодоления ситуаций жизненного кризиса, самоактуализации студентов своих ценностей. Интерес исследователей к теме дистанционного воспитания заметно растет. В этом контексте перспективным является создание единой коммуникативной площадки для куратора/педагога-обучающихся-родителей на региональном уровне.

Литература:

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: Изд-во МЭСИ, 1999. С. 196.
2. Арефьева И., Лазарев Т. Мотивация в дистанционном обучении. Образовательный проект «Мой университет» МИР «ЭкоПро». [Электронный ресурс] URL: <http://www.moi-universitet.ru> (дата обращения: 29.07.2020).
3. Илаттдинова Е.Ю., Фёдоров А.А., Фильченкова И.Ф. Типология электронных сервисов в открытом образовательном пространстве // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 10.
4. Пронин Э.А., Положенцева И.В. Современное онлайн-образование в России: проблемы и перспективы. Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2015. Т. 4. №2. С. 18-20.
5. Цифровая экономика 2020. Краткий статистический сборник. [Электронный ресурс] URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/323871553> (дата обращения: 13.08.2020).

Педагогика

УДК 37.018.1:371.314.6

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Асанова Зарема Ризаевна

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

студентка Иваненко Елена Николаевна

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

студентка Концевич Наталья Андреевна

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

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО С СЕМЬЕЙ

Аннотация. В статье обозначена проблема взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей. Акцентируется внимание на проектной деятельности как одной из форм сотрудничества с родителями дошкольников. Определены организационно-педагогические условия использования проектной деятельности как формы взаимодействия воспитателей с родителями: формирование положительной мотивации у участников проектной деятельности (воспитателей, родителей, детей, обогащение знаниями педагогов и родителей) о требованиях и особенностях организации проектной деятельности с дошкольниками.

Ключевые слова: взаимодействие (сотрудничество), проектная деятельность, дошкольная образовательная организация, родители дошкольников.

Annotation. The article describes the problem of interaction between preschool educational organizations and families. Attention is focused on project activities as one of the forms of cooperation with parents of preschool children. Organizational and pedagogical conditions for using project activities as a form of interaction between educators and parents are defined: the formation of positive motivation among participants in project activities (educators, parents, children, enrichment of knowledge of teachers and parents) about the requirements and features of organizing project activities with preschoolers.

Keywords: interaction (cooperation), project activity, preschool educational organization, parents of preschool children.

Введение. В последнее время в дошкольных образовательных организациях (ДОО) становится популярной проектная деятельность, которая позволяет интегрировать разные виды деятельности и знания из различных предметных отраслей, а также дает возможность формировать у дошкольников умение получать новую информацию об окружающей действительности благодаря мини-исследованию. Проектная деятельность может способствовать целостному восприятию, осмыслению связей между предметами и явлениями, легкому запоминанию, что ведет к более глубокому усвоению учебного материала.

Однако, как указывают ученые и педагоги-практики, ребенок-дошкольник не может самостоятельно обозначить проблему, найти противоречия, поставить цель и организовать свою работу. В связи с этим, как правильно замечают Ю.В. Баева и Л.Н. Горобец, в воспитательно-образовательном процессе ДОО проектная деятельность носит характер сотрудничества, в котором принимают участие воспитатели, дети, а также их родители [2]. Поэтому мы можем рассматривать проектную деятельность как форму взаимодействия ДОО с семьей.

Изложение основного материала статьи. Ведущими специалистами в области дошкольного образования отмечено, что развитие детей дошкольного возраста не может быть эффективным без взаимодействия семьи и образовательных организаций. Дошкольный возраст является первичным этапом становления ребенка как субъекта познания. Поэтому на семью и дошкольное образовательное учреждение возлагается особая ответственность.

Учитывая то, что в педагогическом взаимодействии ДОО и семьи заложен огромный потенциал, данная проблема рассматривалась отечественными учеными. Существенными являются положения о роли взаимодействия в становлении личности ребенка (К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев и др.), о взаимосвязи родителей с образовательной организацией в процессе педагогического сопровождения развития личности ребенка (О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова и др.), о необходимости создания совместными усилиями родителей и педагогов благоприятных условий для ребенка, которые бы содействовали его личностному развитию, формированию у него моральных ориентаций, его самоопределению (И.В. Гребенников, Г.Н. Филонов и др.).

В исследованиях по дошкольной педагогике также подчеркивается значимость взаимодействия педагогов ДОО и родителей в воспитании дошкольника (Р.С. Буре, Л.Н. Виноградова, Л.Р. Голубева, М.В. Крулехт, В.И. Логинова, Т.А. Маркова, Л.Ф. Островская, О.Н. Урбанская и др.). Взаимодействие педагогов и родителей в ДОО – это целостная социально-психологическая система, которая составляет единство перцептивного (восприятие), коммуникативного (общение) и интерактивного (сотрудничество, сотворчество) компонентов, взаимосвязанных между собой, это сотворчество и сообучение, в котором педагог и родители – равноправные субъекты образовательно-воспитательного процесса.

Для успешного сотрудничества педагогов с родителями дошкольников в теории и практике дошкольного образования рекомендуется использовать разнообразные формы взаимодействия – как традиционные (родительские собрания, беседы, консультирование и др.), так и нетрадиционные (семейные вечера, квесты, проекты и др.).

Воспитатель, анализируя результаты изучения особенностей семьи и семейного воспитания, подбирает рациональные формы сотрудничества с родителями. Методическую помощь в этом вопросе может оказать старший воспитатель, определяя цель и задачи, которые необходимо решить совместными усилиями.

При организации проектной деятельности как одной из форм взаимодействия ДОО с семьей старший воспитатель может донести до сведения педагогического коллектива информацию о соблюдении необходимых организационно-педагогических условиях.

1. Формирование положительной мотивации у участников проектной деятельности (воспитателей, родителей, детей). Проектная деятельность может быть организована на высоком уровне, если у субъектов этого процесса сформированы мотивы заинтересованного участия. Равнодушие со стороны педагогов и/или родителей передается и ребенку, который видит их пассивное отношение к выполнению заданий, отсутствие воодушевления в работе. Это ведет не только к формализму и искажению результатов проектной деятельности, но и подавлению пытливости к исследованию – особенности детей, которая заложена у них с рождения.

Для повышения интереса у педагогов и родителей к проектной деятельности взрослые должны понимать потенциал данного вида деятельности в развитии ребенка. Работая совместно с ребенком над определенной темой проекта («Откуда хлеб пришел?», «Мои друзья – книги», «Птицы нашего края» и т.п.), педагоги и родители дают ему возможность получить объемный багаж знаний. Так, например, при работе над проектом «Откуда пришел хлеб?», ребенок не только узнает, что главный ингредиент хлеба – мука, знакомится с процессом выращивания пшеницы, но может и параллельно расширить свои знания о профессиях и содержании труда людей, участвующих в процессе создания хлеба (тракторист, комбайнер, агроном, мельник, водитель, селекционер, мукомол, булочник, пекарь и др.), разнообразных способах приготовления хлеба и его формах у разных народов (итальянская фокачча, мексиканская тортилья, израильская хала, турецкий симит, индийский наан и т.п.). Помимо образовательных задач и решаются и воспитательные – формирование бережного отношения и уважения к хлебу и людям, вырастившим его.

Для педагога организация проектной деятельности дает возможность проводить занятия в нетрадиционной форме, объединить различные виды деятельности вокруг определенной темы, повысить уровень собственной компетентности по выбранной проблеме, наладить работу с родителями, стать партнером детей в решении исследовательских задач, разнообразить образовательный процесс, сделать его интересным и увлекательным. Для родителей – увеличить время живого, яркого, незабываемого общения с ребенком.

2. Обогащение знаниями педагогов и родителей о требованиях и особенностях организации проектной деятельности с дошкольниками.

Обобщив требования к проектной деятельности, представленные в различных исследованиях [6; 7; 9], можно выделить следующие:

Во-первых, при выборе темы проекта необходимо ориентироваться на ту, которая сочетает в себе данные из различных предметных областей, содержит элемент исследования, будет для дошкольников теоретико-познавательной и практико-ориентированной. Тема проекта связана с определенным объектом тщательного изучения и исследования. Объектом проекта может стать предмет, проблема, дело.

В проектной деятельности с дошкольниками, чаще всего, исследуется материальный предмет, который со всех сторон рассматривается в проекте. Он может самостоятельно выбираться детьми, а воспитатель в таком случае будет способствовать активизации умственной деятельности участников проектной деятельности (поиск ответа на вопрос: что мы хотим узнать об этом предмете?). Например, могут быть такие темы, как «Волшебница вода», «Удивительный картофель», «Дельфин-доктор» и т.п.

Если в основе проекта лежит исследование проблемы, то в заголовке отмечается содержание вопроса, ответ на который необходимо найти в ходе проектной деятельности. Например, «Зачем птицам нужен клюв?», «Почему исчезли панцирные рыбы?», «Кто загрязняет воздух в нашем городе?» и т.п.

Дело – это конкретное действие, мероприятие, которое будет полезным и интересным для участников проектной деятельности. Темы проектов могут быть «Интересные дела нашей семьи», «Как отмечали Новый год», «Мой режим дня» и т.п. При организации проекта-дела исследование не требуется. Вся работа носит творческий и организационный характер.

В целом, содержание проектной деятельности варьирует в пределах следующих основных тематических областей: «Ребенок и его семья», «Ребенок и природа», «Ребенок и рукотворный мир», «Ребенок, общество и его культурные ценности» [1].

Во-вторых, взрослые должны не только определить цель и задачи проекта, использовать разнообразие исследовательских методов, но и научить этому детей. Обучение детей приемам целеполагания и планирования – это одна из задач формирования активности, инициативности и самостоятельности как

значимых качеств личности. Обучая ребенка некоторым из приемов, воспитатели и родители должны помнить о составляющих элементах целеполагания и планирования.

При постановке цели проекта необходимо представить конечный результат. Обсуждая с ребенком конечный результат проекта, можно использовать такие приемы, как «наводящие вопросы», «домысливание», «обсуждение проблемной ситуации», в основе которых лежит беседа с ребенком – поиск ответов на вопросы «Что хотим получить в конце проекта?», «Что мы должны сделать?», «Что я могу сделать?», «Как это можно сделать?», «С помощью чего это можно сделать?» и т.п.

На помощь взрослым могут прийти SMART-критерии, которым должны соответствовать цели, где SMART – это аббревиатура, образованная первыми буквами английских слов (specific – конкретный, measurable – измеримый, attainable – достижимый, relevant – значимый, time-bounded – соотносимый с конкретным сроком). Так, например, цель проекта на тему «Дружба начинается с улыбки» – установить дружеские взаимоотношения между сверстниками в группе на основе понимания детьми «что значит дружить». Данная цель конкретна (необходимо решить проблему дружеских взаимоотношений между детьми), измерима (с помощью определенного диагностического инструментария можно проверить уровень сформированности дружеских взаимоотношений между детьми), достижима (согласно возрастным особенностям детей дошкольного возраста проблема формирования дружеских взаимоотношений между детьми решаема), значима (дети дошкольного возраста понимают ценность дружбы – с другом интересней, веселее), соотносима с конкретным сроком (проект на заявленную тему осуществим в течение определенного времени – в рамках одной возрастной группы от недели (краткосрочный) до года (долгосрочный)).

При определении временных параметров проектной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста можно ориентироваться на календарь, а с детьми помладше, даже работая над краткосрочными проектами, определять временные границы словами «завтра», «утром», а также «скоро», «быстро», «долго» и др.

Ребенок старшего дошкольного возраста уже может понимать, что информацию для проекта он может найти в процессе общения с другими людьми (взрослыми и детьми), изучая необходимую литературу по теме и «правильных» интернет-источников (с помощью взрослых).

В-третьих, соблюдать этапы проектной деятельности – начиная с замысла и заканчивая презентацией проекта. По мнению Г.А. Романовой организация проектной деятельности в дошкольной образовательной организации представляет собой ряд последовательных шагов: целеполагание, структурирование деятельности, самообразование, поиск и выбор средств проектирования, рефлексия деятельности, анализ и оценка результата [11]. В целом соглашались с ней В.А. Деркунская (разработка проектного задания, формирование проектных творческих групп, определение подтем в определенной теме, подготовка материалов к осуществлению исследовательской деятельности, определение форм представления итогов проектной деятельности, оформление результатов, рефлексия) [4] и Л.Д. Морозова (формулирование проблемы, организация творческих групп, планирование работы над проектом, поиск и сбор информации, анализ информации, оформление и представление проекта, анализ и оценка результатов работы над проектом) [8].

В-четвертых, предоставлять возможность осуществления самостоятельной деятельности детям в ходе реализации проекта, не выполняя все за них, в то же время, регулировать посильность упражнений и заданий согласно возрастным особенностям детей дошкольного возраста.

Стоит отметить, что проектная деятельность может вестись с детьми всех возрастных категорий, но с определенными различиями в степени включенности детей в этот процесс. На наш взгляд, учет возрастных особенностей при организации проектной деятельности четко представлен в работах Е.С. Евдокимовой [5].

С дошкольниками от 3,5 до 5 лет необходимо организовывать подражательно-исполнительскую проектную деятельность. В данном возрасте дети принимают участие в проекте как «помощники» воспитателя, выполняя его поручения, подражая ему. В соответствии с возрастными особенностями они еще нуждаются в установлении и сохранении крепких связей со взрослым, могут выполнять только прямые указания либо подражать действиям педагога. В этом возрасте помощь родителей необходима в большей степени.

Дети 5-7 лет могут участвовать в развивающей проектной деятельности. Старшие дошкольники в процессе осуществления проектной деятельности могут согласовывать действия, оказывать друг другу помощь, опираясь на свой опыт. Дети данной возрастной категории меньше обращаются к взрослым за помощью, проявляют инициативу, активны в организации совместной деятельности со сверстниками. Они не только понимают суть проблемы, но и способны уточнять свои задачи для достижения общей цели, конкретизировать выполнение необходимых действий, подбирать средства необходимые для достижения результатов проектной деятельности. Дети старшего дошкольного возраста могут не только принимать участие в проекте, но и могут предлагать интересные темы для исследования и разработки. Однако, это не означает, что родители могут и не участвовать в проектной деятельности. Взаимодействие воспитателей с родителями по совместной реализации проектов должно происходить и в этом случае. Н.Е. Веракса и А.Н. Веракса отмечают, что проектная деятельность в дошкольном возрасте осуществляется при обязательном участии взрослого (педагога и/или родителя) и его непосредственном руководстве и поддержке на всех этапах реализации проекта [3].

В-пятых, в процессе совместного (взрослых и детей) обсуждения продумать представление (презентацию) результатов проектной деятельности. Для этого вместе с ребенком продумать форму и вид презентации. Так, например, проект на тему «Куклы в национальных костюмах» может быть представлен по-разному – это и куклы-игрушки в изготовленных (пошитых) национальных костюмах, это и бумажные куклы с нарисованными национальными костюмами, это и подбор слайдов с фотографиями кукол в национальных костюмах). В любом случае необходимо учитывать, что презентация должна быть красивой и эстетично выглядеть.

Если ребенок будет самостоятельно представлять проект, учитывать его возрастные особенности. Продумывая речь для презентации, необходимо ориентироваться на то, что она должна быть понятной для слушателей, занимательной, познавательной.

В-шестых, на протяжении всех этапов организации проектной деятельности детей совместно с родителями воспитателю необходимо занимать активную методически руководящую позицию. Е.С. Полат выделяет три основных этапа методического руководства проектной деятельностью в дошкольной

образовательной организации [10], где на каждом этапе в соответствии с содержанием деятельности участников проектной деятельности обозначены основные функции педагога ДОО как руководителя и координатора проектов (см. табл. 1).

Таблица 1

Методическое руководство проектной деятельностью в ДОО

Этапы работы над проектом	Содержание деятельности участников проектной деятельности	Функции педагога ДОО
Подготовительный этап	- обсуждение проблемы, определение темы, задач проекта; - планирование работы; - выбор способов сбора информации, методов анализа, вида презентации, критериев оценивания.	- заявка замысла; - характеристика методов проектной деятельности; - знакомство с содержанием проекта; - мотивация поиска; - помощь в определении задач; - высказывание предположений; идей; - коррекция плана и задач.
Практико-исполнительский этап	- сбор информации; - решение промежуточных задач; - наблюдение за объектами; - проведение экспериментов; - анкетирование; - работа с литературой; - анализ информации; - формулирование выводов; - оформление результатов; - коллективное обсуждение.	- наблюдение за работой участников проектной деятельности; - косвенное управление деятельностью (советы, консультации и т.п.); - коррекция итоговых материалов; - наблюдение за ходом обработки результатов и анализа информации; - восприятие отчета; - постановка целесообразных вопросов (в роли участника).
Заключительный этап	- показ результатов в презентации; - самооценка результатов (по установленным критериям); - защита проекта.	- оценка усилий участников обучения, их креативности, качества использования источников, неиспользованных возможностей, творческого потенциала, качества отчета, презентации, защиты проекта.

Выводы. Таким образом, при умелом методическом руководстве и соблюдении требований к реализации проектов в детском саду, проектная деятельность может одной из востребованных форм взаимодействия ДОО и семьи, так как позволяет объединить и решить многие проблемы в развитии личности дошкольника.

Литература:

1. Атнахова Л.Н. Новые подходы, квалификация, мастерство. Методическая служба как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ / Л.Н. Атнахова // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 3. – С. 15-17.
2. Басва Ю.В. Метод проекта: определения, подходы, методика обучения: монография / Ю.В. Басва, Л.Н. Горобец. – Армавир: АГПА, 2013. – 120 с.
3. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-синтез, 2008. – 112 с.
4. Деркунская В.А. Особенности проектной деятельности детей дошкольного возраста в детском саду / В.А. Деркунская // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 9. – С. 26-33.
5. Евдокимова Е.С. Развитие проектной культуры в образовательном процессе / Е.С. Евдокимова // Управление ДОУ. – 2005. – №3. – С. 18-22.
6. Киселева Л.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / Л.С. Киселева, Т.А. Данилина. – М.: АРКТИ, 2003. – 96 с.
7. Меркулова Т.В. Проектная деятельность в детском саду: наука и педагогическая практика / Т.В. Меркулова, Е.А. Дубинина. – М.: Школьная Пресса, 2010. – 64 с.
8. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике / Л.Д. Морозова. – М.: ТЦ «Сфера», 2010. – 168 с.
9. Обремок С.М. Метод проектов в дошкольном образовании / С.М. Обремок. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2005. – 216 с.
10. Полат Е.С. Метод проектов: типология и структура / Е.С. Полат // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – № 9. – С. 9-17.
11. Романова Г.А. Психолого-педагогические основы руководства проектной деятельностью обучающихся / Г.А. Романова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 4. – С. 39-43.

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьевна

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

старший преподаватель Андросова Мария Ивановна

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

аспирант 3 года обучения Лепчикова Саргы Петровна

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт управления образованием Российской академии образования» (г. Москва)

СПЕЦИФИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В данной научной работе рассматривается проблема влияния компьютерной активности подростков, предпочтения жанров компьютерных игр, мотивация их выбора у подростков. За основу взята классификация жанров компьютерных игр психолога А.Г. Шмелева, так как в ней наиболее подробно раскрываются сущность и содержание жанров компьютерных игр. Также в статье отмечены положительные и отрицательные стороны увлечения детьми компьютерными играми.

Ключевые слова: компьютерная активность, аддикция, подросток, жанры, игры.

Annotation. This research paper considers the problem of influence of computer activity of teenagers, preferences of genres of computer games, motivation of their choice in adolescents. The classification of computer game genres by psychologist A. G. Shmelev is taken as a basis, since it reveals the essence and content of computer game genres in the most detail. The article also highlights the positive and negative aspects of children's interest in computer games.

Keywords: computer activity, addiction, teen, genres, games.

Введение. На сегодняшний день компьютерные игры являются почти основным развлечением подростков, кроме социальных сетей и становятся неотъемлемой частью их жизни. Компьютерные игры в современном мире превратились в масштабную индустрию. Исследователи констатируют, что примерно от 58 и до 90% регулярно играют в компьютерные игры. Необходимо подчеркнуть, что компьютерные игры представляют огромную субкультуру, в которой существует свои определенный сленг, своя атмосфера, определенные правила в жанрах.

Компьютерные игры по жанрам разделяются на целые группы. Они являются, на наш взгляд, основным двигателем интереса для подростков. Проходят целые соревнования для любителей и так называемых «профессионалов». Однако их влияние противоречиво. С одной стороны, некоторые из них негативно влияют на уровень агрессивного поведения подростков. В таких играх подросток перенимает характер более импонирующего ему персонажа. В них факт агрессии культивируется различными бонусами, а это дополнительные баллы, дополнительная виртуальная «жизнь», новое виртуальное оружие более модифицированное. В результате увлекающийся такими играми подросток теряет нормальную реакцию на конфликт, агрессию и перенимает поведение импонируемого ему персонажа и считает нормой такое поведение в реальном социуме. С другой, компьютерные игры могут иметь и позитивный характер влияния на подростка, если контролировать время проведения за гаджетами. Некоторые из них формируют различные умения, которые развивают социальные навыки. Мыслительная активность, которая требует точности реакции, быстроты, фантастические возможности игрока влиять на ход игры, иллюзия победы дает возможность психологической удовлетворенности подростка, культивирует свою значимость. В этой связи, на наш взгляд, необходимо знать какие компьютерные игры развивают и будут полезными для подрастающего поколения, а какие наоборот, будут и дальше усугублять симптом внутреннего неблагополучия.

На сегодняшний день пока нет исследований, которые бы разделили как влияют жанры компьютерных игр на психику подростка по психологическим критериям. Большинство исследователей считают, что зависимость и увлеченность компьютерными играми зависит от эмоционально- мотивационного состояния подростка. Насколько сильно он увлечен ими также зависит от социума: неудовлетворительные отношения подростка со сверстниками, проблемы детско-родительских отношений.

Необходимо отметить, что в отличие от алкоголизма и наркомании, так называемой химической зависимости, компьютерная зависимость не имеет под собой органической основы и поэтому проявляется только на личностно-смысловом уровне. Исследователь Д.Г. Рыбалтович подчеркивает, что игровая онлайн-аддикция характеризуется в частых повторяющихся эпизодах игры на компьютере. Если охарактеризовать компьютерно-зависимого человека, согласно исследователю А.С. Алексеевой и др., то он отличается высоким уровнем агрессии, враждебности, психотизма.

Изложение основного материала статьи. Аддиктивное поведение, в свою очередь, – особая форма поведения человека, девиантная, предполагающая собой посредством употребления определенных веществ или копированием какого-либо вида деятельности, подражанием кому-либо, способ избегания действительности и изменения своего психологического состояния.

Актуальность исследования состоит в том, что из-за глобализации массовые компьютерные онлайн-игры вошли в естественное российское информационное пространство сети Интернет, которым активно пользуется современная молодежь и подростки.

Цель исследования – проанализировать какие компьютерные игры предпочитают современные подростки. Задачами данной работы являются изучение сюжетно-тематических предпочтений и их функционально-психологических характеристик. Методы, используемые в работе - анализ результатов тестирования в виде опросника.

Подросткам, которые постоянно стремятся к личностному развитию и расширению личностных контактов, компьютерная игра становится привлекательна своей масштабностью игрового мира, его

детальностью, красочностью, возможностью общения не только с игровыми персонажами, но и с реальными другими подростками. В компьютерной игре подросток пробует играть с персонажами, как положительными, так и отрицательными. Немаловажным процессом привлекательности компьютерных игр является то, что подросткам нравится влиять на исход игры, возможность существовать в красочном виртуальном мире со множеством персонажей, с которыми он строит различные отношения, импонирует им также возможность выбора решений из множества вариантов, которые предусматриваются игрой. Так, компьютерная игра способна формировать у подростка определенные умения и навыки, развивать чувство эмпатии, креативность, логическое и образное мышление, развивать творческие способности, проигрывать социальные роли, достигать престижного статуса.

Исследованием было охвачено 50 учащихся 6-7 классов из них 26 мальчиков и 24 девочки. Респонденты - учащиеся школ города Якутска. При помощи анкетирования были определены жанровые предпочтения подростков, которые играют в различные компьютерные игры и их гендерный подход.

Опрос подростков показывает, что пользовательский опыт составляет у них около 3,5 года. Так, 89% подростков предпочитают играть дома, 11% могут играть у друзей. Результаты анкетирования показали, что игровая компьютерная активность разделилась на две подгруппы: высокой игровой активностью и низкой игровой активностью (табл. 1).

Таблица 1

Игровая компьютерная активность подростков

Первая группа		Вторая группа	
мальчики	38 %	мальчики	45%
девочки	12%	девочки	5%

К первой группе (высокой) оказалось 38 % мальчиков и 12% девочек, ко второй (слабой) 45% девочек и 5% мальчиков. Полученные результаты свидетельствуют, что мальчики больше играют в компьютерные игры по сравнению с девочками.

В своем исследовании больше придерживались классификации жанров компьютерных игр психолога А.Г. Шмелева, так как предлагаемая классификация, на наш взгляд, более подробно раскрывает сущность и содержание компьютерных игр. Анкетирование учащихся выявило жанры игровых предпочтений у подростков: головоломки (поиск верного решения на основе перебора вариантов) выбрали 16 % учащихся; настольные интеллектуальные игры в компьютерном варианте (имитация шахмат, Го, шашек и т.д.) - 5% учащихся; азартные шансовые игры - 2%; управленческо-экономические игры (игры на просчет рисков, торговля и распределение ресурсами) – 7%; спортивные – 25%; военные (диарамные военные игры, которые наносят ущерб противнику, избегание урона) – 35%; игры преследования – избегания – 15%; авантюрные – (диарамный лабиринт) – 10%; конструктивно-динамические игры – 20% (табл. 2).

Таблица 2

Жанры компьютерных игр

Жанры	Подгруппы	Описание	%
Головоломки	—	Поиск верного решения на основе различных вариантов	16
Управленческо-экономические	—	Игры на просчет рисков, торговля и распределение ресурсами	7
Спортивные	—	Игры в расчете траекторий	25
Настольные интеллектуальные	—	Имитация шашек, шахмат, ГО и др.	5
Азартные	—	Поиск оптимальной стратегии	2
Военные	Диарамные	Игра на нанесение ущерба и избегание от ущерба	35
	Баллистические военные игры	Тренажеры автомобилей, самолетов и т.д.	
Игры преследования - избегания	—	Прохождение лабиринтов	15
Конструктивно-динамические	—	Поиск оптимального решения	20
Авантюрные	Логико-пространственные	Игры с неполным знанием о виртуальной среде	10
	Зрительный лабиринт	Игры с неполным знанием о виртуальной среде. Вид сверху. Моделирование	

По всем видам игр выявлен гендерный подход предпочтений: мальчики выбирают играть спортивные, военные, ролевые игры, приключенческие, а девочки - симуляторы жизни. Большая половина подростков 56%, как показывает анкетирование, не возвращается к игре после ее завершения, т.к. они прошли все уровни и достигли наибольших результатов предлагаемых в игре, 35% подростков не имеет любимых игр. Мальчики в играх реализуют «мужественность», играя в управление автомобилями, самолетами, танками, управляя различными виртуальными государствами. Девочки имитируют повседневную жизнь: обустривают дома,

школы, острова, государства, ухаживают за питомцами, виртуальными детьми. Тест, который выявляет интернет аддикцию (Т.А. Никитина, А.Ю. Егоров) не выявил у учащихся компьютерную зависимость.

Анализ мотив обращения подростков к компьютерным играм (табл. 3), показал следующее: 57% подростков считают, что играть в виртуальном мире «интересно», «красочно», «увлекательно», 18% - подростков хотят испытать сильные эмоции – «страх», «гнев», 19% - почувствовать свою значимость, 6% - нравится виртуальный мир, чем реальный. Данный факт свидетельствует о том, что подросткам компьютерные игры учащиеся воспринимают как развлечение.

Таблица 3

Мотив выбора компьютерных игр

Мотивы	%
Красочность, увлекательность компьютерных игр	57
Сильные эмоции	18
Собственная значимость	19
Предпочтение виртуальной игры	6

Согласимся с исследователями О.О. Поляковой, Ю.М. Евстигнеевой, А.Г. Макалатия, Н.В. Соколовой и других, которые считают, что игровая компьютерная активность не является однозначно негативной. Существуют немало исследований, изучающие феномен положительного влияния компьютерных игр на личность подростка.

Выводы. Итак, проведя исследование на основе анализа результатов опросов, анкет по теме специфики компьютерной активности подростков можно отметить, что наиболее частыми мотивами вовлечения подростков в компьютерные игры являются как желание увидеть красочный, увлекательный мир, почувствовать себя победителем, испытать сильные эмоции. Выявили наиболее популярные жанры компьютерных игр; определили, что наибольшая игровая компьютерная активность наблюдается у мальчиков по сравнению с девочками. Также различия обнаруживались в том, что мальчики предпочитали играть с массовыми онлайн-играми, где участвует много игроков, а девочки предпочитали в основном играть в симуляторы жизни. Компьютерные игры будут развиваться и интерес подростков к ним будет расти. В связи с этим, педагогам и психологам необходимо изучать, корректировать их положительные и отрицательные стороны влияния на подрастающее поколение.

Литература:

1. Алексеева А.С. Миньков К.А. Влияние ролевых компьютерных игр на личностные особенности подростков // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2016. – т.22. - № 4 (156). – С. 115-120.
2. Бурлаков И.В. Психология компьютерных игр. - М.: Класс, 2015. – 144 с.
3. Young K. Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment / Ed. By K. Young. C.N. de Abreu. - New York: Willey, 2011. – 289 p.
4. Евстигнеева Ю.М. Собкин В.С. Подросток. Виртуальная и социальная реальность. – М.: Центр социологии образования РАО, 2014. – 160 с.
5. Евстигнеева Ю.М. Психологические особенности обращения к компьютерным играм в подростковом возрасте: Автореф...дис. кан.пс.наук. – М.: 2003. – 18 с.
6. Макалатия А.Г. Мотивация в компьютерных играх // 3-я Российская конференция по экологической психологии: тезисы докл. Всерос. конф. (Москва, 15-17 сент. 2003 г.). – Москва, 2003. – С. 358-361.
7. Полякова О.О. Особенности компьютерной игровой активности подростков // Поволжский педагогический вестник. – 2018. – Т.6. - №1 (18) – С. 55-59.
8. Рыбалтович Д.Г. Психологические особенности пользователей онлайн-игр с различной степенью игровой аддикции: Автореф...дис. кан. пс. наук. – СПб.: 2012. – 23 с.
9. Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М. Особенности интереса учащихся к компьютерным играм: жанровые предпочтения // Социальные и психологические последствия применения информационных технологий / под ред. А.Е. Войскунского. М.: Московский общественный научный фонд, 2015. С. 26-35.
10. Соколова Н.В. Роль компьютерных игр в воспитании подростка // Современные тенденции в науке и образовании: сб. науч. тр. по мат-лам междунауд. науч.-практ. конф. в 5 ч. М.: Ар-консалт, 2015. С. 75-76.
11. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. - СПб.: Речь, 2002. – 480 с.

УДК 376.1

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 Лосева Алла Аскольдовна

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)

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСТРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. На сегодняшний момент остро встал вопрос увеличения количества детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи. Актуальность исследования заключается в том, что на данный момент обнаружение и своевременное устранение дисграфии на этапе обучения в начальной школе является прерогативой современного логопедического общества в связи с повсеместным распространением данной проблемы. Представлены методические рекомендации по устранению дисграфии у младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, дисграфия, логопедическая работа, коррекция.

Annotation. At the moment, the issue of increasing the number of children of primary school age with writing disorders is acute. The relevance of the research lies in the fact that at the moment the detection and timely elimination of dysgraphia at the stage of primary school education is the prerogative of the modern speech therapy society due to the widespread spread of this problem. Methodical recommendations on elimination of dysgraphia in primary school children.

Keywords: Junior schoolchild, dysgraphia, speech therapy work correction.

Введение. В последнее время дисграфия становится популярной проблемой в начальной школе, ибо большее число детей совершают ошибки в письменной речи. Современные представления о письме базируются на фундаментальных исследованиях П.К. Анохина, Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой и др., которые рассматривали процесс письма как фундаментальную основу успешного обучения. Дисграфия же становится на пути к успешному обучению ребенка, не дает ему возможность выполнять простейшие учебные задачи.

Среди современных исследователей, которые поднимали вопрос изучения дисграфии и ее пути ее устранения, можно назвать Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Р.М. Босниса, И.И. Галасюк, Л.И. Аксенову, О.Б. Иншакову, О.В. Рябову, Е.В. Жулину, С.Г. Смольянинову, И.В. Яковлеву и др. Данные исследователи широко осветили в своих научных работах проблему дисграфии в современной образовательной системе и предложили методы борьбы с ней.

Дисграфия – это нарушения функции письма, проявляющая в результате нарушения мыслительных процессов ребенка. И.А. Поварова, В.А. Гончарова указывают, что практически всегда дисграфия поддается устранению, важно лишь грамотно определить причину ее возникновения [5]. Дисграфия проявляется в том, что ребенок в процессе письма совершает большое количество ошибок. Самые распространенные из них – пропуск букв и слогов внутри слова, а также лексические и грамматические ошибки, влияющие на процесс обучения грамотности.

Причины проявления дисграфии могут быть различными – от перинатальных до натальных, а также в связи с поражениями головного мозга, билингвизмом у ребенка и другое. Своевременное выявление причины позволит быстро устранить нарушение. В своих исследованиях Г.М. Криницына отмечает, что дети с дисграфией более психически нестабильны, у них значительно более заторможен процесс овладения и обработки информации [3]. Для них представляет значительную сложность письменная работа, поскольку большое количество ошибок, совершаемое в тексте, влечет к серьезным психологическим проблемам и дискомфорту внутри социальной группы ребенка. Процесс общения становится более затрудненным, рущая коммуникативные связи [4]. Поэтому для педагога-психолога очень важно вовремя выявить причину возникновения нарушения речи и устранить ее, избрав правильную тактику действия посредством применения коррекционных методик.

Устранение дисграфии – это сложный многофункциональный процесс, требующий внимание не только образовательного учреждения, но и родителей, от которых требуется содействия в процессе коррекционного вмешательства. Преодоление дисграфии происходит у младших школьников с различной интенсивностью, что свидетельствует о различии в патогенезе [2].

Работа педагога логопеда при устранении и профилактики дисграфии у младших школьников заключается в диагностике речевых функций у детей. Кроме занятий на развитие речи важно помнить о необходимости обратить внимание на память, мышление, двигательную сферу ребенка. Выполняя упражнения совместно с педагогом-логопедом, дети учатся правильному произношению слов, а также грамотному построению предложений. Коррекционная работа по преодолению дисграфии у младших школьников включает в себя развитие высших психических функций, мелкой ручной моторики; понимания речи при помощи игрового метода, системы построения фраз и предложений.

Из этого следует, что преодоление дисграфии – это долгий процесс, который требует систематичности и последовательности в действиях. При проведении коррекционной работы следует учитывать потребности каждого ребенка, его отдельный случай нарушения функции письма.

Изложение основного материала статьи. Исследование детей с ограниченными возможностями здоровья на наличие у них признаков дисграфии проводилось нами в МОУ «Средняя общеобразовательная школа №5 для обучающихся с ОВЗ» г.о. Орехово-Зуево Московской области. В исследовании принимало участие 15 обучающихся 1 «Б» класса, среди которых 7 мальчиков и 8 девочек. Проведение исследования было рассчитано, в первую очередь, на выявление признаков дисграфии у обучающихся и ее дальнейшее устранение.

Для того, чтобы исследование было наиболее эффективным, мы выбрали специальные методики, позволяющие диагностировать наличие дисграфии у обучающихся:

1. Диагностика ручной моторики по методике М.А. Поваляевой. Для диагностики был подобран комплекс упражнений, направленный на выявление координации движения рук, ног и глаз. В этом случае определялась ведущая рука, нога и глаз у обучающихся.

2. Диагностика уровня развития графо-моторных навыков по методике А.Н. Корнева.

3. Диагностика графических письменных навыков по методике И.Н. Садовниковой, Л.И. Тикуновой.

Полученные результаты свидетельствуют, что у 7 обучающихся в классе ведущей рукой оказалась левая, у остальных 8 детей – правая. В процессе диагностики ручной моторики у детей было выявлено затруднение с выполнением заданий п/с плетени. и скрещивани. пальцев рук, имитации игры на пианино. Уфимцева К., Лукин А., Овдеева А., Миняйло С., Тарасов Н. и Ломакин А. испытывали следующие трудности при выполнении задания: начинали не с того пальца, забывали порядок движений, не успевали сменить руку. Отметим, что 40% детей в классе не справились с выполнением задания, сделали его технически неправильно, что говорит об их неразвитой ручной моторике.

Евланова М., Кищук Е., Лисов А. и Жолобова Т. считали пальцы неправильно. Они начинали не с того пальца, пропускали большой палец. Это привело к серьезным ошибкам при выполнении задания. Правильно выполнили задание только 30% обучающихся. У остальных возникли серьезные затруднения, что говорит о том, что проблемы с письмом у этих детей присутствуют.

С заданием по технике выполнения срисовывания предложенных фигур большинство обучающихся справились успешно. Трудности возникли только у двоих детей в классе – Жолобовой Т. и Еремеева Т. Они не смогли правильно сосчитать количество углов у многоугольников, поэтому получились неправильные фигуры.

При выполнении заданий у многих детей отмечалась сложность при написании слов строчными буквами. Многие из них писали заглавными. Среди них Аракчеев А., Еремеев Т., Евланова М., Кищук Е. Выявлено, что 26% детей в классе испытывает сложность при написании слов строчными буквами. Также отмечалась сложность восприятия слов на слух, соответственно присутствовали ошибки в написании слова: очень часто писали слово так, как слышали. Здесь речь также может идти о нарушении фонематического слуха.

При исследовании графо-моторных навыков никто из детей не набрал максимальное количество баллов. Практически все дети стремились детализировать свой рисунок. У детей возникли наибольшие сложности при изображении человека на рисунке. У 30% детей отмечалась сложность в восприятии объема у человека, а также в изображении частей тела. 45% столкнулись с проблемой детализации человека и изображения в полный рост. У 25% отмечалась трудность восприятия человека в пространстве, о чем говорит «парение в воздухе» фигуры. В целом показатели у детей находятся на уровне их возраста, но существуют и нарушения.

В процессе проведения трех диктантов и пяти списываний текста были выявлены следующие ошибки: пропуски букв в словах в предложениях, смешение букв в словах, сходных по звучанию, нарушение границ в предложениях, нарушение границ слов.

Исследование показало, что у обучающихся с дисграфией было обнаружено довольно много повторяющихся ошибок. В среднем в письменной работе обучающихся было обнаружено 4,6 таких ошибок. Пропуски букв в словах допустили 80% обучающихся. К таким ошибкам можно отнести наиболее частые пропуски букв в таких словах, как *дрожит* – «дожит», *низко* – «изко», *склеил* – «клил». Например, «*читали*», *лиса* – «луса», *белый* – «дельй» У 75% обучающихся отмечалось смешение графически сходных букв *и-у*, *т-п*, *б-д*, *х-ж*. Такие ошибки составили 35,8% от общего числа ошибок в тексте.

Также у детей наблюдалось смешение границ предложений и слов. Нарушение границ предложений наблюдалось у 30% детей, нарушение границы слов – у 50%. Дети с такими отклонениями в письменной речи постоянно начинали предложение с маленькой буквы, а также не проставляли в конце предложения точку. Такие ошибки в предложениях составляли 18,9% от общего числа дисграфических ошибок в тексте. Что касается ошибки в разграничении слов, то дети чаще всего допускали слитное написание слов, либо раздельное написание частей слова.

Существуют и другие диагностируемые отклонения в письменной речи – ошибки, являющиеся своего рода определяющими. Недостаточный навык формирования правильного письма у обучающихся – это следствие нарушений в развитии речевой функции, фонетическом слухе ребенка. Причины, повлекшие за собой такие результаты, могут быть различны. Психолого-педагогическая диагностика выявила у 55% младших школьников системное нарушение речи, что предполагает дисфункцию фонематического и грамматического развития, лексической области ребенка. Однако, стоит отметить, что данная дисфункция не проявила себя в тяжелой форме и подлежала коррекции педагога-логопеда.

Дети также испытывают сложности с мыслительной деятельностью. Им крайне тяжело осознать мотив обучения, поставить цель и добиться ее достижения путем подбора средств, методов и приемов. Также им довольно сложно контролировать процесс обучения, что связано с нарушениями в эмоционально-волевой сфере.

В этом случае основной задачей педагога-логопеда является выявление сложностей в процессе письма у детей, подбор методических мероприятий по устранению выявленных нарушений и созданию всех необходимых условий для формирования успешных навыков письма у детей с нарушениями письменной речи. Здесь очень важно избежать усложнения школьной программы до этапа устранения выявленных дефектов, поскольку иначе ребенок не сможет полноценно обучаться, ему будет сложно выполнять простейшие учебные задачи и операции.

Очень важна совместная целенаправленная работа педагога-логопеда и классного руководителя, а также учителей-предметников по устранению выявленных дефектов [1]. Очень важно привлечь к работе над устранением дисграфии родителей, что значительно упростит решение задачи. Внеклассная работа и тематические классные часы позволят дополнить процесс коррекции нарушения письменной речи у детей. Обсуждая эти вопросы с педагогами важно обратить их внимание на то, как именно можно помочь ребенку преодолеть нарушения, какими способами лучше подойти к проблеме с целью ее устранения.

Коррекционная работа ребенка с родителями – это важнейший этап по преодолению дисграфии. Естественно, что ребенок в общеобразовательном учреждении занимается с педагогом-логопедом. Однако, для того, чтобы процесс коррекции дисграфии проходил наиболее эффективно и дал свои результаты как

можно быстрее, ребенку необходимо заниматься дома совместно с родителями, которые должны быть проинформированы о важности таких занятий, знать принципы выполнения упражнений, направленных на коррекцию дисграфии, уметь подготовить ребенка к выполнению методик по коррекции дисграфии.

Существует несколько основополагающих принципов по устранению и профилактике дисграфии у младших школьников, которые необходимо знать родителям и обязательно применять на практике:

1) Проведение артикуляционного массажа. Рекомендуется применять технику массажа, разработанную профессором Дьяковой Е.А. Данная техника массажа направлена на повышение эластичности речевых мышц, что делает устную речь ребенка более слаженной, устранит некоторые речевые дефекты. Также при работе с детьми рекомендуется применять массаж кистей рук, разработанный В. Фелпсом. Он направлен на развитие ручной моторики.

2) Посещение с детьми бассейна. Плавание в бассейне тренирует дыхание у ребенка, оттачивает ритмичные движения и благотворно влияет на общую моторику, он учится слышать свое тело, происходит общее физиологическое оздоровление организма, снижается напряжение в мышцах.

3) Рисование и лепка – самые простые способы развития ручной моторики у ребенка и задействовать все группы мышц кистей и пальцев. Проведение с ребенком данных видов деятельности снимает напряжение и стресс, оказывает терапевтическое воздействие на нервную систему. Ребенок учится творчески подходить к выполнению заданий, у него активизируется правое полушарие мозга.

Исследователи в области логопедии специально дают довольно емкие рекомендации, чтобы родителям было легче сориентироваться в них и применять на практике. Если родители видят, что ребенок испытывает затруднения в процессе освоения развивающего материала, или если ими фиксируются регулярно повторяющиеся ошибки, логопеды советуют обратить внимание на проведение следующих методик:

1. При пропуске букв рекомендуется провести с ребенком своеобразный *диктант*, суть которого состоит в том, что дети должны простукивать слоги, находящиеся внутри слова, чтобы уловить ритм предложения. Простучав слоги, дети должны перенести получившийся ритм на бумагу в виде пунктира. Затем ребенок должен записать буквы над пунктиром в виде точек, чтобы понять, как взаимосвязаны слоги и буквы в слове.

2. В случае, если у ребенка наблюдается обрыв слова, он не дописывает окончания, рекомендуется попросить ребенка назвать слова, начинающиеся на те буквы, которые он пропустил. Например, если ребенок не дописал окончание в слове «корабль» («кораб»), то нужно попросить его назвать слова на букву «Л». Такая техника запоминания называется творческим запоминанием. Она активизирует образное мышление у ребенка и предполагает воспроизведение окончания слова на основании запомненного образа, предмета или объекта на пропущенную букву.

3. Если ребенок допускает оптические ошибки, в основе лежит нарушение зрительного восприятия. Ребенок может перепутать буквы, которые похожи между собой. Чаще всего это проявляется при оптической дисграфии. Здесь можно посоветовать родителям лепить с детьми буквы из пластилина, вырезать их с детьми из бумаги, а затем сравнивать с оригиналом. Таким образом, у детей будет задействовано образное мышление, внимание и восприятие. Им будет легче запомнить форму буквы, так как букв ими будет восприниматься как некий предмет, который можно потрогать и ощупать. В младшем школьном возрасте у детей хорошо развиты тактильные ощущения, поэтому такая практика значительно облегчит процесс восприятия букв.

Еще одним упражнением, которое рассчитано на внимание и логическое и образное мышление у ребенка является простая игра, при которой у него на спине родители рисуют пальцем букву, а ребенок должен угадать, что это за буква. В этом случае у ребенка задействованы такой орган чувств, как осязание. По памяти ребенок воспроизводит образ буквы и называет ее.

Очень эффективно использование упражнения на «дорисовывание» буквы. В этом случае ребенку предлагается представить, какая буква получится, если к буквам *К, Г, Б, Р, З* добавить дополнительные элементы. Все эти упражнения стимулируют память, внимание, мыслительный процесс ребенка. Также, если у ребенка отмечается такое проявление дисграфии, как нечеткое запоминание буквы, следует провести с ним упражнение, направленное на усвоение образа букв алфавита. Его суть заключается в том, что в ряду правильно написанных букв ребенок должен найти одну неправильную, выбивающуюся из общего ряда. Также родителям можно предложить найти в общем доступе зашумленные буквы и попробовать угадать их с ребенком.

Одним из наиболее действенных методов, направленных на устранение у ребенка дисграфии, является классический способ коррекции письма, при котором ребенок проговаривает текст, который ему следует написать, вслух, а затем переносит его на бумагу. Затем ребенка следует попросить подчеркнуть те звуки, которые при произношении вызывают у него больше всего сложностей. Если у ребенка возникают проблемы с проговариванием гласных звуков, он должен подчеркнуть их и проставить в нужном месте ударение. Также ему стоит обратить внимание на безударные гласные – какой звук следует за ними, звонкий или глухой, шипящий или свистящий? Акцентирование внимания ребенка на таких мелочах позволит ему сосредоточиться на составе слова, обратить внимание на его формирование.

Очень важно проверять в процессе проведения развивающих занятий способность ребенка к правильному написанию слов и букв в отдельности. Не следует давить на ребенка, грубо указывать ему на ошибки. Это может травмировать психику и приведет к зажатости в дальнейшем, неуверенности в себе. Важно помнить, что ребенок должен отработать систематически правильное написание букв, обращать внимание на их отдельные элементы, а также формировать понимание о принципе построения слова. Поэтому родителям рекомендуется как можно чаще читать детям вслух, комментировать вместе с ними прочитанное, анализировать текст, играть в словесные игры. Все эти приемы повысят эффективность развивающих упражнений и дадут положительный результат.

Еще одним полезным приемом для коррекции дисграфии можно назвать *упражнения для активизации деятельности головного мозга*. Суть этих упражнений заключается в том, что они позитивно влияют на взаимосвязь между обоими полушариями мозга.

Важно отметить, что у ребенка с дисграфией наблюдается либо мелкий и красивый почерк, либо гиперболлизированный, кривой. Многие родители допускают ошибку и сажают ребенка за прописи, не понимая, что ребенок не видит, что его почерк некрасив в силу дефектов понимания. В этом случае нельзя ставить целью развитие красивого почерка, он сам сформируется, как только главные причины возникновения дисграфии будут устранены. Родителям можно посоветовать выполнять в тетради в клетку

следующее упражнение. Ежедневно в течение 2-3 недель с ребенком нужно записывать короткий отрывок какого-либо текста, при этом каждая буква текста должна помещаться в отдельную клетку. Такое упражнение систематизирует почерк ребенка, научит его делать отступы, держать дистанцию между буквами, а также научит писать ровно. Очень важно учитывать, что при написании текста одна буква должна полностью занимать клетку.

Выводы. Для реализации мер по исправлению дисфункций письменной речи с обучающимися было рекомендовано проводить лексико-грамматический анализ, слоговой анализ и синтез, фонематический анализ и синтез по методике Т.В. Ахутиной. Разработанный комплекс упражнений необходим, поскольку дети с дисграфией зачастую не могут правильно написать буквы, у них выявляются серьезные трудности при написании букв в нужную сторону. В процессе исследования было установлено, что для эффективной реализации комплекса мер по устранению дисграфии необходимо проводить упражнения ежедневно.

Литература:

1. Ахметшина И.А. Социально-педагогические аспекты профилактики школьного буллинга в условиях инклюзивного образования / И.А. Ахметшина, А.А. Лосева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №62-3. – С. 16-19.
2. Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт. – 2019. – 157 с.
3. Криницына Г.М. Коррекция речевых нарушений: учебное пособие. – 2-е изд., стер. – М.: Издательство Юрайт. – 2020. – 147 с.
4. Медико-биологические основы дефектологии: учебное пособие / Р.И. Айзман, М.В. Иашвили, А.В. Лебедев, Н.И. Айзман; отв. ред. Р.И. Айзман. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт. – 2018. – 224 с.
5. Поварова И.А. Основы логопедии: нарушения письменной речи у младших школьников: учебное пособие / И.А. Поварова, В.А. Гончарова. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт. – 2017. – 139 с.

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных
и русского языков Бабушкина Лариса Евгеньевна**

Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор Шукшина Татьяна Ивановна

Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-01084). В статье рассматривается использование практико-ориентированных когнитивных стратегий в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов. Полученные результаты показывают, что студенты, обучающиеся на разных курсах, используют одни и те же практико-ориентированные когнитивные стратегии почти с одинаковой скоростью, а некоторые когнитивные стратегии применяются большинством студентов чаще, чем другие. Исследование направлено на актуализацию использования практико-ориентированных когнитивных стратегий, которые являются неотъемлемой частью современных подходов к обучению и ориентированы на автономию студентов.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, практико-ориентированные когнитивные стратегии обучения иностранному языку, автономия.

Annotation. The research was supported by within the framework of the project on research on priority directions of scientific activity (project № 18-013-01084). The article discusses the use of practice-oriented cognitive strategies in foreign language teaching of non-linguistic faculties students. The results show that students enrolled in different courses use the same practice-oriented cognitive strategies at almost the same rate, and some cognitive strategies are used by most students more often than others. The research is aimed at updating the use of practice-oriented cognitive strategies, which are an integral part of modern approaches to foreign language learning and focused on student autonomy.

Keywords: practice-oriented approach, practice-oriented cognitive strategies in foreign language teaching, autonomy.

Введение. Преподавание иностранных языков – это долгий сложный процесс, содержащий множество аспектов (знание правил организации и функционирования изучаемых языков, их различных фонетических, лексических, фразовых единиц, паравербальных элементов, социокультурных характеристик и способность их использовать), которые могут варьироваться в зависимости от различных критериев (заинтересованность студентов, их индивидуальные различия, намерения, мотивация, контекст обучения, сравнение с родным языком и т. д.).

Как отмечает Е. Коркут, изучение иностранного языка – это долгосрочный процесс, и в зависимости от условий обучения он включает в себя начальную подготовку, за которой следует либо продолжение изучения иностранного языка в области профессиональной коммуникации, либо самообучение, основанное на полученных базовых знаниях [10, с. 29].

Изложение основного материала статьи. Следует отметить, что это обучение продолжается или, по крайней мере, должно продолжаться на протяжении всей жизни – иногда в контексте преподавания / обучения, иногда в контексте самообучения – если мы хотим достичь хорошего уровня, максимально приближенного к носителям языка. Согласно практико-ориентированному подходу общая концепция преподавания иностранных языков в вузе имеет главную цель – научить студентов общаться в различных ситуациях на иностранном языке для решения задач межличностного взаимодействия. Этот процесс включает также развитие общих навыков общения на изучаемом языке. Для этого требуется, чтобы студент

приобрел практические навыки использования изучаемого языка. Эта компетенция, состоящая из нескольких компонентов, таких как лингвистическая, дискурсивная, социолингвистическая, семиолингвистическая, прагматическая, стратегическая компетенции, может быть приобретена, когда студенты смогут использовать все компоненты одновременно в соответствии с практико-ориентированной коммуникационной ситуацией, а также с практико-ориентированным коммуникационным намерением. Именно по этой причине разработчики образовательных программ сосредоточились на поиске наиболее эффективных средств, позволяющих студентам приобретать все компоненты в совокупности. В связи с этим различные направления психологии, лингвистики, лингвистики и педагогики адаптируются к моделям обучения иностранным языкам [4, 5, 11, 12, 14].

Прежде всего, это вклад когнитивной психологии, который появился в области обучения иностранным языкам в качестве реакции на бихевиористскую психологию, которая доминировала в области аудиовизуальных методов. А также применение практико-ориентированного подхода в процессе преподавания иностранным языкам, как одного из основных элементов обучения, ориентированного на студента. Наряду с этой концепцией студент больше не рассматривается как пассивный, послушный субъект, который подчиняется программе обучения, и, следовательно, доволен тем, что ему предлагают, но как активное существо, которое принимает решения, касающиеся его обучения, в одиночку или в сотрудничестве с другими, что способствует тому, что он принимает, участвуя в разработке своей программы» [9, с. 76-77].

Студент больше не «потребитель», а «производитель» с точки зрения знаний. Поэтому процесс его обучения – это активный процесс строительства, а не процесс приобретения; и на этом этапе обучение иностранному языку – это больше поддержка, которая помогает достичь знаний, чем простая передача знаний [5]. В связи с этим большое значение приобрели индивидуальные различия студентов и использование таких стратегий обучения, которые необходимы для достижения их автономии.

Вместе с изменением представлений о студенте изменилась и роль преподавателя вуза, которая состоит не в том, чтобы передавать знания непосредственно студенту, а в том, чтобы направлять студента и показывать ему пути, чтобы они могли научиться учиться и накапливать свои знания [13].

Переход к практико-ориентированному подходу стал настоящим поворотным моментом в сфере обучения иностранным языкам и инициировал ряд исследований по стратегиям обучения иностранным языкам [1, 2, 3, 6, 7]. Наблюдения, которые мы сделали во время взаимопосещения занятий по иностранному языку, показали, что наряду с традиционными причинами, такими как отсутствие мотивации студентов, недостаточное количество академических часов языковых занятий, требования программы, которым необходимо следовать, существуют и другие: преподаватели предпочитают передавать знания непосредственно студентам и не позволяют им проявлять инициативу. Для этого важно, как преподавателю, так и студенту, осознать важную роль практико-ориентированных когнитивных стратегий обучения иностранным языкам.

Термин «познание», происходящий от латинского «когнито» (знание), «относится ко всей перцепционной, моторной и умственной деятельности, задействованной в обработке информации из окружающей среды» [7, с. 44].

В связи с вышесказанным нам представляется, какие процедуры имеют место быть, и операции, которые происходят в мозгу студентов в процессе обучения: сначала обучающийся выбирает и улавливает новую информацию, представленную ему, затем он обрабатывает информацию в своей кратковременной памяти и оттуда сохраняет ее в долговременной памяти, наконец, он собирает их, чтобы использовать при необходимости [8].

Как упоминалось ранее, когнитивизм, изучающий этот процесс, оказал важное влияние на область преподавания иностранных языков. Его вклад «состоит в том, чтобы дать людям понять, что человек не только участвует в собственном обучении, но и является главным действующим лицом» [15, с. 55].

Именно эта концепция сориентировала преподавание иностранных языков на практическое использование когнитивных стратегий студентами неязыковых факультетов. Обучение иностранному языку определяется как индивидуальный акт, однако он должен поддерживаться внешними элементами (такими как руководство преподавателя, учебники, учебные материалы, учебная программа и др.). Поэтому важно сориентировать студента, чтобы показать ему, как он может использовать свои инструменты и полученные знания. Идеальным вариантом в этом процессе является достижение стадии, когда студент способен самостоятельно выполнять необходимые операции, принимая собственные решения, создавая свои собственные учебные проекты. Только на этом этапе, когда речь идет о «знании того, как учиться», мы действительно можем говорить об автономии студентов.

Действительно, студент, который знает, как учиться, автономен. Позвольте студенту научиться учиться, то есть приобрести знания и навыки, необходимые для определения того, что и как учить, что требует способности брать на себя ответственность за собственное обучение [9, с. 77].

Приобретение этой способности предполагает, по крайней мере на начальном этапе, поддержку, руководство со стороны преподавателя. Также добавим, что ответственность, возложенную на автономного студента, нелегко взять на себя в том смысле, что не всегда очевидно, что студент может установить баланс между долей свободы, инициативы и контролировать, что понятие автономии по своей сути охватывает бесчисленное количество различных учебных ситуаций.

В то же время роль преподавателя усложняется, поскольку у него двойная обязанность. Как отмечает Генри Портин, в процессе расширения возможностей студент индивидуализирован. У него свой проект и свои личные качества. Однако он не одинок, он в то же время один из членов группы, в которой происходит обучение. В таком контексте на преподавателя возлагается довольно сложная обязанность: он должен уметь совместно управлять реалиями группы и ее требованиями, а также индивидуальными реалиями каждого из ее членов с их требованиями [14].

Каждый студент, интегрированный в процесс обучения, учится по-разному и на разных уровнях. Таким образом, как указывает Жанин Флессас, никто не учится совершенно одинаково, обучение требует как со стороны студента, так и со стороны преподавателя, умения воспринимать, запоминать и понимать каждую вновь представленную информацию, и этот процесс формируется по-своему для каждого студента. То же самое верно и для результата акта обучения: каждый студент, прошедший один и тот же курс, в конце курса будет иметь различное и относительно личное представление о том, что обсуждалось. Эти различия обусловлены в основном когнитивным стилем, который представляет собой собственный способ восприятия,

запоминания и, следовательно, понимания информации, воспринимаемой с помощью различных сенсорных модальностей, доступных им перед лицом нового знания [11].

Среди множества форм, зависящих от различий между студентами, есть и такие, которые возникают из-за личных различий в использовании практико-ориентированных когнитивных стратегий обучения. Стратегии обучения определяются как набор операций и образовательных ресурсов, планируемых субъектом с целью наилучшего содействия достижению целей в образовательной ситуации [12]. Согласно другим взглядам [1, 3], они также принимаются как средства, методы, процедуры или действия.

В исследовании мы хотели выяснить, меняется ли частота использования практико-ориентированных когнитивных стратегий по мере того, как студенты продвигаются в учебе; иными словами, увеличивается или уменьшается их использование в зависимости от уровня обучения студентов, которые изучают иностранный язык. Кроме того, одной из наших целей было выяснить, использовались ли одни когнитивные стратегии чаще других.

Для проведения нашего исследования мы провели анкетирование 87 студентов 1-4 курсов гуманитарно-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева» и попросили их заполнить часть вопросника Р. Оксфорд [12], в которой измеряется частота использования когнитивных стратегий. Предложения в анкете имели следующее содержание, например, «Я повторяю несколько раз новые слова, которые я выучил, когда говорю или пишу их», «Я пытаюсь создать коммуникативные ситуации, в которых я могу использовать иностранный язык», «Я пытаюсь найти на своем родном языке эквивалентные слова для иностранных слов, которые я только что выучил». Для обработки результатов применялся статистический метод одностороннего дисперсионного анализа, который направлен на выявление различий в частоте использования когнитивных стратегий студентами. Полученные результаты представлены в диаграмме 1.

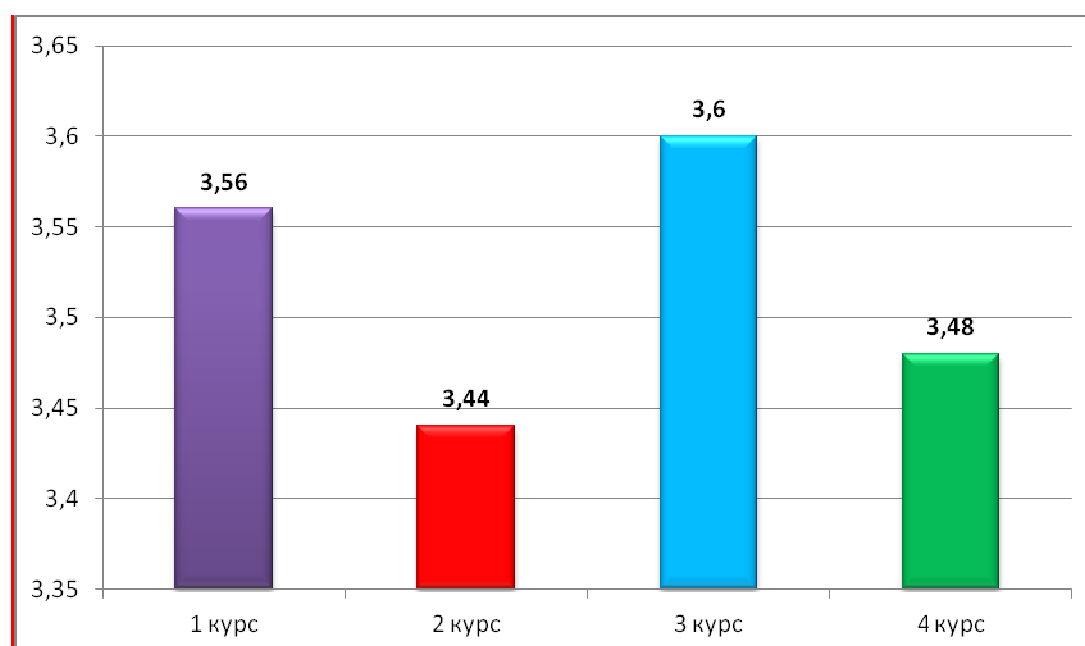


Диаграмма 1. Показатели средних значений частоты использования практико-ориентированных когнитивных стратегий в зависимости от года обучения

Полученные результаты показывают, что нет статистически значимой разницы в частоте использования практико-ориентированных когнитивных стратегий среди студентов и что каждый из них использует эти стратегии почти с одинаковой частотой. Помимо этого, когда студенты рассматриваются как единое целое, наблюдается, что некоторые из практико-ориентированных когнитивных стратегий используются чаще, чем другие, опять же без статистической значимости. С другой стороны, хотя и с небольшой разницей, такие стратегии, как «быстрое понимание», «перевод» и «сравнение с другими известными языками», используются реже. Необходимо провести новые исследования, чтобы выяснить, используют ли студенты другие категории стратегий с той же частотой, что и в случае когнитивных стратегий.

Выводы. Следовательно, чтобы создать и применить модель обучения должным образом и в соответствии со своим собственным стилем обучения, студенту необходимо использовать в процессе обучения стратегии, которые сначала приведут его к определенному уровню обучения «учиться учиться», а затем, со временем, к состоянию «знать как учиться». Факторы, которые могут повлиять на выбор и использование стратегий обучения, имеют множество источников. Они возникают из-за индивидуальных различий (возраст, стиль обучения, склонности, отношение к изучаемому языку, мотивация) и разнообразия контекстов обучения. Одна из наиболее важных характеристик нынешних подходов к преподаванию иностранных языков – это учет всех этих факторов и предоставление преподавателям возможности адаптировать содержание курса и учебные материалы в соответствии с этим видением. Именно в соответствии с этой концепцией практико-ориентированная точка зрения способствует, например, созданию среды обучения, которая может адаптироваться к индивидуальным различиям студентов [5].

Именно с этой точки зрения необходимо варьировать практико-ориентированные поддержки (текстовая, визуальная, слуховая и т.д.) во время занятий по иностранному языку. Это помогает удовлетворить различные когнитивные стили и стили обучения, которые есть у студентов, позволяет принимать во внимание важность эмоциональности студентов, отдавать предпочтение их ответственности, следовательно,

их автономии. То есть это процесс, который ведет к познанию, приданию важности деятельности по запоминанию и групповой работе с целью использования индивидуальных различий и обеспечения автономии студентов.

Литература:

1. Alipichev A. Optimizing teaching conditions for efficient development of translation skills within postgraduate study programs / A. Alipichev, O. Takanova, A. Zaitsev, N. Lozhkina // *Advances in social science, education and humanities research. Proceedings of the 1st International Scientific Practical Conference "The Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment"* (ISMGE 2019). – 2019. – С. 12-18. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43793900>
2. Bagramova N.V. Interactive lesson as a macro-unit of teaching russian as a foreign language in short-term courses / N.V. Bagramova, A.V. Vasileva // *Philological Class*. – 2020. – Т. 25. – № 1. – С. 173-183. – DOI: 10.26170/FK20-01-17 – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42818264>
3. Bagramova N.V. The multilingual personality formation of a future teacher through the interactive cognitive strategies / L.E. Babushkina, N.V. Bagramova, T.I. Shukshina // *International Journal of Educational Methodology*. – 2019. – Т. 6. – № 1. – С. 147-152. – DOI: 10.12973/ijem.6.1.147 – URL: <https://www.ijem.com/the-multilingual-personality-formation-of-a-future-teacher-through-the-interactive-cognitive-strategies>
4. Везетиу, Е.В. Понятие о сущности педагогического проекта / Е.В. Везетиу // *Педагогический вестник*. – 2020. – № 12. – С. 11-12. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42408242>
5. Basque, J. L'influence du comportementisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique / J. Basque // *Inforoute et technologie éducative à l'aube de l'an 2000*. – 1999. – pp. 8-22. – URL: <https://r-libre.telug.ca/1449/>
6. Bérard, É. L'approche communicative – Théorie et pratique / É. Bérard. – Paris: Clé International. – 1991. – 129 p.
7. Cuq, J.-P. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde / J.-P. Cuq, I. Gruca. – 2è éd. – Grenoble: PUG. – 2005. – 504 p. – ISBN/ISSN/EAN : 978-2-7061-1301-7.
8. Cyr, P. Les stratégies d'apprentissage / P. Cyr. – Paris: Clé International. – 1998. – 1 vol. (IX) – 181 p.
9. Holec, H. Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre / H. Holec // *Mélanges pédagogiques*. – 1990. – pp. 75-87. – URL: <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf>
10. Korkut, E. Pour apprendre une langue étrangère (FLE) / E. Korkut. – Ankara: Pegem A. – DOI: 10.14527/9789758792504 – 2004. – 144 p.
11. Flessas, J. L'impact du style cognitif sur les apprentissages / J. Flessas // *Revue d'éducation et francophonie*. – Vol: XXV, 2. – 1997. – URL: <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html>
12. Oxford, R. Language learning strategies: an update / R. Oxford. – ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. – 1994. – URL: <https://www.ericdigests.org/1995-2/update.htm>
13. Porcher, L. Le français langue étrangère; émergence et enseignement d'une discipline / L. Porcher. – Paris: Hachette. – 1995. – pp. 130-133. – URL: https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1995_num_45_1_2026
14. Portine, H. L'autonomie de l'apprenant en questions / H. Portine. – Alsic. – 1998. – Vol. 1, 1. – pp. 73-77. – URL: <https://doi.org/10.4000/alsic.1466>
15. Tagliante, C. La classe de langue / C. Tagliante. – Paris: Clé International. – 2006. – ISBN: 978-2-09-033068-7.

Педагогика

УДК 373.3

старший преподаватель кафедры дефектологии Баженова Юлия Александровна

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

доктор педагогических наук, профессор Александрова Наталья Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются методологические аспекты организации инклюзивной образовательной среды в начальной школе. Дается характеристика методологических подходов, участников, компонентов и признаков инклюзивной образовательной среды, а также принципов её организации, необходимых для развития личности младших школьников.

Ключевые слова: инклюзивное образование, младшие школьники, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с особыми образовательными потребностями.

Annotation. The article examines the methodological aspects of an inclusive educational environment in primary school. The article describes the methodological approaches, participants, components and features of an inclusive educational environment, as well as the principles of its organization necessary for the development of the personality of schoolchild.

Keywords: inclusive education, primary schoolchildren, children with identified disabilities, children with special educational needs.

Введение. В условиях развития личностно-ориентированной и гуманистической парадигмы в образовании возрастает интерес к практике формирования инклюзивной образовательной среды как феномена, обладающего параметрами, влияющими на позитивное развитие ее субъектов, а также на социальную адаптацию лиц с ограниченными возможностями здоровья. Несмотря на то, что инклюзивное образование в России – достаточно новый феномен по сравнению с Европой и США, отечественные ученые приходят к выводу о необходимости построения и организации «новой» модели инклюзивного образования, вместо имеющейся. Для этого важно определить методологические аспекты данной проблемы.

Изложение основного материала статьи. Одной из мировых тенденций является создание условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья: инклюзивной образовательной среды. Такая среда помогает ребенку с ограниченными возможностями здоровья социализироваться, адаптироваться и развиваться – становится разносторонней личностью. Аксиоматически определено, что в условиях инклюзивного образования интенсивнее идет развитие навыков социального взаимодействия, эмоционального интеллекта, эмпатичного отношения к другим людям. Это происходит за счет того, что инклюзивная образовательная среда объединяет детей, отличающихся друг от друга.

В исследованиях С.В. Алехиной, Ю.М. Забродина, Н.Н. Малофеева, Л.М. Шипицыной и др. отмечено, что межличностное взаимодействие здоровых детей со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья является важным фактором, влияющим на успешность развития особых способностей личности.

Процесс инклюзивного образования – это процесс, в рамках которого сообщество организует гуманную и благоприятную среду для реализации максимального социального потенциала каждого индивида этого сообщества. Организация инклюзивной образовательной среды предполагает учет методологических аспектов, специфических характеристик, условий организации, структурных компонентов, признаков, участников инклюзивной образовательной среды, принципов её организации.

Развитие личностно-ориентированной и гуманистической парадигмы в образовании в первую очередь опирается на аксиологический подход, средовой подход в воспитании, личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы. В проблеме организации инклюзивной образовательной среды эти подходы взаимосвязаны между собой. В целом аксиологический подход помогает изучить ценностные ориентиры феномена инклюзивного образования и лица с ограниченными возможностями здоровья в этих условиях. В частном аксиологический подход дает нам возможность проанализировать инклюзивную образовательную среду как ту, которая создает равные условия для любой категории лиц, а также проследить изменения в восприятии детей с нарушенным развитием от «аномальных детей» до детей с «особыми образовательными потребностями» через анализ терминологии.

В понимании В.В. Рубцова «образовательная среда» — это такая общность, которая в связи с особенностями возраста характеризуется:

- а) взаимодействием ребенка с окружающими;
- б) такими процессами, как взаимопонимание, коммуникация, рефлексия (т. е. отношение к своему собственному опыту внутри данной общности);
- в) феноменом культурно-исторического компонента. Культурно-исторический компонент – это то средство, которое дает общности возможность принять предложенный образец как его собственный, то есть его смоделировать [10].

Е.Б. Лактионова отмечает, что в процессе культурно-исторического развития на протяжении многих лет индивид преобразует среду, а она меняется, преобразуя в свою очередь индивида. Среда задаёт «рамки», внутри которых разворачиваются индивидуальные способности, качества личности [9].

Вопросом трактовки инклюзивного образования занимаются в настоящее время исследователи в лице С.В. Алехиной, В.К. Зарецкого, Л.А. Казаковой, О.С. Когана и Г.А. Ямалетдиновой и др. Эти исследователи обращают наше внимание на необходимость создания равной доступности образования для всех категорий лиц, удовлетворения особых образовательных потребностей каждого человека.

Инклюзивное, или включенное, образование – термин, который стали использовать для описания процесса обучения в общеобразовательных школах детей с особыми образовательными потребностями. Но изначально к детям с особыми образовательными потребностями не относились так, как относятся сегодня в рамках инклюзивного образования. Обращаясь к ретроспективе развития образования, мы можем наблюдать, как изменялось отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья. В литературе по данной проблеме можно встретить разнообразные синонимы данного понятия: «дети с проблемами», «дети с особыми нуждами», «нетипичные дети», «дети с трудностями в обучении», «аномальные дети», «исключительные дети». Позднее появился термин лица с ограниченными возможностями здоровья. В проекте федерального закона 1999 г. [1]. Лицо с ограниченными возможностями здоровья трактуется, как лицо, имеющее физические и (или) психические недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования. В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» употребляемые в нормативных правовых актах слова «с отклонениями в развитии», «аномальные дети» заменены термином «с ограниченными возможностями здоровья» [2]. Но и на этом преобразования терминологии не завершены. Сегодня мы имеем возможность проследить путь развития науки, наблюдая как от терминов «дети с нарушениями развития (отклонениями)», «лица (дети) с ограниченными возможностями здоровья» наука переходит к терминам «лица (дети) с особыми образовательными потребностями». К данным преобразованиям привела ценностная направленность на лиц с ограниченными возможностями здоровья и расширение границ их развития и образования, в том числе создание инклюзивной образовательной среды. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» трактуется это понятие, как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [3]. Изменение взглядов с «аномальных детей» на «детей с особыми образовательными потребностями» не было бы продуктивным и целостным без ценностного подхода, который является базисом инклюзивного образования и методологическим аспектом современной педагогики воспитания в целом.

Средовой подход в воспитании Ю.С. Мануйлова помогает рассмотреть инклюзивную образовательную среду как средство развития личности младших школьников. Реализация средового подхода расширяет границы организации инклюзивной образовательной среды таким образом, что каждый включённый в неё ребенок, вне зависимости от особых образовательных потребностей, будет развиваться, раскрывать свой потенциал, социализироваться и адаптироваться к окружающей его среде. Дополняет средовой аспект личностно-ориентированный подход, который в центр любой образовательной среды ставит личность, учитывает её потребности и особенности, предполагает уважение личности и создания всех необходимых условий для её развития. В первую очередь личностный подход помогает создать ту среду, которая удовлетворит потребности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что так важно для их развития. Системно-деятельностный подход в свою очередь тоже направлен на развитие личности. Этот

подход предполагает организацию инклюзивной образовательной среды таким образом, что максимум усилий направляется на развитие самостоятельности, а следовательно социализации младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья.

Рассмотрим сущность инклюзивной образовательной среды и её организации, опираясь на рассмотренные выше подходы.

С.Е. Гайдукевич выделила ряд важных отличительных характеристик инклюзивной образовательной среды с позиции средового подхода: среда является развивающей, личностно-ориентированной, адаптивной, безбарьерной [4].

О.А. Козырева обобщила базовые условия, необходимые для эффективного решения задач организации инклюзивной образовательной среды как условия развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья:

- принятие философии инклюзии;
- наличие юридически оформленного договора между образовательным учреждением и родителями, включающего все необходимые условия обучения ребенка, в том числе требования, предъявляемые к родителям (семье);
- преемственность в работе образовательных учреждений разного типа и вида;
- наличие соответствующих методических разработок и рекомендаций, основанных на компетентностно-деятельностном для детей с разным стартовым уровнем;
- наличие примерных учебных планов и т.п.;
- наличие учебно-методических комплексов, дидактических материалов;
- подготовка педагогических работников, включенных в инклюзивный процесс, в том числе специалистов сопровождения;
- организация эффективной деятельности специалистов психолого-медико-педагогической комиссии образовательного учреждения с соответствующими выделенными задачами;
- архитектурные преобразования, включая безбарьерную среду;
- адекватное финансирование [7].

Для организации инклюзивной образовательной среды важно учитывать компоненты, необходимые для полноценной «жизнеспособности» этой среды. Из рассмотренных подходов к структуре инклюзивного образования мы придерживаемся подхода, раскрытого Я.Е. Коряковой, Д.Ю. Скрыбиной, который предлагает структурные компоненты инклюзивной образовательной среды как пространства социализации детей с различными возможностями и особенностями [8]. В таблице 1 представлено описание структурных компонентов инклюзивной образовательной среды.

Таблица 1

Характеристика компонентов инклюзивной образовательной среды

Компоненты инклюзивной образовательной среды	Характеристика компонентов в инклюзивной среде
Пространственно-предметный	– доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей;
содержательно-методический (включающий коррекционно-педагогический)	– адаптированный индивидуальный маршрут развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств;
коммуникативно-организационный компонент	– личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (интегрированной) группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов.

Изучив условия организации инклюзивной образовательной среды и её компоненты, обеспечивающие возможность инклюзивной практики, мы пришли к выводу, что качество любой образовательной среды определяется взаимодействием. Это значит, что среда, выступающая в роли источника информации и в качестве арены для деятельности, побуждает индивида к определенным действиям, межличностным контактам, связанным со структурой и функцией заданной среды.

Анализ научной литературы и наш многолетний эмпирический опыт позволили определить признаки инклюзивной образовательной среды в начальной школе:

- 1) гибкость, готовность к изменениям – способность менять свое поведение согласно меняющимся условиям профессиональной деятельности;
- 2) мобильность и эффективность управления – способность системы быстро реагировать на социальные запросы участников инклюзивного образовательного процесса;
- 3) преобладание гуманистических ценностей – формирование и развитие нравственных качеств у обучающихся и педагогов, приобщение к инклюзивной системе ценностей и взглядов;
- 4) индивидуализация образовательного процесса – учет возможностей и потребностей каждого ребенка;
- 5) наличие ресурсов для реализации индивидуального образовательного маршрута – руководство нормативно-правовой базой, наличие финансово-экономических условий, наличие кадровое обеспечения.

Организация инклюзивной образовательной среды невозможна в отрыве от учёта её участников. Рассмотрим основных участников инклюзивной образовательной практики, составляющих базис инклюзивной образовательной среды:

- 1) ребенок с особыми образовательными потребностями. Это ребенок, по результатам обследования на психолого-медико-педагогической консультации, нуждающийся в разработке индивидуального образовательного маршрута, его основного элемента – индивидуальной образовательной программы;

2) дети, окружающие ребенка с особыми образовательными потребностями – остальные дети, включенные в то же самое образовательное пространство, которое после появления ребенка с ограниченными возможностями здоровья, нуждающегося в организации специальных условий образования, приобретает свойство «инклюзивного»;

3) родители всех детей класса. Неблагоприятная динамика нарушений в развитии у детей оказывает отрицательное влияние на психику родителей, так как они находятся в длительно действующей психотравмирующей ситуации. В результате у них формируются негативные личностные наклонения, проявляющиеся в разных эмоциональных состояниях и реакциях, в эмоциональной неустойчивости;

4) педагоги. Педагоги нуждаются в информационной помощи и поддержке со стороны специалистов в области дефектологии.

В качестве условий развития личности младших школьников в инклюзивной образовательной среде рассмотрим принципы ее организации:

1) принцип раннего включения в инклюзивную среду. Обеспечивает возможность первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию как со стороны детей с особыми образовательными потребностями, так и со стороны их сверстников;

2) принцип коррекционной помощи. Ребенок с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении;

3) принцип безопасности образовательной среды – защищенность всех участников образовательного процесса от психологического насилия; – референтная значимость образовательной среды, которая выражается через позитивное отношение к ней участников; – удовлетворенность основными характеристиками процесса взаимодействия (эмоциональный комфорт, возможность обратиться за помощью, уважение и т.д.);

4) принцип баланса академических знаний и социальных навыков – знания и навыки, адекватные индивидуально-типологическим особенностям и соответствующий потребностям ребенка и его семьи;

5) принцип триединства. Ориентирован на высокое качество освоения общеобразовательной программы (академических знаний), конструктивную социальную активность (развитие социальной компетентности) и сотрудничество (толерантность, взаимопомощь);

6) принятие и учет различий, индивидуального своеобразия обучающихся – создание гармоничного психологического климата для комфортного обучения и воспитания личности ребенка;

7) создание ситуации успеха для всех учеников. Внимание должно уделяться каждому обучающемуся, система поощрений коррелировать с возможностями и способностями ребенка;

8) баланс коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе – фронтальные и индивидуальные занятия должны выстраиваться таким образом, чтобы их длительность и периодичность были комфортны для участников образовательного процесса;

9) компромисс между общим и специальным в обучении – учет особых потребностей обучающихся обеих групп, рациональное структурирование урока, с поэтапным овладением учебным материалом для каждого обучающегося;

10) создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества в классе. Поскольку отсутствие опыта взаимодействия со сверстниками может привести к неспособности детей с особыми образовательными потребностями создавать стабильные социальные и дружеские отношения, важно, чтобы педагоги и специалисты сопровождения создавали ситуации и поддерживали взаимодействие между одноклассниками [5; 7].

Рассмотренные принципы направлены на удовлетворение различных потребностей в обучении и социализации всех обучающихся начальной школы. Они позволяют поддерживать личностное достоинство каждого участника инклюзивного процесса. В результате учащиеся с общими и особыми образовательными потребностями, педагог, родители определяют среду с богатым пространственно-предметным окружением, благоприятной социокультурной обстановкой, которая в свою очередь побуждает к определенным действиям, связанным со структурой и функцией среды.

Выводы. Сегодня инклюзивная образовательная среда построена на развитии идей гуманизма, определяющих важность и ценность личности. Такая образовательная среда признается гуманной и эффективной системой образования не только детей с особыми образовательными потребностями, но и с общими потребностями. Через уважение и принятие индивидуальности каждого ребенка происходит формирование личности, имеющей свою собственную образовательную траекторию. Ученики в школе находятся в коллективе, учатся взаимодействовать друг с другом, выстраивать взаимоотношения, совместно с учителем творчески решать образовательные проблемы. Для организации «здоровой» инклюзивной образовательной среды в начальной школе необходимо учитывать особенности участников, на которых направлена данная среда. Учет методологических аспектов (аксиологического, средового подхода к воспитанию, личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов), специфических характеристик, условий организации, структурных компонентов, признаков, участников инклюзивной образовательной среды, принципов её организации ложится в основу нашего исследования.

Литература:

1. Проект Федерального закона от 1995 N 97801857-2 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» [Электронный источник] / <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PRJ&n=1827#01550822550175428> (дата обращения 28.10.2020).

2. Федеральный закон от 30.06.2007 N 120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный источник] / http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_69387/ (дата обращения 28.10.2020).

3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.09.2020) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный источник] / http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 28.10.2020).

4. Гайдукевич С.Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С.Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Четыре четверти, 2007. – С. 34-46.

5. Зубарева Т.Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Курск, 2009. – 24 с.
6. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема [Электронный ресурс] / О.А. Козырева // Вестник ТГПУ. – 2014. – N 1 (142). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-sredy-kak-sotsialno-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 20.10.2020).
7. Козырева О.А. Особенности и специфика образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Козырева // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. – 2014. – N 9/10. – С. 33-37.
8. Корлякова Я.Е. Особенности организации инклюзивного образовательного пространства в учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья / Я.Е. Корлякова, Д.Ю. Скрыбина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – N 6. – С. 486.
9. Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов [Электронный ресурс] / Е.Б. Лактионова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – N 128. – С. 40-53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-kak-uslovie-razvitiya-lichnosti-i-ee-subektov> (дата обращения: 22.10.2020).
10. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов. – М.: Издательство «Институт Практической Психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства Бартаева Полина Петровна
ГАО ДПО «Бурятский Республиканский Институт Образовательной Политики» (г. Улан-Удэ)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье материал опытно-экспериментальной деятельности детей дошкольного возраста. Формирование у детей познавательно- исследовательской деятельности актуальная тема в современном мире. Проанализированы теоретические основы познавательной - исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста. Детская активность непосредственно связана с активностью воспитателя, знания и умения ребенок получает, усваивает при помощи взрослого. Формирование и развитие познавательно-исследовательской деятельности организуется в форме партнёрской деятельности воспитателей и детей. Период открытий и увлечений, любознательность у детей приходится на старший дошкольный возраст познавательный потенциал приобретает новые формы, желание познавать совпадает с интеллектуальными возможностями, что означает благоприятное время для развития ребёнка. Исследовательская деятельность - позволит вырасти детям любознательными, сообразительными. В статье выделенные направления и условие для развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста. Данный вид деятельности очень сложный для детей, требует не только сформированность ранее полученных навыков, но и понимание ребёнком смысла проводимых им действий. Ребёнок прирождённый исследователь, ему свойственно быть любопытным, интересоваться всем, что происходит вокруг.

Ключевые слова: познавательно – исследовательская деятельность, элементарное экспериментирование, познавательное развитие детей дошкольного возраста, познавательный интерес, актуализация знаний в исследуемой проблеме, предпосылки универсальных учебных действий.

Annotation. The article contains material of experimental and experimental activity of preschool children. The formation of cognitive and research activities in children is an urgent topic in the modern world. Analyzed the theoretical foundations of the cognitive - research activity of children of senior preschool age. Children's activity is directly related to the activity of the educator, the child receives knowledge and skills, assimilates with the help of an adult. Research activity - will allow children to grow up curious, quick-witted. The article presents the highlighted directions and conditions for the development of cognitive interest in preschool children. This type of activity is very difficult for children, it requires not only the formation of previously acquired skills, but also the child's understanding of the meaning of his actions. A child is a born explorer, he tends to be curious, interested in everything that happens around him. The formation and development of cognitive research activities is organized in the form of partnership activities between educators and children. The period of discoveries and hobbies, curiosity in children falls on the senior preschool age, the cognitive potential takes on new forms, the desire to learn coincides with intellectual capabilities, which means a favorable time for the development of the child.

Keywords: cognitive - research activity, elementary experimentation, cognitive development of preschool children, cognitive interest, actualization of knowledge in the problem under study, prerequisites for universal educational actions.

Введение. Дошкольный возраст считается наилучшим для развития познавательных способностей в целом. Поэтому развитие познавательных процессов наилучшим образом приходится именно на этот возраст. Интерес к познанию сам по себе является залогом успешного обучения в жизни. Всеми известно, что окружающий мир привлекает внимание детей. Еще не осознавая, ребенок видит перспективу собственного развития, которая проявляется в момент познания и исследования чего-то нового и неизвестного. Доминируя над детьми, не давая им познавать и исследовать - то ребенок не приобретет личностные черты, не научится размышлять, делать выводы, находить решения и объяснять происходящее.

Переход ребёнка от дошкольного уровня к начальному общему образованию является сложным жизненным этапом. Очень важно, чтобы данные изменения произошли максимально «мягко» и были созданы все условия, которые необходимы для успешного развития, обучения и воспитания ребёнка. Уже на дошкольном уровне образования должны обеспечиваться равные «стартовые» возможности для детей дошкольного возраста, поступающих в первый класс.

Проявляя любознательность, дети дошкольного возраста получая опору в лице взрослых начинают познавать мир, ориентируются в окружающей среде и выработают свои представления. Изучая представления детей об окружающем мире, можно убедиться в том, что ребенок с радостью познает и проявляет интерес к новому и загадочному миру [9].

Познавательно – исследовательская деятельность создает условия для обогащения развития ребенка. Она позволяет спроектировать условия возникновения таких психических способностей и свойств, которыми ребенок пока не обладает, направить процесс их становления не только извне – через побуждение, но и изнутри – путем построения деятельности, педагога и ребенка [13, с. 24].

Данная деятельность имеет высокое значение после утверждения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, где определено познавательное развитие детей, любознательности и формирование познавательных действий [14, с. 112].

При взаимоотношении детей со взрослыми изучения окружающего мира положительно влияет на познавательную деятельность. Дети, имеющие рядом с собой взрослого, взаимодействуют с ним, не боятся окружающего мира и активно его исследуют. Взаимодействие со взрослым, общение с ним положительно влияют на познавательную активность ребенка, дают значительный импульс к его исследовательской деятельности. Как показала практика, большинство детей с удовольствием проводят разнообразные исследования. Поэтому им необходимо создать условия для самостоятельного нахождения ответов на интересующие вопросы. Дети с удовольствием рассказывают о своих открытиях родным и близким, и в дальнейшем учатся ставить новые задачи и самостоятельно решать их.

Важно дать ребёнку проблему, что б ребёнок нашел пути решения, делая выводы. Главное- не бояться пробовать, давать возможность детям экспериментировать, ставить опытно- экспериментальную деятельность и помогать делать выводы самостоятельно.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав работы ученых Н.Е. Веракса, Н.Н. Поддьякова, Л.А. Парамонова, [7, 9] по формированию поисковой деятельности детей старшего дошкольного возраста, изучив программу «Ребёнок в мире поиска» разработчики программы О.В. Дыбина, В.В. Щитинина [4] - пришла к выводу, что осуществляемые ребенком практические действия выполняют познавательную, ориентировочно-исследовательскую функцию, создавая условия, в которых раскрывается содержание данного объекта. Ребенок - дошкольник сам по себе уже является исследователем, проявляя живой интерес к различного рода исследовательской деятельности - к экспериментированию. Опыты помогают развивать мышление, логику, творчество ребенка, позволяют наглядно показать связи между живым и неживым в природе. Элементарное- экспериментирование направлено на изучения детьми связей между разными предметами и явлениями окружающего мира.

Переосмысления того, как и чему учить детей. Ведущей вид деятельности в детском саду игра- с ее помощью детям легче и интереснее познается мир и окружающая действительность. Интерес детей дошкольного возраста издавна является предметом пристального внимания мыслителей и ученых. «Воспитатель не должен забывать, что учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения...убивает в ученике охоту к учению, без которого он далеко не уйдет», - писал К.Д. Ушинский. В современных условиях внедрения в практику дошкольных образовательных организации ФГОС ДО проблемы формирования познавательного интереса дошкольников вновь становится актуальной [15, с. 5]. Детство - самая счастливая пора в жизни человека. Дошкольник энергичен и активен. Его привлекает практически все, он мучает вопросами взрослых, пытается многое узнать и понять. Основное правило, которое должен запомнить взрослый: он призван помогать ребенку, создавать условия для познания мира.

Современные дети живут в эпоху информатизации и компьютеризации. В условиях быстро меняющейся жизни от человека требуется не только владение знаниями, но и в первую очередь умение добывать эти знания самому и оперировать ими, смыслить самостоятельно и творчески.

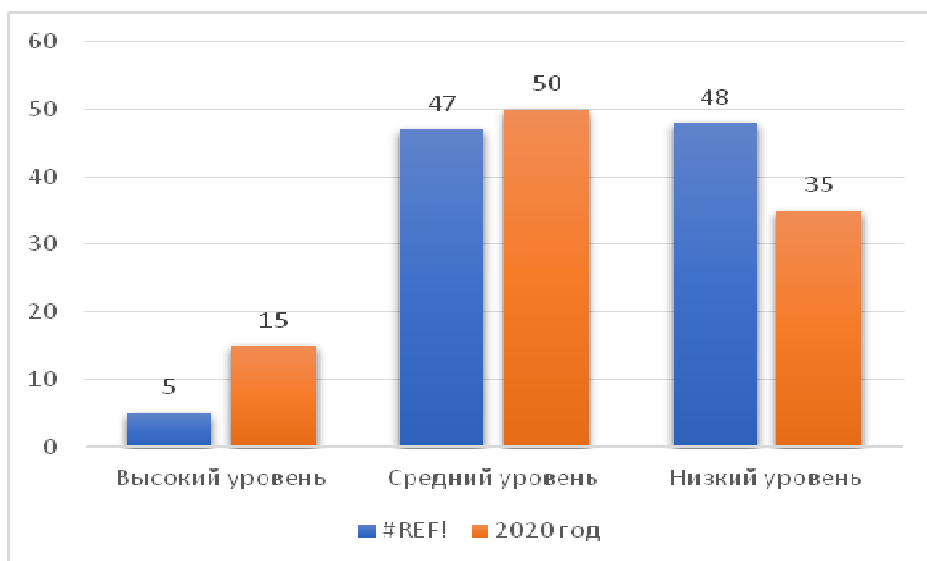
Цель - формирование у дошкольника первоначальных навыков в поисковой деятельности, а также применение полученных путем исследовательской работы знаний с дальнейшим решением необходимой проблемы.

Задачи — это необходимость развить у дошкольника познавательные способности, творческое мышление и коммуникативные навыки.

- Развивать предпосылки к диалектическому мышлению, способности познавать окружающий мир.
- Расширять познавательно- исследовательскую деятельность путем элементарного экспериментирования.
- Формировать познавательную активность и самостоятельность, представления, определяющие целостную картинку мира.

Главное создать все необходимое для познавательно- исследовательской деятельности. Элементарное экспериментирование должно соответствовать возрасту детей их интересам, умению делать выводы и находить решение проблемы. Наблюдая за детьми, я пришла к мнению, всё что дети не могут объяснить для них это «волшебство». В нашем современном мире, новые технологии, много разных технических возможностей, но мы взрослые забываем о том, что методом проб и ошибок дети познают мир. Для этого не обходимо проводить с детьми элементарное- экспериментирование, чтоб дети принимали активное участия, только попробовав самостоятельно дети смогут сделать вывод и найти решение проблемы или объяснить происходящие. При помощи исследования дети приобретают навыки, умения, знания, происходит расширение и активация словаря детей дошкольного возраста. Поэтому важно чтоб элементарное- экспериментирование проходило в детском саду систематически в форме игры, чтоб дети решали проблемы и находили разные варианты ответов, у детей через исследовательскую деятельность и развитие и мышление, что отображено в статьях – ученых Т.В. Волосовец., И.Л. Кириллов, Л.М. Кларина [8]. Успешность и самостоятельность исследовательской деятельности детей дошкольного возраста зависит от поисково-информационных умений в соответствии с особенностями проблемы и этапов исследования. Особое внимание нужно уделить воспитателю на взаимосвязь познавательно- исследовательской деятельности реализацию в соответствии с ФГОС ДО. В основы познавательно- исследовательской деятельности нужно заложить становление самостоятельности дошкольников в познавательно-исследовательской деятельности, что не нужно давать детям готовую информацию, а дать все в виде проблемной ситуации – провокация детей в режимном моменте, дать самостоятельно дошкольникам необходимость решить проблему, руководствуясь ранее полученными знаниями и закрепление их [4, 11].

Результаты исследования и их обсуждение. Проанализировав воспитательно-образовательный процесс, проведя диагностическое исследование по методике «Маленький исследователь» Л.Н. Прохоровой, помогающая выявить степень устойчивости интересов ребенка; исследовать предпочитаемые детьми материалы в процессе экспериментирования, на начало 2019 и конец 2020 года получены такие результаты:



Высокий уровень. Дети отличались тем, что способны сформулировать достигнут результат или нет, а также устанавливают разнообразные временные, последовательные, причинные связи, делают самостоятельные выводы.

Средний уровень. Дети со средним уровнем чаще всего формулировали выводы при помощи педагога и пользуются аргументами и суждениям с помощью взрослого.

Низкий уровень. Дети с низким уровнем практически не делают выводы даже при помощи взрослых, а также ориентируются только на внешние несущественные особенности материала.

Исследовательскую деятельность можно рассмотреть, как форму активности и нового формата изучения и приобретения детьми нового опыта и знаний, при решении поставленной задачи или проблемной ситуации рассматривали этот вопрос в своих работа Г.И. Щукина [12].

При организации основы познавательно- исследовательской деятельности, всех ее разновидностей следует опираться на личностно ориентированный и деятельностный подход, что позволит каждому ребенку выступать как самостоятельный объект при выполнении поставленной проблемы. В процессе элементарного-экспериментирования педагогу не обходимо выстроить свои взаимоотношения с детьми личностно-ориентированно, чтобы стимулировать и одновременно дать самостоятельность в работе. Применяя проблемную ситуацию, не давая готовый ответ или готовое решение проблемы, создается ситуация, которая не предусматривает быстрого решения с помощью предоставленных знаний. Дети должны осознавать проблему и разрешать ее в диалоге друг с другом и педагогом. Используется коллективно – поисковая деятельность.

Практика показала, что дети с удовольствием «превращаются» в ученых и проводят разнообразные исследования, нужно лишь создать условия для самостоятельного нахождения ответов на интересующие вопросы, но дети не умеют делать выводы, занимательные опыты, эксперименты побуждают детей, проявлению творчества, так как представлены с учетом актуального развития дошкольников [8].

Выводы. Дети с удовольствием рассказывают о своих открытиях родителям, ставят такие же (или более сложные), опыты дома, учатся ставить новые задачи и самостоятельно решать их. Процессе элементарного экспериментирования у ребёнка формируется необходимые качества: любознательность, сообразительность, самостоятельность, развивается речь, что способствует успешному переходу детей в школу.

Для более полного погружения детей в исследовательскую деятельность необходимо оборудовать различными предметами постоянное место пребывания дошкольников. Эти идеи были реализованы на все возможные темы основы и методика организации детского экспериментирования, а также содержание многочисленных опытов, объектами которых являются растения, животные, человек, предметы неживой природы [6]. Желательно предложить детям разнообразные формы организации познавательно-исследовательской деятельности – в зависимости от индивидуальных особенностей детей, в этом направлении работал А.А. Савенков [11]. Для детей дошкольного возраста нужно использовать – игры-ситуации, дидактические игры, сюрпризные моменты, содержащие элементы новизны, что будет стимулировать детей вести диалог с педагогом. Дети радуются новому открытию, имеют опору на жизненный опыт, происходит развитие эмоций, развитие воображения [12]. Для ступени дошкольного образования выделяют следующие виды УУД, которые возможно сформировать в соответствии возрастнo-психологическим нормативным требованиям:

- личностные действия самоопределения и смыслообразования, находящие отражение во внутренней позиции ребенка; действие нравственно-этического оценивания;
- регулятивные действия – действия принятия и сохранения цели, ориентации на образец (планирования), контроля и коррекции;
- познавательные действия – логическое действие сохранения дискретного множества; знаково-символическое действие кодирования (замещения);
- коммуникативные действия – действия общения и кооперации.

2) Формирование предпосылок УУД у старших дошкольников связано с преобладанием особых форм активности и положительного аффективного состояния, возникающего из потребности во внешних впечатлениях. Формирование предпосылок УУД происходит в деятельности.

3) В дошкольном воспитании экспериментирование является тем методом обучения, который позволяет ребенку моделировать в своем создании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах, установлении взаимозависимостей, закономерностей и т.д. Детское экспериментирование – это активно-преобразующая деятельность детей, существенно изменяющая исследуемые объекты (Н.Н. Поддьяков). Данный метод направлен на то, чтобы помочь ребёнку приобрести новые знания о том или ином предмете.

4) Главное достоинство экспериментирования как средства формирования предпосылок УУД у старших дошкольников заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта.

Структуру гибкости мышления составляет её средства – специфические представления и аналитико – синтетические мыслительные действия, позволяющие оперировать ими. В процессе эксперимента активизируются мыслительные процессы ребенка, идет обогащение его памяти, так как постоянно возникает необходимость совершать операции сравнения и классификации, анализа и синтеза, необходимость давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и делать свои выводы, будет способствовать как развитому логическому мышлению, так и интеллектуальному развитию детей в целом, что позволит в будущем решать поставленные задачи, диапазон которых – от парадоксальной головоломки до научного открытия.

Выводы. Важным моментом является позиция педагога: дать возможность детям самостоятельно устанавливать причинно- следственную связь между объектами, выделять основные характеристики и критерии для решения проблемной ситуации, на основе анализа находить правильные решения и планировать этапы своей работы. Метод поисковых проб и ошибок дает детям дошкольного возраста возможность, реализовывать себя как личность не боясь высказывать свое мнение на выдвижения гипотез, при принятии решения дети проявляют и догадку, то есть, как бы внезапно приходят к правильному решению.

Литература:

1. Бойцова, Н.Н. Развитие навыков познавательной деятельности детей старшего школьного возраста в процессе экспериментирования // Детский сад. Все для воспитателя!. – 2016. - №10 [58]. – С. 8-20
2. Вахрушева Л.Н. Воспитание познавательных интересов у детей 5-7 лет. - М.: ТЦ «Сфера», 2012. 128 с.
3. Гранчак, И.А. Экспериментирование в непосредственно образовательной деятельности дошкольников во второй младшей группе // Детский сад. Все для воспитателя!. – 2017. - №5-6 [65-66]. – С. 11-13
4. Дыбина, Ольга Витальевна. Неизведанное рядом / О. В. Дыбина, Н.П. Рахманова, В.В. Щетинина. - 2-е издание, исправленное. - Москва: Сфера, 2014. - 188 с.
5. Дыбина, Ольга Витальевна. Ребенок в мире поиска: программа по организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников / О.В. Дыбина, В.В. Щетинина, Н.Н. Поддьяков. - Москва: Сфера, 2017.
6. Иванова А.И. Детское экспериментирование как метод обучения. // Управление дошкольным образовательным учреждением. - № 4. – 2004. – С. 84-92.
7. Киреева О.В. Развитие познавательно-исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. СПб., 2008. 21 с.
8. Познавательное развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии: сборник статей / ФГБ НУ "Институт психолого-педагогических проблем детства РАО"; авторы-составители: Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллов, Л.М. Кларина. - Москва: Русское слово, 2015. - 128 с.
9. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой; Науч. -исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1985. — 200 с.
10. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания: монография / Л.А. Венгер, Е.Л. Агаева, Н.Б. Венгер, Р.И. Говорова, О.М. Дьяченко, Л.Е. Журова, Т.В. Лаврентьева, К.В. Тарасова, В.В. Холмовская, Л.И. Цеханская. - М.: Педагогика, 1986. — 224 с.
11. Савенков, Александр Ильич Маленький исследователь: как научить младшего школьника приобретать знания / А.И. Савенков. - Ярославль: Академия развития, 2002. - 206 с.
12. Щукина, Г.И. Формирование познавательного интереса в педагогике. М.: Просвещение, 2010. - 230 с.
13. Батова, И.С. Познавательно-исследовательская деятельность детей. Опыты и эксперименты с веществами и материалами. Зима. Подготовительная группа (6-7 лет): комплект из 16 технологических карт / И.С. Батова. - М.: Учитель, 2019. - С. 24
14. Бурнышева, М.Г. Развитие познавательной активности детей через экспериментально-исследовательскую деятельность / М.Г. Бурнышева // Дошкольная педагогика. - 2016. - №3. - С. 112
15. Фришман, И.И. Теоретические основания формирования познавательного интереса дошкольников / И.И. Фришман // Познавательное развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии. - М.: Русское слово, 2015. - С. 5

УДК 378.2

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Бахинская Ирина Анатольевна
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Московской области
«Орехово-Зуевский железнодорожный техникум имени В.И. Бондаренко» (г. Орехово-Зуево)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА

Аннотация. В статье обоснована необходимость и осуществлена разработка модели формирования дискурсивной иноязычной компетенции студентов техникума в процессе обучения английскому языку. Представлены результаты оценки уровня дискурсивной компетентности, обучающихся на уроке английского языка. Разработаны рекомендации по повышению уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции студентов техникума в процессе обучения английскому языку.

Ключевые слова: аутентичная модель, дискурсивная компетентность, компоненты дискурсивной компетентности.

Annotation. The article substantiates the need and develops a model for the formation of discursive foreign language competence of technical school students in the process of teaching English. The results of assessing the level of discursive competence of students in English lessons are presented. Recommendations are developed to improve the level of formation of discursive foreign language competence of technical school students in the process of teaching English.

Keywords: authentic model, discursive competence, components of discursive competence.

Введение. Внедрение новых образовательных стандартов в систему образования Российской Федерации просит изобретать новые подходы к решению проблемы формирования общекультурного пространства компетенции студентов техникума.

Исследователи в области образования и преподавания языков (Дейк Т.В.; Карасик В.И.; Соловьёва Е.Н.; Зимняя И.А.; Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В.; Щукин А.Н.; Сиполс О.В.; Евстигнеева И.А.; Фахрутдинова Р.А., Тренгулова С.Ф.; Аухадеева Л.А. и другие) констатируют, что высокий уровень сформированности дискурсивных умений помогает учащимся преодолевать трудности общения. Ребёнок взрослеет и оптимизирует свои отношения с окружающими, что способствует гармонизации его личности.

Заявленная компетенция позволяет максимально эффективно реализовать такие принципы, как, индивидуализация, дифференциация и улучшение визуализации учебных материалов, чтобы мотивировать студентов быть самостоятельными в учебном процессе [5, с. 212]. В данной работе предложена аутентичная модель формирования дискурсивной компетенции в классе.

Изложение основного материала статьи. Конструирование данной модели опиралось на подходы, разработанные в трудах Дейка Т.В., Иванова Д.А., Зимней И.А., Митрофанова К.Г., Соколовой О.В. и др.

Дейк Т.В. [4, с. 19] утверждает, что дискурс имеет особую функцию, поскольку он существует только через использование языка, дискурс или же коммуникативные (или иные семиотические практики) идеи человека могут быть четко сформулированы.

Карасик В.И. [8, с. 13] выделяет статусно-ролевые и ситуативно-коммуникативные свойства дискурса, содержащие условия общения, область общения, цели, мотивы, стратегии реализации коммуникативных действий, стилистические и риторические свойства. Помимо этого, лингвист различает статусно-ориентированный и личностно-ориентированный виды дискурсов. Первый определяет вид общения в соответствии со сферой деятельности; во втором приоритет отдается повседневному поступкам, повседневному общению и литературе.

По мнению Соловьёвой Е.Н. [10, с. 164], дискурсивная компетентность – это способность организовывать речь; проявлять высокий уровень сформированности логических умений и последовательности; формировать умение создавать убедительные конструкции из личного заявления; овладеть приемами предоставления и получения информации.

Зимняя И.А. [6, с. 9] определяет понятие "компетентность" как "основанный на знаниях интеллектуальный и личностный опыт человека". По ее мнению, компетентность нельзя рассматривать как способность использовать скрытый потенциал.

Иванов Д.А., Митрофанов К.Г. и Соколова О.В. [7, с. 55] считают, что компетентностный подход в образовании упрощает процессы обучения и интерпретации результатов диагностики и обеспечивает субъективную оценку деятельности студентов.

Евстигнеева И.А. [5, с. 215] рассматривает дискурсивную компетентность как комплекс знаний, умений и навыков, которые дают возможность создавать и понимать дискурсы как предметы действительности в условиях общения в обществе.

Аухадеева Л.А. [3, с. 227] рассматривает компетентностный подход в образовании как базовую стратегию формирования единого и профессионального образования в России. Коммуникативная компетентность педагога трактуется исследователем как «метакомпетентность», которая создаёт как профессиональную компетентность учащегося, так и его собственную.

Фахрутдинова Р.А. и Тренгулова С.Ф. [11, с. 32] отстаивают точку зрения о том, что культурные компетенции позволяют студентам ориентироваться в культурном пространстве и поддерживать диалог с представителями других культур. В настоящее время процесс формирования общекультурных компетенций студентов, в том числе дискурсивной компетенции, должен соотноситься с новыми образовательными стандартами, которые внедряются в систему высшего образования России, и с процессом ее интеграции в мировое образовательное пространство.

Необходимость выявления специфических условий формирования педагогической коммуникативной компетенции была признана Ярмакеевым И.Э. и Абдрафиковой А.Р. [12, с. 125].

Таким образом, обзор литературы показал, что роль формирования дискурсивной компетентности в классе техникума досконально не изучена, хотя многие педагоги признают важность ее формирования.

Сказанное позволило выделить ключевые компоненты дискурсивной компетентности, представленные в таблице 1.

Компоненты дискурсивной компетентности

компонент	определение
Утверждение	Истинная составляющая высказывания, его семантическая константа, которая способна принимать в контексте свойлого-семантический статус истинности или ложности.
Рекомендация	Связь, выраженная в речи к объектам действительности.
Объяснение	Эксплицитно выраженное в суждении высказывание, его смысл и цель в соответствии с коммуникативной интенцией автора.
Импликатура	Не дословно выраженное значение и смысл высказывания, скрытый контекст, основанный на мыслях автора. Импликативное значение может быть адекватно декодировано получателем с помощью числа условий.
Предположение	Семантическая составляющая дискурса, истинность которой не позволяет высказыванию быть семантически ненормальным, неуместным в данном контексте.
Актуальность	Выводы, вытекающие из взаимодействия вновь приобретенных знаний с теми, что были в прошлом. Данный компонент обеспечивает реализацию когнитивной функции.

На основе анализа компонентов дискурсивной компетентности определены критерии и показатели оценки сформированности дискурсивной компетентности были опознаны. Они включали в себя:

* когнитивный компонент - знание профессионально ориентированной терминологии иностранного языка;

знание фонетической, лексической, синтаксической и других подсистем языка; знание социокультурных особенностей языка;

исторические особенности страны изучаемого языка;

* деятельностный компонент – навыки анализа, синтеза, систематизации, обобщения информационных данных;

манипулирование информационными потоками; навыки создания связных и синтаксически правильных собственных монологов;

диалогический дискурс иностранного языка;

* коммуникативный компонент – умение работать в команде, организовывать сотрудничество в коллективе;

осуществление групповой деятельности, проявление терпимости и взятие на себя ответственности;

* рефлексивный компонент – навыки критического анализа информации, собственных достижений и достижений человека;

выявление недостатков, стремление к постоянному повышению профессионального уровня и личностному обучению через использование иностранного языка [5, с. 22].

Для проверки вышеперечисленных критериев и показателей была проведена выборка диагностических методик, позволяющих адекватно оценить уровень сформированности индивидуальных личностных качеств студентов, необходимых для их формирования и развития дискурсивной компетенции. Выбранные диагностические средства представлены в таблице 2.

Таблица 2

Диагностический инструментальный оценки сформированности и развития дискурсивной компетентности

критерии	исследуемые показатели	диагностические методы
Познавательный	знание иностранного языка профессионально-направленная терминология, знание фонетических, лексических, синтаксических и других языковых подсистем; знание социокультурных и исторических особенностей страны изучаемого языка;	Тестирование с использованием ИКТ
Деятельностный	навыки анализа, синтеза, систематизации, обобщения информационных данных, манипулирования информационными потоками; навыки создания связных и синтаксически правильных собственных монологов, диалогического дискурса иностранного языка;	Диагностика самоактуализации (А.В. Лазукин адаптация Н.Ф. Калина) https://sites.google.com/site/test300m/dsl
Коммуникативный	умение работать в команде, организовывать сотрудничество при осуществлении групповой деятельности, проявлять терпимость и принимать на себя обязанности;	Диагностика принятия других (по шкале Фейя) http://www.gurutestov.ru/test/308
Возвратный	навыки критического анализа информации, собственных достижений и недостатков, стремление к постоянному повышению профессионального уровня и личностному обучению через использование иностранного языка.	Диагностика личностной и групповой удовлетворенности учебным процессом

Диагностика уровня сформированности всех дискурсивных компонентов проводилась в два этапа. Первый из них был направлен на выявление уровня развития у обучающихся грамматической системы английского языка, навыков чтения, понимание содержания иноязычного текста, особенностей различных жанров и стилей дискурса. Второй этап заключался в оценке письменных навыков студентов с аргументацией и в том, насколько хорошо они могли бы использовать написание вспомогательного плана.

На начальном этапе эксперимента при выполнении тестовых заданий по пониманию содержания в текстах различных жанров было допущено много смысловых ошибок. Студенты продемонстрировали глубокое непонимание синтаксиса простых и сложных предложений.

Письменная часть выявила некомпетентность большинства студентов обеих групп в написании эссе с аргументацией.

Выявленные в ходе констатирующего эксперимента критерии формирования дискурсивных компетенций в техникуме, легла в основу формирующего эксперимента.

Эксперимент был направлен на повышение уровня сформированности дискурсивной компетентности студентов.

Чтобы проверить уровень формирования компонентов дискурсивной компетентности был использован весь комплекс диагностических методов, к чему и была обращена констатирующая стадия эксперимента.

На заключительном этапе была проведена диагностика результатов дискурсивной компетентности. Исходя из общего количества баллов, предусмотренных за выполнение поставленных задач, было выявлено 3 уровня сформированности дискурсивной компетенции студентов:

Высокий уровень - 60-90 баллов. Средний уровень - 30-60 баллов. Низкий уровень - 0-30 баллов.

Выводы. Таким образом представленная модель органично дополняет процесс формирования общекультурных компетенций студентов техникума. Она включает в себя дискурсивную компетентность в качестве приоритета, а ее реализация помогает студентам овладеть принципами англоязычного письма, научиться четко и грамотно формулировать мысли на английском языке, структурировать англоязычную информацию. Представленные в статье материалы могут быть полезными для педагогов и учащихся школ, техникумов, колледжей и высших учебных заведений и всем тем, кто заинтересован в развитии своих англоязычных компетенций.

Литература:

1. Аншаков О.М., Афанасьев В.В., Ерастова Н.Б., Красилов И.Е. Концептуальная модель единой информационной среды профессионального развития и коммуникации педагогов Московской области // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2. С. 3-15.
2. Афанасьев В.В., Афанасьев И.В., Васильева М.А., Куницына С.М. Фещенко Т.С. Основания и принципы конструирования организационной модели среды профессионального самоопределения школьников // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2018. № 1. С. 90-107.
3. Аухадеева Л.А. Коммуникативная культура педагога как фактор повышения качества образования / Л.А. Аухадеева // Филология и культура. Philology and culture. – 2012. – №1 (27). – С. 226-230.
4. Дейк Т.В. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер. с англ. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 344 с.
5. Евстигнеева И.А. Методы развития дискурсивных способностей студентов на основе современных информационно-коммуникационные технологии. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sovremennyh-informatsionnyh-i-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-razviti-diskursivnyh-umeniy-studentov-yazykovogo-vuza/viewer> (дата обращения: 31.03.2020).
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как эффективно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Научно-исследовательский центр подготовки учителей, 2004. – 42 с.
7. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании: Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003. – 101 с.
8. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград, 2000. – С. 5-20.
9. Левина И.Д., Афанасьев В.В. Моделирование показателей управления проектами в образовательном консорциуме // Bulletin of the international centre of art and education. – 2019. – № 2.
10. Соловьева Е.Н. Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, педагогические школы и преподаватели. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
11. Фахрутдинова Р.А., Тренгулова С.Ф. Формирование коммуникативной компетенции студентов средствами иностранного языка // Трибуна молодого ученого–2015: сборник научных трудов. – Казань: Изд-во «Познание», Институт Экономики, управления и права, 2015. – С. 32-34.
12. Ярмакеев И.Э., Абдрафикова А.Р. Сетевое полилингвальное обучение одаренных детей: теория и практика. Монография / Под ред. И.Э. Ярмакеева. – Казань: Отечество, 2015. – 152 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук Белик Елена ВикторовнаИнститут математики, механики и компьютерных наук имени И.И. Воровича
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);**старший преподаватель кафедры теории и методики****математического образования Игнатова Анна Васильевна**Институт математики, механики и компьютерных наук имени И.И. Воровича
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме раскрытия и реализации исследовательского потенциала педагогической практики. В статье раскрывается роль исследовательской деятельности в формировании профессиональных компетенций, связанных с саморазвитием, способностью решать педагогические, научно-методические и организационно-управленческие задачи. На основе анализа современных исследований по данной проблеме и опыта организации и проведения практик предлагаются пути дальнейшего совершенствования содержания учебной практики, поиска более эффективной модели развития навыков исследовательской деятельности будущих учителей в процессе педагогической практики.

Ключевые слова: педагогическая практика, учебная практика, педагогическое образование, исследовательская компетентность, исследовательский потенциал, саморазвитие, самообразование.

Annotation. This study is devoted to the problem of disclosing and realizing the research potential of pedagogical practice. The article reveals the role of research activity in the formation of professional competencies related to self-development, the ability to solve pedagogical, scientific-methodological, organizational and managerial tasks. Based on the analysis of modern research on this problem and the experience of organizing and conducting practices, ways are proposed for further improving the content of educational practice, finding a more effective model for developing the skills of research activities of future teachers in the process of pedagogical practice.

Keywords: teaching practice, educational practice, pedagogical education, research competence, research potential, self-development, self-education.

Введение. Инновационные процессы в системе общего образования, связанные с непрерывным поиском эффективных механизмов позитивных изменений образовательной среды, актуализируют проблему развития у будущих учителей таких профессиональных компетенций, которые будут способствовать формированию потребности в саморазвитии и постоянном самообразовании, способности проектировать индивидуальную образовательную траекторию, осваивать передовой педагогический опыт, принимать активное участие в научно-исследовательской работе.

Эти тенденции нашли свое отражение и в профессиональном стандарте педагога, и в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования - бакалавриате по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование».

Так, одна из универсальных компетенций стандарта предполагает наличие у будущего учителя способности выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни, проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития.

Выбор актуального направления траектории саморазвития осуществляется на основе собственного опыта исследовательской деятельности, направленной на изучение различных компонентов процесса функционирования образовательного учреждения, анализа современного рынка образовательных услуг и образовательных запросов личности посредством широкого арсенала исследовательских методов.

Именно приобретение продуктивного опыта исследовательской деятельности способствует формированию компетенций, предполагающих наличие способности активно принимать участие в процессах модернизации образовательного пространства; эффективно решать профессиональные задачи, осуществлять инновационную педагогическую деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса.

В соответствии с основной профессиональной образовательной программой высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Математика» Южного федерального университета наличие этих компетенций является одним из обязательных требований к результатам ее освоения.

В частности, одним из индикаторов достижения профессиональной компетенции ПК-2, состоящей в способности проектировать и организовывать образовательный процесс в образовательных организациях различных уровней, является способность решать педагогические, научно-методические и организационно-управленческие задачи в сфере основного общего и среднего общего образования.

Отметим, что в системе подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» практический опыт овладения исследовательскими компетенциями приобретается, в основном, в рамках педагогической практики, которая выступает интегрированным показателем качества теоретического, практического и научного компонентов подготовки будущего учителя.

К таким компетенциям относятся «способность наблюдать, диагностировать, формировать научный замысел, проектировать научное исследование, получать, анализировать и перерабатывать научную информацию, внедрять научные результаты в практику, определять ценность полученных данных для изменения профессиональной деятельности и педагогической практики» [3, с. 15].

В данном контексте необходимым условием совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов является пересмотр содержания педагогической практики в направлении реализации ее исследовательского потенциала, создания условий для развития различных видов инновационной деятельности, формирования благоприятной среды для приобретения исследовательского опыта.

В связи с этим в нашем исследовании поднимается проблема поиска эффективных путей реализации исследовательского потенциала педагогической практики, как одного из условий развития исследовательских компетенций бакалавров педагогического образования, успешного проектирования теоретических знаний, полученных студентами, в практическую деятельность, формирования первичного педагогического опыта.

Изложение основного материала статьи. Педагогической практике в системе педагогического образования отводится очень важная роль: роль одного из основных факторов процесса профессионализации личности.

Как отмечают многие исследователи, педагогическая практика выполняет ряд важнейших функций в системе профессиональной подготовки будущего учителя. В рамках педагогической практики происходит интегрирование полученных теоретических знаний, практических умений и навыков в единое целое, что способствует формированию мотивационных установок и объективной оценки степени готовности к осуществлению профессиональной деятельности в образовательном учреждении и определению области будущих профессиональных интересов.

Педагогическая практика обладает большим потенциалом для развития способностей и формирования практических навыков проективной, рефлексивной, научно-исследовательской деятельности, что определяет ее развивающую роль в профессиональном становлении творческой личности.

Поэтому одной из основных задач руководителя практики от структурного подразделения является создание таких условий, при которых студент может разносторонне реализовать себя в профессиональном плане. Одним из таких условий является стимулирование исследовательской работы студентов, в процессе которой формируются и развиваются исследовательские компетенции будущего педагога. Степень их развития в будущем будет являться одним из определяющих факторов уровня инновационной активности педагога.

Исследовательский потенциал педагогической практики может быть раскрыт по следующим направлениям:

- определение и реализация на практике системы исследовательских заданий по теме выпускной квалификационной работы;
- определение и реализация на практике системы исследовательских заданий обучающего характера, моделирующих отдельные этапы и виды научно-исследовательской деятельности;
- апробация и сравнительный анализ результатов применения элементов различных технологий обучения на практике;
- апробация некоторых методов исследования на практике (наблюдение, беседа, опрос, анкетирование, тестирование, социометрический метод, анализ документации);
- интеграция студентов в научно-исследовательскую деятельность учебного заведения за счет изучения проблематики, разрабатываемой методическим объединением учителей-предметников, знакомства с результатами проведенных ими исследований, участия в реализации отдельных этапов исследования, проводимого руководителем практики от профильной организации [1].

Однако, чтобы исследовательский потенциал педагогической практики был реализован максимально эффективно необходимо ознакомить студентов с основами методологии научного исследования, создать у них соответствующие целевые установки перед прохождением практики, конкретизировать содержание и ознакомить с методическим обеспечением научно-исследовательской работы.

Подготовительную работу такого характера можно реализовать в рамках учебной практики, проведение которой планируется на 4 курсе, непосредственно перед педагогической. Одной из основных задач этой практики является воспитание у будущих учителей творческого подхода к решению преподавания математики, формирование умений и навыков самостоятельного анализа процесса обучения, исследование методических проблем, создание благоприятных условий для развития стремления к научному поиску путей совершенствования своей работы. Для ее эффективного решения необходимо включение в содержание практики заданий, направленных на формирование у студентов начальных представлений о теоретико-методологических основах исследовательской деятельности, проектирование научно-информационной базы для выполнения выпускной квалификационной работы [2].

В соответствии с логикой проведения педагогического исследования, программа практики включала выбор темы, обоснование ее актуальности, определение основных проблем, целей и задач, выбор методов, прогнозирование выводов, оформление результатов работы в виде аннотаций к литературным источникам по теме исследования, разработок методического обеспечения исследования.

Тема исследования выбиралась студентами, как правило, в соответствии с темой их выпускной квалификационной работы. Обоснование актуальности исследуемой проблемы проводилось посредством изучения литературы и других источников с целью поиска фактов, характеризующих современное состояние изучаемого объекта, для создания первоначальных представлений и выявления актуальной проблематики данной темы. В соответствии с индивидуальным заданием результаты данной работы должны включать: список актуальных публикаций по теме исследования, аннотации к нескольким статьям, план проведения практической части исследования, методические разработки.

Методические материалы разрабатывались в процессе выполнения специальных заданий, направленных на моделирование отдельных этапов исследовательской деятельности, и были представлены в виде конспектов уроков на основе различных технологий обучения, дидактических материалов для реализации элементов этих технологий в учебном процессе, фрагментов элективных курсов, опросных листов и т.д.

Для создания целевых ориентиров по реализации практического этапа исследования на педагогической практике в рамках установочной конференции были сформулированы следующие задачи:

- осуществить сбор и обработку материала, прямо или косвенно отражающего актуальность исследуемой темы;
- опробовать на практике собственные методические разработки по теме исследования;
- собрать информацию о результатах используемых методических разработок, провести первичный анализ, сделать выводы.

Для формирования практического опыта исследовательской деятельности в индивидуальное задание на педагогическую практику был включен ряд заданий исследовательского характера:

- провести сравнительный анализ эффективности использования различных технологий обучения при изучении определенной темы;

- познакомиться с методическими подходами к обучению математике своего руководителя практики от профильной организации;
- составить копилку собственных методических находок;
- осуществить первичный анализ и обработку результатов их внедрения.

Поскольку одной из важнейших составляющих педагогической практики является рефлексия, ориентирующая студентов на самоанализ собственных профессиональных характеристик, реализуемых в различных видах деятельности, в том числе и исследовательской, студентам было предложено пройти анкетирование до и после прохождения педагогической практики.

Как показывает анализ результатов предварительного опроса студентов выпускных курсов, изначально 59% респондентов связывали свои субъективные ожидания относительно результатов педагогической практики с повышением уровня практической и теоретической подготовки, и только 23% опрошенных планировали провести исследования, связанные с темой выпускной квалификационной работы.

Отвечая на вопросы после прохождения практики, порядка 71% студентов отметили, что сталкивались с ситуациями, которые являлись прямым или косвенным подтверждением актуальности выбранной темы исследования. Это позволило им глубже понять методические проблемы и определить возможные подходы к их решению. Разработали и опробовали на практике дидактические материалы 45,8% респондентов, части элективных курсов, уроки с элементами различных технологий – 52%, системы задач – 29,2%, подготовили по представленным материалам рекомендации для учителей по организации обучения – 37,5%.

Наибольшей популярностью при реализации указанных выше разработок пользовались методы анализа предшествующего опыта педагогической деятельности и опроса учащихся.

Стоит отметить, что порядка 37,5% студентов не смогли в полной мере использовать возможности педагогической практики и провести исследование, хотя некоторые из них смогли частично или полностью собрать необходимый материал по теме ВКР. Среди причин, помешавших максимально использовать педагогическую практику в качестве базы для осуществления исследовательской деятельности, чаще всего называли специфику тем выпускной квалификационной работы и недостаточность знаний и опыта по организации и проведению педагогического исследования.

Полученные результаты анкетирования показали необходимость дальнейшего совершенствования содержания учебной практики, поиска более эффективной модели развития навыков исследовательской деятельности будущих учителей в процессе педагогической практики.

Выводы. Таким образом, для того, чтобы педагогическая практика в образовательных учреждениях выступала эффективным условием развития исследовательских компетенций студентов-бакалавров, необходимо, во-первых, включить в целевые установки практики развитие педагогических и исследовательских компетенций бакалавра, а в содержание – систему заданий, способствующих реализации этих целей. Во-вторых, система заданий должна предусматривать последовательное освоение студентами на практике исследовательских компетенций: от способности выделять проблему, обосновывать ее актуальность до анализа и представления результатов исследования. В-третьих, для формирования личностно-значимого опыта исследовательской деятельности каждому студенту необходимо обеспечивать индивидуальное сопровождение на практике в направлении поддержки его научных интересов, создания благоприятных условий для самореализации, оказания адекватной помощи в реализации замысла исследования в соответствии с темой выпускной квалификационной работы. В-четвертых, образовательный процесс может быть использован в качестве основы для проектирования модели организации и прохождения студентом основных этапов научно-исследовательской деятельности. В-пятых, большим потенциалом для овладения основами методологии педагогического исследования и теоретического проектирования хода исследовательской деятельности обладает учебная практика, предшествующая педагогической.

В целом, приобретенные студентами в процессе педагогической практики исследовательские компетенции позволяют им в будущем строить свои модели педагогической деятельности, разрабатывать авторские предметные технологии обучения, эффективно решать профессиональные задачи.

Литература:

1. Асхабалиева Д.Д., Алижанова Х.А. Педагогическая практика в вузе как условие развития исследовательских компетенций студентов // Вестник ГУУ. – 2014. – №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praktika-v-vuze-kak-uslovie-razvitiya-issledovatel'skih-kompetentsiy-studentov> (дата обращения: 10.11.2020).
2. Ростова М.Л. и др. Учебно-исследовательская практика будущих бакалавров как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5 [Электронный ресурс] URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21952> (дата обращения 03.09. 2015).
3. Чумичева Р.М. Формирование исследовательской компетенции у студентов в процессе педагогической практики // Вестник Нижневартского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 3. – С. 14-18.

УДК 371

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

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В работе рассматриваются ключевые элементы системно-деятельностного подхода с точки зрения его активного применения в системе обучения иностранным языкам в высшей школе. Уделяется внимание общему положению данной сферы профессиональной подготовки будущих специалистов различных направлений подготовки в образовательно-воспитательной структуре высшей школы. Выявляются основные результаты применения системно-деятельностного подхода в процессе обучения иностранным языкам студентам вузов.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, обучение иностранным языкам, профессиональная подготовка специалиста, высшее профессиональное образование, методики деятельностного подхода.

Annotation. The paper examines the key elements of the system-activity approach from the point of view of its active application in the system of teaching foreign languages in higher education. Attention is paid to the general position of this sphere of professional training of future specialists in various areas of training in the educational structure of higher education. The main results of the application of the system-activity approach in the process of teaching foreign languages to university students are revealed.

Keywords: system-activity approach, teaching foreign languages, professional training of a specialist, higher professional education, methods of activity approach.

Введение. Базовое овладение системой теоретико-научных знаний, проектно-исследовательских технологий, практических умений и навыков – стержень всей системы современного профессионального образования на сегодняшний день, по мнению многих отечественных педагогов [1; 2; 4; 6; 7]. Приобретение профессиональных компетенций без применения их на практике сегодня кажется невозможным и беспочвенным, поскольку причин не задействовать обучающихся в практико-ориентированной деятельности объективно нет. Однако все еще существуют приверженцы традиционной школы, которые считают, что теория первостепенна, а практика – второстепенна. Это вызывает массу заблуждений и споров в научно-педагогическом сообществе, поскольку одна его часть соглашается с этим тезисом, а другая – напротив, уверена, что без регулярной практической деятельности теория становится бессмысленным багажом, не нашедшем свое профильное применение в реальной деятельности человека. Именно в связи с этим с каждым годом современные ведущие педагоги различных стран обращаются к системе модернизации образования путем внедрения в педагогическую практику различных подходов и технологий, модернизирующих как общую систему образования, так и отдельные ее сегменты.

Так, к примеру, был выведен системно-деятельностный подход, нашедший свое особенно активное и яркое применение в процессе обучения иностранному языку будущих специалистов различных направлений подготовки, как гуманитарных, так и технических. Для начала поговорим об актуальности изучения иностранных языков в непрофильных вузах – это сформирует общую картину происходящего в современной системе высшего профессионального образования.

Иностранные языки и их изучение – важный элемент информационно-деятельностного обогащения личности студента. Они позволяют не только освоить лексические средства, не свойственные родному языку, но и ознакомиться с культурой, принципами, подходами в иных странах к каким-либо явлениям действительности. Поскольку российская система образования стремится к интеграции в общемировое информационно-образовательное пространство, ей необходимо придерживаться ключевых тенденций в области модернизации и совершенствования образовательно-воспитательной деятельности во всех ее проявлениях. Особенно что касается международных взаимоотношений.

Кроме того, изучение таких языков является полезным для расширения кругозора, становления личной позиции и мировоззренческой системы человека, формирования нового круга интересов и хобби. С иной же стороны, такая деятельность стремительно развивает мыслительно-познавательную активность мозга, вынуждает человека быстро ориентироваться в меняющихся реалиях, моментально подбирать те или иные средства для формирования прочных коммуникационных путей.

С третьей же – такое образование позволяет студенту провести национальную и этническую самоидентификацию, определить свою принадлежность к тому или иному народу, прояснить возникающие вопросы, связанные с иными народами, а также познакомиться с существующими культурами. Такой компонент процесса изучения иностранных языков на сегодняшний день является одним из наиболее интересных для педагогической науки и находит активное свое отражение в основных тезисах этнопедагогики [5].

По нашему мнению, все это обуславливает актуальность выбранной нами темы и указывает на ее своевременность и целесообразность. В связи с этим нам хотелось бы отметить, что поиск новых подходов и механизмов обучения иностранным языкам будущих специалистов в системе высшего профессионального образования – важнейшая область лингвистической науки, охватывающая достаточно глубокий слой образовательно-воспитательной педагогической деятельности. Поэтому в данной работе нам хотелось бы обратиться к изучению лишь одного актуального на сегодняшний день подхода – системно-деятельностного, который являет собой яркий пример инновационного принципа, нашедшего отражение в современной педагогической науке.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития педагогической науки и системы образования в целом современные обучающиеся выдвигают новые требования к собственной профессиональной подготовке. Они нуждаются не только в собственно знаниях и умениях о том, как их использовать, но и в понимании способов добычи важной информации, ее интерпретации и воспроизведения,

а также в способах формирования принципиально новой, отличной от предыдущей информации [8]. Системно-деятельностный подход охватывает всю образовательно-воспитательную деятельность высшей школы, а также реализуется посредством личностно-деятельностного направления в учебном процессе. Зачастую это характеризуется связью личностных характеристик индивида с выполняемой им деятельностью, исходя из чего делается вывод о том, что характер деятельности всегда определяет личность.

Образовательная деятельность по изучению иностранного языка является важнейшим источником личностного развития будущего специалиста, его творческих способностей, проявления коммуникативного потенциала. Исходя из этого формируются универсальные учебные действия, свойственные всем направлениям подготовки, базирующимся на системно-деятельностном подходе.

Такой подход является определенной организационной структурой в сфере обеспечения целенаправленной образовательно-воспитательной деятельности обучающегося в контексте всей его жизни. Причем деятельность занимает здесь ключевое место, определяя весь образовательный потенциал. Кроме того, оно проявляется в виде системы, исходя из чего формируется название данного подхода – системно-деятельностный.

Многие отечественные ученые, занимаясь исследованием способов применения данного подхода, обращают внимание на многообразие задач, к выполнению которых стремится любая деятельность, привлекающая технологии системно-деятельностного подхода.

Итак, к ключевым задачам рассматриваемого нами подхода принято относить:

- комплексную и мотивационную организацию вовлеченности обучающихся в образовательно-воспитательную деятельность посредством различных инструментов влияния;
- обеспечение обучающихся благоприятными условиями для разностороннего, многоуровневого, многопрофильного образования;
- своевременное обеспечение преодоления всех образовательных этапов в области усвоения теоретической информации;
- формирование и развитие благоприятных условий для самостоятельной деятельности обучающихся в рамках познавательной, мыслительно-исследовательской деятельности, а также в ходе проектно-исследовательской работы [6; 7; 8].

Исходя из этого можем заключить, что системно-деятельностный подход охватывает все стороны образовательно-воспитательной деятельности современных обучающихся, а также стимулирует их к развитию не только образовательного, учебного, научного потенциала, но и к совершенствованию личностного, творческого потенциала, проявлению его в наиболее интересной и свойственной студенту манере.

Для наиболее эффективной реализации теоретических знаний обучающихся в виде практических результатов необходимо таким образом организовать их поисковую деятельность, так сформировать систему организационно-управленческих решений, чтобы они могли самостоятельно в дальнейшем развивать познавательный механизм и участвовать в любом виде работ самостоятельно. Это важно, поскольку именно самостоятельное познание и самостоятельный анализ полученной ранее информации позволяет человеку выстраивать собственную систему знаний и умений, а также формировать систему мировоззрения и мироощущения.

Важно понимать, что обучение иностранному языку – достаточно своеобразная сфера, которая требует таких же своеобразных решений. Системно-деятельностный подход позволяет реализовывать посредством практико-ориентированных заданий определенную сферу взаимодействия современных обучающихся. Она заключается в участии в игровых, коммуникативных, проблемных видах деятельности, а также предусматривает наличие постоянной непрерывной коммуникации с педагогом. Это является яркой специфической чертой любой лингвистической деятельности и освоения любого языка. Важно не просто знать основные его правила и постулаты, но и уметь применять его средства в непосредственной практической коммуникативной деятельности [3]. С помощью такого подхода, применяемого в ходе обучения иностранному языку, остальная деятельность, выполняемая студентом, будет стремиться к следованию согласно выработанного алгоритма, который закладывается именно на занятиях по иностранному языку посредством применения системно-деятельностного подхода.

Такой подход богат дидактическими принципами, в основе которых лежат следующие:

- ключевой деятельностный принцип базируется на формировании личности обучающегося и системы его продвижения в рамках развития, личностного становления путем самостоятельной обработки информации лингвистического характера, самостоятельного осуществления поиска относительно этой информации;
- принцип непрерывности определяет организационную структуру образовательной деятельности, в рамках которой результат первого этапа приводит к началу второго, и такая цепь продолжается вплоть до конечного результата, предусмотренного конкретным заданием или конкретной ситуацией (первоначальная идея);
- принцип психологического комфорта, основные положения которого сфокусированы на системе формирования благоприятных условий, предотвращающих стресс, который может возникнуть в процессе образовательно-воспитательной деятельности, а также на основе формирования благоприятной атмосферы, ориентирующей на реализацию ключевых идей педагогике сотрудничества;
- принцип целостности, проявляющийся в формировании у обучающегося целостного представления об окружающей действительности, обобщенного понимания мира, знания собственной роли, ее места в социокультурном пространстве, месте любой образовательной деятельности в системе наук, в том числе и лингвистической;
- принцип вариативности направлен на формирование у обучающихся в систему понимания необходимость поиска различных вариантов решения языковой проблемы;
- творческий принцип, который ориентирует обучающихся на приложение творческих усилий в процессе языкового обмена, а также на воплощение творческих идеалов в ходе иноязычной коммуникации [1; 2; 7].

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что системно-деятельностный подход распространяется на различные виды деятельности современного обучающегося, стремящегося выстроить собственную профессиональную культуру и приобрести необходимую иноязычную компетенцию в выбранном

направлении. Кроме того, подход предусматривает различные виды деятельности, как пассивного, так и активного характера, что делает ее универсальной и применимой для большинства существующих научных течений. Для освоения иностранного языка он подходит больше всего, поскольку четко улавливает специфические характеристики языкового обучения.

В целом же, как отмечают многие отечественные и зарубежные исследователи, системно-деятельностный подход достаточно часто проявляется в виде различных иных подходов, которые выбираются относительно рода деятельности и виды изучаемого предмета [5].

Помимо всего прочего, существует ряд средств, инструментов или механизмов реализации системно-деятельностного подхода или коммуникативно-деятельностного метода, определяющего принадлежность такого подхода исключительно к системе преподавания иностранных языков. По нашему мнению, рассмотрение таких средств является необходимым для формирования педагогического понимания системы организационных форм, являющихся эффективными для образовательного процесса в контексте иноязычного обучения. Так, к ключевым средством осуществления такой деятельности относятся комплекс заданий, состоящий из проблемного обучения, заданий, направленных на развитие критического мышления, а также ролевых игр и совместного обучения (обучение в сотрудничестве).

Все описанные виды направлены в первую очередь на решение коммуникативных проблем, связанных с налаживанием общения с носителями языка, а также с формированием собственных языковых приоритетов в области изучения иностранных языков, планирования дальнейшей образовательной деятельности и формировании новых задач, целей и способов их достижения.

По нашему мнению, системно-деятельностный подход позволяет современным обучающимся не только получить информацию, применить ее на практике, но и понять сущность ее получения, обработки и воспроизведения. Они учатся самостоятельно обрабатывать и осуществлять поиск в определенном информационном поле, анализировать и рефлексировать на тему иноязычной коммуникации и своей иноязычной компетенции. Важно отдавать отчет происходящим изменениям и фиксировать их для проведения системного качественного анализа.

Следует отметить, что речевая практика может развиваться исключительно как систематическая целенаправленная деятельность совместного характера между обучающимися и педагогом, особенно это касается дистанционного индивидуального обучения, в рамках которого формируются тьюторские группы, которые смещают фокус на личностно-ориентированный подход и обучают каждого студента по отдельности. Конечно, даже с таким подходом обучающийся остается ключевым моментом, который необходимо принимать во внимание в современных образовательных условиях.

Выводы. В заключительной части настоящей работы хотелось бы отметить, что системно-деятельностный подход является ведущим в системе подготовки будущих специалистов в области налаживания иноязычных коммуникаций. Он позволяет молодым людям сформировать и апробировать собственные знания на практике, определить собственные сильные и слабые стороны, а также вовлечь в процесс самоорганизации своей деятельности. Этот подход стимулирует их к саморазвитию и восстановлению в языковом плане.

Лингвистическое поле иноязычного образца становится для многих студентов отправной точкой для развития иноязычных компетенций на более высоком и профессиональном уровне, за счет чего повышается не только общая культура человека, дополняется его профессиональная культура и личностный потенциал, но и возрастает престиж его как специалиста на рынке труда. Помимо этого, он является важным потенциалом и даже ресурсом государства, которое стремится проявить себя на международной арене в образовательном ключе. В этом случае престиж государства будет определяться общим уровнем знаний и навыков специалистов, выпускающихся из высших учебных заведений, а при грамотном применении системно-деятельностного подхода этот уровень может быть достаточно высок.

Литература:

1. Иванова, Т.М. Системно-деятельностный подход в преподавании русского языка как иностранного при обучении основным видам речевой деятельности / Т.М. Иванова // Гуманитарный вектор. Серия: Филология, востоковедение. – 2014. – № 4 (40).
2. Ильина, Е.А., Евстигнеева, И.А. Системно-деятельностный подход в обучении письменной речи школьников на иностранном языке / Е.А. Ильина, И.А. Евстигнеева // Вестник ТГУ. – 2013. – № 11 (127).
3. Назарова, Н.М. Системно-деятельностный подход в обучении детей с особыми образовательными потребностями / Н.М. Назарова // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8.
4. Плотникова, Н.Ф. Сигал, Н.Г. Внедрение системно-деятельностного подхода с использованием метода проектов при обучении иностранному языку студентов вуза / Н.Ф. Плотникова, Н.Г. Сигал // Казанский лингвистический журнал. – 2018. – № 3 (3).
5. Рамазанова, З.М. Интерактивные методы как основа системно-деятельностного подхода в обучении / З.М. Рамазанова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 12 – 5.
6. Степанова, Н.П., Кукушкина, И.Н., Саенко, О.А. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам: технологии разработки конкурсных заданий / Н.П. Степанова, И.Н. Кукушкина, О.А. Саенко // Magister Dixit. – 2014. – № 2 (14).
7. Ушакова, О.Б. Реализация системно-деятельностного подхода посредством использования приемов технологии развития критического мышления при обучении иностранному языку / О.Б. Ушакова // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. – 2016. – № 6.

УДК 378:379.8

кандидат педагогических наук, доцент Биттер Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова» (г. Барнаул);

доктор географических наук, доцент Дунец Александр Николаевич

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

кандидат педагогических наук, доцент Беспалова Наталья Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный институт культуры» (г. Барнаул)

РЕСУРСНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ТУРИСТСКОЙ СИСТЕМЫ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Аннотация. В статье раскрыта необходимость формирования профессиональных компетенций у выпускников туристских направлений в Алтайском крае с учетом региональной специфики края. Предложена модель подготовки специалистов туристской индустрии, учитывающая особенности территориальной туристской системы Алтайского края и разработанная с учетом компетентностного подхода. Модель включает три основных направления туристской специализации: лечебно-оздоровительная, активно-оздоровительная и культурно-историческая.

Ключевые слова: территориальные туристско-рекреационные системы (ТТРС), туристский бренд, туристская отрасль, образование для устойчивого развития.

Annotation. The article reveals the need to develop professional competencies for graduates of tourist destinations in the Altai territory, taking into account the regional specifics of the region. A model of training specialists in the tourism industry is proposed that takes into account the features of the territorial tourist system of the Altai territory and is developed taking into account the competence approach. The model includes three main areas of tourist specialization: health-improving, active-improving and cultural-historical. The article reveals the need to develop professional competencies for graduates of tourist destinations in the Altai territory, taking into account the regional specifics of the region. A model of training specialists in the tourism industry is proposed that takes into account the features of the territorial tourist system of the Altai territory and is developed taking into account the competence approach. The model includes three main areas of tourist specialization: health-improving, active-improving and cultural-historical.

Keywords: territorial tourist and recreational systems (TTRS), tourist brand, tourist branch.

Введение. Модернизация образования на современном этапе своего развития связана с переходом на многоуровневую систему подготовки квалифицированных кадров. Это обуславливает актуальность подготовки кадров для сферы туризма с учетом туристской специфики региона и формируемых профессиональных компетенций. Следует отметить, что Алтайский край в настоящее время является достаточно популярной туристской дестинацией. Вместе с соседней Республикой Алтай регион посещает около 4 млн. человек в год. Разнообразие туристских ресурсов и характерная инфраструктура туризма требуют особого подхода к подготовке профессиональных кадров для данной сферы. В связи с этим становится наиболее актуальным рассмотрение региональных вызовов при формировании компетенций в условиях модернизации территориальной туристской системы.

Туризм в значительной мере зависит от определенного сочетания на территории условий и факторов, наличия природно-рекреационных и историко-культурных ресурсов. Все это указывает на то, что туризм является сложным многоаспектным явлением. Он включает в себя множество различных элементов и их связей, которые объединяются в определенные структуры и создают системные образования.

Гипотеза исследования основана на необходимости соотношения соответствующей подготовки кадров для сферы туризма с востребованными адекватными региональными компетенциями исходя из региональных изменений территориальной туристско-рекреационной системы.

Изложение основного материала статьи. Исследование осуществлено на основе системного и компетентностного подходов как наиболее подходящих для анализа сложных систем, к которым в полной мере относится региональный туризм, нацеленного на выявление различных взаимосвязей системы и взаимозависимых компонентов.

Под территориальной туристско-рекреационной системой понимают социальную географическую систему, состоящую из взаимосвязанных подсистем: природных и культурных комплексов; инженерных сооружений; обслуживающего персонала; органа управления; отдыхающих (туристов) [2].

На современном этапе развития интереса к ТТРС существует ряд работ, отражающих эффективность применения данной модели. Например, в своей работе Л.Ю. Мажар (2009), указывает на то, что ТТРС является одним из видов общественных геосистем [4].

А.Ю. Шайдаров отмечает, что с целью формирования конкурентоспособной туристской отрасли, необходимо создание региональных туристско-рекреационных систем как модели построения туристского пространства на территории региона [8].

По нашему мнению, туристский кластер также может быть представлен как система туризма и рекреации, и он развивает концепцию территориальной туристской системы. Кластер способствует повышению конкурентоспособности, усилению инновационной направленности, стимулирует региональное развитие. Важным конкурентным преимуществом кластера как территориальной туристской системы особого типа является большая потребность в кадрах высокой квалификации. Для того чтобы специалисты были востребованы, им необходимо обладать определенными компетенциями, которые обеспечивают инновационную деятельность в туризме и тем самым способствуют развитию территории.

На конкурентоспособность туристской системы достаточное влияние может оказать создание резерва квалифицированных кадров и соответствующих информационных структур в целях распространения информации о наличии необходимых трудовых ресурсов.

В настоящее время ряд ученых выделяют следующие проблемы, препятствующие эффективной подготовке профессиональных кадров для туристской сферы:

- недостаточная профессиональная квалификация профессорско-преподавательского состава, не в достаточной мере владеющего современными профессиональными технологиями и не имеющего профессионального практического опыта работы в туристской сфере;
- низкое формирование профессиональных компетенций для работы в сфере туризма в период обучения;
- преобладание академичности профильного высшего образования;
- слабое обеспечение образовательного процесса инновационными технологиями.

В целях необходимости совершенствования подготовки кадров для сферы туризма с учетом региональных изменений территориальной туристско-рекреационной системы важно определиться с понятием профессиональной компетенции. Так, например, Б.С. Гершунский категорию «профессиональная компетентность» рассматривает как уровень собственного профессионального образования, опыт и индивидуальные способности человека, его мотивированное стремление к непрерывному самообразованию и самоусовершенствованию, творческому и ответственному отношению к работе [1].

Вместе с тем Лазаров П. отмечает, что формирование профессиональных компетенций происходит под воздействием практики обучения, профессиональной деятельности [3].

Подготовка специалиста в сфере туризма в процессе обучения, на наш взгляд, должна осуществляться с учетом региональных особенностей Алтайского края, выстроенной системы горизонтальной и вертикальной подсистем управления в данной сфере. В современных условиях наиболее эффективным является применение системного подхода при формировании модели профессиональных компетенций специалиста по туризму. Данная модель должна основываться на региональных особенностях развития туризма Алтайского края. При разработке модели необходимо учитывать роль региональных и рекреационных особенностей в развитии таких видов туризма, как лечебно-оздоровительного, культурно-познавательного, активного, культурно-исторического.

При этом необходимо учитывать специфику формирования региональных компетенций на различных уровнях подготовки специалистов в сфере туризма.

I уровень – является основным и направлен на получение базового образования, посредством изучения общеобразовательных и специальных дисциплин. На данном уровне происходит формирование основных профессиональных компетенций с учетом региональных особенностей развития туризма.

II уровень – на данном уровне происходит освоение и формирование специальных компетенций в рамках будущей профессиональной деятельности в сфере туризма. Учитываются научно-исследовательские, профессиональные интересы, приоритеты и склонности выпускника, направленные на формирование региональных компетенций в сфере управления туризмом.

Развитие сферы туризма, реализация на территории Алтайского края крупных инвестиционных проектов в данной сфере, по экспертной оценке потребует дополнительного привлечения более 8 тыс. человек. Отметим, что в рамках Стратегии социально-экономического развития Алтайского края на период до 2035 года туризм признан в числе приоритетных направлений в экономике региона. Все это напрямую влияет на формирование образовательных программ «Туризм», «Сервис», «Гостиничное дело». Необходимы специалисты по экскурсионному делу, санаторно-курортной и гостиничной сфер. Наблюдается нехватка специалистов среднего звена, владеющих компетенциями в сфере туризма и гостеприимства, также обладающих необходимыми знаниями специфики туристской отрасли Алтайского края.

Территориальная туристская система в регионе должна быть обеспечена системно-организованным взаимодействием профессиональных учебных заведений разного уровня. В этой ситуации необходима координация образовательных учреждений, а не просто их конкуренция за абитуриента.

Мы считаем, что связующим звеном в формировании профессиональных региональных компетенций может стать «Центр по подготовке специалистов для индустрии туризма». Деятельность данного центра будет направлена на проведение мониторинга развития различных видов туризма, исследований по востребованности в определенных туристских кадрах. Также Центр будет осуществлять анализ качества подготовки специалистов для индустрии туризма и др.

Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов сферы туризма и сервиса возможно посредством применения модели рекреационно-обусловленной специализации регионального компонента подготовки специалистов туристской индустрии, учитывающей территориальные и рекреационные особенности Алтайского края.

Предложенная модель разработана с учетом:

- компетентностного и системного подходов;
 - практико-ориентированного обучения, основанного на мировых стандартах подготовки и региональных требованиях к специалистам в сфере туризма;
 - предъявляемых квалификационных требований работодателей;
 - использования в подготовке студентов индивидуальной образовательной траектории, направленной на обеспечение непрерывности образования;
 - возможности постоянного повышения квалификации, получения «двойного диплома»;
 - применения современных информационных и образовательных технологий в обучении.
- Остановимся более подробно на формируемых профессиональных региональных компетенциях. Лечебно-оздоровительные компетенции включают в себя:
- умение осуществлять организацию лечебных и оздоровительных туров, маршрутов с учетом рекреационных особенностей Алтайского края;
 - готовность к разработке и предоставлению лечебно-оздоровительного продукта с учетом современных информационных технологий;
 - готовность к организации и обеспечению качества лечебно-оздоровительного туризма.

Рассмотрим далее компетенции активно-оздоровительного туризма:

- умение и готовность к разработке активных туров;
- соблюдение норм безопасности на маршруте;
- знание региональных особенностей при проведении активных туров;

- умение организовывать специализированные активные маршруты, предоставлять различные туристские услуги, транспортного и экскурсионного обеспечения на данных маршрутах;
- умение эффективно использовать туристские ресурсы территории в своей профессиональной деятельности.

Компетенции культурно-исторического туризма предусматривают:

- способность использовать при разработке экскурсионных и культурно-исторических туров базовых и профессиональных знаний в области истории Алтайского края;
- готовность использовать новейшие информационные и коммуникационные технологии при проведении экскурсий и организации культурно-исторических туров.



Рисунок 1. Схема региональной основы модели подготовки кадров специалистов туристской индустрии

Исходя из предложенной модели, можно выделить три основных направления туристской специализации: лечебно-оздоровительная, активно-оздоровительная и культурно-историческая. Следует отметить, что приобретение культурно-исторической компетенции является важной и в процессе освоения первых двух компетенций. Кроме того, именно ее освоение в большей степени необходимо в ходе осуществления туристско-экскурсионной деятельности на территориях региона, имеющих достаточно разнообразный историко-культурный потенциал.

Таким образом, нами проанализирована организация туризма в Алтайском крае как территориальная туристская система. В соответствии с ресурсной основой выявлены преобладающие профессиональные компетенции в региональной модели подготовки кадров туристской сферы. В связи с тем, что в последние годы наблюдается активная цифровизация в процессе оказания туруслуг и постоянно увеличивается скорость изменения, представленных на рынке турпродуктов, все это закладывается в основу региональной модели подготовки кадров для сферы туризма.

Следует отметить, что существует еще одна важная проблема, без рассмотрения которой не возможна подготовка профессиональных кадров в сфере туризма. Данная проблема связана с необходимостью учета требований не только образовательных, но и профессиональных стандартов. На сегодняшний день разработан и внедряется профессиональный стандарт для сферы туризма «Экскурсовод (гид)».

Важно отметить, что не всегда требования действующих образовательных стандартов согласуются с разработанными и утвержденными профессиональными стандартами, в том числе и в сфере туризма. Тем актуальнее становится вопрос, связанный с подготовкой профессиональных кадров для сферы туризма с учетом требований регионального туристического рынка.

Специфика формирования профессиональных компетенций должна определяться не только рамками образовательного и профессионального стандартов, но и текущим состоянием сферы туризма в регионе. Исходя из состояния туристической отрасли, следует определять наиболее востребованные в настоящее время компетенции в соответствии с видами профессиональной деятельности. Процесс подготовки обучающихся должен корректироваться в соответствии с требованиями рынка труда, чтобы выпускник, завершив обучение, был готов к решению профессиональных задач, а необходимость дополнительного обучения молодых специалистов после приема на работу была сведена к минимуму.

Отметим, что формирование профессиональных компетенций специалиста в сфере туризма в Алтайском крае на основе рекреационного и исторического подхода требует учета рекреационных особенностей и культурно-исторического развития Алтайского края.

Активное развитие инфраструктуры туризма в Алтайском крае предъявляет все более жесткие требования к подготовке кадров для данной сферы. Несмотря на то, что в настоящее время имеется достаточное количество образовательных учреждений, которые способны удовлетворить этот спрос, вопрос подготовки квалифицированных кадров остается актуальным. Специфика развития туризма в крае оказывает влияние на отсутствие спроса на специалистов широкого профиля. От выпускников вузов требуются знания в конкретных областях туризма и гостеприимства края. На наш взгляд, в настоящее время необходимо выстраивать образовательные программы с учетом регионально-ориентированных и культурно-исторических профессиональных компетенций, которые будут сформированы у специалистов и потребуются от них при дальнейшей работе. Так, например, профессиональные компетенции, способствующие развитию историко-культурного туризма, могут быть сформированы посредством изучения этнокультурного наследия Алтайского края. Следует отметить, что в крае проживает более 140 наций и народностей, каждая из которых имеет свою уникальную самобытную культуру. Культурное многообразие территории является богатейшим и практически неисчерпаемым ресурсом для развития различных видов туризма, поэтому обучающимся по направлению подготовки «Туризм» необходимо изучение цикла дисциплин, связанных с изучением культурно-бытовых и духовно-нравственных традиций народов, а также территорий с их компактным проживанием. Причем изучение данного цикла дисциплин возможно с использованием дополненной реальности как эффективного высокотехнологичного инструмента получения дополнительных сведений о культуре и быте народов, проживающих в Алтайском крае и улучшения восприятия информации обучающимися по культурному наследию региона.

При формировании образовательных программ до сих пор остро стоит вопрос формирования профессиональных компетенций с учетом потребностей будущих работодателей. Это указывает на то, что необходимо вводить в учебный план дисциплины, изучающие специфику туристской индустрии Алтайского края (туристское краеведение, региональные гостинично-туристские и санаторно-курортные комплексы, региональное гостиничное и туристское хозяйство и т.п.), это позволит сформировать необходимые профессиональные компетенции с учетом региональных особенностей Алтайского края.

Регионально-ориентированная модель подготовки кадров в сфере туризма подразумевает не только знание культурных, политических, экономических, социальных и исторических особенностей региона, в котором осуществляется профессиональная деятельность, но и умение применить данные знания на практике.

Выводы. Таким образом, предложенная нами модель подготовки специалистов туристской индустрии, учитывает особенности территориальной туристской системы Алтайского края.

На специфику подготовки кадров в сфере туризма и гостеприимства оказывают значительное влияние следующие особенности развития региона: богатый природно-ресурсный потенциал Алтайского края; разнообразное культурно-историческое наследие Алтайского края; динамично развивающаяся туристская инфраструктура. Состояние развития самой сферы туризма должно являться ключевым фактором, определяющим изменение требований к выпускникам данного направления, в соответствии с которым изменяются организация процесса обучения и освоения профессиональных компетенций.

Литература:

1. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория; методология; практика: учебное пособие / Б.С. Гершунский. Москва: Флинта: Наука, 2003. – 764 с.
2. Дунец, А.Н. Туристско-рекреационные комплексы горного региона: монография / А.Н. Дунец АлтГТУ им. И.И. Ползунова. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2011. - 201 с.
3. Лазаров Пл. За профессионалната компетентност на туристическите кадри, сп. Посоки. 2010. № 2
4. Мажар, Л.Ю. 2008. Территориальные туристско-рекреационные системы: монография / Л.Ю. Мажар Смоленский гуманитарный ун-т. Смоленск: Унивсерсум, 2008. - 211 с.
5. Преображенский, В.С. Теоретические основы рекреационной географии Москва: Наука, 1975. - 223 с.
6. Некрасова, М.Л. Территориальные туристско-рекреационные системы: стратегический подход к формированию и развитию конкурентоспособной туристской отрасли в Российской Федерации. // Известия ДГПУ. Естественные и точные науки. № 4.: 2012. С. 95-101 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/territorialnye-turistsko-rekreatsionnye> (Дата обращения 12.10.2020)
7. Преображенский, В.С., Зорин, И.В., Веденина, Ю.А. Географические аспекты конструирования новых типов рекреационных систем // Изв. АН СССР. Сер.: «География». № 1. 1972. С. 36-51
8. Шайдаров, А.Ю. Экономический механизм формирования, функционирования и развития региональной туристско-рекреационной системы: на примере Северо-западного региона: автореферат дис. ... кандидата экономических наук: 08.00.05 / Балт. акад. туризма и предпринимательства. Санкт-Петербург, 2006. 21 с.
9. Шеремет, Е.Н. Развитие многоуровневой системы профессионального туристского образования с учетом региональных особенностей // Гуманитарные науки. №3 (39). 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-mnogourovnevnoy-sistemy-professionalnogo-turistskogo-obrazovaniya-s-uchetom-regionalnyh-osobennostey> (дата обращения: 20.10.2020).
10. Delamare, Le., Deist, F. Que's que c'e competence 2005 Human Resource Development International. No. 1. PP. 27-46
11. Keen, K. Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen. (Eds.), 1992. Instructional Design: Implementation Issues PP. 111-122.

УДК 372.881.1

кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук Богданова Надежда Андреевна
 Российский Университет Дружбы Народов (г. Москва);
 кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук Солнцева Елена Георгиевна
 Российский Университет Дружбы Народов (г. Москва)

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье авторы изучают особенности преподавания китайского языка на начальном этапе. В отличие от европейских языков китайский язык следует изучать в «комплексе» (фонетика, иероглифика, грамматика). Перед преподавателем, приступающим к обучению студентов начального уровня, стоят такие важные задачи как выработать у учащихся базовые навыки общения на китайском языке и заложить теоретические и практические основы для изучения языка в дальнейшем. Материалом исследования послужили работы китайских, советских и российских лингвистов.

Ключевые слова: китайский язык, методика преподавания, фонетика, грамматика, иероглифика, сложности обучения.

Annotation. In this article, the authors study the features of teaching Chinese at the initial stage. Unlike European languages, Chinese should be studied in a "complex" (phonetics, hieroglyphics, grammar). The teacher who starts teaching primary-level students has such important tasks as developing students' basic communication skills in Chinese and laying the theoretical and practical foundations for learning the language in the future. The research is based on the works of Chinese, Soviet and Russian linguists.

Keywords: Chinese language, teaching methods, phonetics, grammar, hieroglyphics, the difficulties of learning.

Введение. Сложность, динамичность развития и функционирования современного языкового образования предъявляет новые требования к преподавателю, который должен не только в совершенстве владеть отдельными технологиями обучения иностранному языку, но и понимать сущность закономерностей, которые лежат в их основе, видеть их истоки и перспективы развития. Особенно это важно на рубежных этапах развития методической науки, один из которых и переживает современная теория обучения неродным языкам. Преподаватель иностранного языка в современных условиях должен не только «транслировать» новый языковой код, но и формировать у учащегося готовность и способность участвовать в межкультурном взаимодействии.

Изложение основного материала статьи. Китайский язык уникален тем, что изучать его приходится «в комплексе», а не по аспектам, как многие европейские языки. Все составляющие китайского языка взаимосвязаны: фонетика, иероглифика, чтение, грамматика. Фонетика – важный аспект в освоении китайского языка, поэтому постановка произношения занимает продолжительное время и требует предельной концентрации как студентов, так и преподавателей. Ведь при неверном произнесении тона, может получиться слово, несущее другой лексический смысл. Например, лексема «马» (mǎ – лошадь), произнесенная четвертым тоном означает ругательство «骂» (mà – ругательство). Иероглифика также играет важную роль на базовом этапе изучения языка. Например, «教» (jiào), произнесенное ровным тоном, означает «обучать, преподавать», в то время как тот же иероглиф, но с четвертым тоном (jiào) имеет совершенно иное значение – «религия, учение». Вот почему в первую очередь, в самом начале обучения основное внимание уделяется именно становлению фонетики и освоению иероглифической письменности, а затем уже грамматике и лексике. Ученые отмечают, что несмотря на то, что китайские языковеды с древних времен проводили исследования грамматики своего языка, а китайская филология насчитывает уже более 2 тысяч лет, направление «грамматика» не было разработано в привычной для европейцев форме [4, с. 204–208]. Китайское языкознание в первую очередь было направлено на изучение не речи, а иероглифа с точки зрения его написания, чтения и, собственно, значения, «и эти три аспекта его изучались тремя разными науками» [8, с. 18].

В отличие от большинства западных языков, изучая китайский язык, необходимо обладать большим терпением и природным слухом, поскольку система четырех тонов языка предполагает возможность учащегося воспроизвести слово или фразу, соблюдая тоны, а также услышать интонационное ударение. Если в русском языке существует возможность с помощью интонации выражать эмоции фразы (восклицание, вопрос, сообщение и другие эмоциональные окраски слов) и значение слова при этом совершенно не изменится (слово **машина** не поменяет своего значения, с какой бы интонацией его не произнесли), то в китайском языке тон играет чрезвычайно важную роль. Слог китайского языка может быть произнесен четырьмя разными тонами (ровным, восходящим, нисходяще-восходящим и нисходящим), в зависимости от которых меняется смысл и значение фразы или слова. «Тон в китайском языке играет в различении смысла слов такую же роль, что и звук» [7, с. 15]

Фонетика китайского языка не представляет какой-либо сложности, в случае если преподаватель правильно преподносит материал учащимся. / Фонетика китайского языка достаточно трудна для освоения студентами, однако, если преподаватель правильно преподносит материал, то в дальнейшем произношение не будет у учащихся вызывать сложностей. Китайский язык принадлежит к числу тональных языков. Слог китайского языка характеризуется не только определенным звуковым составом, но и тем или иным тоном, который называется этимологическим тоном данного слога. В первую очередь следует познакомить учащихся со структурой, звуковым составом и тонами слогов китайского языка, при этом следует уделить отработку навыков нормативного произношения на уровне слогов. «Чтобы научиться говорить, надо уметь произносить. Чтобы научиться понимать, что говорят другие, нужно научиться разбираться в их произношении» [7, с. 4]. Поэтому, изучению правил произношения звуков, постановке произношения у учащихся обычно посвящен специальный вводный фонетический курс, в результате прохождения которого у изучающего китайский язык формируются общие навыки по произношению звуков китайского языка. После прослушивания лекций по фонетике, работа над произношением ни в коем случае не прекращается, а скорее

продолжает проходить на протяжении всего обучения. Однако дальнейшее совершенствование произношения уже не будет помехой для работы над другими аспектами китайского языка, поскольку в результате прохождения курса фонетики, обучающийся достигает некоторого автоматизма в произношении.

Прежде всего, необходимо настроить учащегося на то, что структура китайского слога отличается от структуры слога русского языка. Так, слог китайского языка состоит не из привычных гласных и согласных, а из структурных элементов, называемых инициаль (согласная часть), а также остальная часть слога – финаль, являющаяся гласной частью слога. Порядок расположения звуков в слоге китайского языка строго определен, а именно каждому звуку отведено соответствующее место в слоге. Интересно то, что в китайском языке согласные не могут сочетаться в отличие от гласных, что не характерно для русского языка. Стоит отметить, что не все звуки китайского языка в составе слога сочетаются друг с другом. Здесь следует привести пример слогов, в составе которых присутствует особая гласная «i», специфика произнесения которой заключается в том, что она является одновременно полугласной и полусогласной. Известно, что с ней существуют такие сочетания как **zi, ci, si, zhi, chi, shi, ri**, однако нет таких слогов как «fi, mi, di» и других с этой особой финалью. В языке путунхуа (普通话 «всеобщий язык») нет сопоставления глухих и звонких согласных. Некоторые согласные образуют пары, которые различаются по отсутствию или наличию придыхания. Например, пары **d-t, g-k** вызывают у студентов некоторое затруднение при произнесении, ведь **-t** и **-k** произносятся с придыханием, а в русском языке нет аналогичных звуков. Звук – **g** многие учащиеся произносят на манер английского звука **g**. Поэтому задача преподавателя на примерах объяснить и отработать произношение звуков, доведя их у студентов до автоматизма. Для этого вида работы очень продуктивно прослушивание аудиофайлов.

На начальном этапе освоения китайского языка важно уделять внимание аудированию. Учащемуся следует слушать живую китайскую речь каждый день не менее 1 часа. Вместе с этим занятия по аудированию также являются неотъемлемой частью занятий с преподавателем. Слушая аудиозаписи текстов, диалогов или упражнений, студент должен стараться как можно более точно воспроизвести интонацию, с которой произносят фразы носители изучаемого языка. А задача преподавателя – вовремя исправить фонетическую ошибку, поскольку впоследствии это будет сделать сложнее, т.к. учащийся привыкнет произносить слово или слог с неверной интонацией, тоном и т.п.

С помощью звукозаписи текстов и упражнений, многочисленных схем, наглядно отражающих ритмику звучащих фраз, и необходимых пояснений у учащихся вырабатывается умение слышать и воспроизводить ритм и интонацию китайской речи.

Фразовое ударение еще один немаловажный аспект, которому преподаватели уделяют внимание на начальном этапе. Для этого подбираются тексты, которое сначала отрабатываются при помощи **pinyin (拼音)**, а затем тот же текст отрабатывается уже в его иероглифическом написании. Помимо текстов, правильное чтение которых является одной из основных задач на данном этапе обучения, необходимо также проделывать определенные упражнения, с целью развития у изучающих китайский язык способности понимать на слух китайскую речь и отвечать на вопросы.

Также одной из основных трудностей, стоящих перед каждым изучающим китайский язык, является овладение иероглифами, которые на протяжении 4 тысяч лет являются единственной общепринятой в Китае системой письменности. Любая иероглифическая письменность отличается от алфавитных или слоговых систем тем, что включает большее число знаков. На самом деле, в алфавите может быть несколько десятков знаков, в слоговых системах письменности – несколько сотен, в иероглифике – несколько тысяч. В китайском языке каждая морфема (значимый слог) передается отдельным иероглифом. С точки зрения иероглифики, преподаватель сталкивается с проблемой правильного написания иероглифа у учащихся. В русской синологии применяются 7 правил каллиграфии. Исходя из собственного опыта, можем отметить, что изучающие китайский язык на начальном этапе очень редко придерживаются общих правил, чаще выбирая свои варианты написания, идущие вразрез с установленными. Задачей преподавателя является, в первую очередь, объяснить значимость этого порядка, до учащегося следует донести, что правила составлялись не просто так, а все-таки для удобства самих же обучающихся. Для отработки письма существуют прописи, в которых написание иероглифа дается с соблюдением правил. Также очень эффективным упражнением для запоминания иероглифа является написание каждого нового иероглифа по чертам.

Закрепив навыки фонетики и иероглифики, преподаватель много времени уделяет переводу, используя различные упражнения на закрепление пройденной грамматики и лексики. Следует приветствовать различные варианты перевода (а в китайском языке это возможно), с условием, что студенту удастся обосновать свою точку зрения. В данном случае речь идет об особенностях некоторых грамматических тем (например, модальные глаголы и т. п.), когда при переводе могут быть варианты.

Лексические упражнения довольно многообразны, это и поиск синонима или антонима, и составление кроссворда, и заполнение пропуска подходящим по смыслу, словом, и т.п.

Неотъемлемой частью обучения является такой аспект, как говорение, который синтезирует черты диалогической и монологической речи. Поэтому в течение даже начального этапа обучения необходимо совершенствовать навыки устной речи. Для этого подходят упражнения на составлении диалогов по тексту, краткий пересказ текста, разыгрывание сценок. В современном учебном процессе хорошо зарекомендовали себя просмотр мультфильмов или учебных сюжетов по теме урока на китайском языке с дальнейшим обсуждением.

Первый год обучения иностранному языку очень важен. Именно на начальном этапе закладывается фундамент знаний, формируются умения, навыки и компетенции, которые пригодятся в дальнейшем. В последующие годы обучения большое внимание будет уделяться чтению, как художественных текстов, так и СМИ, учащиеся научатся писать деловые письма, а также совершенствовать навыки в письме как средстве подготовки устных высказываний и информационной обработки текста.

Для данного этапа обучения характерны совершенствование умений учащихся пользоваться различными приемами обогащения их словарного запаса, расширение их потенциального словаря и лингвистических знаний. По итогам первого года обучения студент может самостоятельно использовать иностранный язык как средство получения новой информации, расширения информированности в различных сферах деятельности и областях науки. В этой связи основным видом речевой деятельности становится чтение, а основной вид работы — извлечение информации из текста и ее обработки.

Выводы. Таким образом, иностранный язык на данном этапе должен выступать как эффективное средство, способствующее удовлетворению, развитию и углублению интересов учащихся в выбранной ими области знаний, в частности как средство получения профессионально значимой информации. Этой цели в наибольшей степени отвечают различные варианты профильно - ориентированного обучения иностранному языку.

Литература:

1. Ван Ляо-и. Основы китайской грамматики. М. 1954. 262 с.
2. Иванова Т.В., Киреева З.Р., Сухова И.А. Технологии и методики обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов направления подготовки «Филологическое образование». Часть I. Уфа: Изд-во БГПУ. 2009. 186 с.
3. Кленин И.Д., Щичко В.Ф. Лексикология китайского языка. // М.: Восточная книга. 2013. 272 с.
4. Кирюхина Л.В. Грамматические исследования в китайском языкознании. Вестник ИГЛУ. 2014.
5. Семенов А.Л. Лексикология современного китайского языка. Наука. М. 1992. 278 с.
6. Семенов А.Л. Лексика китайского языка. // М. Восточная книга. 2013. 288 с.
7. Спешнев Н.А. Фонетика китайского языка. Ленинград. 1980. 142 с.
8. Яхонтов С.Е. Древнекитайский язык. М. 1965. 115 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент **Богданова Юлия Зуфаровна**
Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье сформулировано определение: лингвистическая компетентность – это способность эффективно, достоверно и корректно выражать свои мысли и намерения, сочетая грамматический, стилистический, лексический и графико-орфографический компонент в единую языковую систему в любой коммуникативной ситуации. Автором выделено пять структурных особенностей лингвистической компетенции и проанализирована её многоярусная структура; освещены угрозы для качественного формирования лингвистической компетенции и предложены пути чёткого структурирования подготовки студентов аграрного профиля в контексте исследуемой темы.

Ключевые слова: лингвистическая компетентность, языковые компетенции, языковая система, аграрная сфера, текстуальный аспект, прагматический аспект.

Annotation. The article formulates its own definition: linguistic competence is the ability to effectively, reliably and correctly Express one's thoughts and intentions, combining grammatical, stylistic, lexical and graphic-spelling components into a single language system in any communicative situation. The authors identified five structural features of linguistic competence and analyzed its multi-level structure. For the first time, threats to the qualitative formation of linguistic competence are highlighted and ways to clearly structure the training of agricultural students in the context of the topic under study are proposed.

Keywords: linguistic competence, language competence, language system, agricultural sphere, textual aspect, pragmatic aspect.

Введение. Подготовка студентов высших учебных заведений к профессиональному общению является неотъемлемой и перспективной составляющей формирования кадрового потенциала в аграрной сфере и предполагает развитие мотивации к грамотному, корректному, качественному и продуктивному общению на родном и иностранном языках в будущей профессиональной деятельности, что подразумевает формирование определённой лингвистической компетентности. Необходимость такой подготовки заключается в том, что в связи с нарастающей международной интеграцией аграрии имеют возможность сотрудничать и обмениваться опытом с коллегами из других стран, а студенты аграрных учебных заведений высшего образования могут проходить производственную практику за рубежом [1].

Изучение иностранного языка способствует формированию готовности к профессиональному общению в иноязычной среде, которая является важным фактором успешной профессиональной самореализации будущих специалистов аграрного профиля, что повышает их конкурентоспособность на европейском и мировом рынках труда [2-3]. Подготовка будущих специалистов аграрных специальностей к профессиональному общению в иноязычной среде будет эффективной, если в процессе лингвистической подготовки обеспечить совокупность ряда педагогических условий, а именно:

- создать активную/интерактивную обучающую среду;
- способствовать формированию у студентов устойчивой внутренней мотивации к профессиональному иноязычному общению;
- постепенно повышать уровень автономии студентов в профессиональном иноязычном взаимодействии.

Изложение основного материала статьи. Наряду с базовой коммуникативной компетентностью (в широком смысле), мы считаем лингвистическую компетентность (и компетенцию) одной из наиболее весомых составляющих общей профессиональной компетентности будущего выпускника аграрного вуза. Именно лингвистическая компетентность охватывает лингвистические знания, навыки и умения; не зная внутренней системы иностранного языка и не умея оперировать ею, будущий профессионал не сможет в полной мере реализовать себя как квалифицированный специалист.

Впервые тождественные понятия «языковая компетенция» и «лингвистическая компетенция» («linguistic») появились в научной литературе в середине XX века. В 1965 г. Н. Хомский ввел термин «компетенция» в образовательный оборот в рамках теории трансформационных грамматик. В этом периоде отождествлялись понятия «владение языком» и «владение грамматической системой». Другими словами, лингвистические компетенции воспринимались на одном уровне со знанием и правильным употреблением грамматических форм. Лингвистическую компетентность Н. Хомский рассматривал с позиции личностных умений и пониманий, поэтому ученый утверждал, что лингвистическая компетентность – это сочетание уровня владения языковыми нормами и уровень речевых умений [10-11].

С того времени проблеме языковой (лингвистической) компетенции и компетентности посвятили свои исследования ряд зарубежных и отечественных ученых. Французский ученый С. Савиньон утверждает, что профессиональная лингвистическая компетенция базируется на грамматической компетенции (способности распознавать и правильно употреблять лексические, морфологические, фонологические и синтаксические языковые особенности) [6].

Американским лингвистом Л. Бахманом предложена структура лингвистической компетенции. Ее составляющими является организационная (грамматическая и текстуальная), прагматическая (иллокутивная и социолингвистическая) компетенции [1].

Организационная компетенция, по мнению ученого, – это понимание и применение формальной структуры языка. Она состоит из грамматической и текстуальной компетенций, которые являются, безусловно, необходимыми для продуцирования и узнавание грамматически правильных предложений (при необходимости – исправления грамматически неправильных структур), охватывает конструктивное содержания и умение упорядочить отдельные языковые структуры в предложения и качественный текст.

Анализ исследований упомянутого ученого позволяет утверждать, что грамматическая и текстуальная компетенции тесно связаны между собой. Грамматическая компетенция представляет собой умелый подбор лексических единиц для выражения конкретных значений, включает знания об их месте в предложениях и высказываниях, а также понимание их формы, то есть материального выражения в письменных знаках и устных звуках.

Текстуальная компетенция будущих выпускников аграрных вузов означает знание условностей соединения отдельных высказываний в текст. По словам лингвиста, вторая составляющая лингвистической компетенции – прагматическая. Она касается контекста, содержания общения и связана с отношением друг к другу лиц, которые используют язык как средство передачи информации или общения [9].

Согласно Л. Бахману, прагматическая компетенция включает знание прагматических условий осуществления нужных функций языка и социолингвистический компонент (знания социокультурных условий применения этих функций к соответствующему контексту) [1]. Понятие «лингвистическая компетенция» включает в себя умение правильно владеть языком как средством общения.

Итак, сформулируем определение: лингвистическая компетентность – это способность эффективно, достоверно и корректно выражать свои мысли и намерения, сочетая грамматический, стилистический, лексический и графико-орфографический компонент в единую языковую систему в любой ситуации.

По нашему мнению, можно выделить более пяти важных особенностей лингвистической компетенции, так как она имеет сложную многоярусную структуру, которая соответствует многообразию компонентов коммуникативной способности будущих профессионалов аграрной сферы:

1. Включает в себя как общественные, так и индивидуальные лингвистические знания о мире.
2. В области использования языковых единиц предполагает усвоение обеих сторон знака – как формы, так и содержания.
3. Предусматривает обязательную пластичность знаний о языковых явлениях (знания и умения выразить одно и то же разными средствами).
4. Охватывает как продуцирование речи, так и её восприятие, что связано с проблемой профессионального понимания между участниками коммуникации, а также с проблемой общности ассоциаций у адресата и адресанта речевого сообщения.
5. Обусловлена такими факторами: уровень исходного языкового образования (до университета), профессиональный тезаурус, который формируется отдельно, индивидуальный опыт и т.д.

Помимо этого мы считаем, что под лингвистической (языковой) компетенцией необходимо понимать способность воспринимать и образовывать грамматически правильные, логичные и правильные предложения неограниченное количество раз. Такой процесс выражения мысли основывается на предварительно усвоенных языковых знаках и правилах их употребления.

Н.В. Муравьева указывает, что умение (способностью) понимать предложения с помощью языковых знаний и является лингвистической компетенцией - одной из важных компонентов коммуникативной [4]. По словам Е.Н. Пискуновой, большинство ученых трактуют лингвистическую компетенцию на уровне предложения, поскольку создание «предложения» считается достаточным уровнем лингвистической компетенции [5].

Однако существует угроза, что такой процесс приводит к пониманию и познанию языка как заранее составленной узкой системы, а не средства профессиональной коммуникации будущих аграриев [8]. Другими словами, по нашему мнению, знание лексических единиц, грамматического и синтаксического строения предложений, умение сформулировать и понять предложения на иностранном языке является недостаточным для формирования лингвистической компетенции.

Таким образом, мы уверены, что лингвистическая компетенция в процессе овладения иностранным языком характеризуется такими составляющими:

- интуитивное усвоение языковых форм;
- овладение лингвистическим, социокультурным и когнитивным смыслами, выраженными посредством языка;
- употребление языковых форм с использованием собственного творческого видения и креативности;
- использование языковых форм с минимальным вниманием относительно собственно языковых форм и с максимальным вниманием относительно ситуации коммуникации.

Итак, можно говорить о лингвистической компетентности как системе внутренне усвоенных правил функционирования языка, которые будущий профессионал применяет в речемыслительной деятельности (когнитивный компонент неотъемлем). Как пишет А.В. Сороколетова, лингвистическая компетентность предусматривает владение знаниями языка как общественного феномена и знаковой системы, однако необходимо постоянно обращать внимание на ее непрерывное развитие, разветвление и функционирование в определённой профессиональной сфере, в частности, аграрных специальностей; для этого не менее важно изначально корректное употребление родного языка на основе литературных норм; расширение лексического запаса; формирование способностей к анализу языковых фактов по фонетике, лексикологии, фразеологии, морфологии, синтаксису, стилистике; осознание связей между разными лингвистическими науками [7].

Как мы видим, лингвистическая компетентность – достаточно широкое понятие, которое включает в себя не только осмысление связей между различными лингвистическими науками, но и правописные

аспекты, историю становления литературного языка, умение работать со словарями (профессиональным, орфографическим, лексическим и др.).

В структуре подготовки студентов аграрного профиля необходимо чётко выделить четыре составляющие лингвистической компетентности:

- 1) знания о языковых единицах и правилах их сочетания;
- 2) правила создания грамматических форм;
- 3) установление заданного объема и максимальная точность владения лингвистическими компонентами;
- 4) способность строить предложения с профессиональными терминами при помощи усвоенных языковых умений.

Компоненты лингвистической компетентности, которые мы выделили, относятся к фундаментальным основам эффективного изучения и успешного практического применения иностранного языка в профессиональной аграрной сфере. Они способствуют внутренней стабилизации ощущения правильности построения предложений, расширению лексического запаса профессиональных слов, формированию способностей качественно и быстро анализировать и оценивать языковые факты.

Выводы. Лингвистическая компетенция – это способность распознавать, интерпретировать и определять уместность лингвистических понятий, оперировать лингвистическими аспектами фонетики, морфологии, лексикологии, синтаксиса и стилистики, овладевать нормами произношения, орфографии и пунктуации. На основе проведенного анализа можем сделать следующие выводы. Исследования ученых на сегодняшний день не дают единодушно четкой трактовки понятий «лингвистическая компетентность» и «лингвистическая компетенция»; нет универсального разграничения относительно видов и структур упомянутых категорий, поэтому мы сформулировали собственные структурные компоненты, ветви и направления педагогического аспекта формирования лингвистической компетентности, которая играет ведущую роль в подготовке студента аграрного профиля. Наше понимание дает возможность понять, что компетентности нельзя обучить, ведь она является продуктом определенного социального опыта, поэтому лингвистическая компетенция является основной составляющей коммуникативной компетенции, которая является базовым компонентом профессиональной компетентности будущих аграриев.

Она формируется из лексических, фонетических, фонологических и синтаксических знаний, то есть отвечает за языковую сферу, а уже на основе приобретенных знаний формируются дальнейшие речевые навыки и умения, которые проявляются в речевой профессиональной деятельности. Лингвистическая компетентность будущего агрария отвечает за умение правильно произносить и употреблять сложные лексические конструкции и грамматические структуры, предполагает способность грамматически корректно и лексически правильно строить высказывания на неродном языке, анализировать и оценивать содержание полученного сообщения или текста, правильно писать и переводить, работать со словарями. Упомянутые умения и способности развиваются в процессе накопления студентами опыта коммуникативной деятельности. Перспективы дальнейших исследований заключаются в обосновании теоретико-методологических основ формирования лингвистической компетентности будущих аграриев с учётом профессионального тезауруса.

Литература:

1. Bachman L.F. et al. Language testing in practice: Designing and developing useful language tests. Oxford University Press, 1996. Т. 1. 450 p.
2. Богданова Ю.З. Тренинг профессионально-ориентированных риторике, дискуссии и общения. Саратов, 2018. 131 с.
3. Богданова Ю.З. Практикум для самостоятельной работы по курсу "Тренинг профессионально-ориентированных риторике, дискуссии и общения". Тюмень, 2013. 142 с.
4. Муравьева Н.В. Филология для нефилологов: система мотивации для развития лингвистической компетентности // Профессиональное лингвообразование. 2017. С. 197-210.
5. Пискунова Е.Н. интегративный подход к формированию лингвистической компетентности студентов технических вузов // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2017. Т. 2. № 11. С. 56-58.
6. Савиньон С. Коммуникативная компетенция: теория и практика обучения. М.: Прогресс. 1983. 340 с.
7. Сороколетова А.В. Формирование лингвокультурной компетентности в зависимости от языковой среды // Язык для специальных целей: система, функции, среда. 2020. С. 382-390.
8. Туленкова Л.А. Составляющие лингво-информационной компетентности // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 15 (57). С. 230-234.
9. Устинова Т.В. Коммуникативная компетентность как основа метаграмотности в информационном обществе // Язык и текст. 2020. Т. 7. № 2. С. 71-80.
10. Хомский Н. Логические основы лингвистической теории // Новое в лингвистике. 1965. Т. 4. С. 465-575.
11. Хомский Н. Синтаксические структуры // Новое в лингвистике. 1962. Т. 2. С. 412-527.

УДК 796-057.875-054.6:378.661(470.56)

доктор педагогических наук, доцент Болотова Марина ИвановнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);**кандидат педагогических наук, доцент Ермакова Марина Аркадьевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург)**ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК КОМПЕНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ
МЕДИЦИНЫ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионального становления будущих специалистов в области медицины, где основным критерием выступает способность и готовность личности к непрерывному профессиональному росту с целью соответствия современным требованиям в области медицины: компетентность в выбранной профессиональной отрасли, включающая физическую подготовку. Профессиональная деятельность врача, связана с развитием общей выносливости, силы, ловкости, гибкости, внимания, волевых качеств, эмоциональной устойчивости. Особенно актуальна заявленная проблема для иностранных обучающихся, для которых высшее медицинское образование в России является востребованным. Авторами проведен анализ успешных практик физической подготовки студентов иностранного факультета в медицинских вузах России, выделены особенности организации занятий по физической подготовке с иностранными обучающимися. Представлены результаты оценки состояния здоровья иностранных студентов по итогам ежегодной диспансеризации; оценка физической работоспособности (оценка фоновых и абсолютных величин PWC – 170), оценка развития физических качеств (физической подготовленности).

Ключевые слова: физическая подготовка, физическая культура, спорт, профессиональное становление будущего специалиста в области медицины, иностранные обучающиеся, профессиональная деятельность.

Annotation. The article is devoted to the problem of professional development of future specialists in the field of medicine, where the main criterion is the ability and readiness of a person for continuous professional growth in order to meet modern requirements in the field of medicine: competence in the chosen professional field, including physical training. This fact is due to the professional activity of a doctor that is associated with development of general endurance, strength, agility, flexibility, attention, volitional qualities, emotional stability. The stated problem is especially relevant for foreign students, for whom higher medical education in Russia is in demand. The authors analyzed the successful practices of physical training of students of a foreign faculty in medical universities of Russia, highlighted the features of the organization of physical training classes with foreign students. The results of assessing the state of health of foreign students based on the results of the annual medical examination are presented; physical performance (assessment of background and absolute values PWC - 170), development of physical qualities (physical fitness).

Keywords: physical training, physical culture, sports, professional development of a future specialist in the field of medicine, foreign students, professional activities.

Введение. Актуальность исследования проблемы профессионального становления будущего специалиста в области медицины заключается в радикальных изменениях (работа в условиях пандемии; глобальная цифровизация; развитие телемедицины; усложнение технологических процессов; работа с устройствами на основе искусственного интеллекта, большими базами данных; рост новых видов профессиональной деятельности; интеграция и дифференциация медицинской деятельности и т.п.), обуславливающих потребность общества в усовершенствовании системы профессиональной подготовки кадров [1].

Особенно актуальна заявленная проблема для иностранных обучающихся, для которых высшее медицинское образование в России является наиболее привлекательным [7]. Обучение иностранных граждан является приоритетным направлением развития экспортного потенциала российской системы образования. Международная деятельность вуза в настоящее время имеет тенденцию к увеличению количества иностранных студентов, повышению мобильности обучающихся, что определяет конкурентоспособность образовательной организации [6, 9].

В настоящее время профессиональное становление личности будущего врача сводится к приобретению профессиональных знаний, практических умений, навыков, без формирования универсальных характеристик личности, ее социально-культурного потенциала, влияющих на перспективы профессионального роста и качественные социальные изменения в реальной жизни человека [1, 2]. Таким образом, главной задачей в профессиональном становлении личности будущего специалиста в области медицины выступает ее способность и готовность к непрерывному профессиональному росту с целью соответствия современным требованиям в области медицины: компетентность в выбранной профессиональной отрасли, включающая физическую подготовку.

Таким образом, успешное решение проблемы профессионального становления будущего специалиста в области медицины позволит повысить качество высшего медицинского образования, и его конкурентоспособность на мировом рынке образовательных услуг.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное становление будущего медицинского работника представляет собой длительный динамический процесс «формообразования» личности в области медицины, синтезирующий медицинские знания, теоретические воззрения, медицинские технологии и лечебно-профилактические практики, традиции и специфическую языковую систему, выработанные человечеством с целью сохранения здоровья и жизни человека, борьбы с различными его заболеваниями [2, 6].

Специфика труда медицинского работника зависит от выбранного профиля, так к профессиональной

деятельности хирурга предъявляются требования к физической подготовленности (высокая работоспособность, внимание, точность движений, статическая выносливость позных мышц и др.); ЦНС; зрительной чувствительности; дифференцированным параметрам движений; развитию функций внимания и мышления, эмоциональной устойчивости и волевым качествам. Профессиональная деятельность врача – терапевта, связана с развитием общей выносливости, силы, ловкости, гибкости, внимания, волевых качеств, эмоциональной устойчивости. Профессиональная деятельность врача стоматолога сопровождается развитием общей выносливости, статической выносливости, силы, гибкости, быстроты зрительного различия и подвижности нервных процессов, оперативного мышления и волевых качеств [9].

Таким образом, физическая подготовка занимает важное место в системе профессионального становления будущего специалиста в области медицины.

На базе ФГБОУ ВО «Оренбургского государственного медицинского университета» Министерства здравоохранения Российской Федерации был организован педагогический эксперимент по изучению уровня физической подготовки иностранных обучающихся как компонента профессионального становления будущего медицинского работника. В исследовании приняли участие студенты иностранного факультета 1 - 4 курс (представители республики Индия). Методы исследования: анализ литературы и нормативно-правовой документации по проблеме исследования, анализ успешных практик физической подготовки студентов иностранного факультета, анализ результатов диспансеризации, оценка физической работоспособности (оценка фоновых и абсолютных величин PWC – 170), оценка развития физических качеств (физической подготовленности), методы математической статистики.

Особое внимание заслуживает проблема состояния здоровья иностранных обучающихся. Анализируя данные ежегодной диспансеризации, проводимой на базе Клиники ФГБОУ ВО «Оренбургского государственного медицинского университета» Министерства здравоохранения Российской Федерации (2016 – 2020 гг.) мы пришли к выводу, что у представителей факультета иностранных студентов преобладают болезни органов дыхания (туберкулез, бронхиальная астма, бронхиты, пневмонии) и желудочно-кишечного тракта (гепатиты, гастриты, язвенная болезнь, холециститы), далее заболевания сердечно-сосудистой системы (артериальная гипотония, вегетативная дисфункция, артериальная гипертензия) и опорно-двигательного аппарата (сколиоз, плоскостопие, остеохондроз). В меньшей степени проявляются болезни органов зрения (миопия, гиперметропия астигматизм, косоглазие), мочеполовой системы (циститы, пиелонефриты, аднекситы, инфекции, передающиеся половым путем), эндокринные заболевания (сахарный диабет, гипертиреоз, гипотиреоз, гипоталамический синдром) по отношению к их сверстникам из России. Следует подчеркнуть уровень инфекционных заболеваний среди представителей иностранного факультета на младших курсах, основной причиной которых является отсутствие ряда прививок Национального календаря профилактических прививок.

Анализ успешных практик физической подготовки иностранных студентов в медицинских ВУЗах России позволил выделить ряд особенностей, которые необходимо учитывать при разработке рабочих программ по дисциплинам (модулям) по физической культуре и спорту, программно-содержательного и методического обеспечения, составлении планов физкультурных, оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий, составлении расписания занятий спортивных и оздоровительных секций, а так же выявить наиболее популярные среди иностранных обучающихся виды физической активности (игровые виды спорта):

- этнические и конфессиональные особенности обучающихся на факультете иностранных студентов, различные аспекты национальной культуры в части физического воспитания;
- коммуникативные барьеры, связанные с различным уровнем владения русским языком, языком-посредником;
- состояние здоровья, уровень физической подготовленности, индивидуальные адаптационного характера.

Тестирование физической подготовленности обучающихся на факультете иностранных студентов проводится в конце каждого учебного семестра. Программа тестирования физической подготовленности включает в себя: бег 100 метров с высокого старта (с); прыжок в длину с места (см); челночный бег 5х20 метров (с); подтягивание на перекладине (раз) – юноши, поднимание туловища из положения лежа (раз) – девушки; гибкость – наклон вперед, стоя на гимнастической скамейке (см).

Результаты тестирования иностранных обучающихся в сравнении с российскими студентами представлены в таблице 1. Показатели физической подготовленности у 76% студентов иностранного факультета оценены на «неудовлетворительно» и ниже.

Таблица 1

Сравнительная характеристика показателей физической подготовленности (юноши) ($M \pm m$)

Показатели	Иностранные обучающиеся	Российские обучающиеся	Интерпретация
Бег 100 м (с)	15,6 $\pm$ 0,26	13,6 $\pm$ 0,12	«5» - 13,1 «4» - 13,5 «3» - 14,0 «2» - 14,4
Прыжок в длину с места (см)	187,5 $\pm$ 0,84	244 $\pm$ 3,43	«5» - 250 «4» - 240 «3» - 230 «2» - 223
Челночный бег (5х20 метров (с))	23,4 $\pm$ 0,31	21,3 $\pm$ 0,22	«5» - 21,0 «4» - 22,0 «3» - 22,5 «2» - 23,0
Подтягивание на перекладине (кол-во раз)	3,7 $\pm$ 1,58	11,4 $\pm$ 0,61	«5» - 15 «4» - 12 «3» - 9 «2» - 7
Наклон туловища вперед (см)	7,9 $\pm$ 0,84	14,2 $\pm$ 1,13	«5» - 16 «4» - 10 «3» - 5 «2» - 0

Таким образом, у иностранных юношей, по сравнению с российскими, ниже результаты по всем показателям: прыжок в длину с места 187,5 $\pm$ 0,84 и 244 $\pm$ 3,43 см соответственно ($p \leq 0,001$), челночный бег (5х20 метров) (23,4 $\pm$ 0,31 и 21,3 $\pm$ 0,22 секунд) ($p \leq 0,001$), гибкости (7,9 $\pm$ 0,84 и 14,2 $\pm$ 1,13 см) ($p \leq 0,001$), силового норматива (3,7 $\pm$ 1,58 и 11,4 $\pm$ 0,61 количество раз) ($p \leq 0,001$), больше время в беге на 100 метров (15,6 $\pm$ 0,26 и 13,6 $\pm$ 0,12 секунд соответственно) ($p \leq 0,001$).

В таблице 2 представлена сравнительная характеристика фоновых абсолютных и относительных величин PWC-170 иностранных и российских обучающихся. Исходное значение как абсолютной (756,7 $\pm$ 132,20 кгм/мин), так и относительной (12,1 $\pm$ 1,80 кгм/мин/кг) физической работоспособности у обучающихся иностранного факультета значительно ниже, чем у российских студентов ($p \leq 0,05$).

Таблица 2

Сравнительная характеристика фоновых абсолютных и относительных величин PWC-170 юношей ($M \pm m$)

Показатели	Иностранные обучающиеся	Российские обучающиеся	Уровень статистической значимости (p)
PWC – 170 (кгм/мин)	756,7 $\pm$ 132,2	1082,7 $\pm$ 117,6	$p \leq 0,001$
PWC – 170 (кгм/мин/кг)	12,1 $\pm$ 1,8	14,2 $\pm$ 2,3	($p \leq 0,05$)

У обучающихся на иностранном факультете девушек, по сравнению российскими девушками результаты ниже по всем показателям: прыжок в длину с места (138,4 $\pm$ 3,86 и 173,6 $\pm$ 2,13 см соответственно) ($p \leq 0,001$), подъем туловища из положения лежа (32,7 $\pm$ 2,13 и 42,4 $\pm$ 3,51 количество раз) ($p \leq 0,001$), гибкость (10,2 $\pm$ 1,4 и 16,2 $\pm$ 0,68 см.) ($p \leq 0,001$), челночный бег (5х20 метров) (27,4 $\pm$ 0,27 и 24,3 $\pm$ 0,29 секунд) ($p \leq 0,001$), больше время в беге на 100 м. (20,3 $\pm$ 0,28 и 17,2 $\pm$ 0,12 секунд соответственно) ($p \leq 0,001$) (таблица 3.)

Таблица 3

Сравнительная характеристика показателей физической подготовленности (девушки) ($M \pm m$)

Показатели	Иностранные обучающиеся	Российские обучающиеся	Интерпретация
Бег 100 м (с)	20,3 $\pm$ 0,28	17,2 $\pm$ 0,12	«5» - 15,7 «4» - 16,0 «3» - 17,0 «2» - 17,9
Прыжок в длину с места (см)	138,4 $\pm$ 3,86	173,6 $\pm$ 2,13	«5» - 190 «4» - 180 «3» - 168 «2» - 160
Челночный бег (5х20 метров (с))	27,4 $\pm$ 0,27	24,3 $\pm$ 0,29	«5» - 24,0 «4» - 24,5 «3» - 25,0 «2» - 25,5
Поднимание туловища из положения лежа (кол-во раз)	32,7 $\pm$ 2,13	42,4 $\pm$ 3,51	«5» - 60 «4» - 50 «3» - 40 «2» - 30
Наклон туловища вперед (см)	10,2 $\pm$ 1,4	16,2 $\pm$ 0,68	«5» - 20 «4» - 13 «3» - 6 «2» - 0

В таблице 4 представлена сравнительная характеристика фоновых абсолютных и относительных величин PWC-170 иностранных и российских обучающихся (девушек). Исходные значения как абсолютной (кгм/мин), так и относительной (кгм/мин/кг) физической работоспособности у девушек иностранного факультета значительно ниже, чем у российских девушек.

Таблица 4

Сравнительная характеристика фоновых абсолютных и относительных величин PWC-170 девушек ($M \pm m$)

Показатели	Иностранные обучающиеся	Российские обучающиеся	Уровень статистической значимости (p)
PWC – 170 (кгм/мин)	472,7 $\pm$ 105,2	702,8 $\pm$ 106,4	p $\leq$ 0,001
PWC – 170 (кгм/мин/кг)	8,1 $\pm$ 1,9	12,2 $\pm$ 1,3	(p $\leq$ 0,05)

Систематические занятия физической культурой и спортом в соответствии с учебным планом позволили студентам иностранного факультета повысить уровень физической подготовленности и улучшить результаты в тестировании физических качеств (таблица 5,6)

Таблица 5

Динамика показателей физической подготовленности иностранных обучающихся (юноши) ($M \pm m$)

Показатели	Сентябрь 2018	Май 2019	Сентябрь 2019	P
Бег 100 м (с)	15,6 $\pm$ 0,26	15,2 $\pm$ 0,19	14,8 $\pm$ 0,22	p $\leq$ 0,05
Прыжок в длину с места (см)	187,5 $\pm$ 0,84	192 $\pm$ 3,46	198 $\pm$ 3,28	p $\leq$ 0,05
Челночный бег (5х20 метров (с))	23,4 $\pm$ 0,31	22,6 $\pm$ 0,27	21,8 $\pm$ 0,19	p $\leq$ 0,05
Подтягивание на перекладине (кол-во раз)	3,7 $\pm$ 1,58	4,1 $\pm$ 1,34	4,9 $\pm$ 0,93	p $\leq$ 0,05
Наклон туловища вперед (см)	7,9 $\pm$ 0,84	8,5 $\pm$ 0,76	9,8 $\pm$ 0,55	p $\leq$ 0,05

**Динамика показателей физической подготовленности иностранных обучающихся (девушки)
(M±m)**

Показатели	Сентябрь 2018	Май 2019	Сентябрь 2019	P
Бег 100 м (с)	20,3±0,28	21,6±0,18	22,5±0,23	p≤0,05
Прыжок в длину с места (см)	138,4±3,86	141,3±2,54	143,7±3,21	p≤0,05
Челночный бег (5х20 метров (с))	27,4±0,27	26,6±0,19	26,1±0,21	p≤0,05
Поднимание туловища из положения лежа (кол-во раз)	32,7±2,13	35,5±1,34	37,8±0,74	p≤0,05
Наклон туловища вперед (см)	10,2±1,4	12,6±0,47	14,8±0,38	p≤0,05

Таким образом, иностранные обучающиеся, как юноши, так и девушки, имеют более низкий уровень развития физических качеств в сравнении с российскими обучающимися, поэтому было принято решение об оценке индивидуальных приростов по каждому из показателей для формирования положительной мотивации к занятиям физическими упражнениями. Тесты физической подготовленности носят информационный характер и формируют общее представление об уровне развития физических качеств на момент выполнения тестирования.

Выводы. Физическая подготовка является значимым компонентом в профессиональном становлении будущего специалиста в области медицины, способствует формированию универсальных характеристик личности, непрерывному профессиональному росту (повышение работоспособности, внимания, развитие точности движения, статической выносливости, эмоциональной устойчивости и волевым качеств). Дисциплины (модули) по физической культуре и спорту в медицинских вузах Российской Федерации выполняют адаптивные, социализирующие и здоровьесберегающие функции. Вариативно-программный подход с учетом особенностей контингента факультета иностранных студентов (этнические и конфессиональные традиции, национальная культура); разный уровень владения языком-посредником, низкий уровень физической подготовленности и работоспособности, состояние здоровья, индивидуальные особенности обучающихся на иностранном факультете повышает значимость физической подготовки и формирования профессиональных качеств, необходимых для будущей профессии врача. Такой подход позволяет решать проблему профессионального становления будущего специалиста в области медицины.

Литература:

1. Заболотная С.Г. Ценностное самоопределение будущего врача в медицинской профессии [Электронный ресурс] / С.Г. Заболотная // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24971>.
2. Казанцева Д.Б. Особенности развития и профессионального становления личности врача [Текст] / Д.Б. Казанцева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Медицинские науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 79-88.
3. Коровин С.С. Ценностный потенциал физической культуры в воспитании личности: учебное пособие [Текст] / С.С. Коровин, Т.М. Панкратович; Мин-во образования и науки Рос. Федерации; ФГБОУ ВО «Оренб. гос. пед. ун-т». – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2018. – 212 с.
4. Кудряшов Н.А. Адаптация студента-иностранца в вузе: проблемы и пути их решения [Текст] / Н.А. Кудряшов. – Краснодар: Издательский Дом – Юг, 2016 – 78 с.
5. Морозова О.В. Анализ физической подготовленности иностранных студентов АГМУ [Текст] / О.В. Морозова, О.Ю. Блохина, Е.Г. Коноплева // Тенденция развития психологии, педагогики и образования: материалы научно-практической конференции // Вестник РГМУ, 2016. - С. 44-46.
6. Пахноцкая О.В. Сравнительная характеристика физической подготовленности отечественных и иностранных студентов в процессе обучения на 1-2 курсах стоматологического факультета, относящихся к основной медицинской группе [Электронный ресурс] / О.В. Пахноцкая [и др.] // Достижения фундаментальной, клинической медицины и фармации: материалы 66-й науч. сес. сотр. ун-та, 27-28 янв. 2011 г. – Витебск: ВГМУ, 2011 – С. 368-369. – Режим доступа: <http://elibrary.vsmu.by/handle/123/10113>.
7. Рахимов Р.Г. Особенности организации обучения иностранных студентов в вузе и направление его развития [Текст] / Р.Г. Рахимов // Язык и культура. – 2010. - №4 (12). - С. 123-126.
8. Смышляев К.А. Профессионально-педагогические затруднения преподавателя физической культуры вуза при взаимодействии с иностранными студентами [Электронный ресурс] / К.А. Смышляев // Современные проблемы науки и образования. – 2016 – №6. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25933>
9. Ушакова И.А. Здоровьесберегающее обучение в профессиональной социализации иностранных студентов – медиков: монография [Текст] / И.А. Ушакова; под ред. В.Б. Мандрикова. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2014.
10. Фазлеева Е.В. Занятия физической культурой в вузе как средство адаптации иностранных студентов к обучению [Текст] / Е.В. Фазлеева, Н.В. Васенков, А.С. Шалавина // Наука и спорт: современные тенденции. №2 (Том 11), 2016 г. С. 31-34

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Брутова Марина Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск);

кандидат педагогических наук, доцент Буторина Анастасия Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск);

кандидат педагогических наук, доцент Малыгина Елена Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье представлена характеристика дистанционного обучения в профессиональном образовании, обозначены его перспективы и проблемы в реализации. Нами сделана попытка представить анализ особенностей и сложностей реализации дистанционного обучения на примере кафедры педагогики и психологии детства Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, педагог, будущий педагог, социальный педагог, подготовка педагогов.

Annotation. The article presents the characteristics of distance learning in professional education, identifies its prospects and problems in implementation. We have made an attempt to present the characteristics of the features and difficulties of implementing distance learning on the example of the Department of pedagogy and psychology of childhood of the Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov.

Keywords: distance learning, distance education, teacher, future teacher, social teacher, teacher training.

Введение. Современные информационные технологии с каждым годом выходят на более качественный и простой в применении уровень получения образования на всех его этапах. Дистанционное обучение является сегодня выгодной формой получения знаний и информации с минимумом экономических затрат. Образовательные организации, применяющие дистанционные образовательные технологии имеют возможность развивать информационно-коммуникативную компетентность: учат осуществлять поиск, анализ и оценку информации; формируют навыки критического мышления, навыки профессионального общения и многое другое, что позволяет организовывать обучение на необходимом уровне и максимально профессионально.

Такой подход к пониманию значения дистанционного обучения в профессиональном образовании позволяет судить о необходимости его изучения с целью развития и совершенствования.

Выше сказанное позволяет рассматривать дистанционное обучение как результативное, продуктивное обучение предполагает включение в его содержание всех возможных ресурсов, в нашем случае – информационных.

Преподаватели кафедры педагогики и психологии детства САФУ имени М.В. Ломоносова имеют достаточный опыт, как в становлении в организации дистанционного обучения студентов, так и в создании условий для развития ИКТ всех субъектов образовательного процесса. Профессорско-преподавательский состав, обучающиеся, сотрудники университета имеют возможность работать в следующих системах поддержки электронного обучения и ДОТ: Sakai и Microsoft Teams (для программ основного и дополнительного образования), Moodle (для программ дополнительного образования).

Представим сущность изучения проблемы дистанционного обучения в профессиональном образовании и проиллюстрируем конкретные примеры организации учебного процесса посредством информационно-коммуникативных технологий.

Изложение основного материала статьи. Анализируя существующие определения дистанционного обучения, можно сказать, что это обучение, при котором все или большая часть учебных процедур осуществляется с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий; интерактивное общение между обучающимися и обучающим; самостоятельное освоение знаний и навыков по выбранному курсу и его программе.

Особенности дистанционного обучения:

- гибкость - возможность учиться в удобное для себя время, в удобном месте и в удобном темпе;
- модульность - отдельный курс создает целостное представление об определенной предметной области;
- разнообразный вариант контроля полученных знаний - используются дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, экстернат, компьютерные интеллектуальные тестирующие системы;
- инновационность процесса обучения - это совокупность методов, форм и средств взаимодействия с человеком в процессе самостоятельного, контролируемого освоения им определенного массива знаний и т.д.

Дистанционное образование это комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной образовательной среды, основанной на использовании новейших информационных технологий, обеспечивающих обмен учебной информацией на расстоянии [3].

К преимуществам дистанционной формы обучения можно отнести:

- ориентир на индивидуальность и личность обучающегося;
- развитие компетенций, необходимых для овладения будущей профессией;
- доступность, как возможность получать образование всем категориями населения;
- получение образования без отрыва от профессиональной деятельности;
- развитие самостоятельности у обучающихся;
- снижение затрат на подготовку специалиста.

Недостатки и проблемы дистанционного обучения:

- недостаточность непосредственной практики в обучении;

- слабая эмоциональность процесса из-за отсутствия очного взаимодействия субъектов образования;
- низкий уровень самостоятельности, сознательности и самодисциплины обучающихся;
- недостаточный уровень материальных возможностей, в первую очередь обучающихся;
- отсутствие высококвалифицированных специалистов, электронных пособий и др., необходимого для качественного процесса обучения.

Сегодня можно выделить два подхода к организации дистанционного обучения. Первый, достаточно распространенный заключается в обмене информацией между обучающим и обучающимися. Знания и есть транслируемая информация, и носит объект – субъектные отношения. Личный опыт студенты не приобретают. Втором подход дистанционного обучения представляет собой личную продуктивную деятельность студентов. Происходит интеграция информационных и педагогических технологий, обеспечивающих интерактивность взаимодействия субъектов образования и продуктивность учебного процесса. Такой подход носит личностный, креативный телекоммуникативный характер образования.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что ДО являет собой особый способ получения образования, имеющий, как преимущества, так и недостатки.

В рамках учебных занятий по дисциплинам профессиональной подготовки со студентами, обучающимися по образовательной программе специалитета 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения», достаточно хорошо зарекомендовала такие формы взаимодействия, как онлайн лекция и практические занятия на платформе Microsoft Teams. Большим преимуществом данной платформы является возможность для преподавателя самостоятельно создавать группы студентов для разных типов учебных занятий, разных заданий и целей, в том числе объединять для выполнения заданий студентов из разных академических групп. Для занятий лекционного типа возможно использовать не только показ экрана педагога и презентации, но просмотр коротких видеофрагментов и их коллективное обсуждение, сопровождение лекции записями на доске, что позволяет добиться эффекта «присутствия» на занятии и общения с участниками образовательного процесса. Для организации и проведения учебных занятий практического типа данный ресурс позволил организовать работу в микро-группах и использовать методику «Одного слайда» для обобщения и систематизации изученного материала. Довольно успешно удалось организовать и работу над социально-педагогической ситуацией, используя такой ресурс платформы, как «Доска», причем наиболее выигрышным здесь было совместное редактирование записей.

Удачным стал опыт разработки и использования web-квестов на практических и лабораторных занятиях со студентами в формате дистанционного образования. Для студентов мы предложили традиционную структуру web-квеста, разработанную автором технологии Б. Доджем:

- введение, в котором описана проблема, представлена фоновая информация;
- задание для работы самостоятельно или в микро-группах;
- ресурсы, представляющие собой набор информации, необходимой для выполнения задания;
- алгоритм решения как описание шагов, этапов выполнения задания;
- заключение, подводящее итог квеста, позволяющее в том числе не только обобщить новый опыт, но и дать установку на дальнейшую работу по проблеме [4, с. 283].

Такую форму работы мы использовали в рамках дисциплины «Методика работы специалиста с детьми и подростками группы риска», обсуждая со студентами проблему взаимодействия с данной категорией воспитанников в настоящее время. Данная форма взаимодействия позволяет организовать индивидуальную и групповую дистанционную работу с учениками с обязательной онлайн консультацией педагога. При этом дистанционное образование позволило студентами встать как на позицию педагога, так и на сторону самого воспитанника и проанализировать достоинства, недостатки и возможности некоторых способов работы социального педагога, педагога-психолога, учителя с подростками в новых условиях. Студенты смогли встать на позицию автора и разработать веб-квест для конкретной группы воспитанников, работая в микро-группах в условиях дистанционной организации образовательного процесса.

Несколько меньше по возможностям, но также успешным было использование ресурсов платформы Sakai для проведения занятий лекционного и практического типа, используя ресурс «Конференция».

Более существенные сложности возникли при организации практик студентов, обучающихся по данной специальности. Частично практики удалось реализовать в контактном режиме, часть производственных практик пришлось перевести в дистанционный формат (на 3 и 4 курсах).

В ходе реализации практик и подготовки к ним существенную помощь нам оказали социальные педагоги базовых образовательных организаций, куда мы выходим на практику достаточно длительный период времени. Так как идея реализации практики в тесной взаимосвязи с образовательными организациями, кафедрой педагогики и психологии детства существует уже более десяти лет, то существенных сложностей не возникало [1], [2]. Студенты продолжали заполнять разработанную преподавателями кафедры «Тетрадь на печатной основе», анализируя сайт образовательной организации, составляя конспекты мероприятий и индивидуальных консультаций, анализируя видеоролики и кинофильмы, предложенные руководителем практики. Взаимодействие осуществлялось и с социальными педагогами школ, используя ресурсы электронной почты и социальных сетей (в частности – была создана группа в сети ВКонтакте).

Например, студентам были предложены следующие задания.

1) Проанализировать должностную инструкцию социального педагога, выделив его права и обязанности. Попробовать составить свою инструкцию, соотнеся ее с современными действующими нормативными документами.

2) Посмотреть фильм «Все умрут, а я останусь» (режиссер: Валерия Гай Германика) и написать на него отзыв, ответив на ряд вопросов. Порассуждать на тему «Похожи ли подростки, представленные в фильме, на современных подростков». Составить аннотированный каталог фильмов, отражающих проблемы современных детей.

3) Провести анализ жилищно-бытовых условий собственной квартиры, заполнив «Акт обследования жилищно-бытовых условий» (который был предложен и представлен заранее) и т.д.

Вполне закономерно, что подобная практика работы в полной мере не заменит реальный практический опыт и опыт общения с детьми при решении реальных, а не смоделированных, ситуаций. Но все же стоит отметить глубокую личную заинтересованность студентов, их высокую мотивацию и стремление сделать как можно больше, многому научиться и, по возможности, оказать помощь специалисту (социальному педагогу) и ребенку, которые находятся «по ту сторону экрана».

Опыт организации образовательного процесса в дистанционном формате позволил нам обобщить и выделить и другие варианты использования интернет-технологий и интерактивных форм взаимодействия со студентами в новых условиях образования. Для организации самостоятельной работы студентов очной и заочной форм обучения возможны задания следующего плана:

- написание реферата и/или анализ рефератов одногруппников по выделенным и обоснованным критериям;
- составление аннотированного библиографического списка источников по обозначенной проблеме, используя ресурсы электронных библиотечных систем, научной электронной библиотеки eLIBRARY, электронной библиотеки университета;
- участие в вебинарах, конференциях, мастер-классах, тренингах, проводимых дистанционно при помощи ресурсов сети интернет;
- создание группы в социальных сетях с обсуждением состоявшихся мероприятий (лекции, практического занятия, конференции, встречи и т.д.);
- создание и наполнение информационными ресурсами web-страниц, посвященных сфере профессиональной деятельности, проблеме как индивидуально, так и в микро-группах;
- разработка и проведение индивидуальных и групповых проектов с использованием ресурсов сети интернет.

Выводы. Таким образом, изучение вопросов дистанционного обучения в современной реальности требует особого внимания. На первый план, на наш взгляд, должны выходить не только значимые достоинства или очевидные недостатки. Разумное сочетание дистанционной и контактной работы, использование современных приемов и технологий позволит получить квалифицированного, компетентного и конкурентоспособного специалиста, который без существенных проблем сможет работать в современных экономических и социальных условиях. Стоит так же отметить, что именно дистанционное образование позволяет использовать разнообразные источники информации, в том числе и нетрадиционные. Обучающий имеет возможность выйти на более высокий уровень самостоятельности, креативности. У преподавателя совершенствуется информационная компетентность за счет применения инновационных форм и методов обучения. Образование в целом приобретает новый формат более доступный и массовый по характеру распространения.

Литература:

1. Буторина А.Н., Малыхина Е.В., Маракушина И.Г. Психолого-педагогическая деятельность в школе: учебное пособие. – Архангельск: КИРА, 2014. – 106 с.
2. Буторина А.Н., Малыхина Е.В., Филиппова И.В. Изменение подхода к формированию компетенций будущих социальных педагогов при организации практики //Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 61 – 1. – С. 21-24.
3. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.e-joe.ru/sod/97/1_97/st064.html (дата обращения: 26.08.2020).
4. Самосенкова Т.В., Толмачева Е.В. Обучение профессиональному речевому общению иностранных студентов на основе технологии веб-квест // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. – 2013. – № 13 (156). – Выпуск 18. – С. 282-285.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Бурова Ирина Владимировна

Нижегородский государственный лингвистический университет
имени Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород);

кандидат филологических наук Поспелова Юлия Юрьевна

Нижегородский государственный лингвистический университет
имени Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Шурыгина Ольга Васильевна

Нижегородский государственный лингвистический университет
имени Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению педагогических условий информатизации процесса подготовки студентов направления «Педагогическое образование» к их будущей профессиональной деятельности в качестве учителей иностранных языков.

Ключевые слова: педагогические условия, информатизация образовательного процесса, профессиональная подготовка учителя иностранных языков.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the pedagogical conditions of informatization of the process of preparing students in "Pedagogical Education " for their future professional activities as teachers of foreign languages.

Keywords: pedagogical conditions, informatization of the educational process, professional training of a foreign language teacher.

Введение. Сфера образования представляет собой информационно насыщенную среду, где информационная деятельность студентов является центральной, создающей основу для познания профессии, интеллектуального, культурного, личностного развития. С 90-х годов XX века по настоящее время проблема информационной подготовки будущих специалистов в области иноязычного образования является объектом пристального внимания российских ученых и предметом фундаментальных исследований в разных аспектах (Б.С. Гершунский, М.Н. Евстигнеев, И.Г. Захарова, А.В. Зубов, О.А. Козлов, Н.Ф. Коряковцева, Г.А. Кручинина, А.Н. Назаренко, Е.С. Полат, П.В. Сысоев, И.В. Роберт и др.). В результате сложилась

совокупность научных представлений, позволяющих достаточно успешно формировать информационно-коммуникационную компетенцию будущих специалистов в области иноязычного образования.

В то же время многие исследователи справедливо отмечают, что в современных условиях глобальных информационных потоков, цифровизации образовательного пространства школы затруднена подготовка специалистов в области преподавания иностранных языков (ИЯ) в вузе, которые смогут успешно реализовать себя в профессиональном плане в информационно-коммуникационной среде школы будущего. В результате напрашивается закономерный вывод о том, что до настоящего времени не сложилась целостная концепция информатизации образовательного процесса по подготовке учителей иностранного языка к их будущей профессиональной деятельности.

Значимость информационно-технологической подготовки для достижения конкретных целей обучения ИЯ, связанных с компьютерной грамотностью, освоением правил, навыков и умений использования информационно-коммуникационных средств в учебных и профессиональных целях не вызывает сомнений. В связи с этим, в условиях глобальной технологизации современной жизни человеческого социума вопрос выявления педагогической сущности информатизации образовательного процесса по подготовке будущих учителей ИЯ представляется чрезвычайно актуальным.

Целью настоящего исследования является изучение педагогических условий информатизации процесса подготовки студентов вуза к их будущей профессиональной деятельности в качестве учителей ИЯ. В ходе исследования был использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования: анализ существующих в науке точек зрения на рассматриваемую проблему, наблюдение за образовательной средой вуза, анкетирование, анализ и обобщение результатов.

Изложение основного материала статьи. Деятельность – многоаспектное явление, которое определяется в философии, педагогике, психологии и социологии. В психологии деятельность определяется как совокупность процессов реального бытия человека, опосредованных сознательным отражением (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, С.Д. Смирнов и др.). К.А. Абульханова-Славская приходит к выводу, что нахождение личностью смысловых звеньев в своей жизнедеятельности, воспроизводство всех ее отношений к людям, деятельности, труду, опосредованных мировоззрением, ценностями, жизненными установками, позициями является источником её развития [1].

В современных условиях организации иноязычного образования одной из разновидностей социальной деятельности выступает информационная деятельность личности. В качестве важнейшей предпосылки, определяющей значимость информационной деятельности обучающихся, мы выделяем информатизацию образовательного процесса в вузе. Педагогический терминологический словарь трактует информатизацию образования как процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания [11]. И.И. Павленко, рассматривая информатизацию как базовую категорию для перестройки управления процессами обучения и самообучения в высшей школе, определяет информатизацию как всеобщий комплексный социальный процесс и динамично развивающийся социальный институт информационного общества, имеющий сквозной характер и пронизывающий все сферы жизнедеятельности общества, его социальные институты и организации [8].

На современном этапе развития системы образования, как отмечает В.П. Сысоев, информатизация включает весь спектр мер – от компьютеризации и разработки программного обеспечения до формирования информационной культуры обучающихся [10]. В методической науке информатизация иноязычного лингвистического образования трактуется как комплекс мер по обеспечению процесса обучения и овладения иностранным языком и культурой страны изучаемого языка, методологией, технологиями разработки новых учебных и учебно-методических материалов, методиками использования новых информационных и коммуникационных технологий в обучении, подготовкой и повышением квалификации педагогических кадров, способных широко использовать потенциал информационных технологий на практике [10]. В фокусе нашего внимания – педагогические условия информатизации образовательного процесса по подготовке студентов вуза направления «Педагогическое образование» к будущей профессионально-педагогической деятельности.

В дидактико-методической литературе термин «педагогические условия» трактуется достаточно широко. Так, Н.М. Борытко понимает педагогические условия как внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, сконструированного педагогом и предполагающего достижение определенного результата [5]. Согласно мнению В.И. Андреева, педагогические условия представляют собой такие обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора и применения содержания, методов и организационных форм обучения для достижения конкретных дидактических целей [3]. Принимая во внимание все рассмотренные точки зрения, педагогические условия информатизации образовательного процесса по подготовке учителей ИЯ в вузе можно сформулировать как комплекс мер и средств, направленных на достижение конкретных образовательных результатов по формированию профессиональных компетенций будущего учителя ИЯ и обеспечивающих эффективность педагогической деятельности с использованием современных информационных технологий.

Главным условием информатизации образовательного процесса является наличие единой электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), которая создаётся в вузе в соответствии с требованиями к реализации образовательных программ по направлению подготовки «Педагогическое образование». Согласно Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3++ (ФГОС ВО), каждый обучающийся должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к ЭИОС с подключением к сети Интернет [9]. В Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ) структура ЭИОС состоит из следующих взаимосвязанных компонентов: сайт вуза с размещением информации об основных образовательных программах, реализуемых в вузе, нормативных документов, расписания, новостей; платформа дистанционного обучения LMS Moodle, содержащая электронные учебно-методические комплексы по разным дисциплинам; средства коммуникации (форумы, видеоконференции); электронно-библиотечная система; компьютерная поддержка образовательных программ [6].

Кафедра методики преподавания ИЯ, педагогики и психологии НГЛУ формирует профессиональные психолого-педагогические и методические компетенции будущих учителей основных европейских языков

(английского, немецкого, французского, испанского, итальянского), владеющих современными технологиями их преподавания. На основе платформы дистанционного обучения LMS Moodle для студентов бакалавриата и магистратуры преподавателями кафедры разработан ряд курсов по дисциплинам психолого-педагогического цикла. Структура электронных курсов учитывает особенности преподавания конкретных дисциплин и соответствует модульному принципу построения. Так, электронный курс по теоретическим дисциплинам включает следующие элементы: аннотация (постановка целей, задач, требования к качеству выполнения работ, критерии оценки результатов); электронные лекции, содержащие текстовую и иллюстративную информацию, ссылки на источники; темы семинарских занятий и задания по темам, включая вопросы, рекомендации к составлению сообщений, примеры выполнения контрольных заданий; список основной и дополнительной литературы; средства контроля: интерактивные тесты, ситуативные задания, эссе и творческие проекты; материалы для самостоятельного углубленного изучения тем; форум для проведения семинаров и консультаций [2]. LMS Moodle позволяет также более эффективно осуществлять гибкий контроль профессиональной педагогической деятельности студентов НГЛУ во время учебной и производственной практик.

Следующим условием информатизации образовательного процесса выступает обеспечение студентов вуза научной и учебно-методической литературой. ЭИОС вуза даёт возможность круглосуточного дистанционного доступа к электронной библиотечной системе (ЭБС), которая представляет собой совокупность используемых в образовательном процессе электронных документов, объединённых по тематическим и целевым признакам, снабжённую дополнительными сервисами, облегчающими студентам и преподавателям вуза поиск документов и работу с ними. В НГЛУ это «Университетская библиотека онлайн» – современная образовательная платформа с множеством сервисов работы с электронными формами книг, которая позволяет производить поиск «свежих» учебно-методических пособий. К несомненным достоинствам ЭБС нашего вуза отнесём возможность осуществления одновременного индивидуального доступа к каждому изданию, входящему в систему, не менее чем для двадцати пяти процентов обучающихся, а также возможность дистанционного доступа обучающихся к системе из любой точки, в которой имеется доступ к сети Интернет.

Обеспечение учебно-воспитательного процесса современными электронными средствами обучения является требованием к материально-техническому оснащению образовательных программ и еще одним важным условием информатизации образовательного процесса в вузе. Во время стремительного развития средств телекоммуникации эта проблема является чрезвычайно насущной. Несмотря на то, что аудитории НГЛУ оборудованы проекторами и интерактивными досками, имеются компьютерные классы и лингафонные кабинеты, оборудование постепенно устаревает, требует обновления и постоянной технической поддержки.

В ноябре 2019 НГЛУ представилась возможность обновить фонд технических средств, когда в вузе, в рамках реализации национального проекта «Образование», был открыт центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов «Учитель будущего». В связи с этим, часть аудиторий вуза оснастили новыми информационными средствами обучения, что позволяет в настоящее время реализовывать деятельностный подход к формированию профессиональных компетенций будущего учителя ИЯ, в том числе его информационно-коммуникационной компетенции (далее ИКТ-компетенция). Под ИКТ-компетенцией учителя ИЯ мы понимаем профессиональную компетенцию, предусматривающую способность использовать новые информационные технологии и электронные средства обучения для решения дидактических задач иноязычного образования и развития ИКТ-компетенции обучающихся.

В свете рассматриваемой проблемы нельзя не остановиться и на такой характеристике образовательного процесса в вузе, как реконструкция отношений информационного обмена между преподавателем и студентом. Современное вузовское обучение характеризуется внедрением элемента самостоятельной работы обучающихся. ФГОС ВО выделяет лишь 40% от общего объема часов на контактную форму работы в ходе освоения учебной дисциплины или модуля [9]. Остальное количество часов даётся студентам на самостоятельное овладение содержанием учебных дисциплин. Профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии НГЛУ М.А. Ариян, рассуждая о проблемах профессиональной подготовки учителя ИЯ в новых образовательных условиях, утверждает, что повышение эффективности учебного процесса связано именно с реализацией способности человека к автономному учению. Исследователь отмечает, что овладение системой автономного учения особенно актуально для студента – будущего учителя, поскольку это благотворно сказывается на формировании модели его последующей профессиональной деятельности. При этом формы самостоятельной работы студентов по изучению методической науки могут быть разными: самостоятельное добывание и изучение научных источников по теме; подготовка докладов; анализ учебно-методических комплектов с опорой на предложенные критерии; компьютерные презентации подготовленных сообщений; разработка сценариев уроков или внеклассных занятий; разработка фрагментов уроков и обсуждение их в онлайн режиме; разработка проектов индивидуально или в составе творческой группы и т.п. [4].

Очевидно, что роль преподавателя в этом процессе сводится не столько к передаче знания, сколько к обучению стратегиям самостоятельного поиска, нахождения, переработки профессионально-значимой информации и создания собственного профессионального продукта. Сегодня преподаватель вуза должен уметь организовать процесс обучения таким образом, чтобы направить мышление обучающихся в русло автономного совершенствования собственного профессионализма [7]. С развитием учебной автономии студентов расширяется и номенклатура функций современного преподавателя, который выступает уже не столько в роли ретранслятора знаний, сколько наставника, модератора, координатора самостоятельной учебной деятельности студентов. Такое положение вещей, несомненно, является следствием реализации в системе высшего образования личностно-деятельностного и компетентностного подходов, а также стремительного развития информационно-коммуникационных технологий. В связи с этим, возникает насущная необходимость в формировании автоматизированных навыков и рабочих умений осуществлять образовательный процесс с использованием электронных средств обучения у студентов – будущих учителей ИЯ и совершенствовании ИКТ-компетенции действующих преподавателей.

Пандемия ковид-19 2020 года продемонстрировала реальную потребность в повышении уровня ИКТ-компетенции современных учителей ИЯ и преподавателей вуза, поэтому еще одним условием информатизации образовательного процесса назовём организацию регулярной работы по повышению

квалификации в области информационных и цифровых технологий. В текущем году весь профессорско-преподавательский состав НГЛУ дважды осуществил обучение в рамках курсов повышения квалификации по использованию новых информационно-коммуникационных технологий в образовательных целях. Результатом такой работы стало более активное и грамотное использование преподавателями вуза дистанционных технологий (Zoom, BigBlueButton, YouTube stream, vodcast и т.п.), технологии смешанного обучения (blended learning), «перевернутого класса» (flipped classroom) и т.п.

В рамках проводимого исследования авторами было осуществлено анкетирование студентов второго курса направления подготовки «Педагогическое образование» в количестве 40 человек с целью выяснить, насколько они осознают важность и необходимость наличия у учителя ИЯ ИКТ-компетенции. 55% респондентов признали, что знание современным учителем ИЯ возможностей компьютерных технологий и умение использовать их в образовательных целях имеет огромное значение. В то же время 40% отметили, что это имеет большое значение, но не первостепенное. В качестве базовых профессиональных навыков и умений, которыми должен обладать учитель ИЯ, чтобы соответствовать требованиям времени, опрошенные студенты назвали умение эффективно использовать современные педагогические и информационные технологии для реализации целей обучения (32,5%); навыки использования компьютерных технологий для поиска, отбора, переработки и хранения необходимой информации (25%); умение разрабатывать и создавать учебные электронные ресурсы, используя технические возможности компьютерного программного обеспечения и сети Интернет (17,5%); умение использовать возможности образовательных ресурсов сети Интернет (12,5%); умение визуального предъявления учебной информации посредством использования компьютерных программ (12,5%).

70% респондентов отметили необходимость наличия в основной образовательной программе по данному направлению подготовки учебного курса «Информационные технологии в обучении ИЯ» с преобладанием практических занятий, в ходе которых студенты хотели бы овладеть умениями работать с интерактивной доской, интерактивными панелями и другими электронными средствами обучения (32% опрошенных); осваивать компьютерные программы, позволяющие разрабатывать и создавать самостоятельно учебные электронные ресурсы (27,5%); использовать конструкторы тестов для создания тестовых материалов с целью оценивания учебной деятельности школьников (20,5%); формировать представление о возможностях электронной образовательной среды в обучении иностранным языкам (20%). Анализ результатов анкетирования позволяет констатировать, что современные студенты считают важным достижение высокого уровня развития ИКТ-компетенции для успешной профессионально-педагогической деятельности в качестве учителя ИЯ.

Выводы. Педагогические условия информатизации образовательного процесса по подготовке студентов вуза направления «Педагогическое образование» к их будущей профессиональной деятельности составляют комплекс мер и средств, направленный на достижение конкретных образовательных результатов. Перечислим эти условия: наличие единой ЭИОС вуза; обеспечение студентов научной и учебно-методической литературой по всем преподаваемым дисциплинам, в том числе и по дисциплинам психолого-педагогического цикла, в электронной форме; обеспечение учебно-воспитательного процесса современными электронными средствами обучения с доступом к сети Интернет; развитие учебной автономии студентов; изменение сущности преподавательской деятельности: от ретранслятора знаний к координатору автономной учебной деятельности студента; формирование, развитие и постоянное совершенствование ИКТ-компетенции учителя ИЯ. Только совокупность названных педагогических условий может способствовать достижению конкретных образовательных результатов высшего профессионального иноязычного образования.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Акатьев Д.Ю., Курицына Г.В. Специфика реализации электронного и дистанционного обучения в НГЛУ на платформе MOODLE // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород: НГЛУ, 2017. Выпуск 38. С. 166-175.
3. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
4. Ариян М.А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в новых образовательных условиях [Электронный ресурс] // Преподаватель XXI век. Актуальные проблемы образования. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-novyh-obrazovatelnyh-usloviyah> (дата обращения: 12.10.20)
5. Борытко Н.М., Байбаков И.А., Соловцова А.М. Введение в педагогическую деятельность: Учебник для студентов педагогических вузов / под ред. Н.М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 40 с.
6. Курицына Г.В. Роль дистанционных образовательных технологий в повышении качества подготовки современного специалиста // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород: НГЛУ, 2011. Выпуск 16. С. 213-221.
7. Марус Ю.В. Изменение роли преподавателя вуза в современных условиях [Электронный ресурс] // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2017. №2 (9) апрель-июнь. URL: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/vyp-rus/2017-rus/2-9-rus> (дата обращения: 11.10.20)
8. Павленко И.И. Информатизация как основа перестройки управления процессами обучения и самообучения в инновационном университете // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2014. №4. С. 92-98.
9. Приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2018 года об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160004> (дата обращения: 27.09.20)
10. Сысоев В.П. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. 2012. №5.
11. Электронная образовательная среда [Электронный ресурс] // Бесплатная интернет библиотека – Интернет ресурсы. Москва, август-сентябрь 2015. URL:

UDC 372.881.111.1

candidate of philological sciences, associate professor Butova Anna Vladimirovna
Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk)

THE ROLE OF PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXTS IN COMMUNICATIVE COMPETENCE BUILDING AMONG NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация. Одной из основных особенностей современной системы высшего образования является ориентированность на приобретение и умение применить практические навыки, необходимые для решения конкретно обозначенных практических задач. В связи с этим требования к уровню языковой подготовки в техническом вузе претерпели значительные изменения. Цель статьи – рассмотреть профессионально-ориентированное чтение как один из компонентов коммуникативной деятельности будущих специалистов. Подчеркивается, что владение чтением на иностранном языке представляет собой средство формирования профессиональной коммуникативной компетенции, а также условие для успешной профессиональной деятельности и общения. Описываются этапы обучения чтению, виды профессионально-ориентированного чтения, а также роль и задачи преподавателя в отборе текстов и мотивации студентов. Также в статье предлагаются примеры упражнений для каждого из этапов работы с иноязычным текстом.

Ключевые слова: неязыковой вуз, языковая подготовка, профессионально-ориентированное чтение, навыки чтения, знания по специальности, речевая деятельность.

Annotation. One of the main features of the modern higher education system is the focus on acquisition and the ability to apply the practical skills necessary to solve specific practical problems. In this regard, the requirements for the level of language training in a technical university have undergone significant changes. The purpose of the article is to consider professionally-oriented reading as one of the components in future specialists' speech activity. It is emphasized that FL (foreign language) reading skills is a means of professional communicative competence building, as well as a condition for successful professional activity and communication. The stages of teaching reading, types of professionally-oriented reading, as well as the teacher's role and function in the text selection and students' motivation are described. The article also offers examples of exercises for each stages of working with a FL text.

Keywords: a non-linguistic university, the foreign language competence, professionally-oriented reading, reading skills, specialty knowledge, a speech activity.

Introduction. The accession of our country into the European and International Community causes a change in attitudes towards foreign language study within modern Russian society. In recent years, the need for specialists who speak foreign languages has greatly increased, which is extremely important for strengthening their competitiveness in Russia's entry to the world market in the age of economic globalization.

In this regard, the requirements for the foreign language competence at a technical university have changed. The practical purposes for foreign language teaching are engineering graduates' level attainment in foreign language professionally-oriented communicative competence, which allows them to use a foreign language as a means of intercultural communication at the international standards in their professional activities [4].

Professionally-oriented reading is considered in this study as a component of specialists' communicative activity and is a special form of people interaction in the process of professional activity.

The professionally-oriented reading is carried out within the professionally- oriented training, which assumes a highly specialized training orientation, the obligatory identification of students' communicative needs, defining clear learning goals and content, the allocation of specific professional and communicative skills as objects of focused work, the adoption of a technical text as a training unit [1].

It is not coincidental, therefore, that reading skills remain the most important component in communicative competence, formed among students during their studies at a university. Reading foreign language special literature is one of the obligatory forms of the learning process in a non-linguistic university, which is explained by the constantly increasing information flow coming through the media and the Internet [3].

The main body of the article. FLSP teaching is currently recognized as a priority area in education updating [5].

It became necessary to take a new look at the learning process in general and at foreign language learning in particular. Foreign language communication is becoming an essential component of specialists' professional activity. Analysis of pedagogical scientific and methodological sources has shown that there are countless methodological directions and techniques for foreign language teaching at non-linguistic university faculties. Currently, the task is not only to master the FL communication skills, but also to acquire specialty knowledge.

Considering a foreign language as a means of forming a future specialist's professional orientation, N.D. Galskova notes that when studying professionally- oriented language material, a two-way connection is established between a student's desire to acquire special knowledge and the success of language acquisition [2, p. 4].

She considers a foreign language to be an effective means of professional and social orientation in a non-linguistic university. According to the author, to realize this potential, the following conditions must be met:

- a clear purpose statement in FL speech activity;
- social and professional orientation of this activity;
- learners' satisfaction in solving particular problems;
- the formation of learners' ability to take a creative approach to a particular problem solution;
- a favorable psychological climate in a learning team.

In linguodidactics and teaching methods of modern foreign languages and cultures, the issue of teaching professionally-oriented reading has been studied for several decades. Foreign language professionally-oriented reading as part of a future specialist's training is considered not only as one of the types of speech activity, but also as a basis for teaching listening, speaking and writing. Thus, reading acts as a means of forming professional

communicative competence and is considered as a necessary condition for a specialist's successful professional activity in the future.

Reading can be a fairly highly motivated in the learning process because of the availability of information sources; it can contribute to further FL mastery, ensuring the education continuity independently. It should also be noted that working with professionally-oriented texts contributes to the improvement of students' skills to work with a dictionary, special literature and terminology, as well as the formation of professional information, communication skills, and general cultural and professional knowledge. Not the least role is played by the fact that many teachers, even in conditions of study time shortage, are aware of the reality in achieving learning purposes in this type of speech activity.

The issue of teaching reading according to a level system of certain standards cannot be resolved in isolation from the higher education system as a whole. Within the multilevel system of professional education being developed today, three levels are distinguished: incomplete higher education – bachelor's degree – specialist / master's degree. In full accordance with it, the program on "Foreign Language" discipline identifies three consecutive training stages and defines the purpose of each of them – students' achievement of a specific reading proficiency level, corresponding to a particular training stage [7].

As a result of the first training stage, which is considered as basic, a level of language and speech competence should be formed, sufficient for further learning activities.

At the second training stage, the level of communicative competence, necessary for FL activities to study foreign experience, as well as for business professional communication is built. At the same time, the student should use the original literature, applying various reading techniques with greater speed.

The purpose of the third stage of FL teaching is to achieve such a level in FL proficiency that will allow carrying out qualified information activities in various situations of business partnership.

At the same time, students use four types of reading at the level of advanced proficiency. In most educational programs, when describing each training stage, not only purposes are named, but reading parameters as a type of speech activity are set and the nature of reading materials is determined [6]. Due to this, it is possible to represent the learning levels of reading, corresponding to the listed training stages as some standards that can be used as a guideline when organizing each training stage.

It is also obvious that one cannot but take into account Russia's joining the European educational environment. Council of Europe experts have developed a level system of FL proficiency, based on a communicative approach and including all types of speech activity. At the same time, the level of language proficiency is understood as the degree of certain competencies building.

This degree of communicative competencies formation is assessed in terms of the effectiveness in the process of verbal communication and the realization in the ability to communicate in various situations. Reading is an integral part of communicative competencies.

Speaking about the teaching professionally-oriented reading in a non-linguistic university, the teacher should understand that reading texts in the specialty can be complicated by ignorance or misunderstanding of the linguistic phenomena inherent in a foreign language. Therefore, the teacher's task is to remove all language difficulties as much as possible, to neutralize grammatical, lexical and phonetic difficulties. Teachers, choosing one or another language material for studying it in the classroom for professionally-oriented reading, should proceed from students' knowledge, skills and abilities building – how well students are prepared for work and extracting the necessary information from texts. Besides the need to constant students' stimulating to read texts and to learn the language in general, the development of a future specialist's professional competence is also important.

Non-linguistic students will be involved in the discussion process in general, and in the professionally-oriented reading process in particular, only if it meets and satisfies their professional needs. Therefore, if the text is relevant, meaningful and informative; and if it includes FL highly specialized terminology, grammatical and lexical structures in accordance with the level of students' knowledge, then they will be willingly involved in teaching professionally-oriented reading process. One of the important conditions is that the texts should be selected in accordance with students' specialization.

Reading, like any speech activity, is purposeful. Its purpose is to extract information assuming an adequate understanding of the text content. The main characteristics of understanding are completeness, accuracy and depth. Depending on the purpose of reading, different methodologists distinguish up to 50 types of it. However, the practice of teaching reading and the analysis of non-linguistic university graduates' professional activity indicate that four types of reading are relevant for them: introductory, studying, search and viewing. Mature reading ability presupposes both mastery of all reading types, and ease of transition from one type to another, depending on the change in the purpose of obtaining information.

The purpose of *the introductory reading* is to understand the general text content – usually 70-75% of the facts contained in the text. The available linguistic material used for it creates favorable conditions for correct methods building in perceptual processing of the material, i.e. reading techniques. The introductory reading creates favorable conditions for the transfer of reading techniques from the native language, so it should prevail during the first training stage. The introductory reading is cognitive reading, in which the entire speech work (book, article, story) becomes a reader's subject of attention without the intention to receive certain information. This is a reading "for oneself", without prior special setting for the subsequent use or reproduction of the information received.

During the introductory reading the main communicative task facing a reader is to extract the basic information contained in it as a result of a quick reading of the entire text, i.e. find out what issues and how are resolved in the text, what exactly is said in it on these issues. It requires the ability to distinguish between primary and secondary information.

To achieve the introductory reading purposes, according to S.K. Folomkina, it is enough to understand 75% of the text's predication, if the remaining 25% do not include the key text provisions that are essential for understanding its content [8, p. 95].

The pace of the introductory reading should not be lower than 180 for English and French, 150 for German, and 120 words per minute for Russian.

For practice in this type of reading, long texts are used, linguistically light, containing at least 30% of redundant, secondary information.

The studying reading aims to develop an accurate understanding of the entire text. In addition, its task is to form students' ability to overcome difficulties in understanding a foreign text independently. The studying reading provides

for the most complete and accurate understanding of all information contained in the text and its critical understanding. Its task is also to build a student's ability to overcome difficulties in understanding a foreign text independently. The study object in this type of reading is the information contained in the text, but not linguistic material. The studying reading is distinguished by the deliberate highlighting of the most important theses to memorize the content for subsequent retelling, discussion, and use in work.

For this type of reading, texts are selected that have cognitive value, informative significance and are the most difficult for this learning stage, both in terms of content and language.

As a result of *the viewing reading*, the most general idea of the information source can be obtained; it is possible to determine the topic of the text, sometimes the range of issues considered in the text. This type of reading requires from the reader not only a fairly high qualification as a reader, but also mastery of a significant amount of language material, and therefore often refers to more advanced stages of learning.

The search reading is used to find the information you need – some definition, wording, etc. In a specialist's professional activity this is an independent type of reading, in learning conditions it acts more like an exercise and is usually an accompanying component in the development of other reading types.

The information obtained when working on foreign language sources comes to students at the very time when they begin to study the relevant topics in the courses of the major disciplines (the second course at the university). The purpose of the texts selected for classes is to prepare students for independent reading of specialty literature with minimal dictionary use. The general characteristic of the professional texts complexity can be attributed to the wide coverage of linguistic material, complex content, and complexity of grammatical structures. One of the main tasks facing the teacher in building FL competence is to teach adequate translation when working with professionally-oriented texts, i.e. such a translation, in which the author's thoughts are conveyed accurately, the appropriate terminology is used, and the stylistic norms of the native language are observed. Tasks for texts should be created taking into account the development of self-learning methods among students, which will allow them to master the techniques of extracting information from texts and methods of transferring it in the form of annotation, translation, in the form of oral reports and messages on the topics of their specialty.

In the practice of developing reading skills, the following two options are used:

- a) introductory – learning – viewing – search;
- b) studying – introductory – viewing – searching.

The second variant seems to us the most effective, since it prepares to a greater extent all other types of reading. Reading can and should be used as a means of teaching oral forms of communication. Using reading as a means of teaching oral communication is necessary for mastering normative pronunciation skills, automating reading skills to oneself, developing lexical and grammatical skills. These purposes are designed to form students' language competence, without which oral communication is impossible. Based on the printed text, numerous language exercises are performed, designed to introduce lexical and grammatical structures. Among them:

- a) imitative exercises, the purpose of which is to reproduce a language sample at the level of its repetition;
- b) intensive repetition of a speech pattern, the purpose of which is to teach how to formulate various types of questions;
- c) image modification and transformation, the purpose of which is to transfer the using skill of the grammatical form to a new text;
- d) correction of pronunciation skills and their automation.

One of the purposes to work with a text in a non-linguistic university is further development of reading skills with an understanding of the full content. What techniques can be used to achieve this purpose?

At the pre-text stage, to remove difficulties in understanding the text content, the teacher provides information about the author and summarizes the text content as a whole. To relieve language difficulties, students are invited to complete a series of exercises in which language guessing and word formation skills are developed:

- 1) please tell me from which words these words are derived;
- 2) determine the meaning of complex nouns by components;
- 3) find the same root words;
- 4) name the dictionary form of the following words;
- 5) determine from which verbs the following nouns are derived;
- 6) determine the type of the relative clause, translate;
- 7) write the following numerals in numbers;
- 8) find the equivalents of the following words (from Russian to foreign);
- 9) determine the word meaning from context.

At the text stage, the student performs exercises aimed at extracting the main and secondary information by finding the meaning of the text, the lexical and thematic basis, combining the semantic segments into a single whole:

- 1) read the first paragraph of the text; what it is about;
- 2) read the text; what it is about;
- 3) find in the third paragraph the words that describe ...;
- 4) define a key sentence in each paragraph.

At the post-text stage, the understanding of the text content is monitored and its interpretation is given. For this, students are invited to complete the following tasks:

- 1) arrange words in a logical sequence according to the text content;
- 2) confirm the statements with the sentences from the text;
- 3) complete the sentences;
- 4) answer the questions;
- 5) tell what new you have learned from the text.

The degree of understanding completeness reflects a quantitative measure of information extracted from the text, taking all the text facts as 100%. When assessing the level of reading proficiency, a combination of indirect indicators can be used: on the one hand, the completeness and accuracy of understanding the text, on the other, the reading speed.

Conclusion. To summarize, it may be said that at present, FL reading competence presupposes that the reader must comply with a certain reading level of – a standard. These standards are fixed in the discipline program "Foreign Language" as the final purposes of the three stages of FL teaching.

It should be noted, however, that the process of FL learning is always individual in nature, therefore attempts to establish some “levels” of language proficiency, manifested, in particular, in such communicative competence as reading, are to a certain extent relative. The possibility of a more accurate determination of the level of students' reading training assumes further improvement in control forms and types.

References:

1. Буран А.Л. Обучение студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному чтению с использованием средств информационных и коммуникационных технологий: автореф. дисс. ... к. п. н. Томск, 2006. 20 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя. М: АРКТИ-Глосса, 2000. 165 с.
3. Дубских А.И. Интерактивные технологии в процессе обучения иностранному языку // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований: сборник научных статей XI Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2019. С. 167-171.
4. Кисель О.В. Инновационные стратегии обучения как средство повышения мотивированности студентов // Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования: сборник статей по материалам IV Всероссийской заочной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 50-54.
5. Кисель О.В. Обучение чтению на основе профессионально-ориентированных текстов // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 380-381.
6. Лингвометодические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: традиции и инновации: монография / коллектив авторов под ред. В.П. Барбашова, И.И. Климовой, М.В. Мельничук, Л.С. Чикилёва. М.: Финансовый университет, 2014. 240 с.
7. Программа дисциплины «Иностранный язык», рекомендованная Научно-методическим советом по иностранным языкам МОН РФ, 2010.
8. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие. М., 2005. 253 с.

Pedagogy

UDC 378.2

senior teacher Bykova Liliya Marsova

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University) (Nizhny Novgorod)

AFFORDANCES OF WEB 2.0 TECHNOLOGIES FOR TEACHING SECOND/FOREIGN LANGUAGE WRITING

Аннотация. В статье рассматриваются технологии веб 2.0, в частности блоги, вики, Google Docs и Facebook, которые наиболее часто используются в обучении и развитии навыков иноязычной письменной речи. Выделены и проанализированы функции данных веб-технологий и рассмотрены возможности их эффективного применения для формирования и совершенствования навыков письменной речи на иностранном языке у студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: возможности технологий веб 2.0, навыки письменной речи, коммуникативные функции, коллаборативное письмо.

Annotation. The article examines the affordances of Web 2.0 technologies and their potential for teaching second/foreign language writing in a variety of higher educational settings. It identifies features and functions of Web 2.0 technologies and presents the ways in which they are effectively harnessed for developing students' writing skills. This article is restricted to an analysis of the most frequently used Web 2.0 technologies employed for teaching writing: blogs, wikis, Google Docs and Facebook.

Keywords: affordances of Web 2.0 technologies, writing skills, communicative features, collaborative writing.

Introduction. Web 2.0 is a platform that delivers constantly updated services people use ‘consuming and remixing data from multiple sources, including individual users, while providing their own data and services in a form that allows remixing by others, creating network effects through an ‘architecture of participation’ to deliver user experiences’ [18, p. 17]. Web 2.0 technologies include synchronous and asynchronous tools such as blogs, wikis, podcasts, social networking sites (Facebook, MySpace, Twitter, etc.), social bookmarking, photo/video sharing platforms, and Google Docs, among other platforms. Due to the multiple affordances of Web 2.0 tools, they are deemed useful for language learning, particularly for developing learners' writing skills [2; 10].

By definition, ‘affordance’ refers to the properties of an object that allow people to interact with it by performing certain actions [8]. Web 2.0 technologies with their innovative affordances, the most prominent of which are interconnectedness, immediacy and interactivity, offer language learners ample opportunities to communicate in an authentic writing environment generating ideas, creating content and sharing it with a responsive audience. Considering the potential of Web 2.0 technologies for developing students' writing skills, university teachers are incorporating them into their writing instruction. The most frequently used tools are wikis, blogs, Google Docs and Facebook [21].

Statement of basic materials. A wiki, one of the most popular Web 2.0 technologies used in higher education, is a web space where users can create content, add new information, edit and publish it. From the technical perspective, a wiki application is easy to use as it does not require any special web skills. It is not restrictive in terms of time, space and design complexity: users can work on the same text anywhere anytime, embed multimedia files and provide hyperlinks. Due to the editing functions, anyone can modify the content of a wiki page, retain all previous versions of a document and compare the recent and older versions to observe the changes.

However, the fact that the wiki content can be modified by anyone can actually undermine the effectiveness of the application. Some students are negative about their work being changed by others; they tend to take individual

rather than collaborative ownership of the wiki content [5; 13]. Another deficiency of a wiki is that it does not allow simultaneous editing/working; when this occurs, a wiki is locked, causing work disruption.

Yet these minor pitfalls cannot minimise the pedagogical value of a wiki, especially its ability to promote collaboration. The collaborative features of the application allow multiple learners to negotiate throughout the process of writing, from brainstorming ideas and sharing knowledge to composing a piece of work. These are effective strategies for group assignments and projects [11; 22]. Wikis are appropriate spaces to jointly design presentations, create classroom encyclopaedia, group portfolios and annotated bibliographies.

As a publishing tool, a wiki is used to disseminate information and knowledge. Students and teachers can share learning resources in wiki pages and post their comments on the information provided by different users [11].

Overall, the collaborative, editing and sharing functions of a wiki make it one of the most attractive Web 2.0 technologies used in higher education. For students, a wiki platform offers an enhanced opportunity to practice writing in the target language: by simultaneously assuming the roles of reader, critic and editor, learners identify mistakes, offer corrections and approve changes, and by drawing on peers' competence they can practice peer learning; for teachers, the tool is one more way to track the development of students' writing abilities, vary writing activities and create an authentic learning environment [17].

A blog, a short form of weblog, is 'a social networking service and general informational site' consisting of entries arranged in reverse chronological order and regularly updated by its user [2, p. 437]. Many blogs provide news, comments on a particular subject, or function as personal journals/diaries. The content of blogs can be of a different format including text, audio, video and image files, which can be saved and downloaded when needed.

Blogs are widely employed in language learning contexts as an asynchronous publishing and communication tool which enables learners to leave comments, share ideas, explore and discuss new concepts [14; 19]. Sites such as WordPress.com, LiveJournal.com, GoogleSites.com and Blogspot.com are often employed as web-based platforms for various writing activities, including stories, reflective journals, topic discussions, home assignments and projects. Blogs are also viewed as authentic platforms where a worldwide audience can virtually meet, interact and access materials [16]. This cross-cultural exchange contributes to language acquisition and writing in particular as communication is mostly text-based.

Summarising the affordances of blogs, Leslie and Murphy are worth quoting at length:

... one general purpose for blogging may be to support, facilitate, model, and increase opportunities for social, peer and group interaction, communication, presence, feedback, networking learning experiences, and getting to know each other.

... an additional purpose for blogging may be to support, contribute to, and provide opportunities or means for collaborative, cooperative and community-centered sharing, building, contributing, outlining and asserting knowledge, ideas, opinions, different viewpoints, interpretations, perspectives and common goals [12, p. 4].

Blogs do not require comprehensive computer skills to construct and use them; frequent use of blogs could even enhance students' digital literacy. However, blogging software platforms do have a number of flaws. Lin points to the slow upload speed of the content with images and a time lapse between uploading and student feedback [14]. Moreover, some features lack flexibility. For example, the comment section takes the form of a small window, which students who have low typing speed might find inconvenient. In addition, blogs, in contrast to wikis, only allow bloggers to give their contributions and do not permit the editing of the blog or the contributors' posts.

Campbell distinguished three types of blogs utilised in a language class [9]. The tutor blog, which is managed by the tutor/instructor, provides students with a variety of learning resources and enables online interaction through comments and posts. Information about the students, teaching materials and links to electronic resources which can be recommended to students for use during self-study are also kept in the tutor's blog.

The learner blog is run by students and may be individually owned or co-owned by a group of students. They form a blog platform which facilitates their writing practice, research work, personal expression, exchange of ideas and research. Finally, the class blog is managed by the entire class operating as a unit. Students pass messages through posts, work together on language learning projects, create a publishing group and also engage other learners (local, regional and international) in exchange activities [7].

Through blogs, especially those individually owned, students gain a sense of ownership and autonomy. They decide on the pace, time and sequence of learning. They can also get first-hand responses from native speakers of the target language, thereby gaining authentic learning experiences [17]. All the affordances mentioned here show that blogs can serve as learning spaces where students can practice their writing skills.

Google Docs, officially introduced in 2009, is an online document sharing and versioning tool. Its features overlap with those of a wiki and blog, enabling users to create, edit, store and share a written document. Google Docs facilitates collaboration and allows users to work simultaneously on a common task, view changes in real time and receive instant feedback from their teacher and peers. The forum posts and comments feature of Google Docs guide users in writing and revising their texts. Learners can contribute to the revision thread by suggesting correct spellings, punctuation, semantic features and cohesive devices [15]. Teachers also use the revision history maintained in Google Docs to follow the progress of their students' writing by comparing the uploaded document versions. The tool is user-friendly and does not pose technological challenges, but it does require an Internet connection as it cannot be used offline. In sum, the collaborative, participatory and editing features of Google Docs make it a useful tool for fostering students' writing.

Facebook, with its properties of distributing and obtaining information crossing time and location boundaries, promoting communication and networking people around the globe, has become the world's most popular social networking site (SNS) [20]. It has over two billion active users as of December 2018. Registered users can create private or public profiles, articulate friendship links, send/receive messages and notifications of their friends' activities, upload and share photos and multimedia, view other users' pages, write on virtual message boards and create/join online communities.

Among the affordances Facebook provides are persistence and visibility as online communication is not restricted to time and space, and it is thus durable and can be viewed by a potential audience. Being a massive communication and media literacy channel that is able to promote daily communication, Facebook meets the connectivity demands many students expect; it is considered an authentic learning environment where language learners can contact their peers, instructors and native speakers of different languages to develop language competence [3]. Additionally, Facebook, with its features such as feed, online games and chat, encourages people to interact with other users across the world in a language they find comfortable.

The educational impact of Facebook on second/foreign students' writing is under-researched despite its growing application in the context of second/foreign learning and teaching [6]. The very concept of Facebook, based as it is on community building, social networking and interpersonal relationships, along with its unique features for providing constructive experiences, have made it a preferred platform for language learning and teaching. Instructors of language courses can create 'groups' on Facebook to which their students can be invited. As group administrators, they can restrict membership to only registered students. As such, the use of this strategy requires students to have an individual Facebook account. In the group, the teacher creates content to which students respond to, presents their views, discusses emerging issues on the target language, shares new ideas and material related to the target language and delivers individual or group feedback on their writing tasks [1]. Teachers also motivate learners to actively use Facebook by awarding extra points for posts that receive many comments and 'likes' from peers [6]. With the application 'Courses', students or instructors can create a course and invite students from other universities to join, thus providing more opportunities for collaboration and knowledge exchange [4]. Some tertiary institutions offering language courses have embedded Facebook tasks in the curriculum and students' participation is formally assessed and scored.

A certain degree of scepticism and resistance to the incorporation of Facebook in the writing classroom exists among faculty members, stemming from their belief that SNSs are for personal and social use; they are also concerned about privacy and security issues that may arise when using Facebook. Despite this reserved attitude to Facebook and its potential for enhancing learning, the number of educational institutions that integrate Facebook into second/foreign curricular is steadily increasing.

Conclusions. This article has presented the findings obtained through the analysis of the affordances of Web 2.0 technologies such as wikis, blogs, Google Docs and Facebook. Due to the sharing, updating, editing, commenting and publishing functions that technologies offer, teachers and learners can make the process of writing more communicative, collaborative and creative. Web 2.0 tools can expand learning beyond the traditional classroom, allowing students to practice their writing skills regardless of time and location, both individually and in groups. Technology can create a multifaceted learning environment where students, by assuming different roles, are afforded ample opportunities to engage in a variety of writing activities, thereby improving their writing competence.

References:

1. Ahmed, M.A. Using Facebook to develop grammar discussion and writing skills in English as a foreign language for university students // *Sino-US English Teaching*. – 2016. – Vol. 13, No. 12. – Pp. 932-952.
2. Alkhataba, E.H.A., Abdul-Hamid S., Ibrahim B. Technology-Supported Online Writing: An Overview of Six Major Web 2.0 Tools for Collaborative-Online Writing // *Ssrn*. – 2018. – Vol. 9, No. 1. – Pp. 433-446.
3. Al-Tamimi, M.F., Al-Khawaldeh, A.H., & Mohammad, H.I. The effect of using Facebook on improving English language writing skills and vocabulary enrichment among University of Jordan sophomore students // *Journal of Social Sciences* – 2018. – Vol. 7, No. 3. – Pp. 187-214.
4. Blattner, G., & Fiori, M. Facebook in the language classroom: Promises and possibilities // *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. – 2009. – Vol. 6, No 1. – Pp. 17-28.
5. Castañeda, D.A. The Effects of Instruction Enhanced by Video/Photo Blogs and Wikis on Learning the Distinctions of the Spanish Preterite and Imperfect // *Foreign Lang. Ann.* – 2011. – Vol. 44, No. 4. – Pp. 692-711.
6. Dizon, G.A comparative study of Facebook vs. paper-and-pencil writing to improve L2 writing skills // *Computer Assisted Language Learning*. – 2016. – Vol. 29, No. 8. – Pp. 1249-1258.
7. Flores, J.F.F. Using the web 2.0 to enhance the teaching and learning experience in the ESL classroom // *Revista Educação, Cultura e Sociedade*. – 2015. – Vol. 5, No. 2. – Pp. 108-120.
8. Gaver, W.W. Technology affordances // *Proc. SIGCHI Conf. Hum. factors Comput. Syst. Reach. through Technol.* – 1991. – Pp. 79-84.
9. Godwin-Jones R. Blogs and wikis: Environments for online collaboration // *Language learning & technology*. – 2003. – Vol. 7, No. 2. – Pp. 12-16.
10. Kessler, G., Bikowski, D., Boggs, J. Collaborative writing among second language learners in academic Web-based projects // *Lang. Learn. Technol.* – 2012. – Vol. 16, No. 1. – Pp. 91-109.
11. King, B.W. Wikipedia writing as praxis: Computer-mediated socialization of second-language writers // *Language Learning & Technology*. – 2015. – Vol. 19, No 3. – Pp. 106-123.
12. Leslie, P.H., & Murphy, E. Post-secondary students' purposes for blogging // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. – 2008. – Vol. 9, No. 3. – Pp. 1-17.
13. Li, M., & Zhu, W. Good or bad collaborative wiki writing: Exploring links between group interactions and writing products // *Journal of Second Language Writing*. – 2017. – Pp. 38-53. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.01.003>
14. Lin, M. The untold story: A language teacher's experience in a blog-assisted writing classroom // *International Journal of Humanities and Social Sciences*. – 2017. – Vol. 9, No. 5. – Pp. 1-6.
15. Liu, S.H., & Lan, Y. Social Constructivist Approach to Web-Based EFL Learning: Collaboration, Motivation, and Perception on the Use of Google Docs // *International Forum of Educational Technology & Society*. – 2016. – Vol. 19, No 1. – Pp. 171-186.
16. Mabuan, R.A. Using Blogs in Teaching Tertiary ESL Writing // *Journal of English Education*. – 2018. – Vol. 6, No. 2. – Pp. 1-10. <https://doi.org/10.25134/erjee.v6i2.1238>
17. Mashrah, H.T. Blending Web 2.0 Technologies with Developing of Writing Skills in ESL Classroom: Some Insights // *International Journal of English Language*. – 2017. – Vol. 5, No 2. – Pp. 10-15.
18. Pham, V.P.H., & Usaha, S. Blog-based peer response for L2 writing revision // *Computer Assisted Language Learning* – 2016. – Vol. 29, No 4. – Pp. 724-748.
19. O'Reilly, T. What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software // *Communications & strategies*. – 2007. – Vol. 1, No. 1. – Pp. 17-37.
20. Prichard, C. Training L2 Learners to Use Facebook Appropriately and Effectively // *CALICO Journal*. – 2013. – Vol. 30, No. 2. – Pp. 204-225. <https://doi.org/10.11139/cj.30.2.204-225>
21. Reinhardt, J. Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking // *Language Teaching*. – 2019. – Vol. 52, No 1. – Pp. 1-39. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000356>
22. Wang, Y.C. Promoting collaborative writing through wikis: a new approach for advancing innovative and active learning in an ESP context // *Computer Assisted Language Learning*. – 2015. – Vol. 28, No. 6. – Pp. 499-512. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.881386>

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 Захарова Наталья Анатольевна

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

ЭЛЕКТРОННАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается сущность электронной образовательной системы, как средства повышения эффективности самостоятельной работы студентов. Определено, что с введением федеральных государственных стандартов нового поколения значительно возрастает роль самостоятельной работы студентов, поэтому для обеспечения и повышения качества образовательного процесса в системе профессионального образования необходимо наряду с традиционными средствами обучения использовать современные информационно-коммуникационные технологии. Рассмотрены этапы создания электронного учебно-методического комплекса по дисциплине или профессиональному модулю.

Ключевые слова: электронная обучающая среда, информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение.

Annotation. The article examines the essence of the electronic educational system as a means of increasing the efficiency of students' independent work. It has been determined that with the introduction of new generation federal state standards, the role of students' independent work significantly increases, therefore, to ensure and improve the quality of the educational process in the vocational education system, it is necessary to use modern information and communication technologies along with traditional teaching aids. The stages of creating an electronic educational-methodical complex by discipline or professional module are considered.

Keywords: e-learning environment, information and communication technologies, distance learning.

Введение. В последнее время процесс информатизации овладел всеми сферами жизни нашего общества. Все чаще человек использует информационно-коммуникационные технологии. Интернет-сфера развивается очень быстро. И уже сейчас повседневная жизнь человека кажется невозможной без специальных технологий. Учебные учреждения тоже не остаются без внимания, где активно внедряются цифровые устройства. На сегодняшний день для студентов, а также педагогов интернет – это самый оптимальный источник получения и хранения информации.

Развитие электронной обучающей среды предназначено для поддержки различных видов учебно-познавательной деятельности студентов. С каждым годом требования к специалистам повышаются, поэтому важно, чтобы студенты самосовершенствовались. Важной характеристикой специалистов является самостоятельность в постоянном повышении своего уровня образованности и профессионализма, немало важно, чтобы они использовали информационные технологии.

В двадцать первом веке основная цель высшего образования заключается в формировании креативной личности студента, обладающего нестандартным типом мышления, готового к трудностям, а главное способного к саморазвитию и самообразованию. Эти критерии будут выполняться и за счет того, что в учебных заведениях будет сформирована собственная электронная обучающая среда.

Так как произошел переход на электронную обучающую среду, теперь у преподавателей новая миссия. Их задачей стало развивать у обучающегося способность выбирать, мыслить, анализировать, критически относиться к информации, сообщать работать в команде. Наличие электронной обучающей среды обусловлено не только требованиями нормативно-правовых документов, но и требованиями вуза, общества и личности обучающегося. Это играет большую роль, и ее использование важно при подготовке специалистов.

Изложение основного материала статьи. С введением федеральных государственных стандартов нового поколения значительно возрастает роль самостоятельной работы студентов, поэтому для обеспечения и повышения качества образовательного процесса в системе профессионального образования необходимо наряду с традиционными средствами обучения использовать современные информационно-коммуникационные технологии. Программные средства учебного назначения, в том числе электронные учебно-методические комплексы позволяют принципиально по-новому организовать самостоятельную работу студентов. Студенты более охотно и с интересом работают с электронными учебными пособиями, благодаря их интерактивности и использованию разных видов подачи информации (текст, видео, аудио, анимация).

Электронный учебный комплекс отличается от традиционного учебно-методического комплекса процессом его разработки, и в то же время содержит все необходимые компоненты для учебной деятельности. Электронный учебно-методический комплекс должен активизировать познавательную деятельность студентов, ориентировать на освоение профессиональных компетенций, материалы ЭУМК должны быть актуальными и постоянно пополняться. Создание электронного учебно-методического комплекса по дисциплине или профессиональному модулю включает в себя следующие этапы:

- 1) определение назначения ЭУМК;
- 2) определение целевой аудитории ЭУМК;
- 3) подготовка обязательных и дополнительных элементов ЭУМК:
 - Федеральный государственный образовательный стандарт;
 - Учебный план по специальности;

- программа учебной дисциплины;
- программа профессионального модуля;
- оценочные материалы, в том числе и памятки студентам;
- учебник по дисциплине (при отсутствии – учебное пособие, полный курс лекций);
- практикум или практическое пособие;
- тестовые материалы;
- методические рекомендации;
- 4) разработка ЭУМК:
 - проектирование (создание прототипа комплекса);
 - разработка дизайна;
 - программирование в инструментальной среде для получения конечного результата – ЭУМК;
- 5) тестирование и контроль качества;
- 6) ввод в эксплуатацию;
- 7) доработка и совершенствование ЭУМК.

На сегодняшний день одной из самой распространенной и общедоступной считается электронная обучающая среда Moodle. Огромное преимущество этой среды состоит в том, что она направлена на деятельностное обучение, и что особенно важно, все участники учебного процесса взаимодействуют. Электронная обучающая среда открывает новые возможности для самостоятельной работы. Сейчас в Российских вузах повышается самостоятельная индивидуальная работа студентов, что соответствует европейским стандартам. Moodle обеспечивает преподавателям и студентам неограниченный доступ к образовательным ресурсам.

Электронная обучающая среда позволяет эффективно организовать индивидуальную работу студента, а также объединить различные формы и стратегии по учебной дисциплине, направленные на развитие целенаправленной самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Она включает в себя различные виды индивидуальной работы, создаются условия для самоуправления образовательной деятельностью, выстраивания для каждого студента индивидуального маршрута обучения.

Главным показателем, что у студентов повысилась эффективность индивидуальной работы будет не только хорошая оценка, но и свободное оперирование понятиями, оригинальность суждений, умение связывать любой конкретный факт с научно-теоретическими основами.

Самостоятельная работа студентов является одним из видов учебной деятельности, стимулирующей развитие активного познания, способствующей выработке индивидуального стиля деятельности развитию саморегулятивных механизмов, заключающихся в системной активности студента. Таким образом, верно организованная самостоятельная работа способствует развитию учебной деятельности, а также личностному росту студентов.

ФГОС предполагает увеличение часов, отведённых на самостоятельную работу студентов. В связи с этим встаёт вопрос об эффективной организации использования данного времени. Кроме того, современные темпы развития науки и техники, а также рост объёмов информации обуславливают не просто передачу будущему выпускнику статичного набора знаний, а подготовку специалиста, способного к непрерывному самообразованию, самостоятельному поиску и обработке, адаптации информации, обобщению материала, формированию выводов, принятию решений, осмыслению принятия ответственности (информационная компетентность).

Кроме «обязательных» факторов, самостоятельная работа студентов может обеспечить выполнение следующих функций: выполнение задач, решение которых невозможно в рамках учебного заведения (ввиду отсутствия необходимого оборудования, времени); восстановление пропущенного материала; контроль усвоения материала; изучение дополнительного материала; компенсация нехватки часов.

На сегодняшний день естественным является использование информационных ресурсов, в том числе и для образовательного процесса. Самостоятельная работа студентов – важная составляющая процесса обучения, способствующая формированию у студентов навыков самостоятельного творческого процесса, решения профессиональных задач с привлечением современных средств, совершенствования знаний, планированию своего времени, приобретению опыта. Несложно согласиться, что на самостоятельное изучение материала тратится времени и сил в разы больше, чем при обучении знающим человеком. И в этом ракурсе самостоятельная работа скорее минус, чем плюс.

В общем случае, для эффективности самостоятельной работы необходимо обеспечить:

- планирование аудиторной и самостоятельной работы;
- грамотное методическое обеспечение;
- наличие необходимого для работы учебно-методического обеспечения.

Последний критерий как раз и обеспечивается информационной средой. Однако ввиду того, что развитие информационных, коммуникационных технологий кроме обеспечения доступа к информации привело к распространению неточной, неправильной, ложной информации (фейки), образовалась проблема: поиск информации в интернете.

Поэтапное планирование выполнения работ со стороны преподавателя поможет студентам избежать разработки ошибочных направлений и ускорит процесс выполнения верных решений.

Соответственно необходимо обеспечить:

- эффективный непрерывный контроль и оценку результатов проделанной к настоящему времени работы (консультации – важная форма учебной работы, являющаяся необходимой предпосылкой эффективности самостоятельной работы студентов);
- использование преподавателем мотивации контроля результатов самостоятельной работы студентов (накопительные системы, рейтинги, и др.).

В ходе работы с поиском информации и выполнением основных этапов студентами, можно определить «звёздочек», заинтересованных, и выйти с ними на проект, предложив им – проект, или заинтересовав определёнными перспективами или возможностями. Естественно, если все студенты делают одну работу – то всю работу сделает один студент. Соответственно необходимо обеспечить вариативность, хоть как-то увеличивающую долю самостоятельности каждого студента. Неплохо, если варианты создаются автоматически на основе какой-либо информационной системы. Ещё одна проблема информационной составляющей – при интернет-поиске студенты всё равно (не смотря на настойчивое предупреждение) не

оценивают временную актуальность найденного материала. Для коррекции – консультации, периодичность, этапы выполнения.

Электронная информационно-образовательная система позволяет отображать необходимый образовательный материал в различных форматах, определять уровень усвоения учебного плана, сохранять итоги контроля студентов, а также изменять и дополнять учебный материал в любое время. Вместе с тем, возможности данных систем сохраняют традиционную коммуникацию между субъектами образовательного процесса посредством чатов на информационных платформах, например, подразумевающая под собой, как правило, самостоятельную познавательную деятельность обучающихся. Отметим также, что внедрение ЭИОС в образовательный процесс способствует повышению интерактивности, позволяющая сформировать у учащихся профессиональные и общекультурные компетенции, необходимые современным специалистам.

Студенты, как правило, достаточно адаптированы к работе с электронными образовательными ресурсами и умеют с ними работать. Ведь грамотное формирование образовательных кейсов позволяет учащимся осваивать дисциплины ёмко и за короткое время, а контроль образовательного процесса со стороны обеспечивает эффективную коммуникацию и контроль успеваемости. Также следует отметить, что студенты хорошо ознакомлены со своими учебными планами и необходимым объёмом материалов для изучения, поэтому знают, как правильно распределять своё время для успешного освоения дисциплины.

Преподаватели, в свою очередь, в ЭИОС напоминают о дедлайнах и отслеживают активность студентов. Более того, введение в практику информационно-коммуникационных технологий обучения расширило возможности студентов развить свои компетенции благодаря открытому доступу к массовым открытым онлайн-курсам, общедоступным национальным библиотекам.

К тому же, с целью создания продолжения творческой деятельности научного сообщества в условиях соблюдения режима самоизоляции крупнейшие издательства предоставили свободный доступ к своим материалам и коллекциям. К примеру, Российская академия наук открыла возможность скачивать статьи из новых выпусков журналов через платформу elibrary.ru. А также Mail.ru на платформе Вконтакте оперативно запустил полноценные возможности по дистантизации образования. Это значительно облегчило справиться каждому обучающемуся в преодолении учебных трудностей, а также студенты смогли определить для себя индивидуальный план развития. Таким образом, внедрение электронно-обучающей среды привело к развитию самообразования, роль которого достаточно велика в современном мире.

Под самообразованием, как правило, понимают целенаправленную, самостоятельную, познавательную и практико-ориентированную деятельность по расширению имеющихся знаний и компетенций, получению новых знаний и формированию опыта в областях человеческой жизнедеятельности. Следовательно, это позволяет сформировать студентов всесторонне развитыми личностями, готовые к самостоятельному прогрессу в приобретении необходимых навыков и качеств, а также способные в дальнейшем конкурировать на рынке труда. Именно поэтому создание условий для самосовершенствования является на сегодняшний день одной из важнейших задач высшего образования.

К тому же, изменение характера мировой экономики и рынка труда требует от выпускников формирования навыков 21-го века. Также исследование Всемирного банка показало, что специалисты, обладающие умением самостоятельно решать проблемы и выходить из сложных проблемных ситуаций срочно нужны российской экономике. Поэтому главной задачей высшего образования выступает формирование творческой личности специалиста, включающая в себя коммуникативные навыки. Кроме того, каждый специалист 21 века должен обладать цифровыми навыками, ставшие уже необходимым условием в настоящее время. Поэтому университетский сектор должен также использовать цифровые навыки как основу своей миссии. Важно также, чтобы самостоятельная работа студентов была направлена на формирование умений и навыков мыслительной деятельности на продуктивном уровне, при котором возникает потребность и осознание непрерывного образования в течение всей жизни.

Выводы. Таким образом, появление электронной образовательной среды способствовало расширению образовательных коммуникаций, обогатило традиционные формы учебной деятельности, а также повысило эффективность самостоятельной деятельности студентов, сформировавшее тем самым фундамент для образования на протяжении всей жизни, состоящее из большого многообразия учебных программ. По итогу современные студенты обладают критическим мышлением, становятся более приспособленными к быстроменяющимся изменениям в различных сферах нашей жизни: экономической, социальной, готовы к информационным реалиям окружающего мира, способны к самообразованию и инновационной деятельности.

Литература:

1. Лемешко Т.Б., Царапкина Ю.М., Кирейчева А.М., Миронов А.Г., Цыплакова С.А. Цифровая трансформация высшего профессионального аграрного образования на базе решений "1С" // В сборнике: Новые информационные технологии в образовании. Сборник научных трудов 19-й международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Д.В. Чистова. 2019. С. 135-137.
2. Огородова М.В., Быстрова Н.В., Уханов А.Ф., Парадеева Н.В. Вебинар как форма сетевого взаимодействия // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12-7. С. 1322-1324.
3. Царапкина Ю.М., Анисимова А.В., Зиновьева С.А., Алехина А.А. Особенности разработки и использования электронного учебно-методического комплекса в цифровой образовательной среде // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 3 (52). С. 486-490.
4. Царапкина Ю.М., Цыплакова С.А., Быстрова Н.В. Педагогическое проектирование информационной образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 334-337.

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);

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

студент Сидоров Андрей Николаевич

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

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируются электронные образовательные ресурсы как средство повышения качества образования в вузе. Авторы статьи раскрывают теоретические и практические стороны применения электронных образовательных ресурсов в обучении. В ходе изучения различных взглядов на проблемную область, было выяснено, что применение электронных образовательных ресурсов способствует повышению качественных характеристик образования, т.к. предполагает возможность совмещения электронного и традиционного обучения на практике. В ходе исследования был представлен значимый опыт применения электронных образовательных ресурсов на практике образования Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, образование, формирование компетенций, традиционное обучение, электронное образование.

Annotation. The article analyzes electronic educational resources as a means of improving the quality of education in higher education institutions. The authors of the article reveal the theoretical and practical aspects of the use of electronic educational resources in training. In the course of studying various views on the problem area, it was found that the use of electronic educational resources contributes to improving the quality characteristics of education, since it implies the possibility of combining electronic and traditional learning in practice. In the course of the study, significant experience of using electronic educational resources in the practice of education of the Nizhny Novgorod state pedagogical University named after Kozma Minin was presented.

Keywords: electronic educational resource, education, competence building, traditional training, e-education.

Введение. Современное образование в Российской Федерации является четко сложенной многофункциональной системой. Образование, как единая структурная единица с каждым годом все более динамично развивается, подстраивается под новую реальность, предлагая новые и усовершенствованные педагогические технологии. Большая часть изменений непосредственно связана с интенсивным развитием информационно-коммуникационных технологий, благодаря которым, за счет использования высоких достижений в реализации распространения технологий медиа-коммуникации, происходит расширение и увеличение количества информационных потоков. Немаловажной чертой современного образования выступает гибкость к инновациям, способствующая введению новых экспериментов в практике образования, направленных на улучшение процесса обучения в Российской Федерации.

Актуальность исследования обуславливается необходимостью полного и структурированного описания процессов повышения качественных характеристик образования путем использования электронных образовательных ресурсов не только в теоретическом аспекте, но и в практическом.

Изложение основного материала статьи. Для достижения и дальнейшей реализации поставленной цели стоит рассмотреть теоретические аспекты проблемных вопросов использования электронных образовательных ресурсов в педагогической практике. За последние годы большинством исследователей рассматривались отдельные вопросы применения и улучшения электронных средств учебного назначения, направленные на формирование как информационной культуры обучающихся, так и на повышение их аналитических способностей. Данные исследования представляют собой качественную базу для составления единой теории, обосновывающей все механизмы функционирования электронных образовательных ресурсов в условиях современного образования в Российской Федерации [10].

Под электронным образовательным ресурсом многие исследователи подразумевают совокупность различных видов и форм программных средств, материалов, источников предоставления информации через электронные системы и технологии. Важно отметить, что данные материалы могут быть представлены в форме текстов, аудио и видеоматериалов, иллюстраций. Особенностью электронных образовательных ресурсов выступает интерактивность использования, возможность визуализации, упрощения коммуникации и автоматизации процессов обучения. Такой подход позволяет организовать педагогу более эффективную аудиторную и дистанционную работу студентов как в индивидуальной, так и групповой форме. Немаловажным преимуществом выступает значительная экономия времени занятий, связанная с преобразованием процесса построения плана практического занятия. Благодаря тому, что электронные образовательные ресурсы помогают преподавателю более наглядно и сжато предоставить информацию студентам, процессы усвоения информации претерпевают положительные изменения. Применяя на практике электронные образовательные ресурсы, преподаватель в ходе учебного процесса акцентирует внимание на организации активных видов познавательной деятельности обучающихся, что выражается в способности предложить все необходимые средства обучения с учетом наличия дополнительной информации по изучаемой дисциплине. Такая технология преподавания может привести к улучшению успеваемости среди студентов при должной самостоятельной творческой работе, что в свою очередь предполагает раскрытие творческого потенциала, увеличение мотивации к познанию и развитие критического мышления у студентов. Повышение качества проводимых учебных занятий, также является неотъемлемым преимуществом

использования электронных образовательных ресурсов, предполагающее интенсивное сотрудничество между студентом и преподавателем в ходе планирования, разработки и непосредственного использования ресурсов [8].

Важным выступает то, что применяются электронные образовательные ресурсы в качестве дополнения к основным образовательным методам. Наглядным примером может выступить роль учебных пособий в обучении студентов. Пособие в электронной форме может содержать гипертекстовую структуру, что облегчает обучающимся процесс дополнительного изучения информации. Применение гипертекстовых ссылок позволяет преодолеть те ограничения, которые присущи текстовым учебным пособиям. Для многих студентов важно, на какую литературу ссылается преподаватель – возможности гипертекстовых ссылок могут показать обучающимся какие источники задействованы в ходе представления материала (соответственно, при наличии ссылок на используемые ресурсы).

Электронное учебное пособие может находиться в общем доступе через электронные библиотеки. Это подготавливает обучающихся к работе с электронными ресурсами, учит правильному подбору информации. Электронная библиотека выступает большим структурированным хранилищем информации с обеспечением простого и быстрого доступа к ней с любого вида устройства, а также независимо от времени.

Безусловно, приведенные преимущества не являются основополагающими, т.к. методология электронных образовательных ресурсов не предполагает полную замену бумажных источников информации. Электронные образовательные ресурсы здесь играют дополняющую функцию, направленную на использование всех возможностей современных компьютерных систем, благодаря чему повышается качество обучения. Важно отметить, что внедрение электронных систем обучения способствует достижению новых качественных преобразований, только при правильном сочетании электронных и традиционных методик – электронные образовательные ресурсы должны выступать только в качестве инструмента повышения качества, иначе, по мнению С.М. Куценко и В.В. Косулина «повсеместное и бессистемное применение электронных образовательных ресурсов может обернуться проблемами» [7]. К таким проблемам можно отнести: перенасыщение информацией – следствием чего становится понижение восприятия обучающихся; появление дополнительной нагрузки как на преподавателей (т.к. они разрабатывают электронные образовательные ресурсы, так и на обучающихся (при перенасыщении); авторского права и пр. [1].

На данном этапе множество учебных заведений в Российской Федерации задействованы в разработке электронных образовательных ресурсов. Положительным примером использования современных электронных образовательных технологий и ресурсов на практике образования выступает НГПУ им. Козьмы Минина. На базе университета реализована электронная информационная образовательная среда, на которой основывается система открытых массовых онлайн-курсов, (MOOK – обучающий курс с массовым и интерактивным характером участия студентов с использованием различного рода технологий электронного обучения, доступ к которым возможен только с открытым доступом в интернет) способствующая на автоматизированном уровне выполнению функций: руководства деятельностью обучающихся, стимулирования учебно-познавательной активности, обеспечения рационального сочетания современных технологий предоставления информации, учета дидактических особенностей различных видов учебной и познавательной деятельности.

С помощью системы MOODLE преподаватели могут любыми способами взаимодействовать с обучающимися, реализовывать индивидуальный подход и способствовать выработке у студентов самостоятельного творческого потенциала [8]. Многие преподаватели применяют интерактивное обучение, в ходе которого реализуется модель получения практического опыта через теоретическое осмысление изученного материала. Важно отметить, что обучение с помощью информационной образовательной среды на практике университета доказало наличие таких качественных характеристик, как: целостность, вариативность, интерактивность, открытость, полифункциональность, динамичность, комфорт. В информационной технологии задействуются не только содержательные основы, но и разработанные авторами методики освоения образовательного курса [6].

Смешанный характер получения образования в НГПУ им. Козьмы Минина, заключающийся в применении как традиционных, так и электронных технологий обучения, обеспечивает наиболее качественную реализацию образовательных программ, а также усиление целенаправленности обучения, т.к. применение методик электронного обучения (в том числе электронных образовательных ресурсов) рассчитано на слабые и сильные стороны обучающихся, из-за чего анализ их деятельности становится более эффективным [4; 5].

Появление дистанционного обучения изменило традиционную модель взаимодействия студентов и преподавателей, но сохранило в себе все основные признаки традиционных процессов обучения. В ходе электронного обучения в равной степени находятся и студенты, и преподаватели, и сам образовательный процесс, в поле которого они взаимодействуют. Само дистанционное обучение привнесло в практику образования лишь новых участников образовательного процесса – тьютора (дистанционного педагога), администратора дистанционного обучения, локального администратора и самих авторов, и разработчиков учебных материалов (по сути, методистов). Дистанционное обучение толкуется в двух ярко выраженных подходах. Первый заключается в том, что под дистанционным обучением понимается обмен информацией между студентом и преподавателем на различных уровнях. Он предполагает передачу результатов самостоятельной работы учащихся педагогу, который будет заниматься оценкой качества и уровня усвоения предложенного материала. В данном подходе личный опыт обучающихся не используется, т.к. под знаниями понимается лишь транслируемая от преподавателя информация. Второй подход заключается в том, что основополагающим в дистанционном обучении выступает личная деятельность учащихся, основанная на продуктивности действий и выстраиваемая с помощью современных телекоммуникационных технологий. В случае его использования обеспечивается не только интерактивность взаимодействия преподавателя со студентами, но и продуктивность учебных процессов. Стоит отметить, что обмен информацией и её пересылка становятся на второй план, т.к. играют лишь вспомогательную роль для организации продуктивной образовательной деятельности обучающихся. В целом, главным недостатком дистанционного обучения выступает невозможность всегда верно спрогнозировать все уместные и эффективные методы взаимодействия в конкретных случаях применения. В настоящее время организационные и педагогические возможности дистанционного обучения реализуются с помощью практически всех доступных сервисов

связи, обеспечивающих возможность занятий синхронно в реальном времени с личностным, творческим уклоном образования, нацеленным на самовыражение студента [9].

На практике преподавателями университетов все чаще используются различные средства связи с учащимися, это связано с тем, что преподавательское мастерство предполагает наличие различных методик и учебных целей, реализация которых обеспечивается с помощью всевозможных инструментов. На данном этапе существует огромное множество специального программного обеспечения, позволяющего преподавателю более комплексно подходить к организационным вопросам дистанционного обучения. Например, некоторые педагоги используют на практике систему видеоконференций ZOOM, главное достоинство которой заключается в том, что преподаватель может всесторонне отслеживать деятельность студентов – он хорошо видит запросы всех студентов, наблюдает за их активностью, работоспособностью и целеустремленностью. В данной системе преподаватель может использовать почти весь свой потенциал педагогических методик, однако он все-таки прерывается из-за главного недостатка бесплатной версии – ограничения времени видеоконференций в 40 минут. Неожиданный перерыв полностью нарушает плановое течение занятия, что вызывает недовольство не только у преподавателей, но и у студентов. Однако в целом данная проблема является незначительной, по сравнению со всеми достоинствами данной платформы.

На современном этапе с помощью электронных образовательных ресурсов студенты университета могут приобретать необходимые компетенции, получать опыт работы с электронными базами с целью формирования профессиональных умений и навыков. Особенность смешанного обучения состоит в гибкости реализации образовательных программ. Студент может в удобном темпе изучать представленный ему материал, совмещать обучение с другими видами деятельности. Функция преподавателя здесь заключается в разработке самого электронного ресурса, контроле и направлении обучающегося, мониторинге ситуации по освоению образовательной программы студентом. Сочетание аудиторного обучения с применением электронных образовательных ресурсов позволило преподавателям НГПУ им. Козьмы Минина всесторонне воздействовать на подготовку обучающихся [2].

Выводы. Таким образом, применение электронных образовательных ресурсов в практике обучения предоставляет возможность комплексного взаимодействия профессорско-преподавательского состава и студентов. С помощью совмещения электронной среды с традиционными технологиями и методиками педагог может модернизировать процесс обучения, используя различные методы сетевой коммуникации. В ходе исследования было доказано, что смешанный характер обучения (применение электронных ресурсов наряду с традиционными технологиями) способствует более сглаженному, структурированному, наглядному и интерактивному предоставлению информации для студентов с помощью системы применения электронных технологий. В ходе анализа и синтеза педагогических литературных источников было доказано, что использование современных технологий электронного образования безусловно повышает качество обучения обучающихся, что выражается в расширении количества приобретенных компетенций.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Наянова Н.П. Организация самостоятельной работы обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-4. С. 66-68.
2. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Юдакова О.В. Самостоятельная работа как средство развития интереса к обучению у студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 40-43.
3. Быстрова Н.В., Максимова К.А., Уханов А.Ф. Формирование информационно-образовательной среды общеобразовательной организации // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2019. С. 126-129.
4. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Соколова К.К. Интерактивные методы обучения в экономической подготовке студентов вуза // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2 (36). С. 14-19.
5. Ваганова О.И., Гладков А.В., Коновалова Е.Ю., Воронина И.Р. Цифровые технологии в образовательном пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. №2 (31). С. 53-56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42919293>, (дата обращения: 27.10.2020).
6. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Трутанова А.В. Электронное обучение как средство организации самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 100-102.
7. Галиакберова А.А., Галямова Э.Х., Матвеев С.Н. Методические основы проектирования цифрового симулятора педагогической деятельности // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 3 (32). С. 2.
8. Гладкова М.Н., Абрамова Н.С., Кутепов М.М. Особенности профессиональной подготовки бакалавров в условиях электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 103-105.
9. Уракова Е.А. Методы и формы активного обучения // В сборнике: Социальные технические сервисы. Сборник статей по материалам Всероссийской VI научно-практической конференции. Мининский университет. 2019. С. 47-50.
10. Уракова Е.А., Уракова М.Н. Роль теоретического и практического обучения в профессиональном образовании // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2020. С. 53-55.

К ВОПРОСУ О ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация. Цифровизация является одной из тенденций 21 века, которая пронизывает все социальные зоны жизни. Смартфон, планшет, компьютер - цифровые носители, которые, безусловно, являются частью повседневной среды современного человека. В последние годы мы часто слышим и употребляем слово цифровизация, все больше и больше людей приобщаются к ней, что естественным образом позволяет общаться через Facebook или Skype, используя такие службы обмена сообщениями, как WhatsApp. Все больше людей объединяют знакомый физический мир с новыми цифровыми пространствами не только для развлечений, работы, производства, торговли, здравоохранения, но и для исследований и обучения. Образование является зеркалом, которое отражает все изменения происходящие в современном мире. Развитие цифровых технологий и Интернета достигло высшего образования. Не только оцифровка базы знаний, учебных и исследовательских платформ, но организация обучения и поддержка студентов имеет огромный организационный потенциал и потенциал для повышения качества образования [1].

Ключевые слова: цифровизация, образовательная среда, современный вуз, учебное заведение, университет, информация, процесс, процесс, мотивация.

Annotation. Digitalization is one of the trends of the 21st century that permeates all social zones of life. Smartphone, tablet, computer - digital media, which, of course, are part of the everyday environment of a modern person. In recent years, we often hear and use the word digitalization, more and more people are adopting it, which naturally allows communication via Facebook or Skype using messaging services such as WhatsApp. More and more people are connecting the familiar physical world with new digital spaces not only for entertainment, work, manufacturing, trade, healthcare, but also for research and education. Education is a mirror that reflects all the changes taking place in the modern world. The development of digital technologies and the Internet has reached higher education. Not only the digitization of the knowledge base, educational and research platforms, but the organization of training and student support has enormous organizational potential and potential to improve the quality of education [1].

Keywords: digitalization, educational environment, modern university, educational institution, university, information, process, process, motivation.

Введение. Современное высшее учебное заведение необходимо для того, чтобы дать возможность всем, кто заинтересован в образовании, решать задачи в стремительно меняющемся мире, в сфере бизнеса, управления и общества, а также участвовать в дальнейшем развитии глобальных знаний.

Актуальность темы нашей работы определяется тем, что в настоящее время глубокие изменения в образовании, происходящие благодаря процессу цифровизации, оказывают существенное влияние на роли и профили студентов и преподавателей. Новые формы совместной работы и обучения, ориентированного на учащихся, не только требуют от студентов большей личной ответственности за свой учебный процесс, но и открывают возможности для формирования обучения. Вместо того чтобы сидеть часами в библиотеке, студенты могут теперь обращаться к учебным материалам, где угодно и когда угодно [2].

Цифровые носители являются самыми важными инструментами для учебы современного студента. Благодаря их быстрому технологическому развитию непрерывный поток цифровой информации стал более доступным, чем когда-либо в истории человечества [1]. Практически каждый университет использует цифровые устройства, чтобы воспользоваться потоком информации.

Цифровые медиа предлагают множество возможностей для расширения и улучшения существующих форм очного обучения. Благодаря их использованию особенно развиваются цифровые навыки студентов, что является основным требованием высшего образования, в том числе на фоне растущей цифровизации и глобализации мира [2]. Цифровые форматы экзаменов можно использовать в дополнение к чистому измерению успеваемости, чтобы лучше сопровождать и поддерживать индивидуальный процесс обучения студентов.

Несмотря ни на что, университет был и остается местом образования и науки, искусства и культуры, он является уникальным местом для получения и передачи знаний. Цифровизация в университетах проявляется в глубоких структурных изменениях, вносит свои коррективы в процесс обучения и преподавания и открывает совершенно новые возможности процессу преподавания.

Изложение основного материала статьи. Значительные изменения цифровизация вносит в преподавательскую деятельность. Если раньше преподаватель был источником и посредником в передаче знаний, то в современном индивидуальном процессе обучения он выполняет скорее вспомогательную и стимулирующую функцию, становится регулятором образовательного процесса [3]. Задача современного преподавателя заключается в разработке гибких дидактических концепций, способных учитывать аналоговые и цифровые предложения. Современный педагог должен быть хорошо подготовлен к использованию цифровых средств массовой информации и цифровых навыков. Профессия преподавателя постоянно сталкивается с быстро меняющимися к нему требованиями. Разнообразие цифровых приложений и устройств, требует от педагога повышения и развития не только цифровой грамотности, но и цифровой компетенции, поскольку она является ключевой компетенцией 21 века [4].

В наши дни ключевыми приоритетами обучения и образования можно назвать модернизацию и инновационно образовательного процесса. Цифровая грамотность и цифровая компетенция педагога, шагающего в ногу со временем, требует от него постоянного развития и совершенствования для того, чтобы можно было использовать в процессе обучения весь имеющийся потенциал цифровых технологий [4]. В век цифровых технологий эффективность обучения возможна благодаря системным и целостным изменениям.

Цифровизация снижает актуальность и значимость контактного, персонифицированного, лично развивающего обучения, несмотря на то что, образование есть и останется чем-то человеческим, а не цифровым. Технологии не могут заменить важные, межличностные области высшего образования. В очень

оцифрованном мире именно преподаватели важны для студентов, поскольку именно они дают студентам обратную связь, возможность для размышлений и принимают образовательные и дидактические решения.

Цифровые изменения - это эффективный способ решения ключевых задач для высшего образования в современном мире. В условиях цифрового формата обучения большое значение имеет мотивация учебной деятельности студента. Мотивация является очень важной составляющей образовательного процесса [5]. Под мотивацией понимается неформально то, что побуждает студентов прилагать определенные усилия в изучении предмета и, таким образом, способствовать прогрессу в учебе. Мотивация является одним из ключевых моментов повышения интереса к предмету и достижение хороших результатов в обучении. Правильная мотивация повышает заинтересованность обучающихся в усвоении и овладении учебным материалом [5]. Положительная мотивация способствует повышению интереса студентов к самому предмету.

Преподаватель может мотивировать своих студентов с помощью хорошо продуманных занятий и позитивной атмосферы в аудитории на занятии, может укрепить уверенность обучающегося в своей способности учиться [6]. Педагогу под силу создать среду обучения, максимально свободную от страха, он может применять реалистичные и прикладные ситуации для изучения предмета без какого-либо давления.

Знание иностранных языков дает возможность расширить профессиональную компетентность будущего специалиста, позволяет стать ему конкурентоспособным. Владение иностранными языками необходимо любому специалисту в современном профессиональном мире. При изучении иностранных языков в вузе положительная мотивация дает возможность студентам успешно овладеть всеми необходимыми компетенциями [5]. На успешность обучения иностранным языкам, в условиях цифрового обучения, могут оказывать различные факторы. Например, студент должен осознавать важность изучаемого иностранного языка не только для его дальнейшей профессиональной деятельности, но для повседневной жизни. Обучающийся должен проявлять интерес к межкультурной коммуникации и общению на иностранном языке, поскольку благодаря изучению иностранного языка происходит личностное развитие студента [6]. Для студента очень важным моментом является взаимоотношение с преподавателем. Основой плодотворной совместной научной деятельности являются доверительные взаимоотношения студента и преподавателя, а также уважение преподавателя к личности студента, его способность эмоционального понимания и участия.

Мотивы изучения языков разнообразны - к сожалению, многие только после окончания учебного заведения понимают, насколько важно и, прежде всего, полезно владеть иностранными языками. Применение на занятиях различных технологий способствует обеспечению обучающихся разнообразными оригинальными материалами, снижению тревожности. Проникновение в общество цифровых медиа приводит к возрастанию важности сценариев преподавания и обучения на основе технологий [6]. При изучении иностранного языка наибольшую эффективность имеет применение компьютера и игровой методики для сохранения увлеченности студентов.

Цифровизация образования не является самоцелью, она должна способствовать лучшему обучению и, таким образом, фундаментальным улучшениям в системе высшего образования. Хорошее обучение динамично и постоянно должно адаптироваться к новым вызовам и потребностям [7].

Цифровизация обучения влияет на отношения между обучающимися и преподавателем. Новые формы совместной работы и обучения, ориентированного на студентов, требуют от студентов большей ответственности за свой учебный процесс. Роль преподавателя в концепциях цифрового обучения может быть больше охарактеризована как «компаньон» или «помощник», «наставник» в процессе обучения студентов. Преподаватель иностранного языка в данном случае выступает и как носитель, и как транслятор информационной культуры, посредством которой информационное общество реализует свои потребности в постоянном освоении новых информационных пространств при осуществлении той или иной профессиональной деятельности, что является значимой частью межкультурной компетенции [7, 8]. Преподавателю необходимо креативно подходить к своей профессиональной деятельности.

В последнее время все большей популярностью пользуется сочетание очной и дистанционной форм обучения - (англ. «Blended Learning») смешанное обучение или интегрированное обучение. Такой вид обучения предназначен для того, чтобы студенты могли с комфортом выполнять большую часть занятий, не выходя из дома. Смешанное обучение практикуется почти во всех учебных заведениях, благодаря чему студенты могут извлечь выгоду из различных преимуществ этого образовательного подхода [9]. При этом другие формы обучения не заменяются и не подавляются, а дополняются и осмысленно сочетаются друг с другом. Подходящая комбинация различных сред и методов обучения увеличивает их преимущества и сводит к минимуму недостатки. Студенты могут развивать свои знания самостоятельно или в группах, в совместных процессах под руководством преподавателя. При смешанном обучении классические личные встречи можно легко сочетать с элементами дистанционного обучения. Однако, для успешного смешанного обучения важное значение имеет высокая личная мотивация студентов, готовность к активному участию на онлайн-фазах и на этапе контактов.

Комбинация очных и онлайн-предложений в сценариях смешанного обучения позволяет использовать преимущества соответствующих настроек и методов или же избежать их недостатков. Цифровая передача учебных материалов дает студентам возможность гибкого доступа к ним в соответствии с их собственными потребностями - когда, где и как часто они хотят [10]. Следовательно, недостаточно свести развитие обучения к чистой оцифровке содержания. Использование цифровых медиа следует понимать только с точки зрения дальнейшего развития обучения, которое всегда должно оцениваться по его пользе. Модель «смешанного обучения» для оптимизации учебного процесса имеет наибольший потенциал в современных условиях. Благодаря этой модели можно использовать новые технологии, при этом не забывая об общепринятых методах обучения. Многогранность цифровизации образовательного процесса требует разработки новых концепций и совершенно новых идей, что подразумевает использование разнообразных видов учебной деятельности [9, 10].

Цифровизация кардинальным образом меняет весь образовательный процесс, при этом подразумевается активное использование современных информационных технологий. В эпоху новой парадигмы образования, в которой обучение перестает быть внутренней и индивидуальной деятельностью, а становится деятельностью, выполняемой коллективно, критически, онлайн. В таких условиях особенно актуальной становится педагогическая модель обучения - (англ. «Flipped classroom») «перевернутый класс», которая является одним из способов осуществления смешанного обучения [11].

«Перевернутый класс» - это метод, при котором обучение буквально переворачивается с ног на голову за счет использования новых медиа. При модели «перевернутого класса» домашнее задание и преподавание материала меняются местами, поскольку содержание обучения разрабатывается обучающимися дома, а применение выполняется в вузе. В «перевернутом классе» преподаватель создает материал для студентов, часто видеофрагменты, которые они обычно получают на дом, затем упражнения выполняют и обсуждают на занятиях. Студенты готовят домашнее задание и уже имеют базовые знания по предмету. Таким образом, во время занятия студенты могут глубже погрузиться в предмет и задать вопросы преподавателю. Кроме того, преподаватель, зная возможности каждого студента, может составить индивидуальные задания в зависимости от уровня подготовки каждого студента. Ключевым элементом модели «перевернутого класса» является взаимодействие всех участников учебного процесса [11].

Конечно, «перевернутый класс» означает дополнительную подготовительную работу и для педагога, и студентов. Но время, потраченное на четкие практические примеры, значительно повышает качество обучения, делает обучающихся более способными к действию, и они дольше сохраняют свои новые (глубокие) знания. Идея перевернутого обучения основана на таких концепциях, как активное обучение, вовлечение студентов, гибридный дизайн курса. Ценность этого метода состоит в том, чтобы превратить учебное время в семинар, где студенты могут узнать о содержании лекции, проверить свои навыки применения знаний и взаимодействовать друг с другом в практических занятиях.

В настоящее время «перевернутый класс» предлагает больше возможностей для развития у студентов активности, ответственности, критического и независимого мышления, улучшения учебных процессов путем совместного взаимодействия со сверстниками. Кроме того, преподаватель предоставляет студентам большую гибкость и свободу, чтобы они могли учиться на занятиях, специально разработанных для улучшения их навыков решения проблем [8, 11]. Студент перестает быть пассивным элементом и развивает ключевые компетенции, например, такие как: поиск и подбор информации, командная работа, критическое мышление, а также самоуправление и самооценка процесса обучения. Кроме того, преподаватель выступает посредником, предлагает поддержку студентам и направляет их. То есть перевернутая модель класса дает преподавателю большую гибкость, предлагая возможности обучения на основе действий по решению проблем, которые призваны придать уверенность обучающимся [9].

Выводы. В заключении следует сказать, что цифровизация знаний и их доступность, учебные и исследовательские платформы, организация обучения и поддержка студентов обладают огромным потенциалом для повышения качества образования. Современное высшее образование невозможно представить без использования информационных технологий, в связи с этим в высших учебных заведениях возникает необходимость разработки совершенно новых методов преподавания учебных дисциплин. Модель «перевернутого класса» дает возможность всем участникам образовательного процесса более тесного сотрудничества. С одной стороны, внедрение данной модели обучения существенно усложняет работу преподавателя за счет подготовки нового материала, учитывая специфику направления подготовки будущих выпускников и требует от них освоения новых педагогических приемов, с другой - большая ответственность за получение знаний возлагается на обучающегося.

Литература:

1. Васильева А.А., Потапова И.Н., Таратута И.В. К вопросу о дигитализации высшего образования // АПК: инновационные технологии. 2019. № 4. С. 38-42.
2. Потапова И.Н. DIGITAL-глобализация в процессе обучения иностранному языку // В сборнике В сборнике: Сборник статей II всероссийской (национальной) научно-практической конференции "Современные научно-практические решения в АПК". Государственный аграрный университет Северного Зауралья. 2018. С. 319-322.
3. Богданова Ю.З. О дигитализации университетского образования и новых сценариях преподавания // В сборнике: Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса. Сборник статей всероссийской научной конференции. 2017. С. 415-419.
4. Васильева А.А., Потапова И.Н., Таратута И.В. Цифровые компетенции педагога в свете современной системы образования // АПК: инновационные технологии. 2019. № 4. С. 43-47.
5. Таратута И.В. Способы повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка в аграрном университете // В сборнике: Сборник статей международной научно-практической конференции «Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса» Государственный аграрный университет Северного Зауралья. Тюмень, 2018. С. 280-283.
6. Касумова Г.А. Эффективность использования ИКТ на занятиях в аграрном вузе // В сборнике: Сборник статей международной научно-практической конференции «Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса» Государственный аграрный университет Северного Зауралья. Тюмень, 2018. С. 267-270.
7. Васильева А.А., Касумова Г.А. Особенности развития речевой компетенции у детей дошкольного возраста в условиях естественного билингвизма // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 2. С. 38.
8. Касумова Г.А. Креативный подход в обучении иностранному языку в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 142-145.
9. Hochschulbildung im digitalen Zeitalter [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Abschlussbericht_Geschaeftsstelle.pdf - Загл. с экрана. – Яз. нем.
10. Hochschule(n) im digitalen Wandel. Bedarfe und Strategien [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bpb.de/apuz/293132/hochschulen-im-digitalen-wandel> - Загл. с экрана. – Яз. нем.
11. Inverted Classroom [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/inverted_classroom - Загл. с экрана. – Яз. нем.

УДК 378.2

магистрант Васильева Светлана Евгеньевна

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

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК ДИСТРАФИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности устной речи и психических функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Отражены результаты экспериментального исследования по выявлению предпосылок к нарушению письменной речи, а именно - дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. По результатам исследования выделены группы с учетом ведущего нарушения в структуре процесса письма.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, предпосылки, дисграфия.

Annotation. This article discusses the features of oral speech and mental functions in older preschoolers with General speech underdevelopment. The results of an experimental study to identify the prerequisites for a violation of written speech, namely, dysgraphia in older preschoolers with General speech underdevelopment, are reflected. Based on the results of the study, groups were identified taking into account the leading violation in the structure of the writing process.

Keywords: General underdevelopment of speech, older preschoolers, background, dysgraphia.

Введение. Проблема предупреждения нарушения усвоения письменной речи на сегодняшний день является теоретически и практически значимой. В старших группах дошкольных организаций находятся дети, которые уже имеют те или иные предпосылки дисграфии. У детей с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи» (ОНР) и «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи» (ФФН) часто отмечается нарушения пространственной ориентировки, звукопроизносительной стороны речи, фонематического анализа и синтеза. Такие нарушения выступают предпосылками дисграфии и свидетельствуют о том, что у этих детей могут возникать трудности на этапе овладения письмом [4, 5, 7].

В соответствии с целью экспериментальной работы - созданием комплексного подхода к профилактике специфических нарушений письма у детей старшего дошкольного возраста - были поставлены следующие задачи:

1. Провести психолого-педагогическое исследование устной речи детей старшего дошкольного возраста.
2. Провести нейропсихологическое изучение состояния вербальных и невербальных психических функций старших дошкольников.
3. Выявить объем предпосылок дисграфии у детей старшего дошкольного возраста.
4. Разработать направления коррекционно-профилактической работы, позволяющие учитывать системный характер имеющихся предпосылок специфических нарушений письма у старших дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Исследовательская работа проводилась в 2018-2020 г. на базе МАДОУ №469 Нижегородского района г. Нижнего Новгорода. В ходе исследования было проведено комплексное обследование устной речи и психических функций у старших дошкольников из двух подготовительных групп. Всего было обследовано 59 детей.

Все дети, принимающие участие в экспериментальном исследовании, имели согласно медицинской документации сохраненный физический слух, нормальное (или скомпенсированное при помощи очков) зрение и по состоянию своего здоровья и психического развития могли обучаться по программе общеобразовательной школы.

Изучение анамнестических сведений показало, что значительное число дошкольников с различными нарушениями в устной речи, имело отягощенную речевыми и нервно-психическими заболеваниями наследственность. Данные о раннем периоде развития свидетельствовали, что у детей, имеющих речевые нарушения, несколько чаще, чем у детей без нарушений, отмечалась патология пренатального, натального и раннего постнатального периодов развития.

Следует заметить, что выявленные в результате обследования речевые нарушения у детей, можно квалифицировать следующим образом: фонетическое недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи и небольшое количество дошкольников с общим недоразвитием речи III-IV уровня.

Для обследования применялась модифицированная методика З.А. Репиной и Т.В. Ахутиной, которая позволяет выявить предпосылки дисграфии. Модификация состояла в отборе заданий, соответствующих старшему дошкольному возрасту, а также подкреплением речевых инструкций иллюстративным материалом из альбома для логопеда [1, 6, 9].

В ходе проведенного экспериментального исследования были получены следующие данные. Исследование фонематического восприятия показало, что различение нужного звука в предъявляемой цепочке звуков вызвало затруднения у 7% детей. Гораздо более сложным оказалось повторение серий из трех слогов с оппозиционными согласными. При выполнении этого задания допустили ошибки 58% детей. Встречалось уподобление всех согласных («са-са-са» вместо «са-ша-са»), перестановки слогов («ка-га-ка» вместо «ка-ка-га»), упрощение серии («па-па» вместо «ба-па-ба»).

Нарушение фонематического слуха, отмечающееся у части детей, чаще всего проявляется в смешении звуков [с] и [ш]. У 8% детей вызвало затруднение различение звонких и глухих парных согласных. Только один ребенок показал не различение сонорных звуков [л] и [р].

При обследовании мимического праксиса и артикуляционного аппарата дети с трудом поднимали, сводили брови, зажмуривали глаза. 47% обследованных старшим дошкольниками правильное движение не

удавалось или выполнялось с содружественными движениями, мимическая картина поз была нечеткая, смазанная. У 14% детей при выполнении поз отмечалась выраженная ограниченность мимической мускулатуры. У 56% отмечались трудности в подъеме языка вверх, в упражнении «лопатка», в удержании позы, у 12% те же упражнения выполнялись с синкинезиями.

Фонетическая сторона речи у многих детей требовала коррекции. Зарегистрированы нарушения разных групп звуков, чаще всего сонорных, реже – нарушения свистящих и шипящих звуков. У 61% детей отмечалось полиморфное нарушение произношения, т.е. у детей одновременно выявлялось нарушение нескольких групп звуков.

На момент обследования дефекты звукопроизношения большей или меньшей степени выраженности диагностировались у 91% старших дошкольников. Однако нужно заметить, что практически все дети посещали логопедические занятия и у 57% детей нарушения произношения звуков уже были почти преодолены (указанные дети находились на этапе автоматизации). Чаще всего наблюдались фонетические дефекты - в основном искажения звуков [л], [р], немного реже - шипящих и свистящих. У 27% детей были обнаружены смешения свистящих и шипящих звуков, лишь у 9% детей отмечалось смешение парных звонких и глухих согласных в устной речи. Для 25% старших дошкольников была характерна нечеткость артикуляции, общая смазанность речи.

Нарушения общей моторики выражались в затруднении выполнения таких заданий, как подъем и спуск по лестнице, прыжки на одной ноге, действия с мячом, позы Ромберга и т.п. У 5% детей была явно заметна неуверенность в выполнении заданий. Нарушения мелкой моторики ярко проявились при выполнении пробы: «пальчики здороваются», «ушки-рожки» (особенно при длительном выполнении).

При предъявлении заданий на фонематический анализ и синтез, который начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте, 58% детей ошибались при определении места звука в слове. В основном это были дети младшего возраста. С названием слова на заданную букву не справилось 12% детей.

Особое внимание следует уделить описанию результатов исследования воспроизведения детьми звуко-слоговой структуры слова. Неточности повторения слов сложной структуры были отмечены у 58% старших дошкольников. У детей наблюдались нарушения и звуковой, и слоговой структуры сложных слов.

Отметим, что фонетико-фонематические нарушения оказались весьма распространенными: они были обнаружены в 58% случаев. Но вместе с тем, у 42% обследованных детей состояние фонетико-фонематической стороны речи соответствовало норме.

При обследовании лексико-грамматического строя речи было выявлено, что в словаре детей мало обобщающих понятий, лучше всего дети знают такие понятия, как «игрушки», «посуда», «одежда», а вопросы о детенышах животных вызвали затруднения. При отгадывании загадок-описаний у детей возникали сложности, поэтому многим необходимы дополнительные признаки, пояснения.

При составлении предложения, рассказа из личного опыта у детей были выявлены аграмматизмы, чаще проявляющиеся в изменении окончаний существительных (род, падеж – много «ротов», «стулов», «деревов»), в образовании прилагательных (лапа («чья?») – «собачнина», «мишкина», «левина», дождь – «дождливый», «мехная» шапка).

При пересказе, у значительного количества старших дошкольников (80%), отмечались трудности программирования высказывания. Так, у 12% детей встречались пропуски значимых частей рассказа, которые приводили к образованию «смысловых скважин», была характерна хаотичность рассказа, нарушение временной и причинно-следственной связи фрагментов текста, их перестановки.

С особенностями монологической речи детей тесным образом связано состояние их словарного запаса. У части детей, имевших нарушения связной речи (80% детей), было обнаружено количественное и качественное своеобразие словаря.

Результаты исследования словаря существительных показали, что у 54% детей не сформированы отдельные обобщающие понятия, в частности «мебель», «обувь», «деревья», «птицы», «транспорт». В ряде случаев (у 22% детей) при назывании тематической группы предметов наблюдались вербальные парафазии: «машины» вместо «транспорт», «звери» вместо «птицы», «ботинки» вместо «обувь».

Что касается, словаря признаков, то он характеризовался крайней бедностью. Подбор антонимов к прилагательным 51% детей осуществлялся путем присоединения приставки «не», т.е. у детей регистрировались эхололии с частицей «не» («высокий» - «невысокий», «длинный» - «недлинный») или с использованием «семантически бедных» слов («высокий» - «маленький», «узкий» - «большой»). Для обозначения различных эмоционально-личностных качеств людей 37% детей ограничивались словами «плохой» и «хороший».

Особенностью глагольной лексики 78% старших дошкольников являлись частые замены глаголов более общими, недифференцированными по значению: «вышивает», «вяжет» - «шьет»; «лепит» - «делает».

Описанные лексические нарушения имели место у всех обследованных нами старших дошкольников. Словарный запас 49% детей соответствовал возрастной языковой норме.

Перейдем к рассмотрению грамматического строя речи детей. У большинства из них (80%) наряду с особенностями монологической речи, словарного запаса обнаружены нарушения употребления некоторых грамматических форм и конструкций.

Вместо сложных предлогов «из-за» и «из-под» 68% дошкольников использовали предлог «из» или «с». Нередко в высказываниях детей наблюдались смешения сложных предлогов, а также предлогов «под» - «за», «за» - «в», «в» - «на». Такие ошибки встречались у 37% детей. Предлог «над» 12% обследованных старших дошкольников заменяли словом «около».

Анализ навыков словоизменения показал, что у 42% дошкольников вызывало затруднение образование формы множественного числа существительных («вёдры», «облаки», «котят»). В основном дети ошибались в тех случаях, когда форма множественного числа кроме окончания имела дополнительные способы выражения, такие как смена ударения, чередование фонем в основе, наращение или чередование словообразовательных суффиксов. В речи дошкольников было распространено уподобление основы множественного числа основе единственного числа: «озеро» - «озеры», «ух» - «ухи», «пень» - «пени», «дерево» - «деревы», «львенок» - «львенки». Довольно часто (у 41% детей) наблюдалась описанная в литературе унификация окончания «ов» для обозначения родительного падежа множественного числа существительных («котенков», «пнов», «перов», «пять яблоков», «пять картинов»).

В устной речи обследованной группы детей не было замечено большого количества ошибок согласования частей речи в роде, числе, падеже, т.е. смещений флексий различных грамматических значений, типичных для детей с тяжелыми речевыми нарушениями. Только 7% детей при составлении предложения по картинке заменили косвенный падеж существительного именительным: «мечтает о коньки», «пять карандаши».

Изучение словообразовательных навыков у детей позволило обнаружить трудности суффиксации и префиксации существительных, глаголов, прилагательных [2].

Использование уменьшительно-ласкательных суффиксов при образовании существительных оказалось вполне доступно старшим дошкольникам в отличие, например, от суффиксов со значением самок животных и их детенышей («зайчица», «медведница»). Ошибались в употреблении этих суффиксов 34% детей. Особенно часто (у 58% дошкольников) фиксировалось отсутствие супплетивизма при словообразовании: «овца» - «баранница», «бараниха», «баранка»; «курица» - «петухница», а также «свиньята», «лошадята» и т.д.

При образовании глаголов с противоположным значением приставочным способом 34% дошкольников неверно подбирали приставку (например, на слово-стимул «долить» давали ответ «вылить») или использовали приставку «не» («недолить»).

Особую трудность для детей составляло образование относительных и притяжательных прилагательных: «дубовый» - «дубной», «дубовой»; «шерстяная» - «шерстявая», «шерстовая»; «лисий» - «лисичий», «лисичный». Подобные ответы давали 68% детей. У 20% обследованных дошкольников нарушений грамматического строя речи обнаружено не было.

Итак, обследование устной речи старших дошкольников показало, что у 12% детей выявлены предпосылки акустической дисграфии, артикуляционно-акустическая дисграфия может появиться у 20% дошкольников. Предпосылки возникновения оптической дисграфии зарегистрированы у 13% и по 7% выявлены предпосылки дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и аграмматической дисграфии.

Следует, однако, помнить, что никакой вид дисграфии практически никогда не встречается в чистом виде, всегда присутствует их смешение. Так, у одного и того же ребенка можно увидеть предпосылки, например, оптической и аграмматической дисграфии, а у другого – дисграфии на почве несформированности звукового анализа и синтеза и артикуляторно-акустической [8].

С точки зрения нейропсихологического подхода к классификации дисграфии можно выделить следующие выявленные нарушения (предпосылки).

Предпосылки регуляторной дисграфии.

При исследовании функций блока программирования, регуляции и контроля у 76% обследованных детей были выявлены различные недостатки при выполнении заданий. Наибольшие затруднения вызвали задания на реакцию выбора - дети путались, сбивались, для 5% детей это задание оказалось недоступно. Также сложным оказалось задание на составление рассказа по серии сюжетных картинок: у 14% детей значительно нарушалась последовательность, важные детали пропускались.

Для 10% старших дошкольников задания этого блока были доступны только со значительной помощью со стороны взрослого, эти дети были внесены в группу риска по возникновению регуляторной дисграфии. При этом следует отметить, что у 24% обследованных детей данные задания не вызвали никаких сложностей.

Предпосылки дисграфии, обусловленной трудностями поддержания активного состояния коры.

Функции I блока мозга, или активационные, энергетические компоненты деятельности, являются фоновыми, т.е. сопровождающими выполнение любой задачи [3]. Исследование этих функций проводилось через наблюдение за выполнением всех проб (в первую очередь, двигательных проб и адаптированной таблицы Шульте), уделялось внимание таким явлениям, как истощение, колебания внимания, трудности вхождения в задание, гипо- и гипертонус в моторных пробах.

В общей сложности у 68% обследованных старших дошкольников были выявлены те или иные компоненты: утомляемость, снижение темпа работы (замедленность), импульсивность, гиперактивность, инертность. У 19% детей (преимущественно у мальчиков) были отмечены яркие признаки утомляемости и гиперактивности: дети не могли спокойно сидеть на стуле, раскачивались, вставали, залезали под стол, старались потрогать все руками и пр. При этом 32% старших дошкольников не показали никаких сложностей с концентрацией внимания, его переключаемостью и темпом работы.

Предпосылки зрительно-пространственной дисграфии по правополушарному типу.

Выявление предпосылок к данному типу дисграфии проводилось на основании оценки переработки зрительно-пространственной информации.

При исследовании пространственного праксиса также было обнаружено неточное выполнение заданий у 63% детей. Успешно справились с воспроизведением пространственного положения руки и с пониманием логико-грамматических конструкций 37% обследованных старших дошкольников.

Что касается характера ошибок при выполнении этих заданий, то можно отметить, что чаще всего проявлялись нарушения пространственной организации движений (дети не могли воспроизвести пространственное положение руки, путали левую и правую стороны). Большие сложности у некоторых детей вызвало понимание предлогов из-за, из-под, а также над, под, из. По итогам обследования 12% детей были внесены в группу риска по возникновению зрительно-пространственной дисграфии по правополушарному типу.

Предпосылки дисграфии по левополушарному типу.

Задания на переработку слуховой информации показывают вероятность возникновения этого типа дисграфии. 58% обследованных старших дошкольников показали незначительные нарушения в функциях переработки слуховой информации: не с первого раза могли точно воспроизвести заданный ритм, путались при пересказе текста. 10% детей по результатам обследования были занесены в группу риска по возникновению этого вида дисграфии: не различали похожие по звучанию слова, не могли воспроизвести ритм даже после нескольких предъявлений образца. При этом 32% обследованных старших дошкольников отлично справились со всеми предложенными заданиями.

Выводы. Таким образом, обследование устной речи старших дошкольников показало, что у большинства детей (66%) наблюдалось общее недоразвитие речи, затрагивающее лексико-грамматическую и фонетико-фонематическую стороны. Однако это расстройство не носило выраженного характера. У 15%

обследованных дошкольников имелись только фонетико-фонематические нарушения, что нашло отражение в выявленных дисграфических предпосылках.

Результаты обследования, выявившие допустимый и критический уровень выполнения задания, говорят о необходимости комплексной работы по профилактике дисграфии. Большая часть детей, показавших в ходе обследования те или иные предпосылки, имеет ФНР или ФФНР (допустимый уровень). Критический уровень показало небольшое количество детей (5 человек), у которых в результате обследования было выявлено общее недоразвитие речи II-III уровня. Безусловно, таким детям показана специальная логопедическая помощь.

Проводя анализ устной речи детей с позиции нейропсихологического подхода было выявлено, что наибольшую группу риска составляют дети с трудностями поддержания активного состояния коры – 19% дошкольников. Это проявляется в невнимательности, неусидчивости, быстрой утомляемости и слабой переключаемости.

Чуть меньшее количество – 12% детей – в группе риска по возникновению зрительно-пространственной дисграфии по правополушарному типу. Одинаково количество детей (по 10%) в группах риска по возникновению регуляторной дисграфии и дисграфии по левополушарному типу.

Для предупреждения возникновения трудностей письменной речи при начале обучения в школе таким детям необходим комплексный – психолого-педагогический и нейропсихологический подход к коррекции выявленных нарушений.

Литература:

1. Ахутина Т.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет – М.: В.Секачев, 2016. – 280 с.
2. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика – М., 2001. – С 52-58.
3. Величенкова О.А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы. – М., 2002
4. Выготский Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1959
5. Дмитриева Е.Е. Социально-личностное развитие как условие школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Мининского университета № 3 (7) - 2014.
6. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда – Владос, 2019. – 279 с.
7. Каштанова С.Н., Константинова Н.В. Проблема дизорфографии у младших школьников и ее предпосылок у дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №4. - С. 48.
8. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей - СПб.: Союз, 2001. – 240 с.
9. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи - Екатеринбург: Издатель Калинин Г.П., 2008. – 140 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Вершинина Анна Юрьевна

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ГЛАВНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки педагогов дошкольной образовательной организации. Выделены наиболее важные особенности и функции деятельности педагога дошкольного образования. Определены основные трудности работы будущего педагога дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональное развитие, педагог дошкольной образовательной организации, дошкольное образование.

Annotation. The article deals with the problem of professional training of teachers of preschool educational organizations. The most important features and functions of a preschool teacher are highlighted. The main difficulties of the future teacher of a preschool educational organization are identified.

Keywords: professional training, professional development, teacher of preschool educational organization, preschool education.

Введение. На современном этапе социум предъявляет достаточно высокие требования к системе дошкольного образования и уровню профессиональной подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций, в связи с этим повышение качества национального дошкольного образования занимает ведущую позицию образовательной политики Российской Федерации.

Модернизация системы педагогического образования требует от будущего специалиста высокопрофессиональную подготовку в педагогической деятельности, способного реализовать принятую стратегию системы российского образования и эффективно участвовать в реализации ООП ДО в соответствии с требованиями ФГОС и профессионального стандарта педагога.

Социальный заказ на формирование и развитие гармоничной личности ребенка безопасного типа поведения определенно находит отражение в федеральных проектах Министерства науки и высшего образования Российской Федерации; подтверждением этому на законодательном уровне выступают Федеральный Закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, Государственная программа «Развитие образования 2013-2020 гг.», Профессиональный стандарт педагога [9, 10, 11].

Подготовка педагогических кадров дошкольной образовательной организации обуславливается характером и перспективой развития педагогической деятельности и приобретает особую значимость, с точки зрения сохранения уникальности и самоценности детства, повышения социального статуса дошкольного образования, всестороннего развития ребенка в период дошкольного детства.

Изложение основного материала статьи. С вступлением в силу ФЗ от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование получило статус первого самостоятельного уровня общего образования. Поэтому стандартизация дошкольного образования приобретает особую значимость. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – это совокупность необходимых требований к дошкольному образованию. Отношения в сфере образования, которые появляются непосредственно при реализации программы дошкольного образования, становятся предметом воздействия [9].

Многочисленные исследования современных авторов выдвигают определённые требования к качеству дошкольного образования, которое рассматривается как предпосылка к успешному развитию каждого ребёнка. Определенное место в развитии проблемы занимает идея С.В. Кузьмина [3] свидетельствуя о том, что качество дошкольного образования включает в себя эффективную деятельность всех дошкольных организаций, которая подразумевает под собой образовательные услуги, которые удовлетворяют желания потребителей. В связи с этим можно говорить о том, что качество дошкольного образования неразрывно связано с профессиональными компетенциями педагогов дошкольных организаций. Особая роль педагога в данном случае заключается в том, чтобы грамотно выстроить работу с детьми и родителями для достижения общей цели.

Современная концепция образования, ориентированная на результат, предполагает изначальную направленность процесса вузовской подготовки будущих педагогов на запросы современного рынка труда. Исследования многочисленных авторов выдвигают мысль о том, что профессиональная подготовка педагогов оказывает непосредственное влияние на развитие всей организации и качество дошкольного образования. Исследователь Б.Г. Ананьева [12] отмечала, что студенты являются важной ячейкой в обществе в плане подготовки к будущей педагогической деятельности.

Нельзя не отметить, что подготовка всех педагогических кадров является основным компонентом системы образования, качество которой определяет перспективу развития отечественной системы образования. Целевая подготовка педагогов считается одним из приоритетных тенденций деятельности государства в сфере кадровой политики. Она подразумевает под собой не только удовлетворение потребностей в квалифицированных работниках, но и трудоустройство выпускников педагогических вузов. Приём в вузы проводится чаще всего на основе конкурсного отбора по специальному регламенту. Абитуриенты сдают вступительные экзамены и сдают основные документы для приёма в вуз.

В связи со сложившимся научным мнением, целесообразно акцентировать свое внимание на современных подходах организации подготовки будущих специалистов в сфере дошкольного образования. Вопрос подготовки педагогов в системе высшего профессионального образования, обеспечивающих их конкурентоспособность, рассматривались В.И. Андреевым, С.А. Арефьевой, В.В. Ивановым, Е.П. Карташовой, В.А. Комелиной, О.Г. Максимовой, Л.М. Митиной, Н.С. Моровой, Н.К. Нуриевым, И.М. Рязанцевой, Р.А. Фатхутдиновым, С.А. Федоровой, Е.Г. Хрисановой.

В этой связи важно отметить, что особенности организации воспитательного процесса еще недостаточно осознаны педагогами дошкольных организаций. К таким особенностям относятся, например, взаимодействие с детьми на уровне равноправных партнеров по общей деятельности, что предполагает учет возможностей и интересов каждого ребенка. Ценность такой позиции воспитателя подчеркивается в трудах таких исследователей, как А.Г. Гогоберидзе, Е.П. Ильин. Это предполагает изменение самого способа педагогического воздействия с одностороннего влияния «педагог-ребенок» на взаимодействие в системе «ребенок - взрослые-сверстники», являющегося более многогранным. Человеческого, неформального общения с педагогом не хватает практически каждому современному ребенку.

Впервые об особенностях педагогической деятельности и профессиональном развитии педагогов в России стали говорить в середине XIX века, с появлением такой отрасли психолого-педагогической науки, как педагогическая психология.

Уже тогда К.Д. Ушинский выразил важнейшие для педагогической деятельности положения, а именно:

- труд педагога отличают сложность и напряженность;
- педагогическое мастерство и работа педагога над собой имеют первостепенное значение для развития детей;
- личность педагога имеет непосредственный приоритет перед знанием предмета.

Сегодня проблеме профессиональной подготовки педагогов дошкольной образовательной организации посвящено большое количество исследований. По мнению. Соловей Л.Б., на сегодняшний день исследователями не только проведен анализ структуры педагогической деятельности, но и изучены особенности личности педагога, его стили общения и педагогического мышления, а также разработаны технологии совместной работы психолога и педагога.

Все большее внимание исследователей привлекают личные особенности педагогов. Л.М. Митина обращает внимание на то, что возрастающий интерес к личности педагога обусловлен, кроме того, быстро сменяющимися друг друга технологиями. На этом фоне фигура педагога сама по себе является более постоянной.

Е.В. Лейкина обратила внимание на особенности деятельности воспитателя, которые задают определенную систему требований «к уровню личностного развития воспитателя. П.Ф. Коптеев выделяет еще один немаловажный момент педагогической деятельности, играющий роль при оценке профессионального развития воспитателя – сложность объективной оценки его деятельности, отсутствие четких критериев для такой оценки.

Таким образом, профессиональная подготовка педагогов дошкольной образовательной организации, с одной стороны, очень схожа с профессиональным развитием, но, с другой стороны, обладает специфическими особенностями, нуждающимися в изучении.

Чтобы понять направления профессионального развития педагогов дошкольного образования, обратимся к исследованиям их основных функций. Так, Л.Г. Семушкина выделяет следующие базовые функции воспитателя детского сада:

- функцию охраны жизни и здоровья детей;
- осуществление воспитательно-образовательного процесса;
- организационно-хозяйственная функция;
- функция самообразования;
- планирование воспитательно-образовательной работы с детьми;
- педагогическое просвещение родителей.

Заметим, что Л.Г. Семушкина указала на еще одну характерную черту в работе воспитателя детского сада: отдельные функции, обеспечивая педагогический процесс, не являются именно педагогическими, а скорее организационно-хозяйственными, создающими условия для дальнейшего воспитания детей.

Требований к деятельности педагога чрезмерно велико. Труд педагога дошкольного образования относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда. Повышаются требования со стороны общества к личности педагога, его роли в воспитательно-образовательном процессе.

Особую ценность имеет исследование трудностей в деятельности педагогов дошкольного образования, так как оно позволило понять их причины и возможные пути преодоления, то есть профессионального развития педагогов.

Панько Е.А. отмечает, что наиболее часто выделяемые воспитателями сложности объективны и связаны с организацией обучения, именно эта часть работы осознается педагогами в качестве наиболее актуальной.

Маралов В.Г. считает, трудности в работе, по мнению педагогов, заключались в следующих причинах:

1. Объективные причины (условия работы, отношение руководства, отношение родителей).
2. Субъективно-объективные причины (недостаток образования и опыта работы, климат в коллективе).
3. Субъективные причины (характер и способности самого педагога, личная симпатия к данной профессии).

Особенность результатов исследования заключается в том, что субъективные трудности осознавались педагогами в значительно меньшей степени, а также описывались менее развернуто, чем объективные и субъективно-объективные.

Также значимым в контексте профессионального развития педагогов дошкольного образования нам кажется исследование А.Г. Исмагиловой. Оно посвящено индивидуальному стилю педагогического общения (далее ИСПО) воспитателей с детьми дошкольного возраста. ИСПО может вырабатываться педагогом в процессе профессионального роста как осознанно, так и стихийно. Сознательное приобретение ИСПО возможно при достаточном уровне самоконтроля. Если же контроль недостаточен, происходит стихийное овладение профессией, и возможно формирование педагогически не целесообразного индивидуального стиля педагогического общения.

С другой стороны, собственная индивидуальность воспитателя детского сада также развивается за счёт сознательного формирования своего стиля. Позднее О.В. Зеленская установила взаимосвязь между индивидуальным стилем педагогического общения и процессом самореализации педагогов дошкольного образования.

На рубеже XX и XXI веков был проведен ряд исследований профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования. Обобщая достижения педагогической психологии этого периода, Е.П. Ильин выделил их основные направления:

- структура педагогической деятельности и ее функции;
- качества личности педагога;
- педагогическое общение и факторы, влияющие на него;
- особенности педагогического мышления;
- технологии работы психолога с педагогами.

Деркунская В.А. [3] сформулировала задачи профессионального развития педагога дошкольной образовательной организации:

- диагностические задачи позволяют педагогу знать и учитывать индивидуальные особенности дошкольников, а также отслеживать происходящие с ним изменения;
- задачи проектирования и организации развивающей среды детского сада;
- задачи проектирования и организации педагогического процесса;
- задачи взаимодействия с профессиональным и культурным сообществом;
- задачи развития профессионализма и субъективной позиции воспитателя.

Таким образом, можно заметить, что подход к педагогическому профессионализму был практически единообразен на протяжении всей истории дошкольного образования.

С другой стороны, исследования, выполненные до начала XXI века, отражают особенности профессиональной деятельности педагога детского сада лишь частично. Существенные изменения, произошедшие за последние годы в системе дошкольного образования, внесли свои коррективы в понимание профессионального развития воспитателя дошкольного образования. На сегодняшний день все дошкольные образовательные организации обязаны реализовывать принцип развивающего образования, который задекларирован во ФГОС ДО, а также самостоятельно создать свою собственную образовательную программу. Стоит отметить, что количество воспитанников в группах возросло, а к деятельности воспитателя добавились дополнительные новые функции.

Таким образом, выяснили, что труд педагога отличают сложность и напряженность, при этом личность педагога имеет непосредственный приоритет перед знанием педагогического предмета. На сегодняшний день имеется ряд исследований, в которых изучены особенности личности педагога. Выяснено, что педагог иного образовательного учреждения не взаимодействует с детьми в такой же степени близости и продолжительности. Кроме того, сложность объективной оценки работы педагога.

В наши дни акцент в такой оценке перемещен с технологии воспитания на личностное развитие воспитателя. Существенные изменения, произошедшие за последние годы в системе дошкольного образования, также внесли свои коррективы в понимание профессионального развития воспитателя дошкольного образования.

Выводы. Исходя из вышесказанного, следует, что современная деятельность педагога дошкольной образовательной организации требует постоянного повышения качества педагогического процесса, профессионального мастерства за счет внедрения инновационных технологий, умения творчески применять знания, анализировать результаты своей деятельности. Новые ориентиры, программы, определенные

федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, помогут успешно решать задачи перед воспитателем.

Литература:

1. Белинова Н.В., Старикова А.Ю. Проблема подготовки педагогов дошкольного образования: региональный аспект // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. С. 108-110.
2. Вершинина А.Ю. Профессиональная культура в подготовке педагога // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2019. С. 129-132.
3. Деркунская В.А. Особенности профессиональной деятельности современного педагога ДОО / В.А. Деркунская // Дошкольное образование в современных социокультурных условиях: реалии, вызовы, перспективы: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, 25-26 ноября 2010г. / Забайкал.гос.гум.-пед.ун-т. Чита, 2010. С. 44-53.
4. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. 2-е изд. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – СПб.: Питер, 2018. – 464 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
5. Исмагилова А.Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада // Вопросы психологии. - 2013. - №5. - С. 65.
6. Маралов В.Г. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми [Текст] / В.Г. Маралов, И.А. Бучилова, Е.Ю. Клепцова и др. / Под ред. В.Г. Маралова. М.: Академический Проект: Парадигма, 2014. 288 с.
7. Методическая работа по повышению профессиональной компетентности воспитателей: учебно-методическое пособие / Л.В. Красильникова, И.Н. Бушуева, Т.А. Галочкина и др. - Нижний Новгород: Гладкова О.В., 2017. - 107 с.
8. Митина Л.М., Ефимова Н.С. Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция: учебное пособие. [Электронный ресурс] / Л.М. Митина, Н.С. Ефимова. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта – Режим доступа: <http://ua.bookfi.net/book/526973>.
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
10. Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада [Электронный ресурс] / Е.А. Панько. Мн.: Выш.шк. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/2085353/>
11. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 февраля 2013 г. №544 н, г. Москва. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/>
12. Соколова Л.Б., Дацковская Н.А. Личность учителя в системе развивающего обучения К.Д. Ушинского / Л.Б. Соколова, Н.А. Дацковская // Вестник Оренбургского государственного университета, 2009. - №10 – С. 61-67.
13. Соловей Л.Б. Развитие личностных качеств и профессиональных компетенций воспитателей ДОО в системе повышения квалификации / Л.Б. Соловей // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 1 (39). – С. 153-156.

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);

студент Сидоров Андрей Николаевич

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

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются различные методики обучения в контексте их применения в системе высшего образования. Авторами наиболее подробно рассматриваются опережающая, интерактивная и проблемная методики. В ходе анализа и синтеза литературных педагогических источников был сформулирован вывод о перспективности данных методик. В статье приводятся положительные черты применения различных методик на практике, а также выделяются основные условия достижения конечных результатов образовательной деятельности.

Ключевые слова: интерактивное обучение, проблемная методика, опережающая методика, эвристическое обучение, высшее образование.

Annotation. This article examines various teaching methods in the context of their application in the higher education system. The authors consider in detail the leading, interactive and problematic techniques. In the course of the analysis and synthesis of literary pedagogical sources, a conclusion was formulated about the prospects of these methods. The article presents the positive features of the application of various methods in practice, and also highlights the main conditions for achieving the final results of educational activities.

Keywords: interactive learning, problematic methodology, advanced methodology, heuristic learning, higher education.

Введение. На современном этапе Российская Федерация нуждается в колоссальном количестве высококвалифицированных специалистов различного профиля подготовки. В последние годы все более динамично складывается тенденция реформирования образования, целью которой становится внедрение новых технологий и методик обучения в практику отечественного образования. В связи с этим происходит изменение его приоритетов: образование ориентируется на непрерывное развитие всех сфер человеческой жизни, на их функционирование за счет формирования различных умений, навыков и компетенций у будущих специалистов. Существует множество методик обучения, однако не все из них являются реальными и перспективными для применения на практике. Наиболее благоприятные методики совмещают в себе множество глобальных функций, направленных на становление образования. Сама сущность понятия «методика обучения» представляет собой одну из структурных единиц современного процесса обучения, направленного на развитие и становление мысли, как основного, в деятельности обучающегося, формирование навыков самостоятельного поиска и обработки информации в гармонии с саморазвитием, информатизацией и глобализацией общества в целом. Целью данной статьи выступает рассмотрение конкретных перспективных методик и их роли в системе обучения как со стороны развития системы высшего образования, так и в контексте развития обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Для должного понимания контекста темы стоит дать определение «методике обучения». Под методикой обучения понимается определенная установленная совокупность действий, направленных на формирование необходимых компетенций у учащихся путем использования различных форм, методов, приемов обучения. Рассматривая данное понятие хочется сказать о том, что оно является более общим, т.к. включает в себя все основные компоненты образовательного процесса. Стоит учесть, что «методика обучения» и «методология» являются различными понятиями. Любая методология обучения всегда входит в методику, т.к. является её основной составляющей.

Многие исследователи приводят следующий ряд перспективных методик обучения:

1) **Опережающая;** сущность данной методики обучения заключается в том, что в ходе образовательной деятельности студентов особое значение приобретает прогностический научно-функциональный аспект практической деятельности. В ходе применения технологии опережающего обучения на практике студентам предлагается искать множество различных вариантов и путей решения поставленных задач, целью чего выступает выделение абстрактных частей проблемного вопроса, анализ его положительных и отрицательных сторон и иных черт. Преподаватель же задает такие условия, при которых уровень акцента развития личности обучающегося смещается больше в интеллектуальную сферу, связанную непосредственно с образовательной деятельностью, при которой личностное развитие опережает уровень развития производственно-технического прогресса, что и задает основную часть прогностической функции данной методики. Кроме того, на фоне данной деятельности весь процесс обучения строится по плану системного исследования, результаты которого, по мнению Л.В. Львова, «могут и должны быть использованы при разработке образовательной политики, стратегии развития образовательных систем» [6]. Хочется добавить, что данная методика обучения при правильном создании условий приведет к разработке новых методик управления качеством деятельности, осуществляемой в рамках педагогического процесса, причем не только в условиях высшего образования, но и на остальных ступенях образования. Важным выступает то, что прогнозирование всегда должно быть организовано в качестве комплекса научных исследований, нацеленных на получение достоверной информации в ключе опережающих развивающихся педагогических объектов. Конечная цель такой методики обучения, исходя из вышесказанного, заключается в оптимизации всех компонентов образовательного процесса, а именно методик, форм, средств, педагогических технологий. Конечно, сущность опережающей методики обучения не заканчивается на прогнозировании, хотя оно и играет особую роль при построении моделей образовательной системы на опережающем уровне. Еще одной важной составляющей опережающего обучения является ускоренное формирование компетенций будущего специалиста за счет точечного опережающего предоставления информации в виде краткого знакомства с отдельными положениями фактического материала, который будет изучаться в ходе дальнейшей деятельности. Опережение может строиться при помощи системно-деятельностной организации учебного процесса, при которой формируется общее представление по части проблемных вопросов, явлений, непосредственно касающихся специальности студентов. Это позволяет дать почву для дальнейшего саморазвития студентам, за счет самостоятельного изучения различных источников информации, а также за счет многократного обращения студентов к учебным материалам. Это позволяет преподавателям, при использовании методики опережающего обучения, создавать предпосылки для формирования и осуществления связности между изучаемыми дисциплинами, что облегчит изучение последующих тем учебной программы, а также обеспечит междисциплинарную интегрированность обучения [1].

2) **Активная;** данная методика является полной противоположностью пассивной методике, она позволяет преодолеть пассивный характер деятельности за счет использования форм активного обучения. Сущность данной методики заключается во включении творческого подхода к организации учебной деятельности. При таком раскладе студент преобразуется в активного участника образовательного процесса, что приводит к увеличению успеваемости, заинтересованности и мотивации в образовательной деятельности. Использование активных методов взаимодействия обеспечивает не только повышение объективности оценки знаний за счет оперативного характера деятельности, но и приводит к большому охвату студентов различных групп для включенности в приведенный материал. Стоит учесть, что данная методика включает в себя множество методов активного взаимодействия с учащимися, которые позволяют не только способствовать повышению активности студентов, но и развивать их творческое мышление, навыки работы со сложной структурированной информацией (за счет предоставления заданий, связанных с классификацией материалов в виде кроссвордов, древа понятий и пр.), расширять области получаемых знаний [5].

3) **Интерактивная;** затрагивая предполагаемый результат, хочется сказать, что интерактивная методика является наиболее перспективной в ключе подготовки высококвалифицированных специалистов, способных не только интегрировать свои практические и теоретические знания в систему навыков, но и использовать их в ходе практической деятельности, связанной с новыми технологиями. Данная методика по своей специфике частично схожа с опережающей, однако базируется на более системной методологии, позволяющей не подстраиваться под образовательную среду, а внедряться, изменяя при этом объект обучения, путем превращения его в субъект. При интерактивной методике студент часто является соавтором в деятельности преподавателя (связанной с организацией и проведением образовательного процесса), благодаря чему

достигаются наиболее высокие результаты. Успешный потенциал личности и его порывы удовлетворяются путем реализации потребностей студентов в ходе учебно-воспитательной работы. Здесь формируются такие качества личности, как умение быстро интегрироваться; умение генерировать нестандартные пути решения (идеи); критическое мышление; мобильность; способность нести ответственность не только в индивидуальном, но и групповом характере; умение работать как индивидуально, так и парно, в команде; умение моделировать, структурировать, превращать. Интерактивное обучение позволяет создать комфортные условия для реализации личностных потребностей, творческой успешности, интеллектуальной удовлетворенности. Данная специфика достигается путем использования интерактивных технологий в обучении, основанных на личностно-деятельностном подходе. Интерактивное обучение является одним из популярных методик обучения, включающих в себя ситуативные и неситуативные методы обучения. Важным компонентом интерактивного обучения выступает взаимообучающий подход, при котором студент и преподаватель находятся в равных условиях (являются равноправными субъектами обучения). При этом сохраняется ролевой аспект деятельности, при котором преподаватель становится организатором, консультантом, направляющим студентов на сотрудничество. Стоит учесть, что данная методика предполагает достижение результатов в ходе совместной деятельности в равных усилиях. При таком раскладе студенты становятся ответственными за результаты обучения. Исследователями доказано, что интерактивное обучение позволяет создать непринужденную атмосферу в ходе учебной работы, повышает уверенность у участников образовательного процесса, а также приводит к сотрудничеству между всеми субъектами. Важным здесь становится то, что авторитарная позиция преподавателя подвергается нивелированию, что приводит к активизации даже самых застенчивых учащихся. Интерактивная методика обучения чаще всего включает в себя такие интерактивные методы, как тренинг; кейс-задача; мастер-класс; конференция; тестирование; ситуационный метод; игровой метод; круглый стол; мультимедийные лекции; электронные учебные издания. При этом практическая деятельность всегда сопровождается раздаточными материалами различного (аудио, видео) характера. По мнению С.В. Лаптевой «это помогает формированию профессионального потенциала будущих специалистов» [4].

Таким образом, стоит привести ряд преимуществ интерактивного обучения:

1. Обеспечение глубины изучаемых материалов за счет применения всех уровней познания.
2. Возможность различного подхода к любой аудитории со стороны преподавателя.
3. В ходе деятельности осваиваются важные навыки и умения, при этом изменяется характер мотивации (от внешней переходит к внутренней).

Данные преимущества обуславливают популярность данной методики среди преподавателей различных вузов, т.к. позволяют значительно улучшить уровень успеваемости, усвоение материала и приобретение знаний.

4) Методика проблемного обучения; сущность данной методики заключается во включении студентов в самостоятельную поисково-активную деятельность для решения учебных проблем и задач, в ходе которых у обучающихся происходит формирование познавательной активности, интереса, самостоятельности, творческих способностей, критического мышления, а также новых компетенций. Суть данной методики заключается в постановке ряда проблемных вопросов обучающимся в ходе объяснения лекционного материала, а также при проведении практических занятий. При использовании данной методики ответы на сами проблемные вопросы предполагают обоснование своей точки зрения, что позволяет развивать не только познавательный интерес (через активность учащегося), но и формы логического мышления, т.к. любой ответ (или предположение) носит аргументированный характер. При данной методике преподаватель при создании проблемной ситуации излагает путем рассуждения материал, высказывает свои предположения, выслушивает мнение учащихся, опровергает ложные утверждения, приводит факты. На конкретном примере преподаватель демонстрирует студентам всю сущность научного познания, при этом сохраняя логику изложения. В ходе применения метода поисковой беседы студенты решают поставленную задачу самостоятельно, а при возникших трудностях получают рекомендации от преподавателя (в виде подсказок, кратких тезисов). Это позволяет наиболее точно формировать научное мировоззрение у учащихся. При этом важным становится развитие навыков самостоятельного разрешения проблем, различия сущности понятий, их истинности и научности. При проблемном обучении истинные знания становятся личными убеждениями, что и обеспечивает формирование познавательной самостоятельности, творческого мышления, профессиональных компетенций [7].

5) Методика эвристического обучения; ценность данной методики заключается в возможности спроектировать деятельность обучающегося. Данная методика представляет собой беседу, включающую в себя ряд логически взаимосвязанных вопросов, каждый из которых по отдельности представляет собой конкретную задачу, решение которой приведет к познанию истинного знания. Данная методика схожа с проблемным обучением, однако не совпадает с ним. Эвристическое обучение больше склоняется к стороне творческой деятельности, т.к. позволяет включать наиболее эффективно творчество в мыслительный процесс. Каждый студент имеет внутреннюю потребность в творческом характере деятельности, что в принципе является должной закономерностью развития личностного потенциала. Сама специфика эвристического обучения выстраивается таким образом, что характер учебно-воспитательного процесса полностью зависит от общей активности каждого студента. При этом, педагог, при планировании деятельности, должен учитывать, какие знания есть у учащихся на момент изучения дисциплины, а также насколько развиты их творческие возможности. За счет использования эвристического метода учащимся предоставляется возможность самостоятельно осуществлять поиск через творческий подход. При проведении деятельности важно учитывать, что выполнение задач эвристического обучения напрямую зависит от общих особенностей обучающихся. Так, к основным задачам эвристического обучения можно отнести: 1) Развитие компетенций; 2) Развитие творческого и критического мышления; 3) Воспитание самостоятельности; 4) Постоянная подпитка знаниями учащихся. При этом, занятия носят заранее ценный характер, т.к. обучающиеся занимаются самостоятельным поиском знаний, учатся применять их на практике, опираясь на собственный опыт. При этом роль педагога заключается лишь в принятии верного логически сформулированного и обоснованного решения задачи.

Стоит отметить, что хоть эвристический метод является позитивным в применении, но его нельзя интерпретировать как универсальный метод. Его разноплановый характер достигается лишь при верном

сочетании с другими методиками обучения, что позволит в комплексе сформировать у учащихся собственной позиции в контексте сложившегося миропонимания [2, 3].

Выводы. Таким образом, авторами было рассмотрено несколько методик обучения в контексте наиболее эффективных при практической деятельности, для достижения современных образовательных целей. В ходе анализа и синтеза литературных педагогических источников было выяснено, что наиболее популярными являются интерактивная и проблемная методики обучения, позволяющие достичь наиболее эффективных результатов деятельности. Важным становится то, что ни одна методика не является универсальной, т.к. весь процесс обучения предполагает сочетание наиболее положительных черт различных методик, что позволяет наиболее комплексно подойти к решению современных проблем образования. Также важно учесть, что опережающая методика обучения является наиболее перспективной для дальнейшего развития и использования на практике. К сожалению, недостаток опыта применения не делает её более обоснованной на фоне методики проблемного и интерактивного обучения.

Литература:

1. Баринов Э.Ф. Формирование профессиональных компетенций врача: возможности технологии опережающего обучения на теоретических кафедрах // Непрерывное образование: XXI век. 2018. №2 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-vracha-vozmozhnosti-tehnologii-operezhayushchego-obucheniya-na-teoreticheskikh-kafedrah> (дата обращения: 20.11.2020).
2. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Особенности применения дистанционных методов обучения в современных условиях самоизоляции // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. С. 53-56.
3. Кретова Д.А. Использование эвристического метода в творческом развитии личности обучающегося // Научные исследования в образовании. 2010. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-evristicheskogo-metoda-v-tvorcheskom-razviti-lichnosti-obuchayushchegosya> (дата обращения: 20.11.2020).
4. Лаптева С.В., Семенова Д.Н., Соловей М.В. Интерактивные методики обучения в вузах // Kant. 2018. №4 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metodiki-obucheniya-v-vuzah> (дата обращения: 20.11.2020).
5. Луговой А.А., Луговая О.А. Методики активного обучения: традиции и инновации // Труды СПбГИК. 2008. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodiki-aktivnogo-obucheniya-traditsii-i-innovatsii> (дата обращения: 20.11.2020).
6. Львов Л.В. Прогнозируемый темп формирования компетентности как инструмент педагогического управления опережающим уровнем образования // Образование и наука. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prognoziruemyy-temp-formirovaniya-kompetentnosti-kak-instrument-pedagogicheskogo-upravleniya-operezhayushchim-urovнем-obrazovaniya> (дата обращения: 20.11.2020).
7. Родин А.Б., Людмирская И.Д., Казакова И.В. Использование метода проблемного обучения в преподавании теоретических лингвистических дисциплин // Знание. Понимание. Умение. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-problemnogo-obucheniya-v-prepodavanii-teoreticheskikh-lingvisticheskikh-distiplin> (дата обращения: 20.11.2020).

Педагогика

УДК 378.147

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент Воронин Денис Михайлович

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

доцент Киселева Ирина Вадимовна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет (г. Мытищи);

тьютор, преподаватель Воронина Екатерина Геннадиевна

Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников,
Промышленно-экономический колледж Государственного образовательного
учреждения высшего образования Московской области

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ОСНОВНЫЕ ТRENДЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная работа посвящена анализу основных трендов в системах образования западных стран. Существует большое количество идей по совершенствованию системы образования, которые высказывают ученые футурологи, от их воззрения довольно сильно отличаются мнения управленцев в сфере образования. Мнения методологов в сфере образования отличаются и от мнений управленцев, и от мнений футурологов. В нашей работе мы попытались обобщить взгляды на основные тренды в системе образования, путем интеграции всех наиболее значимых трендов, которые возникли в связи с переходом на цифровую экономику. Одну из наиболее весомых ролей играет внедрение цифровых технологий для оптимизации и повышения качества образовательного процесса, но при этом не стоит забывать про концепцию реализации воспитательной работы, в помощь которой также рационально использовать цифровые инструменты.

Ключевые слова: образовательные тренды, компетенции, цифровизация, смешанное обучение, инновационные методы обучения, цифровые инструменты.

Annotation. This work is devoted to the analysis of the main trends in the education systems of Western countries. There are a large number of ideas for improving the education system, which are expressed by futurologists, their views are quite different from the opinions of managers in the field of education. The opinions of methodologists in the field of education differ from those of managers and futurologists. In our work, we tried to generalize views on the main trends in the education system by integrating all the most significant trends that have emerged in connection with the transition to the digital economy. One of the most significant roles is played by the introduction of digital technologies to optimize and improve the quality of the educational process, but do not forget about the concept of implementing educational work, which also helps to use digital tools efficiently.

Keywords: educational trends, competencies, digitalization, blended learning, innovative teaching methods, digital tools.

Введение. Системы образования проходят очередную стадию становления, поскольку пандемия COVID-19 наложила существенный отпечаток на требования к образовательному процессу [2]. В период пандемии на первый план вышли цифровые компетенции преподавателей и обучающихся [6], без которых стала невозможной реализация образовательного процесса [10]. Проблемы, возникавшие в учебном процессе, преобладающе были связаны с низкой цифровой грамотностью педагогов и обучающихся, плохим материально-техническим обеспечением образовательных организаций, низкой скоростью интернета у провайдеров, отсутствием нужного количества гаджетов у обучающихся, психологической и физической перегрузкой участников образовательного процесса [2].

Анализ компетенций преподавателей показал отсутствие у большинства из них достаточного уровня цифровой грамотности [3] для реализации образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий [1], в итоге, занятия сводились к ссылкам на внешние ресурсы и большому объему выполняемых самостоятельно заданий обучающимися, что приводило к физическому и психологическому переутомлению, поскольку на домашние задания студенты в среднем тратили на 1,5 часа больше. С другой стороны, преподаватели, которые работали постоянно в режиме видеоконференцсвязи, онлайн со студентами тратили приблизительно на 3 часа времени больше на выполнение своих должностных обязанностей, нежели в режиме офлайн обучения [22]. Данные события нередко приводили к психологическому и физическому выгоранию наиболее активных преподавателей [18]. Также большие проблемы доставило отсутствие временных рамок коммуникации с обучающимися, студенты позволяют себе писать преподавателю в любое время суток, что приводит к постоянной психологической напряженности педагогов, но с другой стороны часть студентов считают, что коммуникация с преподавателями в период пандемии стала гораздо более удобной и продуктивной.

Цель работы: определить основные тренды в системе образования в эпоху цифровизации экономики.

Задачи:

1. Систематизировать мнения ученых в области образовательных инноваций и трендов.
2. Составить перечень образовательных трендов, имеющих наибольшее влияние на систему образования.

Изложение основного материала статьи. Обобщив результаты исследования наиболее весомых трендов в образовании мы выделили несколько групп трендов [14], в состав которых входят дополнительные тренды [16]. Данное обобщение проводилось на базе анализа более 20 работ зарубежных и отечественных исследователей.

Технологические тренды в преподавании и обучении. Прорыв в развитии технологий не оставил без внимания сектор образования [19]. Гаджеты и интернет изменили то, как студенты могут получать доступ не только к информации, но даже к самим занятиям. В данных формах ведения образовательного процесса существует значительный недостаток, который выражен в трудности развития soft skills у обучающихся. Но есть и свои позитивные отличительные черты, которые выражаются в необходимости использовать разнообразные цифровые инструменты преподавания, что обеспечивает гибкость и разнообразие процесса обучения. Возможность использовать синхронные и асинхронные методы обучения сильно расширяет возможности образовательного процесса. Студенты получают дополнительные учебные ресурсы и задачи, что может сильно повысить качество образовательного процесса.

Использование LMS облегчают систему контроля за уровнем освоения дисциплин обучающимися, что позволяет использовать системы наставничества и коучинга. В данный тренд мы включили следующие элементы

1. Онлайн обучение.
2. Дистанционное обучение [20].
3. Обучение на платформах социальных сетей.
4. Интегрированные обучающие решения.
5. Использование дополненной и виртуальной реальности [17].
6. Использование интернета вещей в учебном процессе.
7. Использование блокчейна.
8. Цифровая культура в обучении [15].
9. Здоровьесберегающая среда образовательной организации.

Развитие soft skills является одной из основных тенденций в сфере высшего образования. Согласно отчету Future of Jobs, некоторые из наиболее важных навыков на рабочем месте включают критическое мышление, решение проблем, управление персоналом и креативность [14]. Работодатели хотят видеть новых профессионалов, которые понимают, как принимать трудные решения и демонстрировать свои лидерские способности. Одновременная тенденция к использованию онлайн-обучения делает это проблемой, но данная проблема может быть нейтрализована с помощью использования технологии смешанного обучения [13]. Не удивительно, что работодатели считают более важными качествами soft skills, поскольку в процессе обучения в университете может существенно измениться структура hard skills, поскольку обучение длится не менее четырех лет [21].

Если мы выделим дополнительные направления в данном тренде, то это будут:

1. Индивидуальное обучение.
2. Командное обучение.
3. Проектное обучение [4].
4. Новые формы оценки качества образовательного процесса [9].
5. Использование технологий STEAM обучения [12].

Уменьшение объема внимания у обучающихся. Исследование, проведенное корпорацией Microsoft, изучило общий охват внимания между 2000 годом, который был на заре мобильной революции, и 2015 годом. Они обнаружили, что продолжительность концентрации внимания уменьшилась на 4 секунды - с 12 до 8. Это падение в значительной степени было связано с природой технологии и постоянной стимуляцией, которую она предлагает зрителям. Изменения в объеме внимания также могут быть использованы в качестве отличного способа дифференциации между различными поколениями [14]. Для миллениалов, контент

должен иметь отличные визуальные эффекты и коммуникацию наряду с интересной сюжетной линией. 77% обучающихся говорят, что они тянутся к телефону, когда им больше нечем занять свое внимание. Это изменение в тенденциях внимания также оказывает огромное влияние на то, как преподаватели строят свои занятия и стимулируют студентов заниматься материалом [5]. Преподавателям нужно значительно менять структуру учебных занятий и адаптироваться к новым требованиям времени, дизайн курса теперь имеет очень весомое значение [17].

Данный тренд мы также разделяем на отдельные элементы:

1. Развитие эмоционального интеллекта и эмпатии.
2. Мотивация.
3. Психолого-педагогическая обоснованность применения методов обучения.
4. Визуализация.
5. Использование таксономии Блума [13].

Обучение против преподавания. С бурным развитием технологий изменилось и отношение преподавателей к своей деятельности. Имея возможность доступа к огромному количеству информации, студенты имеют инструменты, необходимые им для самостоятельного раскрытия огромного количества фактов и знаний [14]. Ценность доставки знаний сверху вниз сильно упала. В данной ситуации роль преподавателя больше переходит к мотивации, стимуляции, наставничеству и коучингу, то есть к функции преподавателя «научить учиться» [7]. Их работа превратилась в помощь студентам понять, как учиться, любить учиться и как раскрыть и понять информацию, которую они находят. Для большинства преподавательского состава данный факт представляет определенные трудности, поскольку они должны постоянно совершенствовать свои soft skills для успешной преподавательской деятельности, также они должны научиться организовывать и поддерживать коммуникацию, создавая среду, в которой ценится командная работа [11].

Также данная схема подразумевает немедленную обратную связь об эффективности образовательного процесса, что делает ее чрезвычайно эффективной.

1. Коучинг.
2. Наставничество.
3. Тьюторство [8].
4. Установка на постоянный рост.
5. Геймификация образования [10].

Обучение на протяжении всей жизни. Каждая промышленная революция поразительным образом меняла природу труда и рабочих мест. Нынешняя 4-я промышленная революция может повлиять на распределение 50% рабочих мест, поскольку технический прогресс привел к изменениям в алгоритмах выполнения работы. Профессионалам, которые хотят оставаться конкурентоспособными, необходимо постоянно повышать квалификацию. В бизнесе если специалист 5 лет не обучался новым технологиям, то он уже может считаться сильно отставшим во всех процессах. Это требует формирования установки на саморазвитие у студентов, а также у преподавателей и сотрудников. Образовательное пространство должно оставлять возможности для обучения навыкам самообучения, чтобы обучающиеся могли продолжать учиться и заниматься в выбранных ими областях [3]. Это дает возможность преподавателям контактировать с обучающимися в течении всей жизни. Университет может предложить непрерывные курсы обучения, которые будут держать бывших студентов вовлеченными в новые проекты, и гарантировать, что они продолжают возвращаться в школу для поддержки и образования, в котором они нуждаются [15].

Это отличная практика для университетов в развитии системы дополнительного образования, чтобы помочь своим выпускникам процветать в меняющемся профессиональном пространстве [11]. Также это удачная возможность для формирования крепких профессиональных сообществ выпускников, что может выступать основой для роста и процветания.

Если мы разделим данный тренд на направления, то получим следующие элементы:

1. Саморазвитие и самосовершенствование педагогов.
2. Формирование профессиональных сообществ на базе университета.
3. Гибкие решения в организации учебного процесса.
4. Создание интеллектуального пространства.
5. Использование мозговых штурмов и стратегических сессий.

Выводы. Анализ современных трендов, влияющих на организацию, структуру, подходы, инновации в образовании показал, что можно выделить несколько основных групп трендов, которые содержат множество дополнительных составляющих. На наш взгляд наиболее рационально выделить четыре основных группы трендов, это технологические тренды в преподавании и обучении, развитие soft skills, уменьшение объема внимания у обучающихся, обучение против преподавания и обучение на протяжении всей жизни.

Литература:

1. Абрамов Р.Н. Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора // Р.Н. Абрамов, И.А. Груздев, Е.А. Терентьев, У.С. Захарова, А.В. Григорьева / Университетское управление: практика и анализ, №24 (2) – 2020. – С. 59-74. <https://doi.org/10.15826/umpra.2020.02.014>
2. Воронин Д.М., Воронина Е.Г. Как повлиял дистанционный формат образования на его качество // Современные здоровьесберегающие технологии, №3. – 2020. – С.7-14.
3. Воронин Д.М. Критерии эффективности современной образовательной организации как основа оценки и повышения качества образования / Д.М. Воронин, О.С. Мишина, О.А. Завальцева // Перспективы науки и образования, №5 (35) - 2018. – С. 18 – 26.
4. Воронин Д.М. Опыт реализации смешанного обучения с элементами проектной деятельности в педагогической магистратуре на примере подготовки учителей биологии / Д.М. Воронин, Г.В. Егорова, О.В. Хотулева // Перспективы науки и образования. - 2019. - № 2 (38). - С. 155-166. doi: 10.32744/pse.2019.2.1
5. Иванова А.Е. Десять трендов современного образования. Electronic recourse: <https://www.hse.ru/news/science/63841790.html> (дата обращения: 02.11.2020)
6. Классификация цифровых компетенций и навыков для включения в учебные курсы (социальные науки) – Innolois University, National research University Higher school of Economics, 2020. – 11 p.

7. Крылова Е.А. Технология смешанного обучения в системе высшего образования // Вестник ТГПУ. 2020. №1 (207). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-smeshannogo-obucheniya-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 02.11.2020).
8. Кутепова Л.И., Тростин В.Л., Леонтьева Г.А. Опыт внедрения в образовательный процесс технологий смешанного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vnedreniya-v-obrazovatelnyy-protsess-tehnologiy-smeshannogo-obucheniya> (дата обращения: 02.11.2020).
9. Яковлева А.Г. Организация смешанного обучения в преподавании педагогических дисциплин // Вестник ТГПУ. 2017. №4 (181). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-smeshannogo-obucheniya-v-prepodavanii-pedagogicheskikh-distiplin> (дата обращения: 02.11.2020).
10. 8 Trends in Education Technology That Will Have A Major Impact. Electronic recourse: <https://kitaboo.com/trends-in-education-technology/> (дата обращения: 02.11.2020).
11. 19 Higher Education Trends for 2020/2021: Latest Forecasts To Watch Out For. Electronic recourse: <https://financesonline.com/trends-in-higher-education/> (дата обращения: 02.11.2020).
12. 2020 Online Education Trends Report. Electronic recourse: <https://www.bestcolleges.com/research/annual-trends-in-online-education/> (дата обращения: 03.11.2020)
13. 30 Of The Most Popular Trends In Education. Electronic recourse: <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/most-popular-trends-in-education/> (дата обращения: 03.11.2020)
14. 5 Trends in Education to Watch out for in 2020. Electronic recourse: <http://hospitalityinsights.ehl.edu/2020-education-trends> (дата обращения: 03.11.2020)
15. Education Trends is your #1 podcast for news that matters in education, college, technology, leadership and the science of learning. Electronic recourse: <https://educationtrends.com/> (дата обращения: 03.11.2020)
16. The Data Trends That Will Influence Higher Education in 2020. Electronic recourse: <https://www.qs.com/the-data-trends-that-will-influence-higher-education-in-2020/> (дата обращения: 03.11.2020)
17. Top Influencing Trends In Educational Technology For 2020 Electronic recourse: <https://www.excellentwebworld.com/trends-in-educational-technology/> (дата обращения: 03.11.2020)
18. Top 5 Digital Transformation Trends In Education For 2020 Electronic recourse: <https://www.forbes.com/sites/danielnewman/2019/08/01/top-5-digital-transformation-trends-in-education-for-2020/?sh=36eba3435739> (дата обращения: 03.11.2020)
19. Top 24 Educational Trends For 2020. Electronic recourse: <https://www.edsys.in/educational-trends-for-2019/> (дата обращения: 03.11.2020)
20. Trends in Education. Electronic recourse: <https://www.excite.com/education/education/trends-in-education> (дата обращения: 03.11.2020)
21. Uerz D., Volman M., Kral M. Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature, 2018, Teaching and Teacher Education, 70, P. 12-23.
22. Voronin D. Digital Transformation of Pedagogical Education at the University / D. Voronin, V. Saienko, H. Tolchieva // International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects" (DETP 2020). Atlantis Press. 760-766. SN 2352-5398. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200509.135>

Педагогика

УДК 378.147

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент Воронин Денис Михайлович

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат педагогических наук, доцент Нечаев Александр Николаевич

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна)

ОСНОВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА

Аннотация. Данная работа посвящена воззрению студентов 10 педагогических вузов России на то, какими компетенциями должен обладать преподаватель для эффективной реализации образовательного процесса в формате смешанного обучения. Был проведен социологический опрос 823 студентов из 10 педагогических вузов, опрос проводился методом заполнения Google Form без предварительной регистрации и идентификации, что давало психологическую возможность опрашиваемым отвечать честно. Еще одной особенностью опроса выступала свободная форма ответа на задаваемые вопросы, что позволило узнать не только ответ, но и его подтекст. В результате опроса мы сформировали пул образовательных трендов, которые студенты считают наиболее важными.

Ключевые слова: смешанное обучение, компетенции, тренды, мнение студентов, дистанционное обучение.

Annotation. This work is devoted to the view of students of 10 pedagogical universities in Russia on what competencies a teacher should have for effective implementation of the educational process in the mixed learning format. A sociological survey of 823 students from 10 pedagogical universities was conducted. The survey was conducted by filling out a Google Form without prior registration and identification, which gave the respondents a psychological opportunity to answer honestly. Another feature of the survey was the free form of the answer to the questions asked, which allowed us to find out not only the answer, but also its subtext. As a result of the survey, we formed a pool of educational trends that students consider most important.

Keywords: blended learning, competencies, trends, students' opinions, distance learning.

Введение. События, произошедшие в мире в период пандемии COVID-19, навсегда оставили свой отпечаток на организации и структуре образовательного процесса [2]. На данный момент цифровая экономика требует полноценной реализации схемы смешанного обучения с использованием большого

количества цифровых инструментов [9]. В марте 2020, по многочисленным исследованиям, преподаватели оказались не готовы к широкому использованию цифрового инструментария [1], ранее незнакомому для большинства профессорско-преподавательского состава [11]. Тем не менее, приблизительно 80% преподавателей, освоили большое количество цифровых инструментов и готовы их применять в дальнейшем. Исследование качества образования показывают разноречивую информацию [17], с одной стороны повышение качественных и количественных показателей образовательного процесса в летнюю сессию, с другой – более лояльное отношение преподавателей к оценке студентов при обучении с применением дистанционных образовательных технологий, низкофункциональная система прокторинга за проведением экзаменов и зачетов, возможность у студентов списать на контрольных мероприятиях [2].

Интересным фактом является то, что приблизительно 60% преподавателей до перехода в дистант никогда не использовали в образовательных целях средства видеоконференцсвязи, которые в этот период выступили основным цифровым инструментом реализации образовательного процесса [2]. Большим вопросом оказалась доступность программ видеоконференцсвязи для преподавателей. Большинство педагогических университетов не имели закупленного лицензионного программного обеспечения. Если у больших федеральных университетов были закуплены и широко использовались Microsoft Teams, Zoom и другие программные продукты, то преподавателям педагогических вузов пришлось самостоятельно искать пути выхода из сложившейся ситуации. Большая часть преподавателей пользовались бесплатной версией Zoom, где после 40 минут нужно сделать перерыв для того чтобы продолжить конференцию в бесплатном режиме. Также большой популярностью пользовалась бесплатная программа Jitsi, основная проблема, которая возникала при использовании данной программы, были сбои со связью при подключении к конференции более 40 человек. Также очень важной проблемой возникшей в процессе применения обучения с использованием дистанционных образовательных технологий была проблема качественного интернета. По России большинство провайдеров оказались не готовы к большой нагрузке на сети и возникло большое количество сбоев, которые существенно отражались на качестве образовательного процесса.

Большое количество исследователей считает, что использование массовых образовательных онлайн курсов [7] позволит частично решить проблему с несовершенством интернета [14] и не качеством образовательного контента [15], используемого преподавателями [5]. Выделяют следующие достоинства: возможность лучшей организации учебного процесса и материала, реализация личных и профессиональных целей преподавателя, доступность и мобильность обучения [4, 6]. При этом также выделяют недостатки данного формата: педагогическое несовершенство формата [13], особые требования к образовательной системе, ресурсозатратность, профессиональные риски [6].

Наиболее оптимальным форматом для обучения студентов [16] на данный момент является использование формата смешанного обучения [8], где представлена составляющая очного взаимодействия с обучающимися [10] и составляющая использования цифрового контента [12] и цифровых инструментов для повышения качества образовательного процесса [3].

Поскольку обучающиеся являются основным потребителем образовательного продукта, то становится актуальным анализ тех компетенций, которыми должен обладать преподаватель, с их точки зрения, для успешной реализации образовательного процесса в формате смешанного обучения [12].

Цель работы: определить цифровые компетентностные дефициты у преподавателей глазами обучающихся.

Задачи:

1. Провести анкетирование обучающихся с целью выявления дефицитов компетенций у преподавателей.
2. Выявление перечня цифровых компетенций преподавателей, требующих совершенствования.

Изложение основного материала статьи. Нами было проведено масштабное социологическое исследование мнения 823 студентов из 10 педагогических вузов Российской Федерации. В опросе принимали участие студенты нынешнего 2 курса, поскольку они являются наименее заангажированы университетских образованием и всего один семестр отучились в онлайн-формате и один семестр в формате применения дистанционных образовательных технологий. Это дает возможность менее предвзято оценивать отдельные элементы системы смешанного обучения. Вторым аспектом выступала полная конфиденциальность опроса, поскольку опрашиваемым не требовалась регистрация для заполнения Google Form и не проводилась идентификация личности, это давало нам право надеяться на правдивые и незаангажированные ответы. Еще одной особенностью опроса была возможность давать открытые ответы, с обоснованием собственного мнения, что привнесло особый интерес к результатам опроса.

79% опрошенных нами студентов были в возрасте от 18 до 21 года и 21% от 21 года до 24 лет. На вопрос «ваше отношение к онлайн-технологиям» 38% - респондентов ответили «позитивно», 34% - «негативно», 28% - «нейтрально». Не смотря на довольно активное знакомство данного поколения студентов с цифровыми инструментами, все равно переход на онлайн обучение выглядит для них очень сомнительно. На вопрос «ваше отношение к смешанному обучению» мы получили уже совершенно иные процентные соотношения: 59% - позитивно, 28% - нейтрально и 13% - негативно. Если мы проанализируем открытую часть ответа, то в целом, смешанный формат обучения является приемлемым для абсолютного большинства обучающихся, опасение вызывает лишь абсолютное доминирование использования дистанционных образовательных технологий.

На вопрос «готовы ли оказались преподаватели к внедрению образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий?». 51% респондентов ответили – да, 49% - нет, но если мы проанализируем ответ на этот вопрос, то поймем, что абсолютное большинство преподавателей в начале дистанта не имели понятия про инструменты видеоконференцсвязи, тем не менее к лету этими инструментами овладели около 80% преподавателей.

Очень интересными оказались ответы студентов на следующий вопрос «какие цифровые компетенции нужны преподавателям»? 39,4% респондентов ответили – базовыми навыками, 35,2% - использовать ИКТ, 9,9% - использовать платформы, 7% - владеть софтом, 5,6% - навыками поиска информации, 4,3% - видеоконференцсвязь, 2,8% - хорошим интернетом. Исходя из полученных ответов, можно точно сказать, что уровень владения цифровыми компетенциями у опрашиваемых очень разный, поскольку ответы очень разноразнообразны по пониманию вопроса. Другой момент, что большинство преподавателей не владеют даже базовыми навыками цифровой грамотности, про что и говорят ответы студентов.

На вопрос «постоянно ли велись с вами занятия в режиме видеоконференцсвязи» 63% респондентов ответили «да», 37% - «нет». Данный показатель говорит о том, что далеко не все из преподавателей, кто овладел инструментарием видеоконференцсвязи его использовал постоянно.

На вопрос о месте расположения контента и учебных материалов 45,6% респондентов ответили, что образовательные ресурсы выкладывались только на платформу вуза, а еще 54,4% утверждают, что образовательный контент выкладывался преподавателями в социальные сети и иные платформы.

40,3% преподавателей работали со студентами только на базе LMS университетов, 59,7% - использовали для общения со студентами и социальные сети и мессенджеры.

Записывали образовательный видеоконтент и выкладывали его на платформы всего 11,1% преподавателей, но при этом качество видеоконтента студенты оценили, как очень высокое.

На вопрос «какие социальные сети вы используете?» однозначным победителем стал Вконтакте – 100%, далее следуют Instagram 57%, Telegram 16,9%, Twitter – 6%, Facebook – 6%, Одноклассники – 2%.

При выборе платформы для обучения почти 55% опрошенных выбрали платформы социальных сетей, 28,2% - университетские платформы, 15,4% - подходят и социальные сети, и университетские платформы и 1,4% респондентов не устраивает ни одна из существующих платформ.

На вопрос «какой процент преподавателей вам рассказывал о путях использования цифровых технологий и предлагал их использовать в своей практике?» 73,29% ответили, что таких предложений от преподавателей не поступало, что говорит о малой заинтересованности сотрудников университетов в использовании цифровых инструментов.

Интересными вышли ответы на вопрос «в чем основные плюсы смешанного формата обучения»: 28,2% ответили – учиться дома, 21,1% - экономия времени, 14,1% - индивидуализация обучения, 14,1% - вариативность обучения, 12,7% - нет преимуществ, 8,3% - контакт с преподавателем, 2,8% - удобство, 1,4% - безопасность. Трактование ответов может быть очень неоднозначным, поскольку на ответы влияет множество дополнительных факторов, которые мы рассмотрим чуть далее.

При том, что студенты называют экономию времени одним из плюсов смешанного обучения, при этом, в среднем, в период обучения с использованием дистанционных образовательных технологий время на выполнение домашних заданий в среднем возрастало на 90 минут. Ответом на данный вопрос является экономия времени на добирание до университетов, большинство студентов проживает довольно далеко от вуза.

На вопрос «какой формат обучения вы считаете наиболее эффективным?» 59,1% ответили офлайн, 31% - смешанный, 8,5% - дистанционный, 1,4% - онлайн. Все же студенты считают, что очное взаимодействие с преподавателем практически нельзя заменить цифровыми инструментами. При этом отношение к использованию цифровых инструментов в обучении позитивное у 91,6% респондентов, у остальных нейтральное, негативное отношение не наблюдается.

Вопрос «какие эффекты дает использование цифровых технологий?» вызвал большой интерес у опрашиваемых и было предложено множество разных ответов, с разными пояснениями. Основным эффектом было названо удобство подачи информации – 28%, повышение качества материалов – 18,3%, многозадачность – 18,3%, развитие – 10%, экономия времени – 8,5%, качественнее оценка – 4,2%, гибкость управления учебным процессом – 2,9%, коммуникация – 2,9%, упрощение – 2,9%, рефлексия – 1,5%, ресурс при малых затратах – 1,5%.

Вопрос «какие цифровые инструменты я буду использовать на практике» вызвал у студентов определенные затруднения. 27,7% - интерактивную доску, 24% - видеоконференцсвязь, 15,5% - цифровые устройства, 8,5% - социальные сети, 7% - презентации, 7% - интернет-ресурсы, 7% - не буду использовать, 5,6% - все, 5,6% - онлайн платформы, 5,6% - тесты, 4,3% - приложения, 2,8% - опросы, 1,5% - Photoshop, 1,5% - 3D – моделирование.

На вопрос «какие перспективы у цифровых технологий?» 46,5% - ответили, что большие, еще 32,4% ответили, что за ними будущее, 11,2%, что перспектив нет, 5,6% - считают, что малые, 2,9%, считают, что вузы не готовы к цифре и 1,5%, что перспективы средние.

Выводы. В результате проведенного исследования мы выяснили группы цифровых компетенций преподавателей, подлежащих обязательному развитию.

1. Поиск информации.
2. Работа в офисных приложениях.
3. Обработка и интерпретация информации.
4. Статистическая обработка данных.
5. Умение создавать презентации.
6. Умение использовать интерактивные инструменты взаимодействия со студентом.
7. Умение работать в социальных сетях со студентами.
8. Умение использовать инструменты видеоконференцсвязи.
9. Умение создавать учебный видеоконтент.

Основным механизмом реализации восполнения дефицитов указанных компетенций будет цифровое волонтерство молодых преподавателей и студентов, имеющих опыт работы с IT.

Литература:

1. Абрамов Р.Н. Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора // Р.Н. Абрамов, И.А. Груздев, Е.А. Терентьев, У.С. Захарова, А.В. Григорьева / Университетское управление: практика и анализ, №24 (2) – 2020. - С. 59-74. <https://doi.org/10.15826/umpra.2020.02.014>
2. Воронин Д.М., Воронина Е.Г. Как повлиял дистанционный формат образования на его качество // Современные здоровьесберегающие технологии, №3. – 2020. – С. 7-14.
3. Воронин Д.М. Критерии эффективности современной образовательной организации как основа оценки и повышения качества образования / Д.М. Воронин, О.С. Мишина, О.А. Завальцева // Перспективы науки и образования, №5 (35) - 2018. – С. 18-26.
4. Воронин Д.М. Опыт реализации смешанного обучения с элементами проектной деятельности в педагогической магистратуре на примере подготовки учителей биологии / Д.М. Воронин, Г.В. Егорова, О.В. Хотулёва // Перспективы науки и образования. - 2019. - № 2 (38). - С. 155-166. doi: 10.32744/pse.2019.2.1

5. Духанина Л.Н. Цифровая реальность: вызовы и перспективы // Сер. Выпуск 1 Цифровая экономика - Москва, 2018. – С. 3-18.
6. Захарова У.С., Танасенко К.И. Моок в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mook-v-vysshem-obrazovanii-dostoinstva-i-nedostatki-dlya-prepodavateley> (дата обращения: 02.11.2020).
7. Кайгородцева Н.В., Лузгина В.Б. Приобретение практических компетенций посредством открытого онлайн-курса // ОНВ. ОИС. 2018. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priobretenie-prakticheskikh-kompetentsiy-posredstvom-otkrytogo-onlayn-kursa> (дата обращения: 02.11.2020).
8. Калмыкова С.В. Эффективное обучение в цифровом образовательном пространстве (опыт СПбПУ) // eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018: материалы междунар. конф.: Proc. of the Intern. Conf., Москва, 5-6 декабря 2018 г. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»; отв. ред. Е.Ю. Кулик. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. — С. 169-174.
9. Классификация цифровых компетенций и навыков для включения в учебные курсы (социальные науки) – Innolois University, National research University Higher school of Economics, 2020. – 11 p.
10. Кондаков А.М. Цифровое образование: матрица возможностей [Электронный ресурс] URL: <http://ito2018.bytic.ru/uploads/materials/2.pdf> (дата обращения: 30.08.2020)
11. Крылова Е.А. Технология смешанного обучения в системе высшего образования // Вестник ТГПУ. 2020. №1 (207). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-smeshannogo-obucheniya-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 02.11.2020).
12. Кутепова Л.И., Тростин В.Л., Леонтьева Г.А. Опыт внедрения в образовательный процесс технологий смешанного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vnedreniya-v-obrazovatelnyy-protsess-tehnologiy-smeshannogo-obucheniya> (дата обращения: 02.11.2020).
13. Леонтьева И.А., Ребрина Ф.Г. Применение дистанционных электронных учебных курсов в образовательном процессе высшей школы // Вестник ЮУрГПУ. 2018. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-distantsionnykh-elektronnykh-uchebnykh-kursov-v-obrazovatelnom-protsesse-vysshey-shkoly> (дата обращения: 02.11.2020).
14. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. [Текст] / А.Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Канидр.; отв. ред. И.В. Дворецкая; пер. скит. Н.С. Кучмы; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 155 с. — ISBN 978-5-7598-2040-6 (e-book).
15. Яковлева А.Г. Организация смешанного обучения в преподавании педагогических дисциплин // Вестник ТГПУ. 2017. №4 (181). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-smeshannogo-obucheniya-v-prepodavanii-pedagogicheskikh-distiplin> (дата обращения: 02.11.2020).
16. Uerz D., Volman M., Kral M. Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature, 2018, Teaching and Teacher Education, 70, P. 12-23.
17. Voronin D. Digital Transformation of Pedagogical Education at the University / D. Voronin, V. Saienko, H. Tolchieva // International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects" (DETP 2020). Atlantis Press. 760-766. SN 2352-5398. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200509.135>

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры

русской филологии Газаева Лариса Владимировна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ);

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры

русской филологии Елканов Константин Русланбекович

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ)

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются ключевые особенности реализации полилингвальной модели поликультурного образования в образовательном пространстве Республики Северная Осетия-Алания. На основе анализа результатов деятельности научно-педагогической школы Северо-Осетинского государственного педагогического института даются рекомендации по решению проблем, существующих на сегодняшний день в сфере преподавания учебных предметов «Русский язык» и «Литература» на всех ступенях обучения. Предлагается модель оптимизации их преподавания, применимая не только в культурном пространстве РСО, но и в других полиэтничных регионах РФ.

Ключевые слова: полилингвальность, поликультурность, педагогический вуз, полилингвальный подход, полилингвальная модель поликультурного образования.

Annotation. This article discusses the key features of the multicultural education multilingual model implementation in the educational space of the Republic of North Ossetia-Alania. Based on the North Ossetian state pedagogical Institute analysis scientific and pedagogical school researches results recommendations to solve the problems that exist today in the field of teaching subjects «Russian language» and «Literature» at all levels of education are given. We propose a model for optimizing their teaching, which is applicable not only in the cultural space of the Republic of North Ossetia-Alania, but also in other multi-ethnic regions of the Russian Federation.

Keywords: polylingualism, multiculturalism, pedagogical University, polylingual approach, polylingual model of multicultural education.

Введение. На страницах Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации нашли отражение основные проблемы, существующие в сфере преподавания русского языка и литературы, намечены основные пути их решения и определены условия реализации этих, последних [1]. В качестве одного из наиболее значимых ценностных приоритетов авторы Концепции указывают необходимость внедрения многокомпонентной модели билингвального образования. Последняя должна учитывать многонациональный состав населения РФ в процессе организации обучения русскому языку и литературе [1].

Учитывая же тот факт, что образовательная система представляет собой одно из основных средств сохранения и развития этнокультурного разнообразия [2-3; 6; 8], особую актуальность приобретает поиск новых подходов к обучению русскому языку и литературе в условиях многоязычия и поликультурности, которому посвящена настоящая статья.

Изложение основного материала статьи. Учебные предметы «Русский язык» и «Литература» имеют большое значение в условиях многонационального и поликультурного государства [7] (Рис. 1).

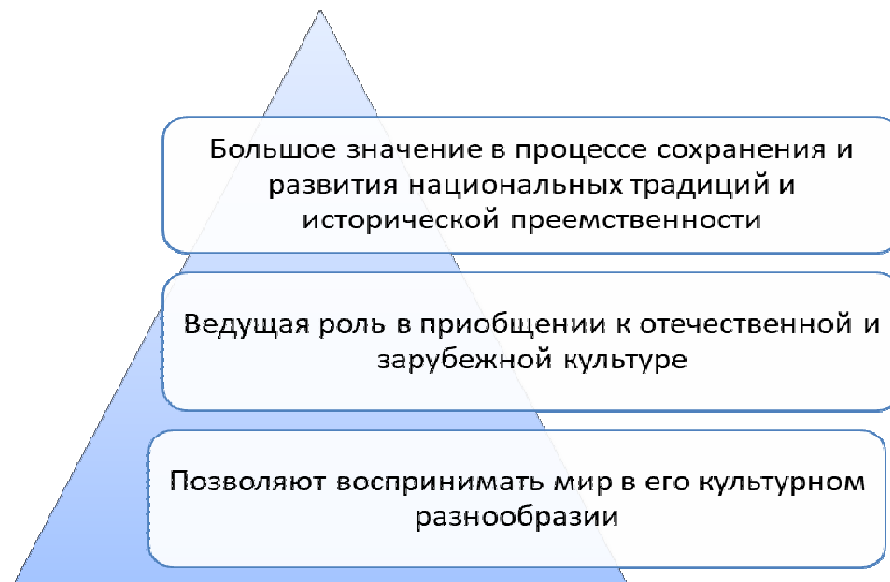


Рисунок 1. Роль русского языка и литературы в поликультурном государстве

В условиях многоязычия и поликультурности современный учитель русского языка и литературы неминуемо должен столкнуться с рядом существенных трудностей. Они могут возникнуть в процессе:

- планирования учебных занятий;
- выбора учебника;
- составления программ;
- оценивания образовательных достижений обучающихся;
- поддержания мотивации изучения русского языка [5, с. 46-47].

В ходе преодоления перечисленных трудностей должны учитываться особенности родного языка обучающихся, а также активно проводиться сравнительно-сопоставительная работа между русской, родной и мировой культурами. Это, в свою очередь, требует актуализации полилингвального и поликультурного подходов [4, с. 72].

В связи с вышеизложенным основной идеей предлагаемой нами модели является параллельное использование общегосударственного, национального и иностранного языков в качестве языков обучения и изучения. Это может существенно облегчить осознание обучающимися себя как граждан республики, страны и мира.

В этой связи разработанная нами полилингвальная модель поликультурного образования (далее — ПМПО) совмещает два фундаментальных принципа (рис. 2).



Рисунок 2. Ведущие принципы реализации Полилингвальной модели поликультурного образования

При этом преподавание на одном и том же образовательном этапе одних учебных предметов на родном языке, других — на русском дополняется различным соотношением языков обучения на разных образовательных ступенях [3, с. 19]. Так, на старшей ступени школы в качестве языка обучения, наряду с русским и родным языками, применяется иностранный язык.

Предлагаемая модель строится с учётом владения учащимися родным языком. Последний предусматривает два варианта:

- не владеющие родным языком;
- владеющие родным языком.

При реализации первого варианта модели в качестве обучающихся выступают не только представители титульного этноса, но и других национальностей, проживающих в РСО. Его реализация требует акцентирования внимания на всех изучаемых языках. Это позволяет обеспечить необходимые возможности развития речевых навыков обучаемых.

Во втором варианте модели языки изучаются в определённой последовательности (Табл. 1).

Таблица 1

Последовательность изучения языков согласно Полилингвальной модели поликультурного образования

Класс	Изучаемые языки
I	Осетинский как родной
	Русский
II	Осетинский как родной
	Русский
	Иностранный

При этом в ходе реализации модели была впервые внедрена педагогическая инновация — обучение младших школьников английскому на родном языке.

В апробации ПМПО были задействованы образовательные организации различных уровней (Табл. 2).

Таблица 2

Типы образовательных организаций, задействованные в апробации Полилингвальной модели поликультурного образования

Тип ОО	Количество
Дошкольные образовательные учреждения	25
Общеобразовательные учреждения	40

В содержание внедряемой в этих организациях модели, помимо учебной и воспитательной, были включены здоровьесберегающая, а равно психологическая составляющие.

Теперь, охарактеризовав модель ПМПО, рассмотрим опыт её реализации в образовательных организациях республики силами сотрудников государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт». Апробация последней включала шесть этапов (Табл. 3).

Этапы апробации Полилингвальной модели поликультурного образования

Этапы	Результаты деятельности по внедрению модели ПМПО
I	Принятие и утверждение правительством РСО «Концепции национального образования», в основу которой положены поликультурность и полилингварность.
II	Заключение и продление до 2023 г. трехстороннего договора с ЮНЕСКО в форме деятельности по сохранению языкового наследия и культурного разнообразия человечества.
III	Получение кафедрой ЮНЕСКО гранта с целью реализации проекта по дошкольному поликультурному образованию в рамках Совместной программы Совета Европы, Европейской Комиссии и Минрегиона России «Национальные меньшинства в России».
IV	Подключение к эксперименту в рамках проекта ФЦПРО «Поликультурная образовательная модель как основа формирования гражданской идентичности обучающихся общеобразовательной школы» Чеченской Республики, Республики Ингушетия, Республики Татарстан, Кабардино-Балкарской Республики, Карачаево-Черкесской Республики.
V	Изучение Организацией по безопасности и сотрудничеству вопроса о возможности внедрения Концепции в полиэтнических государствах на Балканах.
VI	Обсуждение результатов экспериментальной апробации ПМПО на разных уровнях: в комитете Государственной Думы по образованию и науке; на парламентских слушаниях в Государственной Думе РФ; в Министерстве образования и науки РФ; на семинарах и конференциях в ФИРО; в бюро Отделения начального образования РАО; в Московском департаменте государственной политики в сфере воспитания, дополнительного образования и социальной защиты детей; на годичных собраниях ЮО РАО и психолого-педагогических чтениях Юга России; в бюро и на Всероссийском конгрессе кафедр ЮНЕСКО; на международных конференциях, семинарах; на восьми международных научных конференциях «Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества» под эгидой ЮНЕСКО.

В процессе реализации ПМПО был разработан, апробирован и внедрён в образовательное пространство республики ряд наименований учебной и учебно-методической литературы (Табл.4).

Таблица 4

Литература, внедрённая в образовательный процесс, в ходе реализации Полилингвальной модели поликультурного образования

Тип изданий	Примеры
Полные учебно-методические комплексы	Для 1-4 классов, по всем предметам в обоих вариантах модели
Учебники	Для 7 класса — по дисциплине «Традиционная культура осетина» в двух вариантах модели
	По учебным предметам «Искусство» и «Музыка» — для 5-8 классов в двух вариантах модели
Учебно-методические пособия	Для всех групп дошкольного образования в двух вариантах модели
Справочные издания	Словарь математических терминов на осетинском языке
	Четырёхзначные словари животных и растений
Прочее	Детская адаптация «Нартского эпоса»

Наряду с членами научно-педагогической школы Института в качестве соавторов большей части вышеперечисленных учебных, методических и других изданий выступили учителя-практики.

В течении полутора последних десятилетий кафедра ЮНЕСКО Института стала научно-методическим и экспериментальным центром РСО. На её базе создаются и апробируются учебные материалы для учащихся школ и дошкольных организаций по всем образовательным предметам на осетинском и русском языках. В содержание основных образовательных программ Института на всех уровнях были включены следующие дисциплины:

- «Педагогические основы поликультурного образования»;
- «Основы полилингвального образования»;
- «Теория и практика полилингвального образования».

В процессе реализации основных образовательных программ в Институте решаются проблемы подготовки будущих педагогов к работе в полилингвальной, поликультурной среде.

В работающем на базе Института Центре инновационных технологий дополнительного образования реализуется программа дополнительного профессионального образования, предназначенная для педагогических работников образовательных и дошкольных организаций. Она имеет модульную структуру (Табл. 5).

Структура программы дополнительного профессионального образования

Полилингвальная модель поликультурного образования в Республике Северная Осетия - Алания		
Модуль 1:	Модуль 2:	Модуль 3:
«Специфика компетенций в области языкового и литературного образования для полиязычной и поликультурной образовательной среды»	«Теоретические основы современного поликультурного образования»	«Методические основы реализации поликультурного и полилингвального образования»

Использование потенциала этой и других программ дополнительного образования является очень важным, если учесть, что школьный учитель имеет стандартное филологическое образование. Последнее предусматривает преподавание русского языка как родного. Соответственно, послевузовское образование — необходимое условие его успешной подготовки к участию в реализации программы ПМПО.

Таким образом, в РСО накоплен большой положительный опыт реализации модели ПМПО на всех образовательных уровнях. Региональный компонент при этом расширен за счет включения в него произведений музыки и художественно-изобразительного искусства. Апробации ПМПО показали ее эффективность по целому ряду показателей (Рис. 3.)



Рисунок 3. Показатели эффективности ПМПО

С учётом современного состояния развития системы образования в РФ [1-2; 4-6] необходимыми к рассмотрению являются перспективы внедрения ПМПО на всех уровнях образования. Поликультурная и полилингвальная составляющие, конечно, должны при этом учитывать социокультурологические реалии регионов.

Эффективности работы по внедрению модели в значительной степени способствовал ряд равнозначных факторов (Табл. 6.).

Таблица 6

Факторы, способствовавшие эффективности работы по внедрению Полилингвальной модели поликультурного образования

Направления деятельности	Факторы способствовавшие повышению эффективности реализации модели
Учебная работа	Наличие собственной аспирантуры по психологическим и педагогическим специальностям
	Эффективное повышение квалификации педагогических кадров в Центре инновационных технологий дополнительного образования Института
Организационно-методическая работа	Издательская деятельность Института по различным направлениям
Научно-исследовательская и инновационная работа	Активное участие педагогических работников Института в ежегодных мероприятиях по обмену позитивным педагогическим опытом
	Соотнесение тем диссертационных исследований аспирантов с деятельностью научной школы Института
	Рекрутирование новых членов научной школы из студенческого коллектива
	Наличие большого количества накопленных научно-методических, экспериментально-практических, мониторинговых данных, свидетельствующих о высоком педагогическом потенциале школы
	Работа на средства грантов, объявленных российскими и зарубежными фондами (проект ФЦПРО (2009-2013 гг.) и грант Совета Европы (2010-2011 гг.))

Выводы. Таким образом, эффективное решение проблем школьного и вузовского преподавания русского языка и литературы в поликультурной среде возможно при соблюдении ряда педагогических условий.

Прежде всего, необходимо повышение престижности профессии учителя, акцент на его особом статусе как хранителя культурно-нравственных ценностей многонационального русского народа.

Далее, ПМПО должна рассматриваться в качестве основы, формирующей разностороннюю личность обучающихся, обеспечивающей необходимые возможности для развития их речевых навыков, позволяющей рассматривать язык и как средство общения, и как национальное достояние. Перспективы её внедрения должны быть рассмотрены применительно ко всем уровням образования.

Кроме того, следует внести коррективы в практику подготовки учителей русского языка и литературы. Она должна учитывать региональные особенности, поскольку наполнение региональной и школьной компоненты требуют от педагогов владения методами и приемами обучения русскому языку как неродному. Такого рода деятельность по подготовке кадров в условиях поликультурной среды должна осуществляться при условии обязательного изучения и распространения позитивного опыта педагогических вузов, обеспечивающих кадры для системы поликультурного образования.

Также должны быть реализованы меры, направленные на профессиональное становление и развитие молодых учителей посредством качественного обустройства практики наставничества. Необходимо, кроме того, уделить повышенное внимание организации поддержки и методического сопровождения творческих инициатив молодых учителей русского языка и литературы.

Литература:

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 06 апреля 2016 г. №637-р «Об утверждении Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» // Электрон. Дан. // Режим доступа Url: <https://docs.edu.gov.ru/document/216174b3a3e742ed4198233094d948ac/download/2745/>
2. Батчева Х.Х.М., Алиева Д.К. Этнокультурная социализация личности обучающегося в условиях региональной образовательной среды // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3. С. 19-21
3. Бзаров Р.С., Камболов Т.Т., Кучиева Л.А.. Поликультурная образовательная модель как основа формирования российской гражданской идентичности обучающихся общеобразовательной школы. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2011. – 184 с.
4. Газаева Л.В. Полилингвальная модель поликультурного образования: педагогический вуз // Поликультурное образование и диалог культур: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции к 80-летию М.В. Черкезовой (2 октября 2017 г., г. Москва) / Под общ. ред. Ж.Н. Критаровой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. С. 70-77
5. Гребенникова И.А., Глебенко Л.Ю., Павлова О.С. Социокультурный компонент содержания в преподавании русского языка как иностранного мигрантам // Современное педагогическое образование. 2020. № 9. С. 46-51
6. Кострулева И.В. Содержание и организация патриотического воспитания учащихся в условиях регионализации образования. Дисс... канд. пед. наук. Ставрополь, 2003. 169 с.
7. Кучиева Л.А. Социолингвистические возможности (функции) полилингвальной модели поликультурного образования // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: Материалы VI Международной научной конференции. г. Владикавказ, 29 сентября 2016 года. / Под ред. Л.В. Газаевой. Владикавказ: СОГПИ, 2016. С. 106-112
8. Ширванян А.Э. Современные подходы к поликультурному образованию на Северном Кавказе // Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи: I Международная научно-практическая конференция. М.: Вентана-Граф, 2012. Ч.1. С. 148-154

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигуловна

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

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

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

студент магистратуры Ибатуллина Наиля Газинуровна

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

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ В ДОО

Аннотация. В данной статье речь пойдет об организации системы методического руководства по художественно-эстетическому развитию в дошкольной образовательной организации по средствам искусства музыки и хореографии.

Ключевые слова: методическое руководство, художественно-эстетическое развитие, искусство музыки, хореография, формы работы, методы работы, исследование, анкетирование, диагностика.

Annotation. This article will focus on the organization of a system of methodological guidance for artistic and aesthetic development in a preschool educational organization through the art of music and choreography.

Keywords: methodical guidance, artistic and aesthetic development, art of music, choreography, forms of work, methods of work, research, questionnaires, diagnostics.

Введение. Современное общество в связи с постоянно меняющимися ценностями, изменениями и развитием призывает родителей к воспитанию всесторонне развитых личностей. Собственно, сейчас большее предпочтение отдается художественно-эстетическому направлению, то есть востребованы стали вопросы по

системе художественно-эстетического развития в ДОО, как к средству воспитания нравственной, интеллектуальной, духовно богатой и всесторонне развитой личности.

Многими учеными, педагогами как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский были затронуты проблемы, связанные со становлением художественно-эстетической личности дошкольников и их культуры. В своих трудах они говорили о том, что период дошкольного детства считается наиболее благосклонным для художественно-эстетического развития и обучения вследствие того, что в указанный период ребята приступают к освоению окружающего мира, где осваивают первоначальную стадию социализации [5, с. 89].

Кроме этого, период дошкольного становления личности включает в себя формирование и развитие самостоятельных действий: мышление, появляется интерес, становление творческого начала. Отсюда следует, что особую значимость приобретает формирование у дошкольников художественного вкуса, становление и совершенствование их творческих способностей, но кроме того осознание детьми чувства прекрасного.

Успешная работа по осуществлению художественно-эстетического развития детей в дошкольной образовательной организации в существенной мере зависит от степени профессиональной подготовки педагогов-специалистов и правильного выбора как методов, вида, так и формы работы.

Обязательной составляющей считается правильный отбор преподавательского состава, отвечающий единым требованиям:

- работа преподавателя в художественно-эстетическом направлении должна основываться на научной базе и проводиться согласно предварительно подготовленной и утвержденной руководителем программе;
- воспитывая всесторонне-развитую личность, преподаватель обязан обладать всеми качествами всесторонне-развитой личности и владеть современными тенденциями становления и развития разных видов искусства;
- в своей работе с воспитанниками, педагог должен использовать разные формы работы: игры, экскурсии, квесты, праздники, конкурсы, и т.д.;
- преподаватель должен регулярно повышать уровень своих профессиональных знаний, умений и навыков, с последующим применением их в работе с детьми, а также находить индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая его индивидуальные физиологические и возрастные особенности.

Изложение основного материала статьи. Под понятием «художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста» рассматривается их отношение и взгляд на окружающий мир, непосредственно это касается развития умения художественно-образного видения окружающего мира, знакомство с миром искусства, становление творческих способностей, а также становление и развитие художественно-образных ценностей.

Искусство хореографии и музыкальное искусство представляются одними из многообещающих и перспективных форм художественно-эстетического обучения детей в ДОО.

Актуальность проблемы следует из-за высоких требований к организации воспитания и обучения активизируют поиски новых, более продуктивных подходов, форм и методов к организации и управлению.

Цель исследования: создание системы методической работы по художественно-эстетическому развитию в дошкольной образовательной организации по средствам музыки и хореографии.

В ходе исследования решались следующие поставленные задачи:

1. Организация современного социокультурного пространства в дошкольной образовательной организации, способствующего художественно-эстетическому развитию детей.
2. Совершенствование содержания образования понаправлению художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, путем внедрения авторских форм, методов и творческих проектов.
3. Создание условий для осуществления задач в области художественно-эстетического развития: материально-техническая база, методическое и дидактическое обеспечение, квалифицированные педагогические кадры.
4. Повышение уровня квалификации у преподавателей по художественно-эстетическому развитию.
5. Координировать совместную работу дошкольной образовательной организации с другими видами учреждений связанные с художественно-эстетическим развитием: театрами, концертами, специализированными учреждениями (музыкальные школы, школы или училища искусств хореографии).

Методическая деятельность считается одной из составляющих большой системы непрерывного образования педагогов, освоение наиболее подходящих, продуктивных, новейших технологий и методов преподавания и обучения. Методическая работа нацелена на успешный итоговый результат и сохранение высокой степени воспитательно-образовательной работы в дошкольном образовательном учреждении, кроме того занимает особую значимость в единой концепции управления ДОО, что способствует активизации педагога, как личности в его творческой деятельности при работе. Методичная деятельность является важным звеном во всей концепции увеличения уровня профессионализма работников.

Теоретическая часть исследования включала анализ и подбор видов, методов, форм работы и их особенности художественно-эстетического развития по средствам искусства музыки и хореографии. Безусловно, любой метод, вид и форма занятия требуют более точной и качественной подготовки, включая в себя постоянную смену видов деятельности, с целью удерживать внимание детей и вызывать интерес.

Совокупность танцевальных движений, музыки и игры в результате дают позитивные эмоции, которые дают ребенку толчок для раскрепощения и делают их действия непринужденными, открытыми, естественными и настоящими. Хореографическая деятельность, также как и музыкальная деятельность в ДОО нацелена на становление, развитие и формирование созидательного потенциала дошкольника, музыкального вкуса и координации движений, а также ориентиров в пространстве, помимо этого стремительно протекает развитие чувства ритма, навык грамотно использовать его. Художественно-эстетическое развитие по средствам искусства танца и музыки в дошкольной образовательной организации является формирование и развитие способности у детей оценивать музыкальный материал, способности понимать, осознавать и передать эстетический образ в танце, мелодии с помощью жестов, движений, мимики, пластики и т.д.

В результате музыкальных занятий и занятий танцами, ребенок должен продемонстрировать опыт умело, отчетливо и тщательно осуществлять хореографические постановки, умение импровизировать на известную или неизвестную ему музыку, продемонстрировать желание придумать танцевальные этюды, этический подход к товарищам в коллективе и к зрителю, но кроме того совершенствовать образный вкус прекрасного.

Основным эффективным аспектом художественно-эстетического развития по средствам музыки и хореографии является интеграция с другими видами деятельности, поскольку этот аспект может позволить обеспечить развитие гармоничной личности. Интеграция может помочь посмотреть, ощутить и представить реальность, применяя многообразные методы ее выражения посредством творческого подхода.

Одним из основных пунктов констатирующего этапа исследования был анализ уровня компетентности преподавателей по художественно-эстетическому развитию в дошкольной образовательной организации, включающий в себя несколько обязательных аспектов:

1. Постоянное стремление повышения уровня профессиональной компетенции в направлении художественно-эстетического развития.
2. Владение профессиональной терминологией в художественно-эстетическом направлении по средствам музыки и хореографии.
3. Владение технологиями преподавания.
4. Прогнозирование и оценка результатов работы.

В эмпирической части исследования был использован диагностический инструментарий, включающий в себя:

1. Анкета для преподавателей – «Анкета для определения потребности в знаниях и компетенциях педагогов (специалистов)».

Анкета для преподавателей предполагает 11 вопросов, которые помогают установить профессиональную компетентность преподавателей и демонстрируют желание преподавателей саморазвиваться.

По бальной системе оценивались лишь 1 и 11 вопрос, остальные ответы учитывались для планирования дальнейшей работы.

2. Анкета для родителей – «Уровень удовлетворённости родителей воспитанников (их законных представителей) работой педагогов-специалистов по художественно-эстетическому развитию в направлениях музыка и хореография».

Анкета для родителей включала в себя 9 вопросов, где 8 вопросов с выбором ответа, а девятый предполагал ответ в свободной форме с возможностью высказать свои жалобы, пожелания и предложения.

3. Авторская диагностика Бобровой А.Д., предполагающая выявление уровня художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в процессе выполнения определенных заданий с помощью 5 критериев:

1. Критерий № 1 – музыкальность;
2. Критерий № 2 – двигательные качества и умения (элементарные хореографические навыки);
3. Критерий № 3 – творческие способности;
4. Критерий № 4 – знания в области искусства музыки и хореографии;
5. Критерий № 5 – интерес.

Итоговый результат анкетирования педагогов дал следующие результаты:

- 45% стоят на уровне активного саморазвития и утверждают, что саморазвитие – обязательная часть успешной, эффективной работы преподавателя;
- 10 % находятся на уровне остановившегося саморазвития;
- 45% занимают позицию отсутствия системы саморазвития, где желание саморазвиваться зависит от разного рода условий и обстоятельств.

Общий уровень удовлетворённости родителей воспитанников (их законных представителей) работой преподавательского состава по художественно-эстетическому развитию в направлениях музыка и хореография показало, что:

- 75% родителей довольны работой преподавателей, но все же готовы совместно с педагогами вести работу над совершенствованием художественно-эстетическим развитием детей;
- 25% родителей занимают позицию низкого уровня удовлетворенности.

Результаты изучения исходного уровня художественно-эстетического развития детей по средствам хореографии и музыки представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исходного уровня художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста по средствам хореографии и музыки

Критерии	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Критерий №1 – музыкальность	27	21	2
Критерий №2 – двигательные качества и умения	31	18	1
Критерий №3 – творческие способности	25	20	5
Критерий №4 – знания в области музыки и хореографии	15	22	13
Критерий №5 – интерес	33	13	4
Средние значения (%)	26,2=52,4%	18,8=37,6%	5=10%

Проанализировав результаты, можно сделать следующие выводы, что значительная часть воспитанников продемонстрировали высокий уровень музыкальности из-за эмоционального отклика на мелодию, умения импровизировать под музыку, создавать танцевальные связки, однако часть детей занявшие позицию среднего уровня обладают зажатостью при исполнении движений и ждут содействия от преподавателя. Некоторые дети с показателем невысокого уровня категорически отказались осуществлять задания, за чет нежелания работать в данной области.

Положительным моментов было то, что ребята могут различать стили и виды музыкальных произведений, знают средства выразительности и умеют сочетать хореографию и музыку.

Плюсом был в таком случае факт, то, что большая часть детей могут отличать стили и виды как музыкальных произведений, так и хореографических композиций также могут совмещать их.

Многие дети владеют простыми, элементарными навыками, но степень их физической подготовки находится на низком уровне. Большинству воспитанникам тяжело проявить их творческие способности,

импровизация и оценка творческих способностей, как своих, так и чужих оставляет желать лучших результатов.

Дети не владеют специальной терминологией по направлениям искусства музыки и хореографии, при этом дети проявляют интерес к указанным направлениям искусства, но стесняются проявлять себя в них.

В итоге, на констатирующем этапе исследования, в общем, мы имеем средний уровень художественно-эстетического развития в ДОО.

С учетом результатов проведения вышеуказанных анкет и диагностики, была создана система методической работы по художественно-эстетическому развитию в дошкольной образовательной организации по средствам музыки и хореографии.

Данная система строилась из взаимосвязанных между собой частей:

- организация условий психологического благополучия;
- организация условий для художественно-эстетического обучения детей, включающее в себя: обеспечение кадрами профессионального уровня, создание или коррекция предметно-развивающей среды, работа в подборе форм, средств, технологий уроков;
- координирование учебно-воспитательной деятельности с дошкольниками и родителями;
- интеграция;
- организация совместной работы с другими учреждениями.

Создание системы по художественно-эстетическому развитию в ДОО по средствам музыки и хореографии строилась на принципах:

1. Научности и анализа педагогической работы.
2. Демократизация, включающая в себя участие всех работников ДОО во время планирования работы.
3. Принцип системности и сбалансированности.
4. Принцип гуманности, содержащий создание комфортной эмоциональной обстановки в ДОО.
5. Принцип прогнозирования.
6. Принцип динамичности и ритмичности, содержащие равномерное планирование мероприятий с возможностью изменения по средствам каких-либо обстоятельств.

Работа с педагогическими кадрами на протяжении исследовательской работы основывалась на трех подходах: индивидуальный, системный и практически-деятельностный.

В ходе создания системы методического руководства по художественно-эстетическому развитию в ДОО были использованы следующие формы системной работы: педагогические советы, воркшопы (активное участие каждого), открытые занятия, беседы, консультации, деловые игры, круглые столы, семинары, конкурсы разных уровней, анкетирование, экскурсии с целью передачи опыта у других учебных заведений, педагогов, совместная работа с родителями воспитанников.

В результате проделанной работы по созданию системы, были повторно проведены повторные анкеты для родителей и педагогов-специалистов, а также повторная диагностика детей, с целью проверки эффективности сформировавшейся системы работы по художественно-эстетическому развитию.

Проведено повторное анкетирование для определения потребностей в знаниях и профессиональных компетенциях преподавателей. Выявлено желание преподавателей развиваться и расти в своей профессиональной деятельности. По результатам можно сделать выводы, что количество преподавателей имеющие позицию активного стремления к саморазвитию увеличилось от 45% до 70%.

Анкетирование показало отсутствие преподавателей, находящиеся на стадии остановившегося саморазвития. И лишь у 30% педагогов стремление к развитию зависит от разного рода обстоятельств.

Представленные данные дают право говорить о эффективности созданной системы, поскольку преподаватели проявляют интерес к использованию новых форм и методов работы, появилось желание узнавать новые тенденции и технологии для своей работы.

Следующим этапом было проведено анкетирование родителей, с целью узнать их мнение о произведенных изменениях в работе по художественно-эстетическому развитию в ДОО.

Результаты показали, что число родителей, которые были недовольны работой педагогов-специалистов по интересующим нас направлениям равно 0, а это значит, что в ходе работы по созданной системе были исправлены недочеты и учтены пожелания родителей.

Показатель уровня удовлетворенности родителями работой преподавателей увеличился от 75% до 88%, за счет включения родителей в совместную работу педагога и детей.

После проведения повторной диагностики для отслеживания уровня художественно-эстетического развития детей, после проделанной работы, были получены следующие результаты, указанные в таблице 2.

Таблица 2

Результаты уровня художественно-эстетического развития детей по средствам хореографии и музыки на контрольном этапе

Критерии	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Критерий №1 – музыкальность	35	15	0
Критерий №2 – двигательные качества и умения	42	8	0
Критерий №3 – творческие способности	38	10	2
Критерий №4 – знания в области искусства музыки и хореографии	33	11	6
Критерий №5 – интерес	43	7	0
Средние значения	38,2=76,4%	10,2=20,4%	1,6=3,2%

Выводы. По результатам, представленным в таблице, можно сделать выводы, что уровень художественно-эстетического развития детей поднялся по каждому критерию. Ребята стали более раскрепощенные, их движения стали увереннее и интереснее, а те воспитанники, которые в первый раз отказались от выполнения заданий, в этот раз выполняли все с большим желанием и без стеснения. За время

работы по созданной системе, воспитанники овладели профессиональной терминологией и свободно могут общаться, применяя новые выражения.

Правильно организованная система методического руководства работой по художественно-эстетическому развитию в ДОО способна поднять качество и уровень работы всех участников образовательной деятельности.

Литература:

1. Белкин Е.Л., Иванов А.М. Психолого-дидактические основы построения эффективных методик обучения. - М.: Просвещение. 2003. - 128 с.
2. Волобуева Л.М. Работа старшего воспитателя ДОО с педагогами. - М.: ТЦ Сфера. 2004. - 96 с.
3. Голицина В.С. Система методической работы с кадрами в дошкольном образовательном учреждении. - М.: Скрипторий. 2005. - 80 с.
4. Дуброва В.П., Милошечев Е.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении. - М.: Феникс, 2005. - 98 с.
5. Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. Теория управления образованием: учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. специальностей и руководителей образовательных учреждений. - М.: Владос. 2004. - 344 с.
6. Корепанова М.В., Липчанская И.А. Контроль функционирования и развития ДОО. - М.: ТЦ Сфера. 2006. 80 с.
7. Лебедева С.С., Маневцова Л.М. Управление инновационным дошкольным образовательным учреждением в условиях социального партнерства. Учебно-методическое пособие. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС. 2005. - 144 с.
8. Микляева Н.В. Программа развития и образовательная программа ДОО: технология составления, концепция. - М.: Айрис-пресс. 2005. - 144 с.
9. Фалюшина Л.И. Управление дошкольным образовательным учреждением. Современный аспект. - М.: Педагогическое общество России. 2005. - 80 с.
10. Экспериментальные материалы для дошкольного образовательного учреждения по коррекционно-педагогическому направлению работы. - М.: Школьная Пресса, 2003. – 80 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Галич Татьяна Николаевна

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

старший преподаватель Нуриева Алевтина Радиевна

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

студент магистратуры Рузметова Динара Зайридиновна

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

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ДОО

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос эффективности использования методов педагогического анализа в системе управления дошкольной образовательной организацией.

Ключевые слова: система управления, управленческая деятельность, педагогический анализ, принципы анализа, стиль руководства, внешние и внутренние мотивации.

Annotation. This article examines the issue of the effectiveness of the use of methods of pedagogical analysis in the management system of a preschool educational organization.

Keywords: management system, management activities, pedagogical analysis, principles of analysis, leadership style, external and internal motivations.

Введение. Современный мир ставит перед обществом задачи, цели и требования в вопросе развития качества образования и управления, реализация которых диктует новые правила в разработке эффективной системы управления образовательными организациями.

Управление дошкольной образовательной организацией является сложным процессом. В его структуру входит изучение и анализ имеющегося уровня образования в данном учреждении, определение целей и в соответствии с ними непосредственных задач, включение метода рационального планирования и прогнозирования, определение методов и форм профессиональной деятельности педагогов в работе с детьми дошкольного возраста. А также разработка эффективных методов и путей повышения существующего уровня и качества образования, создание соответствующих условий для сотрудничества и взаимодействия организации с родителями воспитанников.

Другими словами, управление дошкольным образовательным учреждением подразумевает создание системы, в которой действия педагогического коллектива и администрации организации будут научно обоснованы и направлены на повышение качества образовательной деятельности учреждения, его развитие и формирование конкурентоспособности в современных экономических условиях. Управление дошкольной образовательной организацией предполагает использование системного подхода, который представляет собой исследование или развитие объекта как целостного образования, т.е. изучение объекта исследования в виде системы.

Обеспечить системный подход в организации эффективного управления ДОО позволяет использование методов педагогического анализа. Включение в систему управления дошкольной образовательной организацией педагогического анализа подразумевает изучение и обоснованность, применяемых способов и средств для достижения поставленных перед учреждением целей, а также предоставляет объективную оценку полученных результатов педагогической деятельности и разработку, необходимых для перевода организации на новый качественный уровень, мер. Тщательно организованная система анализа управления ДОО обеспечивает планомерность и оперативность в процессе управления воспитательно-образовательной

деятельностью, а также позволяет оценивать уровень компетентности каждого педагога и развития каждого дошкольника.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день в современной литературе вопросы педагогического анализа деятельности работы педагогов с дошкольниками считаются недостаточно освещёнными. Вместе с тем отмечается, что не разработаны единая терминология и технология процесса педагогического анализа, поскольку анализ в роли самостоятельной функции был выделен относительно недавно.

Изучение и анализ литературы, касающейся проблем и вопросов о методах педагогического анализа в системе эффективного управления ДОО позволил выделить ряд противоречий между достаточно высоким уровнем развития теории управления и использованием различных подходов в системе управления образовательными учреждениями на практике, между теоретической доказанностью эффективности использования методов педагогического анализа в системе управления, между качеством результатов деятельности образовательной организации и системным подходом к управленческой деятельности, направленной на развитие дошкольной образовательной организации.

Несмотря на то, что вопросы эффективной системы управления дошкольной образовательной организацией на сегодняшний день становится предметом тщательного изучения учёными и практиками (К.Ю. Белая, Л.В. Поздняк, И.А. Малашихина, Ю.А. Конаржевский, О.Л. Князева, В.С. Лазарев, А.И. Остроухова, Т.И. Шамова, В.Г. Аглымовская, В.П. Симонов, М.М. Поташник, В.Г. Афанасьев, В.В. Кондратьев и др.), на современном этапе исследования созданы лишь теоретические предпосылки для решения проблем эффективной системы управления ДОО.

Актуальность данной проблемы заключается в несоответствии медленного темпа перестройки устоявшихся традиций и стереотипов в вопросе использования различных методов и форм управления ДОО наряду с имеющимися возможностями и разработанными в теории методами эффективного управления.

Нами рассмотрены новые пути оценивания эффективности и результативности системы управления дошкольной образовательной организацией. Выявлена взаимосвязь стиля управления образовательной организацией и уровня продуктивности педагогической деятельности, показаны особенности развития системы управления ДОО за счёт включения в работу организации методов педагогического анализа, разработана система включения педагогического анализа в процесс управления педагогическим коллективом, мотивирующим педагогов к освоению новых подходов в вопросе самоанализа и анализа деятельности ДОО в целом.

Разработанные нами в ходе исследования механизмы эффективного управления ДОО, комплекс организационно-педагогических условий эффективного управления персоналом, анкеты для педагогов и родителей могут быть использованы работниками дошкольных образовательных организаций на практике с целью повысить эффективность системы управления ДОО.

В ходе исследования использованы целый комплекс взаимодополняющих методов диагностики, грамотно подобранных и разработанных в соответствии с целями и задачами экспериментальной части работы, достаточно широкой выборкой исследуемых субъектов, апробацией полученных в процессе исследования выводов на практике в образовательной организации, а также качественным и количественным анализом полученных данных.

С целью выявить первоначальный уровень эффективности существующей системы управления исследуемой образовательной организации и степень удовлетворённости ею всех участников образовательного процесса, одним из первых методов диагностики было анкетирование по методике А.Л. Журавлёва «Стиль руководства», в котором приняли участие 20 педагогов дошкольных групп и 10 человек – сотрудники администрации, с целью рассмотреть управленческую деятельность руководителя с разных сторон, потому как деятельность работников администрации отличается более тесным взаимодействием с руководством, по сравнению с деятельностью педагогов.

Обработка и анализ результатов анкетирования на констатирующем этапе исследования показал на преобладание одного конкретного стиля руководства персоналом – на абсолютно директивный стиль управления. Несмотря на имеющиеся незначительные расхождения во мнениях по поводу управленческой деятельности руководителя исследуемой образовательной организации и в целом действующей системы управления в ней у членов администрации и педагогического коллектива, система управления в данном образовательном учреждении построена на ориентации руководителя исключительно на собственное мнение и оценку. Для такого стиля управления характерным считается пренебрежение к инициативе персонала и его творческой активности, единоличное принятие решений и строгий контроль за действиями подчинённых.

Также было проведено анкетирование-опрос педагогов, с целью изучить насколько хорошо педагогический коллектив знает структуру работы своего учреждения, его миссию и стратегию, следуют ли они в своей педагогической деятельности принятому видению организации, используется ли в данном учреждении методы педагогического анализа и т.д. Для этого нами была разработана анкета - опросник для педагогов «Система управления и методы её реализации». В анкетировании принимали участие 20 педагогов, которые также приняли участие в нашей дальнейшей исследовательской работе по включению педагогического анализа в деятельность педагогов и использование его в системе управления в целом.

В результате анкетирования удалось узнать, что в организации собрания и педагогические советы проводятся систематически, однако, возможности выступить с докладом или отчётом по своей деятельности именно в формате самоанализа – нет, поскольку данное учреждения и его коллектив не практикуют в своей работе и во всей системе управления методов педагогического анализа. Вместе с тем, по мнению абсолютного большинства опрошенных педагогов, их организация не обеспечивает условия для реализации инициатив работников, направленных на улучшение работы учреждения и повышения качества образования. Сложившаяся система управления и стиль руководства в данной организации объясняет невысокий уровень включённости педагогов в общий образовательный процесс, низкий уровень понимания и реализации общей, единой цели, а также отсутствие слаженности и единства коллектива.

Также на начальном этапе исследования был рассмотрен уровень рефлексивного отношения педагогического коллектива к своей деятельности на основе методике К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности», обработка результатов которой представлена ниже в виде таблицы.

Первичный мотивации профессиональной деятельности педагогов

№	Мотив	1 б	2 б	3 б	4 б	5 б
		В очень незначительной мере	В незначительной мере	В не большой, но и не малой мере	В большой мере	В очень большой мере
1	Денежный заработок	-	5%	20%	55%	20%
2	Стремление к продвижению по службе	5%	25%	30%	25%	15%
3	Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег	-	20%	45%	30%	5%
4	Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	-	-	30%	70%	-
5	Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	10%	35%	25%	25%	5%
6	Удовлетворение от самого процесса и результата работы	-	-	20%	50%	30%
7	Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности	20%	35%	20%	20%	5%

Анализ и интерпретация полученных результатов указывает на то, что мотивационное соотношение у исследуемого персонала относится к одному из неоптимальных типов ($BOM > BM = BПМ$). Иначе говоря, диагностика мотивов коллектива указывает на преобладание внешней отрицательной мотивации над внешней положительной и внутренней мотивациями (Таблица 2), что говорит о низком уровне удовлетворённости педагогов выбранной ими профессией.

Таблица 2

Мотивационное соотношение показателей

BOM	BM	BПМ
3,5	3,3	3,3

Таким образом, данная диагностика показала, что на констатирующем этапе исследовательской работы в данном педагогическом коллективе преобладает низкий уровень удовлетворённости профессиональной деятельностью. Очевидно, что высокий уровень внешних отрицательных мотивов над внешними положительными и внутренними мотивами обусловлен всё тем же авторитарным стилем руководства, что в свою очередь в очередной раз доказывает, что действующая система управления неслаженная, а, следовательно, не может быть эффективной, поскольку элементы одной системы действуют не в одном направлении и не развиваются в направлении реализации одной общей, единой цели образовательной организации.

С учётом, полученных на начальном этапе исследования, результатов диагностики и анкетирования, нами была разработана новая система взаимодействия всех элементов управленческой деятельности с включением в процесс управления различных методов педагогического анализа. В ходе разработки и реализации процесса включения педагогического анализа в профессиональную деятельность педагогов и систему управления организации в целом использовались такие формы работы с коллективом, как индивидуальные беседы, совместные консультации, открытые занятия, круглые столы, деловые игры, воркшопы, педагогические советы, собрания, в результате которых педагоги постепенно осваивали различные методы педагогического анализа и активно включали их в процесс своей педагогической деятельности. Основная работа с педагогами содержала в себе поэтапный анализ имеющегося годового плана

для того, чтобы научиться определять цели анализа, осуществлять сбор данных и давать предварительную оценку, подробную характеристику каждого элемента анализируемого объекта, затем определять причины положительных и отрицательных результатов педагогической деятельности и в заключении обозначить общую оценку, сформулировать выводы и дать соответствующие рекомендации. В процессе работы, педагоги освоили три вида педагогического анализа (эпизодический, тематический и итоговый), аналитическая деятельность сотрудников на протяжении всего исследования строилась на основных принципах анализа (принципы объективности, взаимодействия и взаимосвязи, а также на таких общеправленческих принципах, как принцип главного звена, принципы плановости и целенаправленности, принцип комплексного, системного и деятельностного подхода). Основная работа с педагогическим коллективом, администрацией и руководителем была направлена на усовершенствование системы управления за счёт внедрения в этот процесс таких методов: педагогический анализ, самоанализ, самопрезентация и анализ деятельности коллег. Кроме того, включение методов педагогического анализа в процесс взаимодействия с персоналом, позволило руководителю проанализировать деятельность каждого педагога изнутри и извне, выявить и устранить причины неудач, а также спрогнозировать и предотвратить появление новых. В процессе усовершенствования системы управления смогли принять участие и родители воспитанников учреждения.

По итогу проведённой работы на заключительном этапе исследования нами была повторно проведена диагностика стиля управления в учреждении, степени удовлетворённости педагогического коллектива действующей системой управления и уровень их рефлексивного отношения к своей деятельности.

Диагностика стиля управления на контрольном этапе исследования показала положительную динамику в изменении управленческих действий руководителя по отношению к сотрудникам, поскольку обработка и анализ полученных данных указал на смешанный стиль управления – директивно-коллегиальный, при котором контроль и требовательность по отношению к работе подчинённых сочетаются с тесным взаимодействием и стремлением к делегированию обязанностей и ответственности.

Между тем, обработка и анализ данных анкетирования педагогов «Система управления и методы её реализации» на заключительном этапе во многом подтверждают положительные изменения в стиле руководства и в системе управления организации в целом. На контрольном этапе более 70% педагогов утверждают, что абсолютно точно знают, где заканчивается их зона ответственности и начинается зона ответственности коллег. В сравнении с результатами анкетирования на констатирующем этапе исследования данный результат повысился два раза. Кроме того, более чем 60% педагогов утверждают, что она перестали выполнять работу, которая не входит в их обязанности. Возможно, это связано с тем, что в организации стали систематически проводится педагогические советы и собрания. У педагогов появилась возможность выступить с отчётом в форме самоанализа или самопрезентации. Также, есть возможность принять непосредственное участие в процессе распределения обязанностей и дополнительных задач для педагогов. Такие изменения положительно отразились на процессе управления, поскольку более половины опрошенных педагогов ответили, что абсолютно удовлетворены взаимодействием подчинённых с руководством, в то время, как данные анкетирования на начальном этапе указывали на полное отсутствие взаимодействия руководства с педагогами.

Исследование уровня рефлексивного отношения педагогического коллектива к своей деятельности на контрольном этапе показали значительную и вместе с тем положительную динамику. Обработка результатов проведённой диагностики представлена ниже в виде таблицы.

Таблица 3

Повторный анализ данных мотивации профессиональной деятельности педагогов

№	Мотив	1 б	2 б	3 б	4 б	5 б
		В очень незначительной мере	В незначительной мере	В не большой, но и не малой мере	В большой мере	В очень большой мере
1	Денежный заработок	-	-	20%	50%	30%
2	Стремление к продвижению по службе	-	10%	35%	35%	20%
3	Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег	15%	25%	35%	25%	-
4	Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	-	25%	35%	40%	-
5	Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	10%	25%	25%	35%	5%
6	Удовлетворение от самого	-	-	10%	40%	50%

	процесса и результата работы					
7	Возможность наиболее полной самореализации и именно в данной деятельности	5%	25%	25%	35%	10%

Анализ и интерпретация полученных результатов указывает на то, что мотивационное соотношение у исследуемого персонала относится к одному из наилучших, оптимальных, мотивационных комплексов, где $BM > BPM > BOM$. Иначе говоря, диагностика мотивов коллектива указывает на преобладание внутренней мотивации над внешней положительной и внешней отрицательной. При таком соотношении мотивов профессиональная активность воспитателя мотивирована непосредственно содержанием его деятельности и желанием добиться в ней положительных результатов, что указывает на эмоциональную стабильность педагога и его удовлетворённость своей профессиональной деятельностью.

Таблица 4

Мотивационное соотношение показателей на контрольном этапе

BM	BPM	BOM
3,8	3,6	2,9

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование в профессиональной деятельности педагогов и руководителя методов педагогического анализа эффективно влияет на систему управления данной образовательной организацией, эмоционально-комфортный климат в педагогическом коллективе и результативность учреждения в целом.

Литература:

1. Анохин П.К. Эмоции. Психология эмоций. / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. -спб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2014. – С. 172-177.
2. Белая К.Ю. Руководство ДОУ: контрольно-диагностическая функция. Белая. - М.: ТЦ Сфера, 2013. - 112 с.
3. Виноградова Н.А. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ. - М.: Айрис-пресс, 2011. – 192 с.
4. Киселева Л.С., Данилина Т.А. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ. - М.: АРКТИ, 2013. - 89 с.
5. Колодяжная Т.П. Управление современным дошкольным образовательным учреждением. - Ростов на Дону, 2012. - 212 с.
6. Петрова С.Н., Преснякова Е.Б., Петрова С.Н. Современный руководитель ДОУ: основы управления. - Центр дополнительного образования «Восхождение», 2010. – С. 48.
7. Сафонова О.А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении. - М, 2011. - С. 79.
8. Фалюшина Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: Пособие для руководителей ДОУ. - 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2013. - 262 с.

Педагогика

УДК 378.046

ведущий специалист по учебно-методической работе центра дополнительного образования и профориентационной работы, преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин и биоэтики
Гевля Мария Александровна

Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал
ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России (г. Пятигорск)

ОСНОВЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИАЛОГА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В подготовке врача важное место занимает процесс формирования профессионального языкового дискурса и умение выстраивать общение с учетом таких понятий, как интенция, коммуникативные приемы, тактика, языковая форма, поскольку успешность деятельности врача связана не только с медицинскими знаниями, но и с умением построить диалог. Данный аспект требует большого внимания при обучении студентов-иностранцев, так как у них возникают трудности при формировании профессионального диалога на русском языке. Мы считаем, что предлагаемый трехступенчатый подход при функциональном моделировании диалога может стать эффективным в речевых условиях для достижения основной цели беседы. Профессия врача в данной статье рассматривается как лингвоактивная. Предложенные нами основы функционального моделирования диалога могут использоваться в любой сфере деятельности: лечебной, профилактической, просветительской и т.д. Также данная модель может применяться при обучении студентов-иностранцев других специальностей.

Ключевые слова: иностранные студенты, профессиональный диалог, модель, форма, функция, интенция, дискурс, коммуникация.

Annotation. In the preparation of a doctor, an important place is played by the process of forming a professional language discourse and the ability to build communication taking into account such concepts as intention, communication.

communication methods, tactics, language form, since the success of a doctor's activity is associated not only with medical knowledge, but also with the ability to build a dialogue. This aspect requires a lot of attention when teaching foreign students, since they have difficulties in forming a professional dialogue in Russian. The authors of the article believe that the proposed three-stage approach to the functional modeling of the dialogue can become effective in speech conditions to achieve the main goal of the conversation. The profession of a doctor in this article is considered linguistic. The foundations of functional dialogue modeling that we proposed can be used in any field of activity: medical, preventive, educational, etc. Also, this model can be used when teaching foreign students of other specialties.

Keywords: foreign students, professional dialogue, model, form, function, intention, discourse, communication.

Введение. Среди наук, занимающихся человеческим общением, возможно обозначить становление нового этапа. Актуальность и новизна исследования заключается в попытке соединить в едином описании явления формы и функции коммуникации. Среди функциональных идей появилась мысль, что основой общения является языковая форма. Для полноценного общения на любом языке необходимо овладеть его структурным ядром. Под понятием «структурное ядро общения» мы рассматриваем межличностное общение, которое обладает большим потенциалом и необходимо для профессионального роста человека.

Большой вклад в изучение рассматриваемой темы внесли такие ученые, как В.И. Байденко, А.Р. Балаян, Д.И. Изаренков, Н.И. Теплицкая, А.С. Гаспарян и др. [1, 3].

Цель - рассмотреть и охарактеризовать функциональные стороны общения, которые ложатся в основу построения профессионального диалога иностранного студента-медика.

В ходе исследования ставились определенные задачи:

- рассмотреть процесс коммуникации и речевой деятельности в целом с точки зрения языковой динамики;

- определить метаязык как важную часть функционального общения;
- рассмотреть текстовые и формальные стороны диалога «врач - пациент»;
- обозначить дискурсивные интенции, которые направлены на решение конкретных целей общения.

Изложение основного материала статьи. Методологическая основа изучения процесса коммуникации, профессиональной речевой деятельности базируется на основных философских положениях о человеке, о процессах общения в мире, о единстве всех процессов, отвечающих за мышление, речь и язык человека. Все педагогические исследования проводятся в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования. Для практической работы в области моделирования профессионального медицинского диалога у студентов-иностранцев использовались методы наблюдения, анкетирования, изучения и анализа специальной литературы, деловые игры, а также речевые практики.

В самом деле, ещё не так давно, в науках о языке все явления старались анализировать, отношения между формой и функцией понимались и описывались довольно просто: обходились лишь минимумом функциональности, достаточным, чтобы упражняться в моделировании «реляционного каркаса» внутренней структуры объекта (в нашем случае – прежде всего языка – системы). Мы понимаем под «реляционным каркасом» языка отношения между элементами внутри языковой системы [3].

Далее наступил период «функционализма». Очень быстро «функциональной» стала лингвистика в целом, идеи функционализма стали присуще психологии социального языка и психологии речи. Эти идеи отразились в коммуникативной методике, которая активно используется при обучении иностранных студентов медицинских вузов.

При развитии самого функционального подхода появился новый интерес к исследованию и анализу отношений между формой и функцией, которые включали в себя и принцип динамизма. Любое общение - это процесс, и обучать ему необходимо с учетом динамических изменений в структуре языка, необходимо рассматривать общение как коммуникативную деятельность.

Современная наука о языке полагает, что язык в естественных условиях развивается самопроизвольно, не имеет запланированной стратегии развития, но, в то же время, имеет определенные законы.

Существуют внешние и внутренние законы развития языка. Отличие заключается в том, что мы можем предсказать и объяснить явления внешних законов, которые опираются на общество, а действие внутренних законов не поддается человеческому пониманию. Мы полагаем, что необходимо рассматривать процесс коммуникации с точки зрения языковой динамики.

Мы считаем, что уловить динамику процесса коммуникации можно только в том случае, если постоянно учитывать, что функция – структурна, а формальная структура – функциональна. Наиболее значительна методологическая трудность на этом пути – это метаязык, язык описания [1]. Современная реальность существования и функционирования естественного языка в живой речи определяется как сложный и неоднозначный процесс, что позволяет говорить о необходимости введения метаязыка, с помощью которого происходит адекватное отражение действительности. В свою очередь метаязык должен быть довольно гибким, обладать большим количеством средств выразительности. Именно этот критерий обуславливает такой факт, что метаязык должен содержать такие же единицы (средства), какие и язык-объект. Таким образом, мы используем метаязык в процессе моделирования функционального диалога врачей.

На первом этапе обучения студентов-иностранцев в качестве метаязыка может выступать язык-посредник, с помощью которого познается русская речевая деятельность.

При рассмотрении современной сущности процесса общения, метаязык функционального общения должен отразить: 1) вневингвистическую реальность, которая включает в себя ситуации общения с целью достижения разнообразных человеческих задач; 2) переход от вневингвистической реальности к аспекту лингвистической функциональности; 3) переход от различных пластов и планов лингвистической функциональности к механизмам языковой формы [1].

При этом считается, что в метаязыке показывается текстовая и формальная сторона диалога «врач – пациент» и его сторона функциональная.

Первая содержит в себе следующий ряд текстовых единиц: диалог – его границы задаются социальными условиями общения; дискурс – отрезок диалога, характеризующийся относительной тематической завершенностью; реплика – это понятие полностью совпадает с традицией диалогического описания; высказывание – часть реплики «от точки до точки».

Что касается формальной стороны организации текста, то используются лишь термины, получившие достаточную определенность в рамках работ по синтаксису (например: повтор, переспрос, отраженная речь, актуальное членение, тема, рема и т.д.).

В рамках нашего исследования необходимо рассмотреть функциональную сторону общения. В течение всего развития общества общение отвечало за целый ряд функций:

- психологическая функция – при процессе общения активируются и развиваются свойства личности, психические состояния, процессы (внимание, воля, эмоции и т.д.). Данная функция указывает на то, что без общения невозможно развитие человека как личности;
- инструментальная функция – процесс общения является одной из основ какой-либо деятельности человека;
- социально-психологическая функция – при выполнении данной функции общение служит фундаментом для установления контактов в группе, помогает человеку пройти процесс социализации;
- социальная функция – служит для обмена опытом, обеспечивает взаимодействие людей и социальных групп в целом.

Как известно, коммуникативная функция общения заключается в передаче какой-либо информации между людьми или группами людей. Интерактивная функция общения организует процесс взаимодействия между людьми, которые ведут диалог или полилог, т.е. интерактивная сторона отвечает за передачу не только знаний, но и умений и действий. И перцептивная функция отвечает за восприятия речи собеседника, познание друг друга и закрепление взаимопонимания между говорящими.

Функциональная сторона общения содержит следующие понятия: интенция – это намерение человека выразить какой-либо коммуникативный смысл, используя речевые средства (осуществление речевого акта); коммуникативный прием – составляющая в цепи коммуникативной целостности реплики; коммуникативная структура – интенция реплики и совокупность коммуникативных приемов в ней; тактика – отбор и использование речевого приема, который, с точки зрения говорящего, является правильным, эффективным в определенных речевых условиях для достижения основной цели беседы [4].

С целью структурно – функционального моделирования профессионального диалога «врач – пациент» записывались и анализировались реальные диалоги профессиональной коммуникации практикующих врачей-преподавателей Пятигорского медико-фармацевтического института. Анализ показал, что любой профессиональный диалог в указанной ситуации общения, представляющий собой сумму всех высказываний в виде ретроспективного текста, состоит из ряда содержательных, тематически законченных сегментов – дискурсов, которые выделялись нами на логико – интуитивном уровне.

Как и в повседневном общении, в медицинском диалоге реплика может равняться как одному высказыванию (Какие у Вас жалобы?), так и выражаться в двух и более высказываниях (Какие симптомы? Температура, головокружение? Бывают ли обмороки?).

Каждая текстовая единица имеет свои логико – коммуникативные характеристики. Здесь мы говорим об интенции в широком смысле, которая является неотъемлемой частью профессионального диалога «врач – пациент». Важной частью этого диалога является экстралингвистическая интенция всего процесса коммуникации «врач – пациент» [3]. Эта экстралингвистическая интенция является общей для обоих участников коммуникации: диагностирование болезни. Как для врача, так и для пациента – это основной мотив их совместной деятельности.

Вступая в речевое общение с пациентом, врач начинает реализовывать свою собственную интонацию, связанную с диагностированием конкретного заболевания у конкретного больного. Конечной целью врача в процессе решения этого коммуникативного намерения является быстрейший выход на тему (диагноз заболевания). В процессе реализации этой интенции перед инициатором общения (врачом) встает определенная задача - попытаться организовать совместную работу с пациентом для достижения общей цели [8].

Дискурсные интенции направлены на решение конкретных целей инициатора общения (врача). Задается эта интенция начальной инициативной репликой дискурса, весьма нагруженной в логико – коммуникативном плане, реализующей, по сути, две интенции: интенция всего дискурса и элементарную интенцию реплики.

Для нашего дискурса, как и вообще для этого типа текстовых единиц, характерно то, что его общая интенция задается первой репликой врача. При этом той части реплики, где содержится дискурсная интенция, предшествуют, как мы уже отмечали, обычные для начала дискурса пограничные сигналы (в данном случае – формула речевого общения).

Как указывалось выше, внутренняя коммуникативная структура реплик дискурса образуется коммуникативными приемами.

Помимо очевидных коммуникативных приемов существуют и приемы скрытого воздействия. Во время скрытого воздействия врач вовлекает пациента в участие в конструктивном манипулятивном дискурсе. Задачей такого дискурса является воздействие на мыслительный процесс пациента, при этом отстраняясь от его интересов. Коммуникативными приемами скрытого воздействия являются всевозможные языковые средства и речевые тактики, интонация, невербальные средства коммуникации. При скрытом воздействии задачей врача является направить мышление пациента в необходимом для лечения направлении, но, при этом, пациент должен воспринимать это как результат самоанализа и самоопределения.

Анализ диалогов «врач-пациент» говорит о том, что результативность скрытого давления во многом зависит от построения и очередности употребления приемов:

- 1) создание благоприятной среды и достижение эмоционально комфорта для всех участников дискурса;
- 2) метод «присоединения»: врач акцентирует внимание пациента на общих ценностях, целях, общей деятельности;
- 3) приемы активного слушания: необходимо дать пациенту высказаться;
- 4) поиск безальтернативного варианта, который будет оптимальным для пациента;
- 5) авторитетность и убедительность врача (говорящего) во время обсуждения «совместного» решения;
- 6) выявление необходимости в совместной деятельности врача и пациента, распределение обязанностей при реализации выбранной тактики.

Анализ приемов скрытого воздействия показал, что данные приемы направлены на удовлетворение в первую очередь психологических и эмоциональных желаний и потребностей пациента. Скрытое воздействие

помогает снизить отторжение и сопротивление пациента, помогает контролировать решения, которые принимает пациент, регулирует его поведение.

Следует обратить внимание на то, что граница между приемами может совпадать или не совпадать с высказыванием. Просматривая динамику коммуникативных структур, нетрудно заметить развертывание определенной тактики, состоящей из трех «ходов»: запрос информации, различные виды уточнения и завершающее резюме.

Рассмотрим подробнее методические функции текстовой единицы дискурса. Дискурс служит для создания одной микроситуации в целостной ситуации диалога «врач - пациент» на основе его тематической цельности. Различные виды работы внутри микроситуации дискурса обеспечиваются тремя коммуникативными единицами. Каждая из них имеет свою методическую функцию. На такой единице, как коммуникативный прием, удобнее всего отрабатывать те свойства диалогической формы, которые уже известны студенту, и те дополнительные сведения о форме русского профессионального диалога, которые целесообразно дать студенту на продвинутом этапе обучения. Работа с коммуникативным приемом удобнее в качестве исходной еще и потому, что по своей схеме она напоминает уже известную студенту схему из основного курса обучения языку (цель выражения – способ выражения) [3].

Важно отметить, что в ряду коммуникативных приемов одним из важных является прием эффективного слушания. Для врача важно не только построить грамотно речь, но и уметь слышать пациента, понимать его. Здесь важно различать понятия «слушать» и «слышать». Эти понятия лежат в основе эффективного и неэффективного слушания.

Неумение выслушать пациента – одна из основных причин неэффективности коммуникации, которое влечет за собой ошибки, недоразумения и непонимание друг друга субъектов диалога. Как показывает практика, слушание – трудный процесс, полный энергозатрат и психологических навыков, входящих в общую культуру общения.

Слушание – это активный процесс, так как он предполагает стремление понять и услышать своего собеседника. Зачастую в силу разных причин слушающий не воспринимает информацию в полном объеме, что приводит к неправильной интерпретации речи говорящего. Такое может произойти из-за обычного нежелания слушающего сконцентрироваться на процессе коммуникации.

Слушание подразумевает постоянное внимание к собеседнику. Врач должен быть заинтересован в той информации, которую получает, а для этого необходимо приложить ряд усилий. По своей сути, слушание является возможным, если субъекты коммуникации различают скорость речи говорящего и скорость умственной деятельности слушающего. Особенности умственного процесса и скорости речи бывают поводом невнимания собеседника. Медленная и монотонная речь приводит к тому, что партнер по диалогу теряет внимание, а вследствие этого и суть разговора, так как слушание – это активный процесс, но в то же время внутренний. Важно отметить, что сконцентрированность слушающего помогает собеседнику продолжать общение.

Переход от работы над коммуникативным приемом к коммуникативной структуре и далее к тактике происходит тем легче, чем более автоматизированными становятся формальные навыки. На этом этапе обучения от преподавателя требуется пристальное внимание к сценарной подготовке занятия. Существенное значение приобретают корректное вмешательство преподавателя в ход учебного общения, а также прогнозирование наиболее вероятных ошибок в речи студентов и разработка методики их коррекции.

Выводы. Таким образом, предлагаемый подход к функциональному моделированию профессиональных диалогов оказывается трехступенчатым: интенции, приемы, языковая форма. При таком моделировании необходимо учитывать существенную сторону внутренней диалектики языка: коммуникативные приемы столь же относительно независимы от интенций, которые они обслуживают, сколь независима языковая форма от воплощаемых в ней коммуникативных приемов. Об этом следует помнить, размышляя о феномене общения, начиная от первоначального замысла до воплощения в реальном тексте.

Это обстоятельство имеет существенное значение для методических целей данного моделирования. Во-первых, методические следствия из этой модели подходят лишь для продвинутого этапа обучения языку, там, где студенты начинают переходить к освоению профессионального общения. Во-вторых, для целей обучения необходим переход от динамических единиц к единицам обучения, причем такой переход должен соотноситься с базисным этапом обучения языку и не противоречить методической традиции.

Литература:

1. Гаспарян А.С. Составляем диалоги на основе текста // РЯНШ. 1990. №9. С. 28-29.
2. Жинкин И.И. Психологические особенности спонтанной речи // ИЯШ. 1965. №4. С. 2-11.
3. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. М.: Русский язык, 2015. 160 с.
4. Ладыженская Т.А. Речевые ситуации при обучении устным высказываниям // РЯНШ. 1974. №5. С. 40-44.
5. Мичиц П.П. Как проводить деловые беседы. М., 2015. 208 с.
6. Падучева Е.В. Прагматические аспекты связности диалога. Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. Т. 41. 1982. №4. С. 305-313.
7. Textoобразующие функции вопросительных предложений // Вопросы стилистики: Текст и его компоненты. Саратов, 2011. С. 96-103.
8. Школьник Л.С. Некоторые психологические проблемы речевого воздействия. М., 2016. 121 с.
9. Эрвин-Трипп С.М. Язык, тема, слушатель. Анализ взаимодействия // Новое в лингвистике. М., 2017. Вып. 7. С. 336-362.

УДК 37.02

**преподаватель-методист отделения методического обеспечения учебного процесса
методического отдела управления учебно-методической работы Глушенко Ольга Павловна**
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

ПАТРИОТИЗМ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается сущность патриотизма как одного из основных качеств, требуемых для развития активной гражданской позиции личности. Приведена характеристика понятия «патриотизм», определяются его виды, значение и критерии сформированности. Представлены результаты эмпирического исследования, показавшего наличие проблем в патриотическом воспитании современной молодежи.

Ключевые слова: гражданская позиция, патриотизм, формирование, личность, национальное самосознание.

Annotation. This article examines the essence of patriotism as one of the main qualities required for the development of an active civil position of an individual. The article describes the concept of "patriotism", defines its types, meaning and criteria of formation. The article presents the results of an empirical study that showed the existence of problems in the Patriotic education of modern youth.

Keywords: civil position, patriotism, formation, personality, national identity.

Введение. В современном мире проблема формирования личности занимает центральное место в образовательной парадигме. В связи с этим в обществе появляется нравственная потребность, которая удовлетворяется через религию и этикет, традиции и обычаи, образование и воспитание. Также важным компонентом в процессе формирования личности являются правовые нормы, следование которым или отказ от соблюдения таковых позволяет демонстрировать наличие либо отсутствие у индивида активной гражданской позиции.

Изложение основного материала статьи. Гражданская позиция личности рассматривается как многокомпонентное социально-педагогическое явление. С точки зрения А.А. Соколовой «гражданская позиция представляет собой совокупность чувств, мыслей, взглядов, ценностных установок личности, которые проявляются в сознательной деятельности по реализации своих прав и обязанностей перед законом, обществом и другими гражданами» [10]. Многие ученые, занимающиеся этим вопросом, утверждают, что гражданская позиция – это интегративное качество личности, включающее в себя целый комплекс составных элементов, которые связаны как с наличием определенных внутриличностных образований (ценности, установки и т.п.), так и с их определенным внешним выражением.

Е.А. Казаева, например, определяет гражданскую позицию как интегративное качество личности, которое, с одной стороны, включает в себя знания, ценности, нравственные качества, сформированные в процессе воспитания и развития личности и определяющие отношения человека к обществу и государству. С другой же стороны, гражданская позиция находит свое реальное воплощение в поступках индивида [5].

По мнению И.Л. Гуляевой компонентами гражданской позиции молодежи являются такие личностные качества, как патриотизм (любовь к Родине, городу, школе, семье и так далее), нравственность, гражданственность (принадлежность к стране, городу, коллективу), творчество (креативность, раскрытие способностей, самоопределение), активная жизненная позиция [3, с. 62]. Соответственно одним из основных необходимых качеств, требуемых для воспитания активной гражданской позиции личности, является патриотизм, основанный на совокупности определенного рода знаний и характеризующийся преданностью личности своей родине.

В соответствии с действующей государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» патриотическое воспитание определяется как «систематическая и целенаправленная 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» [7]. В данной программе также обозначена необходимость дальнейшего совершенствования системы патриотического воспитания «с учетом важности обеспечения российской гражданской идентичности, непрерывности воспитательного процесса, направленного на формирование российского патриотического сознания в сложных условиях экономического и геополитического соперничества» [7].

Патриотизм представляет собой определенное нравственно-политическое убеждение, субъективный личностный взгляд, направленный на любовь к своей стране, гордость за ее прошлое, настоящее и будущее, согласие на отказ от собственных интересов во благо Отечества, а также желание защищать интересы своего народа. Патриотизм играет важнейшую роль в формировании гражданской позиции личности, основывается на выражении гражданственности и проявляется в активности, нацеленной на благо страны [4, с. 35].

По мнению А.Н. Вырщикова, занимающегося проблемами патриотического воспитания современной молодежи, выделяются четыре основных вида патриотизма:

1. Государственный (державный) патриотизм, который характеризуется служением своей Родине, преимуществом ее интересов над собственными. Данный вид патриотизма может быть развит только при наличии у гражданина исторических знаний о своем государстве, правосознания, основанного на взаимоуважении прав каждого человека и страны в целом.

2. Российский патриотизм, который, в первую очередь, проявляется на духовном и эмоционально-чувственном уровнях. Главными понятиями для данного вида патриотизма являются Родина, Родина-мать, Отечество. Кроме того, прослеживается ключевая идея – отношение к своей стране с любовью и уважением как к родителю.

3. Национальный патриотизм, связанный с культурой и историческими особенностями определенного народа. В данном случае в целях формирования сознательной национальной тождественности необходимо прививать гордость за свой народ, чувство любви к своей земле, нации, а также стремление сохранять и приумножать ее ценности.

4. Местный патриотизм, основанный на чувстве любви к своей «малой Родине», к родному краю. Он развивается благодаря пониманию духовных, социальных, природных связей. Считается, что с местного патриотизма в большей степени и начинается формирование вышеописанных видов патриотизма. Как правило, местный патриотизм зарождается в семейном кругу, продолжает развитие в школе и укрепляется всю последующую жизнь [2].

Согласно перечисленным видам патриотизм определяется как многостороннее общественное понятие, включающее в себя большое количество взаимосвязанных между собой качеств. В соответствии с этим воспитание достойного гражданина своей страны возможно лишь благодаря формированию таких качеств личности, как служение своей стране, национальная тождественность с ней, любовь к своему Отечеству и народу.

Значение патриотизма выражается в реализуемых функциях:

1) мировоззренческая, основанная на совокупности определенных личностных взглядов на окружающую действительность и на занимаемую позицию в ней;

2) методологическая, которая включает в себя базисные знания о патриотизме, направленные на преобразование реальности;

3) коммуникативная, проявляющаяся в объединении людей для осуществления определенных общественных действий по отношению к своей стране;

4) регулятивная, которая связана с добровольным пониманием и соблюдением гражданами патриотических норм и принципов, приводящих к совершенствованию будущего страны;

5) ценностная, включающая в себя показатели, влияющие на появление патриотических качеств личности, направленность ее действий. Именно данная функция позволяет выявлять так называемых «антипатриотов» [4, с. 88].

Анализируя вышеуказанные функции, можно сделать вывод, что патриотическая личность формируется на основе влияния со стороны общества и окружающего мира, а также реализует свое субъективное решение добровольно соблюдать имеющиеся в стране нормы и принципы.

Патриотическая позиция личности предполагает гражданскую принадлежность к российскому народу, обществу и к мировому сообществу, а также желание осуществлять необходимую деятельность, направленную на защиту свободы и национальных интересов своей страны, несмотря на возможную угрозу. Патриотизм является ключевым звеном, объединяющим российское общество, сохраняя при этом национальную неповторимость данного общества, а также служит прогрессивным началом для каждого человека, коллектива, страны и цивилизации в целом.

При формировании патриотического сознания личности важными условиями являются осознание собственного отношения к Отечеству, понимание сущности интересов своей страны сравнительно с собственными интересами. Истинный патриотизм личности основан не просто на склонности к общепринятым нормам и формальному осознанию имеющегося быта, а связан с пониманием и соблюдением национальных традиций и норм.

По мнению В.И. Лутовинова, выделяются следующие критерии сформированности патриотической позиции личности:

– когнитивный (ориентирован на познание). Характерные признаки: интерес к народной культуре, сохранению традиций и обычаев, желание изучать родной язык и разговаривать на нем, иметь основные представления о своем народе, родном крае, патриотизме, защитниках Отечества, индивидуальность и постоянство личностных взглядов относительно правил, регулирующих взаимоотношения людей между собой, своей Родиной, культурным наследием, способность применять имеющиеся знания в различных ситуациях;

– мировоззренческо-ценностный. Характерные признаки: система знаний и взглядов о малой Родине, о социокультурных ценностях народов, формирование уважительного отношения к национальному достоинству другого человека, его чувствам, культуре и религиозным убеждениям, осознание своего места в развитии страны;

– мотивационно-потребностный. Характерные признаки: самостоятельность в выборе деятельности, ее цели и путей реализации, ответственность за сделанный выбор, развитие чувств сопереживания, эмоциональной отзывчивости по отношению к своему Отечеству;

– деятельностно-поведенческий. Характерные признаки: потребность в познании интересов страны, развитие умений, направленных на благо Отечества, вклад личности в формирование системы патриотического воспитания [6, с. 53].

Опираясь на мнение Е.Ю. Плотниковой, можно выделить три критерия уровня развития гражданской позиции:

1) когнитивный, главными показателями которого выступают знания об основных законах общественно-правовой стороны жизни, а также умения анализировать социальные ситуации и проблемы, грамотно выражать свою точку зрения;

2) мотивационно-ценностный, показателем которого является гуманистическая направленность отношений личности;

3) деятельностный, который проявляется в умении использовать свои социально-гражданские права и нести обязанности.

Е.Ю. Плотникова отмечает тесную взаимосвязь всех трех критериев между собой, утверждая, что «снижение влияния на какой-либо из данных компонентов обязательно скажется на других, следовательно, и на уровне сформированности гражданской позиции личности в целом» [8, с. 220].

Анализируя критерии сформированности патриотической позиции и критерии сформированности гражданской позиции, можно провести следующие параллели:

1) когнитивные критерии, основанные на познании, совпадают по характерным признакам;

2) для мировоззренческо-ценностного, мотивационно-потребностного и мотивационно-ценностного критериев главными составляющими являются ценностные установки личности, имеющие нравственно-гуманистическую направленность;

3) деятельностно-поведенческий и деятельностный критерии проявляются в знании и умении пользоваться своими гражданскими правами.

Чувство любви к Отечеству возникает не только благодаря привлекательным призывам и лозунгам, но в большей степени за счет усердной работы с молодым поколением по осуществлению необходимых патриотических поступков и действий. Подтолкнуть людей на совершение каких-либо подвигов немислимо без развитого у них чувства национального достоинства и национальной гордости.

Патриотизм представляет собой интегративное качество в структуре личности, которое формирует такое нравственное чувство, как ответственность перед Родиной. Также патриотизм – это механизм патриотического воспитания молодежи, потенциал для совершенствования развития будущего страны, направленный на возрождение ее культурных, экономических и правоохранительных сторон. В процессе воспитания подрастающего поколения данный механизм реализуется посредством использования в процессе обучения различных семинаров и дискуссий патриотической направленности, создания и реализации проектов на патриотические темы, организации экскурсий и поездок по значимым историческим местам родного края и др.

Важной частью любой страны является ее народ. Патриотизм и национальное самосознание выступают основными критериями для единения страны и народа. Именно поэтому патриотизм связан с субъективным решением каждого гражданина, его желанием принимать участие в судьбе своей страны. Так академик Г.Н. Волкова утверждает, что «без исторической памяти – нет традиции, без традиции – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет нации, народа (как исторической личности)» [1, с. 34].

В сентябре 2020 г. нами было проведено анкетирование с целью выявления отношения молодежи к своей Родине. В эмпирическом исследовании принимали участие обучающиеся 1, 2 и 3 курсов (70 человек) ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» в возрасте от 18 до 21 года. Опираясь на методику аналитико-оценочной деятельности в сфере патриотического воспитания Е.Н. Поповой, нами была подготовлена анкета для студентов, которая включала 7 патриотических высказываний, основанных на любви к своей Родине, гордости за историю своей страны и народ, проживающий в ней [10]. Студентам необходимо было выразить свое отношение к приведенным высказываниям (табл. 1).

Таблица 1

Результаты анкетирования, направленного на выявление отношения молодежи к своей Родине

№	Патриотические высказывания	Количество обучающихся, полностью согласившихся с высказыванием, %	Количество обучающихся, частично разделяющих высказывание, %	Количество обучающихся, не согласившихся с высказыванием, %
1	«Россия – любимая Родина, в которой хочется жить»	51,5	42,8	5,7
2	«Я горжусь своей страной, когда выигрывает российская спортивная команда»	72,8	17,2	10
3	«В нашем городе много мест, где испытываешь чувство причастности к истории своей страны»	37,1	48,6	14,3
4	«Когда я надолго уезжаю из своего населенного пункта, то очень скучаю»	68,6	30	1,4
5	«У меня есть любимое место в нашем населенном пункте, где мне очень комфортно»	40	21,4	38,6
6	«Я считаю, что в России созданы все условия для получения качественного образования и развития моих способностей»	42,9	22,8	34,3
7	«В нашей стране всегда были и есть серьезные достижения в культуре, науке, спорте»	78,6	21,4	0

Из таблицы 1 видно, что большинство студентов считают нашу страну любимой Родиной, в которой хочется жить (36 человек – 51,5%), при этом 30 человек (42,8%) лишь частично разделяют высказывание, а свое несогласие выразили 4 человека (5,7%).

Второе высказывание поддержал 51 человек (72,8%). Это свидетельствует о том, что большинство обучающихся гордится своей страной, когда в спорте выигрывают представители России. Однако были и частично несогласные с высказыванием – 12 человек (17,2%), а также несогласные полностью – 7 человек (10%).

С третьим высказыванием «В нашем городе много мест, где испытываешь чувство причастности к истории своей страны» многие проанкетированные согласны лишь частично – 34 человека (48,6%), выразили несогласие – 10 человек (14,3%), а остальные 26 человек (37,1%) полностью разделили данное высказывание.

Анкетирование показало, что 48 человек (68,6%), когда надолго уезжают из своего населенного пункта, то очень скучают; не скучает всего 1 человек (1,4%), а остальные – 21 человек (30%) высказывание разделили частично.

Мнения студентов разделились при ответе на высказывание «У меня есть любимое место в нашем населенном пункте, где мне очень комфортно»: согласились 28 человек (40%), выразили несогласие – 27 человек (38,6%), остальные 15 человек (21,4%) не полностью разделили данное высказывание.

Многие обучающиеся (30 человек – 42,9 %) считают, что в России созданы все условия для получения качественного образования и развития их способностей; немалый процент частично разделяющих данное высказывание (16 человек – 22,8%), но еще больше респондентов не согласился с ним вовсе – 24 человек (34,3%).

Полностью согласились с утверждением «В нашей стране всегда были и есть серьезные достижения в культуре, науке, спорте» 55 человек (78,6%), не смогли полностью поддержать позицию 15 человек (21,4%). При этом никто не выразил абсолютное несогласие с высказыванием.

Выводы. На основе анализа результатов анкетирования можно сделать вывод о том, что проблема патриотического воспитания современной молодежи существует, так как многие студенты отметили, что у них практически нет любимых мест в родном населенном пункте (38,6%), они не гордятся или не всегда гордятся победами своих спортсменов (10% и 17,2% соответственно), многие не уверены в условиях, созданных в стране для получения качественного образования и развития способностей. Именно поэтому необходимо уделять значительное внимание формированию патриотизма как составляющей гражданской позиции личности в семье, школе, высших и средних профессиональных заведениях. При соблюдении данного условия появится возможность вырастить грамотную, патриотически воспитанную молодежь с активной жизненной позицией.

Таким образом, важную роль в процессе формирования гражданской позиции личности играет патриотизм. По нашему мнению, имеются некоторые проблемы в области патриотического воспитания молодежи в современном мире, поэтому требуется выявлять причины и находить возможные пути решения данной проблемы. Необходимо развивать активную гражданскую позицию, формировать в самом раннем возрасте правильные патриотические основы личности, а также предоставлять возможность молодежи принимать непосредственное участие в коллективной патриотической деятельности, осуществляемой государственными органами, общественными движениями и организациями страны.

Литература:

1. Августевич И.И. История школы и педагогики России 1917 – 1992 гг.: учеб. пособие. – Москва – Белгород, 1994. – 105 с.
2. Выршиков А.Н. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе. Монография. / А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев, В.И. Лутовинов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:http://www.vounb.volgograd.ru/for_download/El_library/Vlg_avtor/Patrioticheskoe_vospitanie_covremennoi_molodegi.pdf (26.09.2020).
3. Гуляева И.Л. «Гражданином быть обязан...»: формирование гражданской позиции личности. – М.: Просвещение, 2011. – 85 с.
4. Ильичев Н.М. О сущности, содержании и значении патриотизма // Вестник Российского философского общества. – 2003. – №3. – С. 84-89.
5. Казаева Е.А. Педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2010. – С. 118.
6. Лутовинов В.И. Патриотическое воспитание подрастающего поколения новой России // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 52-56.
7. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс]: Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 № 1493. – Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/ (26.09.2020).
8. Плотникова Е.Ю. Понятие и сущность гражданской позиции в педагогике и психологии // Научно-педагогическое образование. – 2019. – № 6. – С. 218-226.
9. Попова Е.Н. Способы оценки качества патриотического воспитания подростков. / Е.Н. Попова, Е.М. Сафронова // Воспитание школьников. – 2011. – № 2. – С. 23-28.
10. Соколова А.А. Сущность и структурные компоненты гражданской позиции личности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-strukturnye-komponenty-grazhdanskoy-pozitsii-lichnosti>. (26.09.2020).

Педагогика

УДК 378.046.4

**преподаватель-методист отделения методического обеспечения учебного процесса
методического отдела управления учебно-методической работы Глушенко Ольга Павловна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)**

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ»

Аннотация. В статье проводится сравнительный анализ различных определений гражданской позиции в рамках педагогической теории и практики, показывается ее интегративный характер. Обозначены составные компоненты, а также критерии определения уровня развития гражданской позиции, которые могут использоваться для разработки системы гражданского воспитания членов общества.

Ключевые слова: гражданская позиция, педагогика, формирование, компоненты, критерии.

Annotation. The article provides a comparative analysis of various definitions of citizenship in the framework of pedagogical theory and practice, shows its integrative nature. The components and criteria for determining the level of development of the civil position that can be used to develop a system of civil education of society members are identified.

Keywords: civil position, pedagogy, formation, components, criteria.

Введение. Современное состояние общества предполагает наличие плюрализма мнений, ценность личности, толерантность к инакомыслию, что требует от каждого члена общества высокого уровня осознанности и заинтересованности в общественной жизни, способности делать выбор и нести ответственность за него. В этой связи актуальным становится вопрос о воспитании человека с активной гражданской позицией.

В наши дни заметно усилился интерес исследователей из разных отраслей к осознанию сути понятия «гражданская позиция». Активное участие в изучении этого вопроса приняли специалисты психолого-педагогических дисциплин. В частности, разные аспекты данного понятия рассматриваются в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.Г. Асмолова, Л.А. Байкова, Е.А. Базалей, Т.Н. Балобановой, Л.Н. Боголюбовой, Л.С. Выготского, В.А. Гришко, Е.И. Исаева, Т.И. Кобелевой, И.С. Кона, А.М. Князева, Ю.И. Лоюк, Ю.В. Мельник, А.В. Мудрика, В.Н. Мясичева, Т.А. Мирошина, Б.Д. Парыгина, Н.Н. Перепеча, Н.В. Попович, С.Л. Рубинштейна, Э.П. Стрельникова, Т.А. Сухаревой, В.И. Слободчикова, Д.И. Фельдштейна, Л.К. Фортовой и многих других. Генезис понятия «гражданская позиция» в рамках педагогической науки отражен в работах С.О. Домбек, Н.В. Лебедевой, Е.В. Николаевой, Е.Ю. Плотниковой [3, 8, 9]. Целью исследования является проведение анализа и раскрытие термина «гражданская позиция» с точки зрения педагогической науки.

Изложение основного материала статьи. Наиболее широкое определение термина представлено во Всеобщей декларации прав человека, в которой зафиксировано, что «гражданская позиция – это ответственное выполнение гражданского долга» [10, с. 28], а «гражданский долг – это требования, предъявляемые к личности в виде обязанностей перед коллективом, классами и обществом в целом» [10, с. 28]. То есть в данном случае в единстве рассматриваются внутренний и внешний компоненты понятия «позиция» как готовность гражданина следовать требованиям общества (в широком и узком смысле).

Е.В. Николаева отмечает, что в психолого-педагогической науке позиция личности включает два компонента: внутренний и внешний. Внутренняя позиция – это отношение субъекта к окружающей его действительности, основанное на системе личностных мотивов, установок и ценностей. Внешняя же позиция позволяет судить о положении, которое субъект занимает в социальной действительности, она выступает как регулятор его поведения в структуре социальных связей и межличностных отношений [8]. С точки зрения системного подхода гражданская позиция трактуется такими представителями педагогической науки, как Е.В. Казаева, Г.М. Коджаспирова и др.

Отметим, что рассматриваемое понятие при изучении его представителями педагогической науки все чаще включает в себя такую характеристику как интегративность. Многие исследователи этого вопроса говорят о том, что гражданская позиция – это именно интегративное качество личности, включающее в себя целый комплекс составных элементов, которые связаны как с наличием определенных внутриличностных образований (ценности, установки, сформированность нравственных качеств и т.п.), так и с их определенным внешним выражением.

Е.В. Казаева определяет гражданскую позицию как интегративное качество личности. С одной стороны, оно включает в себя знания, ценности, нравственные качества, сформированные в процессе воспитания и развития личности и определяющие отношения человека к обществу и государству. С другой же стороны, гражданская позиция находит свое реальное воплощение в поступках индивида [4, с. 118]. Это позволяет нам говорить о единстве двух составляющих понятия. Именно уровень развития внутренних нравственных качеств индивида будет определять его поступки как гражданина.

Доктор педагогических наук, профессор Г.М. Коджаспирова считает, что гражданская позиция – это нравственное качество личности, определяющее сознательное и активное выполнение обязанностей перед государством и обществом [6, с. 39]. При этом также отмечается взаимосвязь двух компонентов, однако ведущим, на наш взгляд, выделен внутренний, поскольку это не только нравственный выбор, но и глубокое личное понимание своих собственных обязательств перед обществом.

Г.Н. Филонов, давая определение гражданской позиции, делает акцент на том, что гражданская позиция индивида базируется на общечеловеческих нравственных ценностях. Во внешнем плане это выражается в толерантности к инакомыслию, способности выстраивать общение на основе взаимного уважения, соблюдая личные границы участников. При этом автор отмечает, что гражданская позиция – «это комплекс субъективных качеств личности, которые проявляются в отношениях и деятельности» в разных сферах человеческой жизни (труд, семейно-бытовые, межнациональные и межличностные отношения) [10, с. 34].

А.Ф. Абзалов, как и предыдущие авторы, отмечает значительный нравственный компонент в гражданской позиции индивида, а также единство двух составляющих этого понятия. В определении А.Ф. Абзалова гражданская позиция рассматривается как составной элемент мировоззрения человека. В него входят взгляды и убеждения, базирующиеся на системе общечеловеческих нравственных ценностей. Во внешнем плане гражданская позиция личности проявляется в ее деятельности и активности, которая преследует конкретные цели [1, с. 81].

Интегративный характер термина «гражданская позиция» подчеркивается и в работах Т.И. Кобелевой. По ее мнению, гражданская позиция личности выражается в отношении человека к себе как гражданину, его отношении к обществу, государству и гражданским правам. Подчеркивается деятельностный характер термина, который выражается в направленности личности на социально-общественную пользу [5, с. 14]. Признаками сформированности гражданской позиции автором названы следующие: интерес к правовой, политической и общественной сферам, сознательное отношение к своим политическим и гражданским правам, соотнесение их с обязанностями (например, когда человек понимает, что поход на выборы – это не только его право как полноценного члена гражданского общества, но и обязанность как ответственного гражданина), наличие потребности участия в жизни гражданского общества и государства, положительное отношение к государству, праву и гражданскому обществу, умения и навыки, необходимые для успешной реализации своих гражданских прав и обязанностей. Гражданская позиция личности не является образованием статическим, она формируется и развивается в процессе социальных контактов. Т.И. Кобелева называет три показателя сформированности гражданской позиции личности: мотивационно-потребностный, оценочно-эмоциональный и деятельностный.

В свою очередь, Г.Я. Гревцева дает следующее определение: «гражданская позиция – это интегративное качество личности, включающее в себя понятия, знания, убеждения, поведение, нравственные характеристики» [2, с. 48, с. 172]. Автор называет три аспекта понятия «гражданская позиция»:

- 1) мировоззренческий (знания, система ценностей и т.п.);
- 2) оценочный (морально-нравственное, политическое и правовое самосознание личности);
- 3) культурный (поведение и отношения человека с обществом и государством).

Таким образом, перечисленные аспекты подчеркивают интегративный характер термина. Они могут быть положены в основу воспитания гражданской позиции членов общества.

Исследователь К.И. Маслов провел анализ существующих теоретических междисциплинарных подходов к определению термина «гражданская позиция» и выявил три доминирующих точки зрения:

- 1) гражданская позиция – это, в первую очередь, гражданский долг и гражданская ответственность, патриотическое отношение к родине, позитивный взгляд на государство и гражданское общество;
- 2) гражданская позиция – это ценностное отношение личности к социальной действительности;
- 3) гражданская позиция – это осознанная проактивная жизненная позиция личности по основным вопросам общественной и государственной жизни [7].

Отметим, что первый подход характерен в большей степени для представителей правовых и социологических дисциплин, где наибольшее значение придается внешней составляющей понятия «позиция», обращается значительное внимание на взаимоотношения гражданина и общества. Последние два подхода разделяются представителями психолого-педагогического направления науки, указывая на тесную взаимосвязь внутреннего и внешнего компонентов в определении позиции личности.

Указанные определения отмечают взаимосвязь ценностного отношения личности к вопросам общественной жизни и проявление этого отношения через действия во внешней среде. Такая многокомпонентность определений позволяет говорить о структуре гражданской позиции личности, хотя дробление ее на отдельные составляющие весьма условно, поскольку все эти компоненты тесно связаны между собой и существуют в комплексе. Выделяют три компонента гражданской позиции (С.О. Домбек, Н.В. Лебедева):

- 1) познавательный, который включает в себя формирование базовых ценностей личности, определяющих смысл человеческой жизни. Именно на основе этих ценностей складывается сознательное отношение человека к общественной жизни. При этом познавательный компонент формируется как стихийный в результате социализации индивида в широком смысле этого слова, так и целенаправленно в результате социального воспитания;

- 2) мотивационно-ориентировочный, включающий систему усвоенных индивидом нравственных норм на основе установок и требований общества и государства (в том числе в виде законов). Этот компонент определяет эмоционально окрашенное отношение человека к себе, людям, обществу, отдельным событиям и явлениям жизни;

- 3) поведенческий, который связан с реальным поведением человека. Он характеризуется умением личности следовать правилам, выполнять обязанности и требования общества, регулировать собственное поведение в соответствии с требованиями социально-нравственных норм [3].

Все три компонента находятся в тесной взаимосвязи. При этом они могут быть положены в основу системы воспитания гражданской позиции, если будут последовательно формироваться на разных уровнях обучения. Так, например, познакомив ребенка с правилами дорожного движения (ПДД) и сформировав ценностное отношение к ним, к жизни своей собственной и окружающих людей, педагог воспитывает ответственного пешехода и водителя. При этом важно, чтобы ребенок изо дня в день наблюдал ценность соблюдения ПДД – ответственное отношение родителей, других членов общества, государства (наличие дорожной разметки, светофоров, инспекторов и т.п.). В результате получается желаемое поведение как результат внешнего выражения усвоенной ценностной позиции. Однако следует заметить, что в основе воспитания ответственного пешехода лежат не только усилия педагогов, но и труд общества в целом (т.е. социализация в широком смысле слова).

Е.В. Казаева также предлагает выделять три составляющих в структуре гражданской позиции:

- 1) когнитивный компонент, включающий в себя знания о законах общественной жизни, правах и обязанностях человека и гражданина, которые позволяют ориентироваться в общественной жизни;

- 2) аффективно-ценностный компонент, определяемый чувствами индивида по отношению к общественным ценностям и позволяющий человеку давать оценку общественным событиям и явлений, судить о значимости общественных ценностей лично для него;

- 3) поведенческий компонент, который тесно связан с желанием человека принимать активное участие в общественной жизни. Как правило, он проявляется через желание саморазвития и самореализации в целом, а также в рамках вопросов, потенциально полезных для участия в общественно-политической жизни [4, с. 311-312].

Ключевое отличие этого подхода от предыдущего заключается в том, что с точки зрения автора все эти компоненты могут иметь самостоятельное значение как по содержанию, так и по степени проявления. Опираясь на данные подходы к выявлению структуры гражданской позиции, некоторые исследователи предлагают положить их в основу выделения критериев ее сформированности. Так, Е.Ю. Плотнокова предлагает три критерия определения уровня развития гражданской позиции:

- 1) когнитивный, главными показателями которого выступают знания об основных законах общественно-правовой стороны жизни, а также умения анализировать социальные ситуации и проблемы, грамотно выражать свою точку зрения;

- 2) мотивационно-ценностный, показателем которого является гуманистическая направленность отношений личности;

- 3) деятельностный, который проявляется в умении использовать свои социально-гражданские права и нести обязанности.

Автор отмечает тесную взаимосвязь всех трех критериев между собой, утверждая, что «снижение влияния на какой-либо из данных компонентов обязательно скажется на других, следовательно, и на уровне сформированности гражданской позиции личности в целом» [9].

Отметим, что чрезвычайно важным для исследователей и педагогов является процесс формирования гражданской позиции в рамках социальной среды в широком и узком понимании. Специалисты психолого-

педагогической сферы утверждают, что гражданские качества формируются как под влиянием социальной среды, так и благодаря собственной активности личности. Важно сформировать не только такие социально желательные качества, как патриотизм, ответственность, самостоятельность и т.п., но и положительные мотивы на использование этих качеств в общественной жизни.

Социальная активность и проявление гражданских качеств являются результатом активной гражданской позиции индивида, которая может быть сформирована целенаправленно через реализацию государственной политики, проводником которой могут и должны выступать образовательные учреждения разных уровней. В настоящее время гражданская позиция различных социальных групп подвергается всестороннему изучению.

Примером может служить исследование С.О. Домбек и Н.В. Лебедевой, которое показало, что у опрошенных студентов (будущих педагогов) существует грамотное и полное представление о самом понятии с учетом всех его аспектов (когнитивного, аффективно-ценностного, поведенческого), отмечается положительное отношение к просоциальному поведению и патриотизму. Однако при этом большинство из них затруднились отметить наличие у себя активной и продуманной гражданской позиции, часто она связана с мнением референтной группы (в данном случае педагогов). При этом авторы исследования указывают, что наличие гражданской позиции у граждан (и будущих педагогов в частности) определяет общекультурный уровень развития общества [3]. Результаты исследования показали, что имеются некоторые трудности в процессе воспитания гражданской позиции. Главная из них, на наш взгляд, заключается в том, что, предоставив человеку знания, которые являются основой формирования гражданской позиции, его в дальнейшем не обучают применять их на практике, не демонстрируют социальных выгод от проявления активной социальной позиции.

Данная проблема характерна для всего гражданского воспитания в целом. В последние годы ее пытаются решить на государственном уровне за счет развития социальной рекламы и популяризации различными способами просоциального поведения личности. Однако, как нам кажется, современная система образования не даст навыка проявления активной гражданской позиции. Эту проблему можно решить через развитие органов самоуправления в учебных заведениях, через поощрение выполнения обучающимися различных общественных поручений.

Выводы. Подводя итоги проведенного анализа, можно сделать вывод, что «гражданская позиция» – понятие многокомпонентное, которое включает в себя знания, ценности и действия личности, выражающие ее отношение к важным вопросам общественной жизни.

Исследователи в области педагогической науки пришли к мнению, что существует ряд критериев, которые позволяют судить об уровне развития гражданской позиции отдельной личности или социальной группы. Ориентируясь на них, можно успешно организовать ее формирование в различных социальных институтах. При этом необходимо учитывать составные компоненты понятия «гражданская позиция» и действовать последовательно на всех трех уровнях.

По нашему мнению, формирование гражданской позиции индивида должно стать одним из приоритетных направлений воспитательной и образовательной деятельности учебных заведений различных уровней, поскольку только при наличии у населения развитых нравственных качеств личности, интереса к общественной жизни, активной социальной позиции, направленной на сознательное выполнение обязанностей перед социумом, наша страна продолжит идти по пути построения гражданского, демократического и правового государства.

Литература:

1. Абзалов А.Ф. Педагогические условия формирования гражданской позиции у студентов вузов в процессе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»: дис... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 151 с.
2. Гревцева Г.Я., Скребцова Т.П. Гражданское воспитание детей и подростков в учреждениях социальной сферы. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 260 с.
3. Домбек С.О., Лебедева Н.В. Понимание гражданской позиции будущими педагогами // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2014. – № 5. – С. 381-387.
4. Казаева Е.В. Педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 439 с.
5. Кобелева Т.И. Формирование гражданской позиции учащихся старших классов средствами социального проектирования: дис канд. пед. наук. – Самара, 2006. – 186 с.
6. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. – М.: Гардарики, 1994. – 146 с.
7. Маслов К.И. Образовательная среда вуза как фактор развития гражданской позиции студентов: дис ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2008. – 253 с.
8. Николаева Е.В. Теоретические аспекты понятия «гражданская позиция» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/mezhdunarodnyie/lichnostnoe_i_professionalnoe_razvitiie_budushhego_speczialista/professionalnoe_vospitanie_budushhego_speczialista/teoreticheskie_aspektyi_ponyatiya_grazhdanskaya_pozicziya (30.10.2020).
9. Плотникова Е.Ю. Понятие и сущность гражданской позиции в педагогике и психологии // Научно-педагогическое образование. – 2019. – № 6. – С. 218-226.
10. Филонов Г.Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития // Педагогика. – 2002. – С. 24-29.

УДК 374.1

магистрант Гончар Марина Борисовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

**доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и
управления учебными заведениями Вишневский Владимир Анатольевич**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

**ОСОБЕННОСТИ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ГРУППЕ ХОРЕОГРАФИИ
ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ С БОЛЬШОЙ СТЕПЕНЬЮ ВОЗРАСТНОЙ ГРАДАЦИИ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности педагогического процесса в группе хореографии с большой возрастной градацией; дана характеристика основных требований к педагогу; проанализированы главные задачи в разновозрастной группе: развитие детей и подростков в соответствии с их возможностями; заинтересованность и мотивация для каждого воспитанника; благоприятная и дружелюбная обстановка в коллективе.

Ключевые слова: педагогический процесс, педагог, развитие личности, хореографическое искусство, хореографический коллектив.

Annotation. The article presents the features of the pedagogical process in the group of choreography with a large age gradation; the characteristic of the basic requirements for the teacher is given; The main tasks in the group of different ages are analyzed: the development of children and adolescents in accordance with their capabilities; interest and motivation for each pupil; Favorable and friendly atmosphere in the team.

Keywords: pedagogical process, teacher, each person, choreographic art, choreographic collective.

Введение. Хореографическое искусство наглядно проявило свои возможности в эстетическом воспитании детей и подростков. Это одно из самых перспективных направлений, оно обеспечивает более полное формирование индивидуальных качеств ребенка.

Хореографический коллектив обладает огромной силой в воспитании творческой всесторонне развитой личности и предоставляющий самые широкие возможности для ее развития. Занятия на уроках хореографии способствуют укреплению физического здоровья детей, вырабатывают силу, выносливость, помогают физиологическому развитию, обогащают духовно, а также воспитывают и развивают не только танцевальные навыки исполнения хореографии в различных жанрах, но и содействуют формированию привычки и нормы поведения у воспитанников, в соответствии с изучаемыми законами искусства [1]. Тем не менее, гармоничное развитие личности возможно только при внутреннем единстве художественно-педагогического процесса, когда каждый художественный метод педагогически инструментирован, а каждая педагогическая задача решается средствами, свойственными художественной специфике занятий.

Такие свойства характера, как трудолюбие, дисциплинированность, терпение, так необходимые не только в классе, но и в жизни, долгими годами воспитываются педагогами и помогают достигать успеха во многих делах, а чувство ответственности двигает детей, занимающихся хореографией, вперед.

Изложение основного материала статьи. Творческая личность – важнейшая цель как всего процесса обучения, так и эстетического воспитания. Без него, без формирования способностей к эстетическому творчеству, невозможно решить важнейшую задачу всестороннего и гармоничного развития личности. Педагогу-хореографу следует сформировать, развить и укрепить у детей потребность в общении с искусством, понимание его языка, любовь и хороший вкус к нему. О важности этого говорит в своей книге «Учить Прекрасному» и великий советский педагог, хореограф и балетмейстер, основоположник и пропагандист детской хореографии в России, заслуженный деятель искусств – В. Константиновский «...работать с детьми – значит ежечасно, ежедневно, из года в год отдавать ребенку свой жизненный и душевный опыт, формируя из него человека нашего общества – личность, развитую всесторонне и гармонично. Так я понимаю долг каждого, кто посвятил себя работе с детьми. Работа эта включает в себя и образование, и воспитание в семье, и, конечно, художественное воспитание ребенка. Приобщать маленького человека к миру прекрасного. Учить ребенка отличать подлинное искусство от подделки. Прививать с самых ранних лет хороший вкус, закладывая те добрые основы, которые помогут ему, вырасти человеком с тонким чувством изящного, человеком, чья душа открыта навстречу всем проявлениям творческого таланта – задача чрезвычайно важная. И столь же сложная...» [1, 5].

Способы, формы и методы построения процесса обучения и воспитания на уроках хореографии могут быть совершенно разными, но они должны соответствовать особенностям и направленностям хореографического коллектива и возраста. Обучение на базовом уровне хореографической подготовки рекомендовано с ориентацией на определенную возрастную группу, согласно их возможностям и особенностям [5].

Могут выдвигаться конкретные воспитательные задачи и выбираться определенные средства и методы воспитательного воздействия. Тем не менее, для продвинутого уровня хореографической подготовки возможны объединение в разновозрастные группы, что может положительно повлиять на развитие личности.

Разновозрастные группы в хореографии, явление достаточно редкое и эта тема имеет неоднозначный характер. Существуют как сторонники, так и противники объединения в группу детей различного возраста. Попробуем разобраться. Как мы уже выяснили, главная цель на уроках хореографии – развитие творческой личности. Что же лучше всего способствует достижению нашей цели? Квалификация педагога в первую очередь, ведь мы доверяем ему здоровье и жизни наших детей. Так же важно оборудование зала – мы должны быть уверены в безопасности; техническое оснащение, новейшие тенденции в образовании и воспитании, ведь у наших детей должно быть все самое лучшее. Да, конечно эти критерии очень ценны и должны быть

соблюдены, однако, по результатам исследования американского социолога Коумена Джеймса, больше всего на формирование творческой личности влияет... группа, коллектив, в котором занимается ребенок [2].

Развитие одноклассников, их достижения, планы, желания по большому счету важнее, чем затраты средств на одного обучающегося, число детей в коллективе. Идеальный коллектив – в котором участников объединяет общая цель, единое устремление, единый мотив. Именно поэтому, в разновозрастной группе, мы предлагаем опираться на продвинутый уровень танцоров, т.к. эти дети уже знакомы со всеми трудностями в хореографии, имеют соревновательные амбиции и огромное желание развиваться. Это дает обучающимся чувство свободы собственного выбора, занятия не тем, что нужно кому-то, а тем, что нужно именно тебе. Включение в общее дело, успех которого зависит от вклада каждого из участников. Таким образом, занимаясь любимым делом, достигая своих целей в хореографии, ребенок не только развивается физически и творчески, но также приобретает коммуникативные навыки, получает новые знания и умения. В умело организованном коллективе каждый работает на каждого, поэтому проведение урока в хореографическом коллективе с большой возрастной градацией имеет свои особенности и предъявляет определенные требования педагогу. Он должен:

- знать возрастные особенности детей и подростков, специфику их физического развития;
- объединить программные требования с возрастными и индивидуальными особенностями участников группы;

- правильно распределять внимание, понимать и видеть каждого участника и всю группу в целом.

К главным задачам в разновозрастной группе хореографии продвинутого уровня, можно отнести:

- развитие детей и подростков в соответствии с их возможностями;
- заинтересованность и мотивация для каждого воспитанника;
- благоприятная и дружелюбная обстановка в коллективе.

Для реализации этих задач, педагогу необходимо, в первую очередь проявить особое отношение к дисциплине. Воспитание дисциплины прививает навыки организованности в процессе труда, воспитывают активное отношение к нему. Сознательная дисциплина – это дисциплина внутренней организованности и целеустремленности. Внешняя дисциплина создает предпосылки к внутренней самодисциплине. Обучающиеся становятся собранными, внимание на занятиях обостряется, они быстрее и четче выполняют поставленные задачи. Для этого сам педагог должен быть человеком дисциплинированным и воспитанным. Культура поведения хореографа на работе и в жизни имеет огромное воздействие на коллектив. Педагог всегда должен быть готов к встрече со своими воспитанниками не только в профессиональном отношении, но и в высоком, духовном смысле. Лидер коллектива всегда обязан помнить о том, что любое действие, любое слово, интонация и даже взгляд имеет огромное влияние на ребенка. Главное – это увидеть, понять, почувствовать, найти подход к каждому человеку в группе, ведь так легко ранить и утратить доверие. Однако слишком мягкое руководство приводит к расслабленности в коллективе, халатному отношению к танцу, что не допустимо. Крайне важно чувствовать ту самую «золотую середину». Манера говорить, одеваться, двигаться – все это составляет основу имиджа преподавателя. А доверительное общение, эмпатия, уважительные отношения в коллективе друг к другу, помогают сформировать авторитет преподавателя, что очень желательно для руководства в хореографической группе с большой возрастной градацией. Ведь хореография влияет не только на физическое, а так же и на психологическое состояние ребенка: уверенный, сильный педагог с четкими позициями и требованиями помогает и ребенку чувствовать себя уверенней, помогает избавиться от зажатости, скованности [4]. Необходимо так же быть объективным, тактичным, коммуникабельным и внимательным ко всем своим воспитанникам, ведь дети очень восприимчивы к положительному примеру. На них иногда бывает сложно воздействовать строгим словом, однако, незамедлительную, живую реакцию вызывает искреннее стремление педагога поделиться впечатлениями или интересным опытом. Кроме этого, педагогу необходимы нравственно-волевые качества – беспристрастность, заботливость, чуткость, добросовестность, стойкость, выдержка, самокритичность, подлинное уважение и любовь к детям, вера их потенциал. Именно поэтому планка требований к педагогу, руководителю группы хореографии продвинутого уровня с большой возрастной градацией должна быть очень высока [1].

Неотъемлемой, важной частью педагогического процесса в разновозрастной хореографической группе является подбор репертуара. Руководитель должен внимательно учитывать соответствие постановки возрасту участников группы. Во-первых, постановки должны быть понятны и интересны самим обучающимся, во-вторых необходимо задействовать всех членов группы. С одной стороны, это очень непростая задача – найти тему, подходящую для разновозрастной группы, с другой – открывает огромные возможности для хореографа-постановщика, развивает творческие способности и дает возможность создать сложную по строению, многоплановую хореографию, которая будет интересна зрителю. Одним из вариантов решения этой задачи, является сюжетный танец.

Сюжет – это система событий в произведении, раскрывающая его основной конфликт. Выбирая тот или иной сюжет для постановки, хореограф уже на первом этапе должен «пробовать» эти роли на своих учениках. Сюжетная хореография хороша тем, что, во-первых, используется метод игрового взаимодействия. Участники группы должны научиться взаимодействовать друг с другом с помощью жестов и мимики. А во-вторых, они должны научиться перевоплощаться в образ того или иного персонажа. Задача достаточно сложная, однако, необходимая для развития творческих данных детей. Развитие сюжета помогает детям видеть в танце особую форму «истории» и воспринимать выразительные движения как специфические средства, передающие их содержание. Сюжетный танец способствует благоприятному формированию у детей музыкально-двигательного творчества, ведь знакомство с образом начинается с восприятия музыки. Вслушиваясь в музыку, ее выразительные особенности, дети пытаются определить, про кого она рассказывает, каков характер этого персонажа, что он может делать, как двигаться и т.п. На этом этапе важно услышать всех участников группы, дать высказаться и проявить себя каждому. Конечно, в разном возрасте у детей различно и восприятие музыки, тем интереснее им будет узнать мнение друг друга, поделиться своими эмоциями и идеями. Дети охотно учатся с помощью языка движений общаться друг с другом и передавать в пластике различные эмоциональные состояния, близкие им. Такие отношения в танце, общение между собой в соответствии с сюжетом, образное перевоплощение побуждает детей к творчеству и, следовательно, способствует его развитию.

Младшие участники группы в сюжетном танце выбирают те роли, которые им подходят по возрасту. Внимание детей этого возраста крайне неустойчиво, они легко отвлекаются, им трудно долго

концентрироваться на одной задаче. Им легче воспринимать конкретный материал, живой образ для них гораздо ближе, чем абстрактное понятие. Игра представляет собой естественную деятельность детей этого возраста. Их эмоции яркие и явные, открыто и прямо, поэтому учителю-хореографу нужно придумать образ, который был бы интересен для выступления маленьких танцоров. Они очень любят перевоплощаться в зверей, птиц, изображать флору или быть на сцене самими собой, т.е. маленькими детьми.

В подростковом возрасте присутствует необходимость в самореализации в условиях интенсивного формирования индивидуальности и индивидуальных творческих способностей. Для них важно самовыражение – «проживание себя» в творчестве. Поэтому им интересны более серьезные роли, они стремятся выразить свои чувства и переживания на сцене [3].

От руководителя коллектива при подборе репертуара, требуется четкое понимание и перспективное видение педагогического процесса как цельной последовательной системы. Умело сочетая возрастные особенности участников группы, хореограф обеспечивает возможность решения художественных, творческих и педагогических задач одновременно.

Воспитательные задачи решаются за счет совместной работы участников группы, взаимопомощи, взаимовыручки, взаимопонимания.

Обучающиеся старшего школьного возраста любят проявлять заботу о младших, помогать им, поддерживать. Они демонстрируют увлеченность начатым делом, иницируют работу еще не включившихся младших, с большой охотой объясняют, как справиться с эмоциями, делятся своим опытом. Старшие, по просьбе педагога, могут пробовать себя в качестве преподавателя, показывая младшим уже разобранный материал, при этом оттачивая свою технику исполнения. Такой практикum как нельзя лучше воспитывает в детях чувство ответственности, самоорганизованности, требовательности к себе и уважение к работе педагога. В свою очередь, младшие участники группы эмоционально иницируют работу старших. Они всегда с восхищением смотрят на старших товарищей, и, наблюдая за ними, подражают, берут пример, приобретая те же качества. Младшие, получая поддержку и помощь, чувствуют себя защищенными. Старшая не отстает и в хореографической подготовке, дети проявляют усердие и старание в исполнении комбинаций или упражнений, тем самым повышая свой уровень танцевальный.

Научить настолько разных участников группы поддерживать и вдохновлять друг для друга – тонкая задача. Педагог должен всегда наблюдать за атмосферой в коллективе и пресекать конфликтные ситуации еще на стадии их зарождения. Воспитать взаимоуважение в коллективе помогут тренинги. В качестве такого практикума можно использовать импровизацию. Импровизация (от лат - неожиданный, внезапный) - особый вид хореографического творчества, при котором сочинение происходит непосредственно в процессе исполнения. Импровизация заложена в природу танцевального искусства, собственно танец изначально рождался из импровизации. Использование импровизации построено на увеличении сигналов тела, его ощущений, памяти, на способности мгновенно реагировать на импульсы тела из окружающего пространства. Импровизация основана на памяти и степени подготовки учащегося. Импровизация предполагает сотворчество с телом, признание одинаковой значимости мыслей, опыта и сиюминутных импульсов. Именно поэтому импровизация помогает, проявить индивидуальность исполнителя, его эмоциональность и уникальность [6].

Действительно, с помощью импровизации можно как выявить скрытые проблемы танцора, так и решить множество задач в его обучении и воспитании. В зависимости от того, какой результат или опыт нужен, педагог выстраивает условия и правила импровизации.

Для любого ребенка проявление чувств на сцене – это всегда волнительно, и в качестве поддержки для участника, лучше всего служат аплодисменты зрителей. Понимая эту истину, как никто другой, сами танцоры охотно поддерживают друг друга во время импровизаций на уроках хореографии. Практика импровизации может быть различной: возможно разделение на подгруппы, согласно уровню и возрасту участников, вероятны так же сольные исполнения, дуэтные или так называемые «батлы». Танцоры выходят на паркет, а остальной состав коллектива выступает в качестве зрителей, чья задача и состоит в активной поддержке исполнителей. Группа поддержки должна громко хлопать, подбадривать, поднимать дух и настроение, придавать уверенности своим одноклассникам. Кроме этого, импровизируя, сам исполнитель получает еще и огромный сценический опыт работы со зрителем, особенно ценно это для младших участников. Фактически, в разновозрастном коллективе этот практикum приобретает особое значение. Старшие воспитанники с радостью хлопают и поддерживают меньших товарищей, стараются придать им уверенности и решительности. В свою очередь, младшие кружковцы с огромным обожанием следят за танцем старших, не стесняясь выражать бурные эмоции восторга, и в то же время, заимствуя у них идеи и движения, перерабатывают их под себя, приобретая свой собственный стиль исполнения. Важно, чтобы все участники ансамбля смогли проявить себя в этих амплуа. Такая тактика поможет понять каждому члену коллектива, что он важен, что его всегда поддержат и помогут в трудную минуту и он, в свою очередь, так же готов подать руку помощи своему товарищу. Этот опыт дети легко переносят в жизнь, и с огромным удовольствием поддерживают друг друга на хореографических фестивалях и конкурсах. Такого рода взаимовыручка и взаимопомощь формирует в коллективе взаимоуважение, сплоченность и единство.

Выводы. На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что способы и формы построения процесса обучения в группе хореографии продвинутого уровня с большой возрастной градацией могут быть различными, однако имеют свои особенности и задачи, а кроме этого имеют особые требования к педагогу-хореографу.

Создание условий в разновозрастной группе для успешного формирования творческой всесторонне развитой личности возможно решением таких задач: заинтересованность и мотивация для каждого воспитанника, сплочение единой целью и устремлением, а так же налаживание благоприятной и дружественной обстановки в группе.

Поддержка и взаимопомощь очень важны в коллективе, т.к. помогают работать слаженно. Усталость и желание бросить бывает у всех, но общее дело с возложением максимальной ответственности за результат не дает участникам отступать.

Литература:

1. Константиновский, В.С. Учить прекрасному - Москва: Молодая гвардия, 1973. - 175 с.
2. Швери, Р. Теоретическая социология Джеймса Коулмена: аналитический обзор // Социологический журнал, 1996. Том. 0. № 1-2. С. С. 62-81.

3. Возрастная и педагогическая психология: Детство, отрочество, юность – М.: Академия, - 2000 г. – 624 с.
4. Кулка, Иржи. Психология искусства / Иржи Кулка; [пер с чешск. И.В. Олива]. - Харьков: Гуманитарный Центр, 2014. - 558 с.
5. Пуляева, Л.Е. Некоторые аспекты методики работы с детьми в хореографическом коллективе: Учебное пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. - 80 с.
6. Никитин, В.Ю. Модерн-джаз танец. История. Методика. Практика / В.Ю. Никитин. - М.: ГИТИС, 2000 - 2000 с.

Педагогика

УДК 355.232.3:371.134

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна

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

кандидат технических наук, доцент Паткаускас Александр Витаутасович

Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение высшего образования «Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Севастополь);

старший преподаватель кафедры кораблевождения Головки Александр Викторович

Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение высшего образования «Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Севастополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ШТУРМАНОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ИСПОЛНЕНИЮ ОБЯЗАННОСТЕЙ НА ПЕРВИЧНОЙ ДОЛЖНОСТИ

Аннотация. В статье проанализированы особенности профессиональной деятельности будущих штурманов. Определены факторы, раскрывающие специфику профессиональной подготовки в морском вузе. Рассмотрены содержательные особенности педагогических технологий и основные источники проектирования педагогических технологий подготовки будущих штурманов. Выявлено, что педагогическая технология подготовки будущих штурманов к самостоятельному исполнению обязанностей на первичной должности представляет собой научно-теоретическое структурирование процесса профессиональной подготовки будущих штурманов к самостоятельному исполнению обязанностей на первичной должности.

Ключевые слова: подготовка будущих штурманов, педагогическая технология, профессиональная деятельность.

Annotation. The article analyzes the future navigators professional activity. The factors that reveal the specifics of professional training at a maritime university have been determined. The substantive features of pedagogical technologies and the main sources of designing pedagogical technologies for training future navigators are considered. It was revealed that the preparing future navigator's pedagogical technology for independent duties performance in a primary position is a scientific and theoretical structuring of the future navigators professional training process for duties independent performance in a primary position.

Keywords: future navigators preparation, educational technology, professional activities.

Введение. На современном этапе развития общества актуальной проблемой становится подготовка будущих штурманов с конкурентоспособным уровнем профессиональной квалификации, что определяет потребность в совершенствовании их профессиональной подготовки, в том числе и подготовки современных специалистов морского флота как одной из составляющих системы профессионального образования России. В настоящее время профессиональная деятельность будущего штурмана предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовленности курсантов морских вузов. То есть возрастает необходимость подготовки высококвалифицированных, компетентных кадров, которым присущи высокая степень мотивации к профессиональной деятельности, способности эффективного применения в практической деятельности системы профессиональных знаний, компетенций, а также личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в служебных ситуациях, способствуя эффективной реализации профессиональных функций.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав особенности профессиональной деятельности будущих штурманов, можно говорить об определенных факторах, раскрывающих специфику профессиональной подготовки в морском вузе:

- морская среда, предполагающая овладение определенными знаниями и навыками, позволяющими осуществлять профессиональную работу и прогнозировать последствия своих решений;
- условия профессиональной деятельности на корабле, связанные с организацией повседневной службы в соответствии с Корабельным уставом;
- специфика осуществления деятельности, связанная с тем, что профессиональная подготовка личного состава не всегда соответствует содержанию конкретной работы;
- выпускники морских вузов не всегда могут применить имеющиеся знания и сформированные компетенции для управления вверенными силами и средствами;
- характер профессиональной деятельности определяет в конечном итоге требования к уровню знаний, навыков и умений будущего штурмана, а также способности применять их на практике.

Организация образовательного процесса в морском вузе, периодичность, интенсивность и целенаправленность учебно-воспитательной работы, технологии обучения должны быть направлены на решение данной задачи. Необходимо отметить, что Национальная доктрина образования в РФ ориентирует стратегические цели образования на взаимосвязь с проблемами развития российского общества, и «отражает решимость и волю государства принять на себя вместе с общественностью ответственность за настоящее и будущее отечественного образования, являющегося основой социально-экономического и духовного развития России» [1]. В данном документе определены фундаментальные целевые ориентиры российской

системы образования, ответственность государства в образовательной сфере и перспективы реализации доктрины.

Также необходимо отметить, что одним из важных элементов модернизации профессиональной подготовки будущих штурманов на современном этапе становятся инновационные педагогические технологии, генерирующие современные информационные, социальные, педагогические, психологические, культурные аспекты профессионального развития специалиста. Требования к повышению качества подготовки военных специалистов потребовали серьезной реорганизации технологий организации образовательного процесса, пересмотра учебно-методического арсенала с опорой на проектирование новых педагогических технологий и формирование адекватных мотивационных установок будущей профессиональной деятельности [2].

Формирование профессиональной компетентности будущих штурманов требует серьезных изменений в организации и содержании образовательного процесса образовательного учреждения с учетом использования методов и средств учебной деятельности, побуждающих курсантов (обучающихся) к осуществлению учебно-познавательного процесса, способствуя повышению их познавательной активности, самостоятельности, эффективности решения учебно-практических ситуаций. Результативным данный процесс может стать лишь при условии его технологизации, т.е. четко заданной цели и задачами в комплексе с технологией их реализации, контроля и прогнозирования результатов. Применение современных педагогических технологий в настоящее время становится наиважнейшим ориентиром государственной политики в сфере образования, что определено целым рядом Федеральных законов, Указов Президента Российской Федерации, постановлений Правительства Российской Федерации и нормативно-правовых актов органов федерального управления образованием.

Технологическое направление в последние годы привлекает все больше внимания отечественных педагогов, поскольку технологизация педагогических процессов дает возможность их алгоритмизации, имеет практическое значение, может использоваться на различных этапах научного исследования, создавая условия для проектирования из сложного явления реальной действительности феномен, доступный для разностороннего изучения. Педагогическая технология может быть обозначена как совокупность действий, затрагивающая изменения в содержании, в организационных формах, методах и способах педагогического процесса, в управлении и руководстве организацией данного процесса [3].

В педагогической науке вопросы теории и практики реализации педагогических технологий рассматриваются в исследованиях В.В. Афанасьевой, Н.М. Боротко, В.П. Беспалько, Л.И. Гурье, А.Н. Дахина, М.В. Кларина, В.С. Кукушина, Е.А. Левановой, В.М. Монахова, М.А. Неудахиной, И.П. Подласого, И.В. Роберта, Г.К. Селевко, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, Т.С. Федоровой, Г.П. Щедровицкого, Н.О. Яковлевой и др.

Такие ученые как В.П. Беспалько, Е.А. Леванова, В.А. Сластенин придерживаются следующей позиции: педагогическая технология – совокупность знаний об оптимальных способах преобразования и регулирования отношений и процессов в системе образования, а также сама практика алгоритмического применения оптимальных способов их регулирования.

По мнению И.П. Подласого, технология представляет собой систему алгоритмов, способов и средств, комплексное использование которых приводит к прогнозируемым результатам деятельности, гарантирует получение продукта заданного количества и качества [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Рассмотрим определение педагогической технологии, предлагаемое Е.А. Левановой: педагогическая технология – это упорядоченная и задачно-структурированная совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностируемый и гарантируемый результат в изменяющихся условиях [4].

К особенностям педагогических технологий А.В. Масленникова относит следующие [6]:

- педагогическая технология создается с учетом определенной педагогической идеи, в основе которой находятся ценностные установки и направления, воплощенные в прогнозируемом результате, что характеризует стратегию обучения;

- технологическая вереница педагогических воздействий осуществляется с учетом конкретной цели и должна способствовать усвоению определенного уровня государственного стандарта образования;

- функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную деятельность преподавателя и обучающегося;

- непременной частью педагогической технологии становятся соответствующие диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Проблемы методического обеспечения подготовки будущих штурманов к самостоятельному исполнению обязанностей на первичной должности, форм, методов и педагогических условий эффективности данного процесса до настоящего времени не обнаружили своего решения в педагогической науке. В соответствии с серьезностью данной проблемы необходимо разработать и научно обосновать технологию подготовки будущих штурманов к самостоятельному исполнению обязанностей на первичной должности, способствующую определенным качественным изменениям профессиональной деятельности и готовности к профессиональному развитию и совершенствованию, то есть изменениям динамических свойств, формируемых от начальных курсов обучения к старшим. Технологизация процесса формирования профессиональной компетентности будущих штурманов позволит целенаправленно, поэтапно и качественно изучить данный процесс и определить условия его эффективности.

Рассмотрим содержательные особенности технологии, обоснованные В.С. Кукушиным, включил в структуру педагогической технологии следующие компоненты:

- концептуальную базу;

- содержательную основу, содержащую общие и конкретные цели и содержание;

- процессуальную часть – собственно сам технологический процесс, который включает в себя следующие составные части: конструирование процесса; методы и формы деятельности; управление; диагностика [5].

Большинство ученых таких как Е.А. Леванова, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий полагают, что педагогическая технология должна соответствовать определенным методическим требованиям: иметь научную базу, опираться на определенную научную концепцию, научно обосновывать образовательные цели, владеть признаками системы: проектировать логику процесса, взаимосвязь всех частей, обобщения.

Нормативно-правовую и методическую основу педагогической технологии составляют: федеральные законы «Об образовании» и «О высшем образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации, приказ министерства образования Российской Федерации «О Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года».

В качестве основных источников проектирования педагогической технологии подготовки будущих штурманов к самостоятельному исполнению обязанностей на первичной должности выступают:

- социальный заказ общества, регламентированный нормативными документами;
- объективные социальные и личные потребности обучающихся (курсантов);
- теоретические концепции и педагогический опыт в подготовке будущих штурманов к самостоятельному исполнению обязанностей на первичной должности;
- изменяющиеся требования к знаниям, компетентности, квалификации будущего офицера;
- изменение приоритетов в процессе профессиональной подготовки будущих штурманов.

Педагогическая технология подготовки будущих штурманов к самостоятельному исполнению обязанностей на первичной должности представляет собой научно-теоретическое структурирование процесса профессиональной подготовки, построенного на основе целевого, концептуального, содержательно-процессуального и контрольно-оценочного блоков, включающих цель, задачи, методологические подходы (системный, личностно-деятельностный, компетентностный, технологический), принципы (адекватности, целеполагания, непрерывности и преемственности, гуманизма, систематичности), компоненты (личностный, учебно-познавательный, практический, профессиональный), диагностический инструментарий, этапы организации данного процесса (формирующий, постановочный, аналитикорезультативный) и их методическое обеспечение (см. рис. 1).

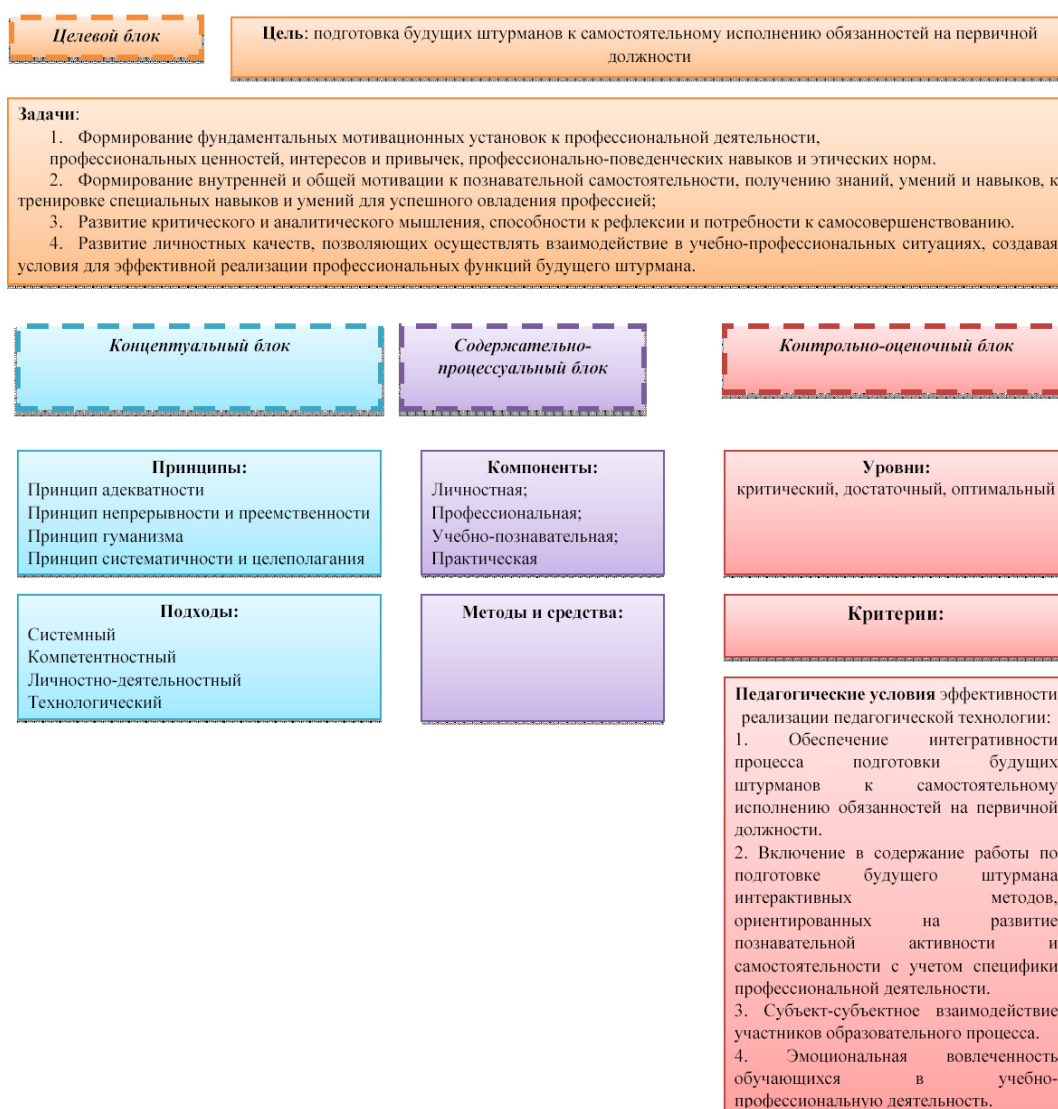


Рисунок 1. Педагогическая технология подготовки будущих штурманов к самостоятельному исполнению обязанностей на первичной должности

Выводы. Педагогическая технология подготовки будущих штурманов к самостоятельному исполнению обязанностей на первичной должности является методологическим вектором исследования и определяет его стратегию. Базовыми составляющими педагогической технологии подготовки будущих штурманов к самостоятельному исполнению обязанностей на первичной должности должны стать, следующие блоки: целевой, концептуальный, содержательно-процессуальный, контрольно-оценочный.

Литература:

1. Национальная доктрина образования в РФ <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>.
2. Волинец, Ю.Ф. Структура профессионализма офицера ВМФ и его динамика / Ю.Ф. Волинец, В.И. Муша // Фундаментальные исследования и инновации в национальных исследовательских университетах: Всерос. научно-метод. конф. СанктПетербург. Том 5. – СПб.: «Стратегия будущего», 2012. – С. 150-155.
3. Гордиенко, Т.П. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы [Текст]: монография Гордиенко Т.П., Горбунова Н.В., Смирнова О.Ю., Хрулева А.А.; Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, 2016. – 232 с.
4. Леванова, Е.А. Технологии формирования профессиональной готовности к взаимодействию студентов педагогических вузов / Е.А. Леванова // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования. Межвуз. сбор. научн. трудов / Под ред. Е.В. Левановой. – Калининград, 2017. – С. 14.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: «Знание» – 1996. – 312 с.
6. Масленникова, А.В. Семинар «Традиционные и личностно ориентированные педагогические (образовательные) технологии» / А.В. Масленникова // Практика административной работы в школе. – 2003. – № 7. – С. 54.
7. Подласый, И.П. Где помогут технологии? / И.П. Подласый // Школьные технологии. – 2013. – №3. – С. 10-26.

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук, доцент Грозан Нина Федоровна

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

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье рассматриваются инновационные подходы к формированию коммуникативной компетентности будущих учителей, в частности, психолого-педагогический аспект становления данного феномена.

Ключевые слова: активное социально-психологическое обучение, дискурсивная технология общения, инновационные технологии, коммуникативная компетентность.

Annotation. Interactive technologies approaches to communicative competence formation in future teachers, just psycho-pedagogical aspects of such phenomenon becoming are covered in this article.

Keywords: active socio-psychological education, discursive technology of communication, interactive technologies, communicative competence.

Введение. Образовательная сфера призвана обеспечить подготовку человека к жизни в мире разнообразных коммуникативных возможностей. Одним из источников развития коммуникативных возможностей личности является профессионально-педагогическая коммуникация. Стоит отметить, что педагогическая профессия относится к таким видам труда, где общение становится профессионально значимым, существенной стороной деятельности учителя, а профессионально-педагогическая коммуникация – основной формой педагогического процесса, производительность которого определяется целями и ценностями общения, принятыми всеми его субъектами (нормы индивидуального поведения).

Перестроенные процессы, происходящие в сфере образования, направлены прежде всего на гуманизацию и демократизацию учебно-воспитательного процесса. Решение задач, поставленных перед школой сегодня, возможно лишь при условии осуществления учителем определенного типа управления деятельностью учащихся. Сущность последнего – продуктивного, рефлексивного управления, по мнению ученых, заключается в изменении позиции ученика, в превращении его из объекта внешних воздействий в активного субъекта собственной деятельности, осуществляемой в общем контексте социальной жизни, в развитии его способности к самоуправлению собственной деятельностью [5].

Последние исследования и публикации являются ярким свидетельством того, что на современном этапе развития системы высшего образования заявленная проблема чрезвычайно актуальна и требует тщательного изучения и обобщения.

Цель статьи – рассмотреть инновационные подходы к формированию коммуникативной компетентности будущих учителей.

Изложение основного материала статьи. Сложность профессионально-педагогической коммуникации не только в высоких требованиях к коммуникативной культуре педагога, но и в овладении способами привлечения учащихся к совместной деятельности. Мастерство общения учителя состоит именно в том, чтобы помочь учащимся стать активными соучастниками взаимодействия. В данном контексте коммуникативная подготовка будущего педагога выступает важной составляющей его профессионального становления и предполагает, прежде всего, формирование умений налаживать и корректировать взаимоотношения с воспитанниками, что в конечном итоге положительно влияет на учебно-воспитательный процесс.

Одним из перспективных направлений обновления содержания педагогического образования и его согласования с общими цивилизационными тенденциями и требованиями стандартов международного сообщества является реализация основных положений компетентностного подхода к подготовке

специалистов сферы образования. Компетентность в данной сфере – это сочетание знаний и способностей, позволяющих обоснованно судить об этой сфере и эффективно действовать в ней. Образовательные компетенции – это сложные обобщенные способы деятельности, которыми овладевает учитель на протяжении обучения и профессиональной деятельности, компетентность является результатом приобретения компетенций.

В мировой образовательной практике рассматривают различные структуры и типы ключевых компетенций профессиональной деятельности. Коммуникативная компетентность, по нашему мнению, является ключевой в педагогической деятельности. В рамках психолого-педагогических исследований компетентность в общении понимается:

- как сложное образование, включающее знания социально-психологических факторов и умение использовать их в конкретной деятельности, понимание мотивов интенций, стратегий поведения, фрустраций, как своих собственных, так и партнеров по общению, умение разобраться в групповых социально-психологических проблемах, осмысление возможных препятствий на пути к взаимному пониманию, овладение технологией и психотехникой общения;
- как система внутренних средств регулирования коммуникативных действий;
- как, основанная на знаниях, чувственном опыте и свободном владении средствами общения, способность личности ориентироваться в ситуациях общения;
- как определенная характеристика общения, в которой косвенно выражаются морально-мировоззренческие установки личности, ее общая и профессиональная направленность, уровень коммуникабельности [3; 4; 6; 7].

Коммуникативная компетентность интерпретируется учеными как способность человека устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В ее состав входит определенная совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективный ход коммуникативного процесса. Коммуникативная компетентность рассматривается как степень овладения определенными нормами общения и поведения, как результат усвоения социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение техникой общения.

В трудах многих ученых обосновывается понимание педагогического общения как существенной глубинной характеристики педагогического процесса, разновидности профессионального общения, благодаря которому происходят социально-психологическое взаимодействие учителя с обучающимися [1; 3; 5; 6; 7; 8].

Тесная взаимосвязь показателей коммуникативной компетентности может обеспечить полноценное общение учителя с учениками, основанное на организации эффективного педагогического взаимодействия, детерминированное ценностными ориентациями и определяет способность адекватно воспринимать и понимать личные качества и поведение учащихся, налаживать продуктивные межличностные отношения с ними, формировать благоприятный эмоциональный микроклимат в коллективе.

Нами был осуществлен ряд исследований с целью определения уровня сформированности коммуникативной компетентности будущих учителей. С этой целью были подобраны и апробированы определенные методики для определения отдельных компонентов коммуникативной компетентности студентов: определение типа общения, коммуникативного характера, стиля общения, готовности к коммуникативному взаимодействию с учеником и классом (аудиторией). Результаты проведенных нами исследований позволяют утверждать, что подавляющее большинство будущих учителей (в основном обучающиеся на третьем курсе) показывают средний (59,6%) и начальный (29,8%) уровни сформированности коммуникативной компетентности. И только 10,6% респондентов соответствуют высокому уровню.

В контексте определения педагогических условий совершенствования коммуникативной компетентности будущего учителя в рамках курса «Решение педагогических задач» нами апробированы инновационные технологии формирования отдельных составляющих коммуникативной компетентности педагога. Важная роль в формировании данного феномена принадлежит активному социально-психологическому обучению, с помощью которого развиваются коммуникативные знания, умения и навыки, а также совершенствуются профессионально значимые личностные качества будущего учителя, влияющие на педагогическое взаимодействие.

Основой коммуникативной компетентности педагога является эффективное владение техникой общения, которое становится полноценным при условии:

- взаимодействия партнеров «на равных» (равенство сущностных позиций участников общения или субъект-субъектные отношения), когда постоянно осуществляется поправка на своеобразие друг друга и не разрешается унижать достоинство друг друга;
- доверчивой взаимной открытости обеих сторон;
- отсутствию оценочного, «измерительного» отношения к любым сторонам индивидуальности каждого;
- взаимного принятия каждого как неповторимой и ценной личности.

Коммуникативная компетентность педагога, по мнению И.Д. Беха, предусматривает владение техникой «Ты-сообщение» и «Я-сообщение» [2]. Многие сообщения, которые учитель адресует учащемуся, содержат местоимение «ты»: «Лучше бы ты отложил это», «Ты не должен так делать» и другие. В таком значении «ты» оскорбляет и унижает ребенка. Конструкция «Я-сообщение» показывает, какие чувства у вас вызывает поведение ребенка. Например: «Я не могу объяснить урок, когда стоит такой шум» или «Мне не нравится, что в классе нет порядка». Эта конструкция сфокусирована на чувства взрослого и не обвиняет ребенка. Конструкция «Я-сообщение» оказывается более эффективной, поскольку она реализует доверие и уважение ребенка к учителю.

Ученый предлагает три этапа конструкции «Я-сообщение»:

- безоценочное описание поведения ребенка: «Из-за того, что ты везде разбрасываешь свои вещи ...»;
- указание на то, каким образом поведение ребенка мешает взрослому: «... я вынуждена убрать их на место»;
- характеристику чувств, которые переживает при этом взрослый: «... и мне совсем не нравится брать на себя эту обязанность».

При использовании конструкции «Я-сообщение» следует быть готовым к тому, чтобы:

- фиксировать внимание на своих или чьих-то переживаниях, но не на ученике;
- общаться тоном с учеником, демонстрирующим внимание и уважение;

- избегать обвинений, критики, угроз и тому подобное;
- внимательно выслушивать то, что говорит ученик о своей проблеме.

Таким образом, конструкция «Я-сообщение» в целом охватывает три специфических момента ситуации: поведение ученика – чувство учителя – последствия поведения ученика.

Приведем несколько примеров «Ты-сообщений», свидетельствующих о недостаточной профессиональной компетентности, которых следует избегать в целях повышения эффективности воспитательного процесса:

- приказ, распоряжение, инструктирование, команда. Эти сообщения свидетельствуют ученику, что его чувства и потребности не важны. Например: «Меня не беспокоит, чем ты сейчас занимаешься, немедленно приступи к исполнению моего задания». Данные высказывания вызывают у обучающихся чувство сопротивления, раздражения, противостояние воли педагога;
- предостережение, предупреждение, угроза. Эти высказывания у обучающихся вызывают чувство страха. Например: «Если ты так поступишь, то пожалеешь об этом!»;
- поучения, уговоры, морализаторство. Подобные высказывания основаны на власти внешнего авторитета, долга, обязательств. Дети могут отвечать на «должен», «обязан», «нужно» сопротивлением и не выполнять указания учителя. Например: «Ты должен вести себя правильно» или «Ты не должен так думать»;
- осуждение, выговор, упрек, «приговор». Данные сообщения унижают детское достоинство, формируют у ребенка низкую самооценку.

Таким образом, для организации эффективного педагогического взаимодействия следует чаще использовать конструкцию «Я-сообщение» и избегать конструкции «Ты-сообщение».

Следующая технология, предложенная И.Д. Бехом, дискурсивная технология интим-личностного общения [2]. Под дискурсом определенного психического явления понимается определенный способ его изучения, который содержит и определенный способ воздействия на это явление. Данная технология предусматривает такое субъект-субъектное взаимодействие, при котором на основе обмена личностных позиций субъектов возможен их морально-духовный рост. Дискурсивная технология интимно-личностного общения содержит две формы – монологическую и диалогическую. Однако, развитие личности ребенка становится возможным только в условиях диалогического личностного общения.

При монологическом личностном общении собеседник выступает пассивным субъектом, присутствие которого только привлекает другого в ситуацию общения. Данная форма общения непродуктивна в учебно-воспитательном процессе.

Диалогическое личностное общение характеризуется тем, что субъект активно включается в процесс педагогического взаимодействия, свободно выражает собственное мнение и уверенно отстаивает личную позицию.

Дискурсивная технология личностного общения включает следующие дискурсы:

- Установка базового смыслово-ценностного консенсуса. Данная техника предполагает атмосферу доверия и открытости во время диалога, а также момент общности относительно взглядов на назначение человека, его ценностно-смысловых ориентаций, стиля жизни и т.д. Конечно, следует учесть то, что у ребенка сложившиеся взгляды находятся только на стадии понимания, а не убеждения.

- Проявление «Мы-переживания» участниками личностного диалога. «Мы-переживания» – это отражение субъектом внутреннего переживания объективных и социально-психологически различных ценностных позиций других людей. Для установления педагогического взаимодействия данная техника имеет большое значение, поскольку учитель должен показать ребенку, что он понимает его проблему и может помочь.

- Предупреждение переопределения воспитанником цели интимно-личностного диалога. В диалогическом отношении «учитель-ученик» всегда должна решаться личностная (социально-нравственная) задача, конечная цель которой – сознательное принятие учеником определенной морально-духовной ценности учителя. Причем, данная ценность не должна превращаться в субъективное смысловое приобретение, выступающее в роли внутреннего регулятора поведения ребенка. Только при таком условии диалог будет приобретать глубинное, воспитательное значение.

- Обеспечение глубины проникновения соучастниками личностного диалога во внутренний мир друг друга. Данная техника предполагает, что ученик должен понимать педагога. Педагог должен быть максимально активным в этом процессе, организовывать, направлять его и управлять им. Вербализируя свои мировоззренческие принципы, ценности, идеалы, переживания, стремления и т.д., учитель на умственном и эмоциональном уровнях побуждает обучающегося доверять и открываться ему. Условием личностного развития ученика является степень понимания им учителя. Поскольку только при положительном эмоционально-ценностном отношении ученика к учителю можно сформировать интерес к нравственно-духовному достоянию. Понимание учеником учителя – достаточно тонкая психологическая техника.

- Функционирование развитой формы личностного диалога. Свое обращение к ученику по поводу собственной морально-духовной позиции учитель может выстраивать как рассказ о себе, просьбу, совет, предложение и т.д. Однако, несмотря на определенное различие между этими видами личностного общения, должно оставаться неизменным правило: они должны обеспечить функционирование личностного диалога при взаимоактивности участников коммуникации.

- Проявление «Я-переживания» учеником как участником личностного диалога. Явление «Я-переживания», или самопереживания, является обязательным этапом на пути становления самосознания личности. На данной стадии у ученика происходят сложные внутренние преобразования, он оценивает свой результат личностного диалога и делает определенные выводы. Данный завершающий дискурс предполагает проявление положительных переживаний и радости. Дискурсивная технология личностного общения – это такая технология, где учитель «работает своей личностной сущностью». Это обуславливает ее и сложность, и высокую эффективность. Данные технологии являются очень важными в начальной школе, так как учитель выступает авторитетом, образцом для подражания, учителем и воспитателем одновременно, поэтому очень важно для конструктивного общения не только знать и учитывать индивидуальные особенности учащихся, но и свои личные, а также владеть методами построения оптимальных стратегий педагогического взаимодействия.

Ведь педагогический процесс – это организация взаимодействия с обучающимися в разных видах деятельности, а успех работы учителя определяется характером и содержанием отношений, которые возникают в ходе педагогического общения.

Выводы. Таким образом, на современном этапе развития высшего профессионального педагогического образования внедрение инновационных технологий в систему подготовки педагогических кадров основывается преимущественно на знаниях и чувственном опыте, способности ориентироваться в ситуациях профессионального общения, понимании мотивов, стратегии поведения как своего собственного, так и партнеров по взаимодействию, уровне освоения техник и психотехник общения.

Литература:

1. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні спекти. – Рівне: Ліста-М, 2003. – 128 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1985. – 166 с.
4. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растищев П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М: Изд-во Московского университета, 1990. – 104 с.
5. Заброцький М.М., Максименко С.Д. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ; Житомир: Волинь, 2000. – 31 с.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально психологический тренинг. – Изд-во Московского университета, 1989. – 216 с.
7. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многоличной группе: методика развития компетентности в общении в группе от 40 до 100 человек. – 3-е издание. – Москва: Академический проект, 2004. – 256 с.
8. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: книга для учителя. – Киев: Освіта, 1993. – 208 с.

Педагогіка

УДК 378.147

проректор, магистр, протоиерей Грошев Николай Борисович
Пензенский духовный семинарий (г. Пенза)

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ ВСЕХ СУБЪЕКТОВ ДУХОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается средовой подход как условие проектирования профессионально-образовательной среды учебного учреждения. Доказывается необходимость использования средового подхода в повышении эффективности работы духовной образовательной организации, обозначена роль профессионально-образовательного пространства в становлении новых видов и форм взаимодействия для построения индивидуальной образовательной траектории. Описаны особенности формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению подготовки 48.03.01 «Теология» (уровень бакалавриата). Основной акцент сделан на синхронизацию и дифференциацию индивидуальной траектории развития отдельного субъекта и духовной образовательной организации в профессионально-образовательной среде.

Ключевые слова: профессионально-образовательная среда учебного заведения, средовой подход, реформирование духовного образования, индивидуальная траектория развития участников образования, теология.

Annotation. The article examines the environmental approach as a condition for the design of the vocational and educational environment of an educational institution. The necessity of using the environmental approach in increasing the efficiency of the work of a spiritual educational organization is proved, the role of the professional and educational space in the formation of new types and forms of interaction for building an individual educational trajectory is indicated. The features of the formation of universal and general professional competencies of students enrolled in the training direction 48.03.01 "Theology" (bachelor's level) are described. The main emphasis is placed on synchronization and differentiation of the individual trajectory of development of an individual subject and a spiritual educational organization in a professional educational environment.

Keywords: vocational and educational environment of an educational institution, environmental approach, reforming spiritual education, individual trajectory of development of participants in education, theology.

Введение. Становление профессионально-образовательной среды составляет одну из главных задач современного образования. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования обращает наше внимание на показатели нового качества образования, согласно которым выпускникам необходимо овладеть в полной мере общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями [5]. Условиями для формирования вышеуказанных компетенций должна стать среда, природа которой наиболее эффективна и адекватна с позиций её потенциала для развития преподавателя и студента в конкретном образовательном пространстве.

Отсюда наблюдается новый интерес к исследованиям, связанным с выявлением полноты оснований для проектирования профессионально-образовательной среды в учебных учреждениях. Наиболее востребованными оказываются те идеи, которые перестают понимать управление образованием как «трансляцию» указаний, а видят в нём возможность каждому человеку действовать самостоятельно, инициативно, творчески. Но для того, чтобы взяться за этот колоссальный труд в учреждениях в духовной образовательной организации, необходимо ответить на ряд ключевых вопросов:

1. Что означает профессионально-образовательная среда?
2. Какие теории обучения отвечают современным требованиям образования?
3. Какие виды, методы и формы обучения должны быть использованы?

4. Существует ли общие подходы к организации профессионально-образовательной среды в светских и духовных высших учебных заведениях?

5. Какие возможности обеспечивает профессионально-образовательная среда всем участникам для построения индивидуальной траектории развития?

Для поиска ответов на поставленные вопросы необходимо гармонизировать понятия, касающиеся определения профессионально-образовательной среды. Так, по утверждению В.А. Беляевой и Э.Е. Олейник, многие годы профессионально-образовательная среда была направлена на подготовку исполнителей, а не преобразователей. Упор делался на усвоение отработанных алгоритмов и методов решения профессиональных проблем [2, с. 16]. Принимая это положение, добавим, что в центре современной системы профессиональной подготовки должен находиться не исполнитель, а самореализующаяся личность, способная к творческому диалогу и быстрой эффективной адаптации в условиях профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Для создания действенной системы профессиональной подготовки необходимо отчётливо понимать, как строить профессионально-образовательную среду. Следовательно, требуется научный подход к этой проблеме. И только, получив ответы на поставленные вопросы, можно приступать к созданию, адаптации или использованию готовой модели профессионально-образовательной среды в высшем духовном учреждении.

Исходя из обозначенных ориентиров: самореализующейся личности и научной основы для создания профессионально-образовательной среды, в рамках нашего исследования важно рассмотреть и проанализировать соотношение понятий «образовательная среда», «профессионально-образовательная среда». Теоретический анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что данные понятия имеют различный смысл.

В.И. Слободчиков считает, что «образовательная среда не есть нечто однозначное и наперёд заданное, среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определённые связи и отношения» [7, с. 175]. Поэтому мы рассматриваем образовательную среду как необходимое условие, при котором развиваются все участники образования с уже достигнутого ими уровня.

Анализ ведущих характеристик образовательной среды позволяет выделить два основных показателя: насыщенность образовательной среды (ресурсный потенциал) и её структурированность (способ её организации). В соответствии с этим определяются «три разных способа организации образовательной среды в зависимости от типа связей и отношений, её структурирующих. Рассмотрим их более подробно:

1) среда, организованная по принципу единообразия; здесь доминируют административно-целевые связи и отношения и определяются одним субъектом – властью; показатель структурированности стремится к максимуму;

2) среда, организованная по принципу разнообразия; здесь связи и отношения имеют конкурирующий характер, так как происходит борьба за разного рода ресурсы; начинается атомизация образовательных систем, разрушается единое образовательное пространство; показатель структурированности стремится к минимуму;

3) среда, организованная по принципу вариативности (как единства многообразия); здесь связи и отношения имеют кооперирующий характер, происходит объединение разного рода ресурсов в рамках объединяющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам; показатель структурированности стремится к оптимуму [7, с. 176].

В рамках духовного образовательного учреждения наиболее приемлемым считаем третий способ, поскольку он является фундаментальным в приобретении способности к самостоятельному ориентированию и получению информации извне, в снижении потребности студентов в том, кто указывал бы им путь, осуществляя за них постоянный поиск ответа на вопрос, как быть и что делать. Построение такого типа отношений является не только причиной трудностей образовательных организаций, но они также могут стать ключом к их преодолению.

Соглашаясь с позицией автора о возможности проектирования образовательной среды на основе одного из трёх принципов, рассмотрим её технологические этапы. Л.И. Анцыферова выделяет два уровня реализации технологии проектирования образовательной среды: макроуровень (проектирование и построение образовательной среды учебного заведения); микроуровень (реконструкция среды в педагогическом смысле – проектирование ситуации личностного развития студента) [1, с. 14]. Это обязательно медленная эволюция, которая включает глубокие изменения в людях и структурах. Если отношения между преподавателем и студентом выстроены правильно, то практические решения приходят сами собой.

Под профессионально-образовательной средой учебного заведения понимают совокупность социальных, производственных, культурных, а также специально-организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит профессиональное становление личности [4, с. 184]. Включаясь в эти отношения, наши студенты хотят прислушиваться к нам, даже если они этого не ощущают, и даже если они своими словами и действиями демонстрируют нам совсем обратное.

С позиции С.В. Тарасова и И.А. Басовой, профессионально-образовательная среда является структурным элементом, включенным в единую образовательную среду учреждения, функциями которой является формирование профессионального сознания [8, с. 4]. Осознание своего профессионального пути – это, вероятно, самое важное знание, которым должны обладать студенты, начинающие делать свои первые шаги в профессии. Но недостаточно просто понимать, как работает сознание/осознание своего профессионального предназначения. В данном случае необходимо не только знание о предмете, но и знание предмета на личном опыте. А для приобретения личного опыта нужны правильно выстроенные отношения, играющие ведущую роль. Студенты без правильно выстроенных отношений не способны существовать. Поскольку у них пока нет способности к самостоятельной профессиональной жизни, им нужно быть привязанными к более значимым взрослым, для выполнения функции которых мы предлагаем вернуть наставников, тьюторов, воспитателей.

Профессиональное образование, согласно А.Н. Лейбовичу, это процесс и результат профессионального становления и развития личности по овладению специальными знаниями, умениями и навыками, а также компетенциями конкретных специальностей и профессий можно рассматривать двояко: – как «создание своего образа»; – как «содержащее образ» [3, с. 17]. Это означает, что больше всего молодые люди боятся «потеряться», то есть потерять контакт со своим профессиональным ориентиром, образом. Не имея перед собой такого образа, студенты чувствуют себя потерянными, дезориентированными, плывут по волнам без цели. Вне всяких сомнений, наилучшим ориентиром для студента может стать преподаватель или замещающий его старший наставник.

Набор требований к результатам освоения программы бакалавриата по направлению «Теология» характеризуется не только «способностью использовать основы теологических знаний в процессе духовно-нравственного развития (ОК-10)», но и «способностью актуализировать представления в области богословия и духовно-нравственной культуры для различных аудиторий, разрабатывать элементы образовательных программ (ПК-5)» [5]. То есть в разных социальных, культурных, возрастных и др. аудиториях такая деятельность требует от выпускника готовности к переносу и преобразованию известных способов действия в новые изменённые условия. Абсолютно очевидно, чтобы студенты стремились к более самостоятельному ориентированию и поиску профессионального пути.

Формирование такого навыка возможно, если в образовательной среде духовной образовательной организации были созданы условия, степень действенности которых характеризуется не только возможностью выполнять качественную работу в определенной области профессиональной деятельности, но и позволяет переосмысливать основные составляющие собственной профессиональной компетентности как будущего специалиста. То есть, взаимодействуя со всеми субъектами (участниками), образовательная среда предоставляет им возможности, выступающие единством свойств образовательной среды и самого субъекта (участника). Подход, закрепленный в категории «образовательная среда» рассматривается с позиции ресурсного подхода, то есть образовательная среда рассматривается как ресурс профессионального развития будущего теолога, столь необходимого при освоении идей и технологий государственного образовательного стандарта.

Делая промежуточный вывод о характеристиках профессионально-образовательной среды и попытках стандартизировать определения, мы подчёркиваем, что наличие научного разногласия и инвестирование в эти понятия всевозможных значений, толкований и смыслов не мешает осознавать необходимость формирования данной среды в духовной образовательной организации. Сложность создания таких условий проходит через все научные споры о профессионально-образовательной среде и её системах.

В духовной образовательной организации данная среда является развивающейся областью, в которую мы проецируем свои намерения и, одновременно, осознаём трудности. Это также пространство, где сталкиваются все виды интересов и идеологий, а, следовательно, и индивидуальные или коллективные стратегии. Любые попытки навязать единую или официальную концепцию обучения могут провоцировать сопротивление, инакомыслие и контрстратегию со стороны тех, кому выгодна неопределенность или кто защищает другую концепцию обучения. Если мы не слышим, что участники говорят о себе, своей реальности, своих страхах, своих мечтах, своих потребностях в отношении профессионального образования, данный подход будет обречён на провал. Поэтому, выстраивая профессионально-образовательную среду, важно учитывать риски как для конкретного участника, так и для образовательной организации в целом.

Идея В.В. Слободчикова о среде, организованной по принципу вариативности (как единства многообразия), позволяет нам определить индивидуальную траекторию развития каждого конкретного участника и отдельно образовательной организации, где связи и отношения имеют кооперирующий характер, происходит объединение разного рода ресурсов в рамках существующих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям и образовательной организации. Если профессионально-образовательная среда исправна, то передача опыта от старшего поколения к младшему не сводится к бездумному подражанию или слепому подчинению. Среда становится средством истинного самовыражения, где происходит расцвет индивидуального творчества в контексте культуры.

Принимая за основу положение о том, что профессионально-образовательная среда является носителем условий преобразования всех её участников, определяет характер их роста и изменения, обратимся к более детальному рассмотрению преимуществ профессионально-образовательной среды для каждого её участника и для образовательной организации в целом (Таблица 1).

Таблица 1

Индивидуальная траектория развития отдельного участника и духовной образовательной организации в профессионально-образовательной среде

№	Индивидуальная траектория развития отдельного участника	Индивидуальная траектория развития духовной образовательной организации
1.	Повышение своих компетенций и квалификаций с целью повышения профессионального мастерства, уверенности в себе.	Повышение компетенций и квалификаций работников для повышения эффективности и результативности работы образовательной организации.
2.	Готовность к соблюдению действующих правил (функция социализации).	Создание условий для лучшей интеграции и изучения действующих правил (функция социализации).
3.	Стремление внести личный вклад в свою профессиональную деятельность, стать более ответственным и автономным.	Поощрение профессионализации и расширение возможностей каждого субъекта профессионального образования.
4.	Участие в построении коллективной идентичности, общей культуры на примере христианской нравственности.	Развитие коллективной идентичности, общей культуры на примере христианской нравственности.
5.	Развитие способности вести беседы, умения	Формирование доброжелательной среды,

	работать с людьми на принципах взаимного уважения, доверия.	блокирование склонности к конформизму.
6.	Формирование экспертной позиции в вопросах веры.	Мотивирование каждого субъекта на глубокое осмысление вопроса веры.
7.	Регулирование своей личной квалификации в соответствии с целями обучения.	Адаптация квалификации каждого субъекта к будущей профессии.
8.	Участие в размышлениях о методах и квалификациях, а также об изменениях в образовательной организации.	Создание группы экспертов, наставников, являющих собой идейное ядро для поиска новых методов и приёмов в деятельности образовательной организации.
9.	Участие в изменениях в целом или в конкретных инновациях/проектах образовательной организации.	Стимулирование изменений в общих или конкретных нововведениях (например, создание института индивидуальных наставников).
10.	Знакомство с экспертами, наставниками, стажерами из других образовательных организаций.	Создание организации, открытой для внешнего участия, с приглашением внешних экспертов, наставников или отправка своих субъектов для обмена опытом и обучения в другом месте.
11.	Доступ к непрерывному профессиональному образованию, профессиональным пробам, практикам.	Создание источника непрерывного профессионального образования с примерами высокой духовной жизни, профессиональных проб, практик.
12.	Формирование потребности в систематическом самоанализе и самооценке своих профессионально значимых личностных качеств.	Создание условий профессионального общения, сотрудничества, совместного обсуждения проблем и конкретных ситуаций, рефлексия.

Выводы. Такое разнообразие траекторий и функций должно руководствоваться четким планом, согласованностью всех участников образования, профессиональным обучением в конкретном направлении, избегая рассредоточенности для удовлетворения всевозможных иных потребностей образовательной организации. Сегодня есть необходимость начать более четкую линию в создании профессионально-образовательной среды, защищать долгосрочную и методически последовательную политику её формирования. Вероятно, это не единственно возможная последовательность. С другой стороны, отсутствие этого гарантировало бы бесполезность разнообразных попыток по простой и фундаментальной причине: профессионально-образовательная среда является целостной, способной к порождению, возникновению нового видения способов организации взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в поисковом режиме, которое делает образовательное пространство духовной образовательной организации развивающим и развивающимся.

Литература:

1. Анцыферова, Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л.И. Анцыферова // Психол. журн. – 1992. – Т. 13, № 5. – С. 12-25.
2. Беляева, В.А. Личностно-ориентированные технологии обучения студентов английскому языку (неязыковые специальности) / В.А. Беляева, Э.Е. Олейник. – Рязань: РГПУ, 2001. – 128 с.
3. Лейбович, А.Н. Методология и политика разработки и применения национальной системы квалификации / А.Н. Лейбович // Образование и наука. – 2012. – № 4. – С. 16-24.
4. Онушкин, В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых междисциплинарный словарь терминологии [Текст]. – СПб.; Воронеж, 1995. – 230 с.
5. Приказ Минобрнауки России от 25.08.2020 N 1110 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 48.03.01 Теология (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.09.2020 N 59833). Электронный ресурс: <http://fgosvo.ru> (дата обращения 02.11.2020).
6. Рубцов, В.В., Ивошина, Т.Г., Проектирование развивающей образовательной среды школы [Текст]. – М., Изд-во МГППУ. 2002. – 272 с.
7. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) М. – Самара. 2001. С. 172-176.
8. Тарасов, С.В., Баева, И.А. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности (на материале системы образования Ленинградской области) Психологическая наука и образование psyedu.ru 2016. Том 8. № 2. С. 1-10.
9. Яссман, В.П. Отражение содержания деятельности во внутреннем мире человека, как показатель уровня профессионализма [Текст] / В.П. Яссман. // Личность и профессиональная деятельность: коллективная монография. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008. – С. 120-147.

УДК 37.06

кандидат педагогических наук, доцент Гулевич Татьяна Михайловна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат педагогических наук, доцент Селезнева Елена Владимировна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
студентка 3 курса Морозова Раиса Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В концепции взаимодействия наиболее важным элементом является межкультурная коммуникация, благодаря которой усваиваются универсальные общечеловеческие ценности, происходит диалог между различными культурами и народами. Развитие мотивационной сферы в плане межкультурного общения определяет отношение подростков к миру, социуму, к любой деятельности. Поэтому центральным пунктом должно быть отмечено воспитание толерантности. Нормативно-правовая база деятельности социального педагога, указывает на необходимость решения приоритетных задач: акцент на индивидуально-личностное развитие каждого подростка, формирование их межкультурной компетентности, осознание подростками неизбежного взаимовлияния культур.

Ключевые слова: толерантность, межкультурная коммуникация, подростки, этнос, субкультура, сотрудничество.

Annotation. In the concept of interaction, the most important element is intercultural communication, through which universal universal values are assimilated, and a dialogue between different cultures and peoples takes place. The development of the motivational sphere in terms of intercultural communication determines the attitude of teenagers to the world, society, and any activity. Therefore, the Central point should be the education of tolerance. The legal framework of the social pedagogue's activity indicates the need to solve priority tasks: the focus on the individual and personal development of each teenager, the formation of their intercultural competence, and the awareness of the inevitable mutual influence of cultures among teenagers.

Keywords: tolerance, cross-cultural communication, teenagers, ethnic group, subculture, cooperation.

Введение. Эпоха глобализации очень тесно связана с диалогом культур, с развитием социокультурного понимания принадлежности к мировому сообществу, готовности к межнациональному общению.

Современный мир заинтересован в разностороннем развитии подрастающего поколения, особенно в их успешной социализации и в высоком уровне межкультурной компетенции. Но реалии сегодняшнего дня свидетельствуют о недостаточной подготовленности обучающихся к взаимодействию с постоянно меняющейся средой, об их неуверенности в собственных возможностях. Низкий уровень межкультурной компетентности приводит к тому, что подростки не могут решить возникающие перед ними социальные проблемы.

Вследствие этого и возникает острая необходимость в поиске форм, методов и средств, которые помогут подготовить старших подростков к вхождению в сложную социальную среду. В данном контексте формирование у них умений межкультурной коммуникации становится приоритетной задачей работы образовательных учреждений.

На наш взгляд, значительные ресурсы в деле формирования межкультурной коммуникации находятся именно на старшей ступени обучения в школе. Образовательное учреждение предоставляет прекрасную возможность обсуждать проблемы на интернациональную тему с различных точек зрения.

Поэтому центральным пунктом должно быть отмечено воспитание толерантности. Данный постулат согласуется с требованиями российского общества: в силу своей поликультурности перед социальным педагогом выдвигается целый комплекс задач, связанных с формированием у старших подростков готовности к взаимному обогащению различных культур.

Изложение основного материала статьи. Для современной российской действительности характерны возросшая миграция населения и особенности социально-педагогической ситуации, которая характеризуется разрушенной системой интернационального воспитания. В этой связи школа призвана создать качественную воспитательную систему, которая обеспечит подросткам возможность взаимодействовать бесконфликтно с представителями других культур.

Следовательно, актуальность нашего исследования определяется признанием важности межкультурной коммуникации как фундамента для социокультурного становления личности. Кроме этого исследование проблемы формирования готовности старших подростков к межкультурной коммуникации делает актуальным возросшее значение личности как основополагающего фактора дальнейшего развития государства.

Активные поиски современным российским образованием ценностных ориентиров в интернациональном общении, формирование устойчивой направленности личности на реализацию умений межкультурной коммуникации, актуализируют вопрос об исследовании ключевых положений самореализации старших подростков в современном поликультурном мире.

Анализ вопросов толерантного воспитания старших подростков имеет в педагогике давнюю историю. А. Маслоу и К. Роджерс рассматривали формирование ценностных ориентаций с социально-психологических позиций личности, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн исследовали проблему с позиций деятельностного подхода. Отдельные аспекты формирования готовности школьников к межкультурной коммуникации изучались В.П. Комаровым, И.С. Соловьевой, Л.И. Пренко.

В плеяде отечественных мыслителей, внесших значительный вклад в разработку проблем управления общением в многонациональном детском коллективе, находятся А.Б. Добрович, А.В. Мудрик, Д.И. Латышина, Г.В. Палаткина.

Среди представителей фундаментальной науки, уделявших большое внимание изучению формирования этнотолерантности как одного из социально значимых явлений, выделяются А.В. Авксентьев, В.С. Агеев, Д.И. Латышина, Н.М. Лебедева, О.В. Лунева, Т.Г. Стефаненко, Р.З. Хайруллин.

Социологические исследования М.В. Герасимовой убедительно доказывают, что внушительная часть подростков рассматривает представителей других народностей через призму либо этнического фаворитизма, либо этнической дискриминации.

Весьма примечателен тот факт, что поликультурное российское общество ставит перед социальной педагогикой особый комплекс задач, связанных с решением проблемы мирного взаимодействия различных культур. В связи с этим появились концепции З.Т. Гасанова, Г.Д. Дмитриева, Л.Л. Супруновой, в которых авторы раскрывают сущность воспитания культуры межнационального общения.

В частности, Л.Л. Супрунова, рассматривая поликультурное образование, отметила необходимость создания условий для интеграции обучающихся в культуры других народов.

Подростковый возраст – это важнейший этап формирования поликультурного сознания, поэтому на данном возрастном этапе социально-педагогическое воздействие на этнические установки может оказаться наиболее эффективным.

Следовательно, стержневым компонентом деятельности социального педагога является необходимость ориентировки ребят на сотрудничество и диалог, на реализацию таких стратегий поведения и мышления, которые помогут установить согласие в процессе межкультурного взаимодействия, сделать акцент на таких ценностях, как свобода, гуманизм, взаимопонимание. В силу этого поиск подходов, средств и методов формирования толерантности подростков в системе воспитательной работы выступает сегодня как чрезвычайно актуальная теоретико-практическая задача.

Суть обозначенной задачи вполне очевидна: формирование готовности старших подростков к межкультурной коммуникации - системообразующий фактор в деятельности социального педагога.

Наиболее перспективной в реализации данных идей нам представляется модель формирования готовности старших подростков к межкультурной коммуникации, разработанная Рекичинской Е.А. [9, с. 14].

Процесс реализации разработанной исследователем Рекичинской Е.А. модели готовности старших подростков к межкультурной коммуникации проходит несколько этапов.

Во-первых, необходимо вариативное использование разнообразных технологий деятельности социального педагога с целью формирования данной готовности. Для этого специалист может применять диалоговые методы обучения, разработать различные проекты, активизировать методы интенсивного сотрудничества.

Во-вторых, для формирования готовности старших подростков к межкультурной коммуникации необходима организация специальной среды для диалогического взаимодействия.

Мы разделяем мнение Е.А. Рекичинской в том, что специальная среда является именно той формой, в которой ведущим компонентом выступают субъект-субъектные отношения.

Социальный педагог, включая в свою деятельность когнитивный, операциональный и личностный компоненты, сможет сформировать готовность старшеклассников к эффективной межкультурной коммуникации.

С опорой на проведенный теоретический анализ изученной литературы нами была проведена опытно – экспериментальная работа.

Исследование осуществлялось на базе МОУ СОШ в 10-х классах (51 человек).

На констатирующем этапе исследования для определения степени готовности старшеклассников к межкультурной коммуникации были использованы диагностические методики ведущих специалистов: «Диагностика уровня сформированности толерантности у школьников» - Степанов П.В., к.п.н., центр теории воспитания ИТО и ПРАО, г. Москва, методика «Диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко, Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях - И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева.

Характер представленных в опросниках мнений относительно тех или иных проблем поликультурного общества, а также предоставляемая данными опросниками возможность выявить, насколько подростки разделяют эти мнения, позволили сделать вывод об уровне сформированности толерантности (или нетолерантности) у школьников.

Результаты проведенной диагностики представлены в таблицах:

Таблица 1

Результаты диагностики уровня сформированности толерантности у школьников

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень интолерантности	17%	47%
Невысокий уровень интолерантности	21%	19%
Невысокий уровень толерантности	17%	15%
Высокий уровень толерантности	45%	19%

Из таблицы видно, что 11 (45%) подростков контрольной группы продемонстрировали высокий уровень сформированности толерантности, 4 подростка (17%) проявляют уважение к самым разнообразным социокультурным группам, у 5 человек (21%) отмечается невысокий уровень интолерантности, а 4 (17%) человека обнаружили высокий уровень интолерантности, что проявляется в нежелании даже попытаться взглянуть на те или иные жизненные ситуации с точки зрения другой культуры. Это вполне осознанная, отрефлексированная позиция.

В экспериментальной группе показатели следующие: 13 человек (47%) показали высокий уровень интолерантности, пятеро подростков (19%) проявили невысокий уровень сформированности интолерантных качеств, четверо подростков (15%) показали невысокий уровень сформированности толерантности, у 5 подростков (19%) определен высокий уровень толерантных отношений.

Результаты диагностики уровня сформированности эмпатии у школьников

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Очень высокий уровень эмпатии	71%	22%
Средний уровень эмпатии	29%	0
Заниженный уровень эмпатии	0	22%
Очень низкий уровень эмпатии	0	56%

По результатам проведенной диагностики можно сделать вывод, что в контрольной группе обучающихся у 17 старших подростков (71%) прослеживается очень высокий уровень эмпатии. Средний уровень эмпатии выявлен у 7 ребят (29%). Для подростков характерны установки, препятствующие эмпатии. Заниженный и очень низкий уровни эмпатии не обнаружены ни у кого из подростков. Это означает, что ребята действительно стремятся понять других, отбросив всяческие предубеждения.

В экспериментальной группе у 6 старших подростков (22%) прослеживается очень высокий уровень эмпатии. Средний уровень сформированности эмпатического чувства не выявлен ни у одного обучающегося. Заниженный уровень эмпатии отмечен у 6 (22%) подростков. Очень низкий уровень эмпатии выявлен у 15 (56%) подростков. Такой уровень эмпатии указывает на то, что у ребят сформировалась привычка не обращать внимания на эмоциональное состояние тех, кто находится рядом.

Таблица 3

Результаты диагностики мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях

Уровни		Контрольная группа	Экспериментальная группа
Ориентация на принятие партнера по общению	Высокий уровень	71%	22%
	Средний уровень	29%	22%
	Низкий уровень	0	56%
Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера по общению	Высокий уровень	71%	22%
	Средний уровень	29%	22%
	Низкий уровень	0	56%
Ориентация на достижение компромисса	Высокий уровень	71%	22%
	Средний уровень	29%	48%
	Низкий уровень	0	30%

В контрольной группе обучающихся у 17 старших подростков (71%) прослеживается высокий уровень ориентации на принятие партнера по общению. Средний уровень ориентации на принятие партнера по общению определен у 7 подростков (29%). Низкий уровень ориентации на партнера не выявлен ни у кого из контрольной группы.

Высокий уровень ориентации на адекватность восприятия и понимание партнера зафиксирован у 17 старших подростков (71%). Средний уровень ориентации на адекватность восприятия и понимание партнера определен у 7 подростков (29%). Низкий уровень ориентации на адекватность восприятия и понимание партнера не определен, т.к. ребята коммуникабельны, любознательны и охотно слушают интересного собеседника.

Высокий уровень ориентации на достижение компромисса также продемонстрировали 17 старших подростков (71%). Средний уровень ориентации на достижение компромисса также продемонстрировали 7 (29%) человек. Таким образом, при выявлении мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях можно констатировать стабильность гармоничности коммуникативных ориентаций, всесторонне обсуждение возникающих проблем и учет различных точек зрения.

В экспериментальной группе обучающихся у 6 (22%) прослеживается высокий уровень ориентации на принятие партнера по общению. Средний уровень ориентации на принятие партнера по общению определен у 6 (22%) старших подростков. Низкий уровень ориентации на принятие партнера по общению определен у 15 (56%) старших подростков.

Высокий уровень ориентации на адекватность восприятия и понимание партнера по общению зафиксирован у 6 (22%) старших подростков. Средний уровень ориентации на адекватность восприятия и понимание партнера определен у 6 подростков (22%). Низкий уровень ориентации на адекватность восприятия и понимание партнера определен у 15 (56%) ребят.

Высокий уровень ориентации на достижение компромисса продемонстрировали 6 (22%) подростков. Средний уровень ориентации на достижение компромисса продемонстрировали 13 (48%) подростков. Низкий уровень ориентации на достижение компромисса продемонстрировали 8 (30%) подростков. Можно сделать вывод, что несмотря на то, что большинство ребят испытывают затруднения в общении, неохотно слушают собеседника они стараются находить компромиссные решения и стремятся урегулировать разногласия.

Опираясь на полученные результаты констатирующего этапа эксперимента, мы разработали и апробируем социально-педагогическую модель формирования готовности старших подростков к межкультурному общению в образовательном пространстве школы.

Модель представляет собой целостную и динамичную систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, которые характеризуют основные этапы деятельности социального педагога по формированию готовности старших подростков к межкультурной коммуникации.

Немаловажную роль мы отделили сотрудничеству с педагогическим коллективом школы и с родителями старших подростков. Социальный педагог не сможет один справиться с выявленной проблемой, если у него не будет союзников. Основными союзниками, на наш взгляд, являются родители подростков.

Большое значение для ребят имеет личный пример родителей, атмосфера в семье, стиль общения между членами семьи [8, с. 148].

Семья во многом может помочь школе и в основе взаимодействия социального педагога и родителей должны лежать принципы доверия, уважения, поддержки и помощи.

На протяжении всей работы мы использовали совокупность разнообразных методов: беседа, рассказ, объяснение, анализ жизненных ситуаций, дискуссии, полемику, диспут, психологические игры, посткрессинг. Мы надеемся, что именно с помощью этих методов подростки приобретут опыт взаимодействия, способность к гибким взаимоотношениям.

Технология формирования готовности старших подростков к межкультурной коммуникации базируется на средовом, аксиологическом и культурологическом подходах, что позволит нам оптимально достичь искомого результата.

Мы согласны с мнением исследователей М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой, М.А. Ковальчука о том, что успешность формирования у старших подростков умений в области межкультурного общения зависит от реализации ряда принципов: принципа субъективности, принципа адекватности, принципа индивидуальности, принципа рефлексивной позиции, принципа создания толерантной среды.

Выводы. Формирование готовности старших подростков к межкультурному взаимодействию очень сложный процесс. Очень важное условие, которое должно выполняться всеми без исключения – это создание психологического комфорта.

Особый акцент мы хотели бы сделать на применении аксиологического подхода, т.к. он предполагает актуализацию межличностного отношения старших подростков к представителям других национальностей, наличие стремления к эффективной межкультурной коммуникации.

Аксиологический компонент тесно связан с эмоциональной сферой подростков, в частности с самообладанием, выдержкой, с восприятием и оценкой другого человека как неповторимой ценности. Кроме этого, аксиологическая составляющая социально – педагогической деятельности отвечает за усвоение подростками нравственных идеалов и ценностных ориентаций, что предопределяет мотивы поведения и поступков старшеклассников.

На основании вышесказанного логично предположить, что старшие подростки испытывают определенные трудности в процессе межкультурной коммуникации. Это и недостаточно сформированный уровень толерантности, искаженное представление о культурах других национальностей, испытываемый психологический дискомфорт из-за слабого владения коммуникативными умениями и навыками.

Преодоление этих трудностей ставит перед социальным педагогом задачу создания таких условий, которые обеспечат решение проблемы формирования готовности старших подростков к межкультурной коммуникации.

Немаловажным является и усиление коммуникативно – познавательной функции как в процессе обучения, так и в процессе воспитания для активизации межкультурного взаимодействия. Найти свое место и реализоваться в коллективе сверстников для старших подростков является ведущим мотивом общения, что мотивирует их к активному межкультурному взаимодействию.

Литература:

1. Андреева И.В. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / И.В. Андреева, Л.А. Балобанова. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2011. – 96 с.
2. Головлева Е.Л. Основы межкультурной коммуникации. Учебное пособие – М.: Феникс, 2016. – 224 с.
3. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Учебное пособие – М.: Академия, 2016. – 333 с.
4. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин; под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 352 с.
5. Диневич В.А. Расовая нетерпимость в молодежной среде / В.А. Диневич // Проблемы толерантности в молодежной среде: материалы Всероссийской онлайн-конференции студентов, магистрантов и аспирантов (12 декабря 2014 года, г. Курск) / отв. ред. Е.А. Никитина. Курск: Изд-во ЮЗГУ, 2014. С. 38-40.
6. Ларина Т.В. Основы межкультурной коммуникации: Учебник / Т.В. Ларина. - М.: Академия, 2018. - 160 с.
7. Малаверычева И.Г. Влияние эмпатии на проявления альтруизма и эгоизма / И.Г. Малаверычева // Журнал Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена Выпуск № 160. 2013
8. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. — М.: АСТ, Хранитель, 2006. — 880 с.
9. Рекичинская Е.А. Формирование готовности старших школьников к межкультурной коммуникации.: автореф. дис.... канд. пед. наук / Е.А. Рекичинская. - Кемерово, 2014. - 23 с.

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления образованием, академик МАНПО, лауреат премии Правительства РФ в области образования, руководитель сетевой инновационной кластерной педагогической лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов муниципальных и отдельных образовательных организаций» Гуров Валерий Николаевич

ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры государственного управления, старший научный сотрудник лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов муниципальных и отдельных образовательных организаций» Исламов Руслан Рафаэльевич

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);

кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры оперативно-розыскной деятельности и специальной техники, старший научный сотрудник лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов муниципальных и отдельных образовательных организаций», полковник полиции Гуров Данил Валерьевич

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье авторы приводят примеры повышения эффективности патриотического воспитания в общей школе с использованием создания этнографических музеев. В первом случае показаны возможности инновационного проекта как средства повышения эффективности патриотического воспитания, во втором акцент на использовании краеведческой работы. Показаны возможности этих «инструментов», приводятся примеры конкретные. Обозначены актуальность проблемы, основные задачи.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, инновационный проект, музейная работа.

Annotation. In the article, the authors give examples of improving the effectiveness of Patriotic education in General schools using the creation of ethnographic museums. In the first case, the possibilities of an innovative project as a means of increasing the effectiveness of Patriotic education are shown, in the second, the emphasis is on the use of local history work. The possibilities of these "tools" are shown, and specific examples are given. The urgency of the problem and the main tasks are outlined.

Keywords: Patriotic education, innovative project, Museum work.

Введение. Инновационный проект давно используется как средство повышения эффективности патриотического воспитания обучающихся в общеобразовательной школе. В образовательных учреждениях Республики Башкортостан широко используется данная технология для активизации школьников и привитии им основ патриотического воспитания.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим примеры практической реализации использования технологии проектирования в процессе организации патриотического воспитания школьников в Республике Башкортостан.

Пример №1. В последние пять лет МОБУ «Средняя общеобразовательная школа №1 им. М. Абдуллина с. Киргиз-Мияки активно внедрялся проект «Инновационные подходы к совершенствованию качества историко-краеведческого образования на основе использования исторической геоинформатики». В качестве научных консультантов реализации этого проекта были и авторы статьи, а основная образовательная организация – ИРО РБ.

В инновационном проекте обозначены актуальность, задачи и пути решения. Подчеркнуто, что данное время мы наблюдаем создание новой информационной среды трансформации исторической науки и краеведения. Появляются новые средства извлечения исторической информации, усовершенствовались пути, возможности доступа к информации исторического характера. Также наблюдаются изменения в методике и технологиях исторического исследования. Эти изменения коснулись их задач, тематик и возможностей. Технология big data создала новые способы сохранения, передачи, обработки исторической информации. Хочется отметить и об изменении в технологиях обнаружения ранее не доступной и «скрытой» информации.

Воспитание и образование обучающихся стало генеральным направлением краеведческой работы в общей школе. Внимание к примечательным фактам истории способствует росту интереса к истории России, Республики Башкортостан, Миякинского района и благотворно сказывается на воспитании патриотизма школьников. Знания, накопленные по истории и культуре родного края, поисковая работа краеведов и научные исследования, следует донести до молодого поколения. Эту задачу с успехом решает электронное образование, а именно историческая геоинформатика.

Целевой установкой нашего проекта является совершенствование электронного, историко-культурного и географического образования в ОО в контексте всестороннего и глубокого слияния предметов в целях сохранения наследия историко-культурного характера, формирования уважительного отношения к истории и историческому прошлому России, Башкортостана и Миякинского района.

Основные задачи проекта следующие: исследовать прогрессивный опыт применения в образовании геоинформационных систем; обеспечить электронные образовательные ресурсы краеведческим материалом; расширить применение дистанционных образовательных технологий с активным использованием сетевого взаимодействия образовательных организаций, педагогов и учащихся; подготовить семинары, вебинары по интеграции исторического, культурологического, географического, электронного образования в масштабе района, а также Республики Башкортостан; подготовить методические рекомендации по использованию инновационных подходов исторической геоинформатики в общеобразовательных учреждениях Республики Башкортостан.

Ожидаемыми результатами внедряемого нами проекта являются: формирование гражданина-патриота Отечества, в приоритете которого историческое, культурное наследие Отечества, его традиции, ценности,

преемственность поколений; сформированность базовых национальных ценностей (таких как: патриотизм, гражданственность, семья здоровье и др.); умение создавать и использовать электронные ресурсы краеведческого и исторического характера в образовательных отношениях и во внеурочной деятельности; создание электронных версий музейных экспозиций, виртуального музея школы; - обобщение и распространение опыта педагогов МОБУ СОШ № 1 им. М. Абдуллина с. Киргиз-Мияки в глобальной сети; информатизация образовательного и воспитательного процесса.

В проекте обозначены основные способы внедрения проектной разработки в образовательную практику школы: информирование педагогов, родителей по вопросу включения школы в инновационный проект. Проведение заседания Управляющего совета; проведение мероприятий различного статуса для руководителей и заместителей директоров школ города; подготовка публикаций: статьи, методические рекомендации по организации деятельности ОУ и др.; участие учителей в семинарах различного уровня, профессиональных конкурсах, онлайн-форумах, педсоветах и интернет-семинарах (вебинарах) на профессиональных сайтах; совершенствование системы ученического самоуправления; участие учащихся в дистанционных олимпиадах, в муниципальных, республиканских, всероссийских и международных интеллектуальных и творческих конкурсах, проектах; выпуск школьных газет «ВКурсе», «Историческая газета», «Акмулла»; создание методической копилки по патриотическому воспитанию и обучению; открытие и функционирование этнографического отдела школьного музея, создание виртуального музея; пополнение и развитие школьной медиатеки по патриотическому воспитанию; обеспечение учебных кабинетов, библиотеки, кабинета психологической разгрузки современным компьютерным и мультимедийным оборудованием, отвечающим техническим требованиям.

Работа по инновационному проекту проводилась несколько лет. За это время отмечена положительная динамика возрастания уровня духовности, нравственности, гражданственности и патриотизма у школьников, увеличение количества детей, охваченных мероприятиями по патриотическому воспитанию, эффективность участия школы в социальных и гражданских акциях, творческих конкурсах, фестивалях, конференциях, соревнованиях различного уровня (см. приложение).

В школе существенно активизировалась краеведческо-исследовательская работа:

Открыт новый этнографический отдел школьного музея, и он состоит из трех частей: первый полностью посвящен истории школы и выпускникам, второй посвящен Великой Отечественной войне и боевой славе района начиная с отечественной войны 1812 года по сегодняшний день, третий – новый отдел этнографический, стеклянное ограждение которого, дает возможность не только любоваться, но и попутно изучать быт народа каждому посетителю библиотеки.

- Показаны и записаны дистанционные уроки по истории и ИКБ;
- Записаны видеофильмы «Живая летопись Победы» с ветеранами ВОВ;
- Создана электронная база данных по акции «Наследники победы»;
- Участие в проекте «Карта памяти» издательства «Просвещение», в проекте «Всероссийский Тест по истории Великой Отечественной войны»;
- Участие и публикация учителей в НПК «Победа в Великой Отечественной войне 1941-45 гг. как исторический феномен и существенный вклад народов Южного Урала в ее достижение»;
- Учителями создано двадцать пять ЭОР к разработкам уроков и внеклассных мероприятий, посвящённых 70-летию Победы в ВОВ;
- Освещение работы в СМИ и на школьном сайте;
- Создан сайт виртуального школьного музея и продолжается работа по пополнению его содержания.

Пример 2. Использование краеведческого материала в патриотическом воспитании обучающихся (МОБУ СОШ им. С.Т. Аксакова д. Старые Киешки).

В данной школе краеведение используется в двух формах: работа краеведческого музея и организация и функционирование кружков для обучающихся краеведческой направленности.

Краеведческий музей в школе был открыт в 2007 году. Экспонаты этого музея были собраны силами учеников, учителей, родителей, а также жителей деревни. Краеведческий музей состоит из нескольких разделов: «Родная сторона — золотая колыбель», «История школы», «Певец Родного края – Сергей Тимофеевич Аксаков», «Их колыбель - земля Кармаскалинская», «Мы вернемся Звездами», «Герои нашего времени».

Раздел «Родная сторона — золотая колыбель».

Этот стенд посвящен истории развития деревни Старые Киешки, о его месте расположения, о заслуженных работниках сельского хозяйства, о тружениках тыла, которые внесли большой вклад в развитие нашей деревни, района и республики. За время работы кружка был собран богатый материал по этому разделу.

Раздел «История школы».

Работая по этому разделу, мы собрали много материала о строительстве первой начальной школы после Октябрьской социалистической революции, об образовании восьмилетней школы, строительстве и открытии действующей школы, об учителях, которые внесли большой вклад в воспитание подрастающего поколения. Собрали материал о Старокиешкинской медресе, который был построен в 1866 году и готовил указных мулл для Башкортостана, Татарстана, Казахстана, Оренбурга. Здесь обучались в течение 5-10 лет. Известный писатель Татарстана и Башкортостана Мажит Гафури обучался в Старокиешкинском медресе 4 месяца. Здесь же учился отец известного татарского писателя Галимжана Ибрагимова - Ибрагимов Гирфан.

Раздел «Певец Родного края – Сергей Тимофеевич Аксаков».

По этому разделу изучается жизненный и творческий путь писателя и его семьи. С.Т. Аксаков был не только певцом окружающей нас природы, а сколько яростным ее защитником.

Раздел «Их колыбель земля Кармаскалинская» посвящен героям Великой отечественной войны из Кармаскалинского района и героям социалистического труда, поэтам, писателям, просветителям, которые внесли большой вклад в развитие и процветание Кармаскалинского района.

Раздел «Мы вернемся Звездами» посвящен ветеранам Великой Отечественной войны, которые внесли большой вклад в великую победу.

В первый же день войны была объявлена всеобщая мобилизация.

На защиту Отечества, вместе со всем народом, встали и жители Кармаскалинского района. Ушли на фронт 12 тысяч 500 человек.

Раздел «Герои нашего времени». Этот стенд посвящен воинам интернационалистам и участникам антитеррористической компании Чеченской республики.

В Чеченской войне участвовало 292 призванного Кармаскалинского района, а в том числе 31 призванный с Кабаковского сельского поселения Кармаскалинского района.

Работа кружка. Кружок «Юный краевед» ориентирован на следующие основные направления: социальное, историческое, духовно-нравственное, туристическо-краеведческое.

Данный кружок способствует сохранению своей самобытности, развитию самосознания обучающихся на основе ценностей нашей культуры. Это реализуется через погружение обучающегося в культуру своего народа, которая способствует появлению у него патриотического самосознания. Обучающиеся в кружке приобретают такие важные на наш взгляд качества, как: любовь к Отечеству, преданность Родине, доброта, вежливость и целеустремленность.

Кружок «Юный краевед» создан в 2010 году. За это время воспитанниками кружка были более 100 учеников.

Отличительной особенностью работы кружка является изучение местного материала, в том числе: вклад жителей нашей деревни в развитие родной деревни, района, республики; трудовой и творческий путь односельчан; внесение большого вклада наших односельчан в Великую победу.

Школьный кружок по краеведению решает целый ряд познавательных задач, таких как: развитие школьников, заинтересованных в самостоятельной деятельности. Пример. Кружок по изучению родного края формирует нравственные убеждения, творческие способности, а занятия по краеведению помогают обучающимся овладеть необходимыми им для будущей жизни умениями и навыками.

Познания родного края невозможно без изучения его природы, с начальным экологическим и эстетическим воспитанием. Занятия проводимые в кружке прививают обучающимся бережное отношение к памятникам прошлого. На наш взгляд данный подход позволяет заложить основы конкурентоспособной личности.

Кружок «Юный краевед» рассчитан на обучающихся среднего школьного возраста 11-15 лет, которые интересуются историей Отечества и краеведением.

Ведущей формой деятельности является общение с обучающимся на субъект-субъектной основе. Обучающиеся активно включаются в исследовательскую деятельность играют и учатся выступать перед публикой.

Школа участвует в конкурсах: «Марш парков», «Аксаковские чтения», «Аксаковские места глазами подростка», «Юный экскурсовод», «Шаг в науку», «Конкурс музеев», «Равнение на победу», «Герои Великой Победы», «Человек в истории», «Я помню, я горжусь», «Конституционный диктант». Проводятся встречи с ветеранами Великой отечественной войны, тружениками тыла, с заслуженными работниками образования, сельского хозяйства и других профессий нашей деревни, а так же с ветеранами ликвидации аварии на Чернобыльской АЭС, воинами интернационалистами и участниками антитеррористической Чеченской компании. Кружковцы сами проводят экскурсии в краеведческом музее.

Выводы. В статье кратко авторы на примере двух образовательных организаций показали возможности использования краеведческой работы в повышении эффективности патриотического воспитания обучающихся. Подчеркнем, что в СОШ №1 с. Киргиз-Мияки это осуществлялось на основе разработки и внедрения инновационного проекта. Во втором случае, МОБУ СОШ им. С.Т. Аксакова д. Старые Кияшки – работа осуществлялась на основе Программы развития школы, в которой патриотическому воспитанию обучающихся было отведено особое место. И первый, и второй разделы могут быть использованы образовательными организациями и способствовать повышению эффективности патриотического воспитания обучающихся в общей школе.

Литература:

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 30.05.2020).
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. Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов. Методические разработки и материалы. – Вып. 1 / Общ. Ред. В.Н. Гурова. – Уфа, 2015. – 196 с.
4. 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.
5. Гуров В.Н., Иванцова Н.А., Мазитов Р.Г. Современная инновационная школа в мегагороде: проектирование и реализация модели: Учебно-методическое пособие. – М., Педагогическое общество России, 2018. – 38 с.
6. Гуров В.Н., Мазитов Р.Г., Гуров Д.В., Гурова Е.В., Исламов Р.Р., Чурсина П.В., Лютова Г.Р., Калугин Д.М., Каримов Ф.Ф., Иванцова Н.А., Хамзина Е.В., Дайнова Г.З., Малышко С.В. Теория и практика повышения качества деятельности образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций: Учебно-методическое пособие. - Уфа.: Изд-во: АЭТЕРНА, 2019. – 171 с.
7. 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.
8. 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.
9. 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.

10. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Асабина В.Я., Каримов Ф.Ф., Халитова А.С. Интерактивные технологии обучения руководителей образовательных организаций: опыт и перспективы // Учитель Башкортостана. 2020. Т. 1009. № 3. С. 89-93.
11. Прикот О.Г., Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Методическая служба Башкортостана: опережающее сопровождение системных изменений в образовании // Учитель Башкортостана. 2020. Т. 1013. № 7. С. 86-89.
12. Янгиров А.В., Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Каримов С.Г. Патриотическому воспитанию обучающихся в образовательных организациях - научное и методическое сопровождение // Учитель Башкортостана. 2020. Т. 1015. № 9. С. 87-94.
13. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В. Социально-педагогическое взаимодействие семьи и школы в формировании современной личности (теоретико-методологический аспект) // Мир науки, культуры, образования. 2019; 5 (78): 124-125.
14. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гуров Д.В. Патриотическое воспитание обучающихся в образовательных учреждениях - новый дизайн организации научного исследования // Проблемы современного педагогического образования. 2020; 67-4: 115-118.
15. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В. Государственно-общественное управление в общей школе как фактор повышения качества патриотического воспитания обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2020; 3 (82): 303-305.
16. Исламов Р.Р. О некоторых направлениях работы образовательных организаций по патриотическому воспитанию // Всероссийская молодежная научная школа-конференция: "Соотношение конфессиональной, этнической, региональной и гражданской общероссийской идентичности в общественной и политической среде Республики Башкортостан" (Уфа, 26-28 марта 2020 г.) / издательство: Казенное предприятие Республики Башкортостан издательство «Мир печати» (Уфа). С. 91-98.

Педагогика

УДК 371

**ассистент кафедры музыкальной педагогики
и исполнительства Давыдова Юлия Александровна**

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

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМ И МЕТОДОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению и исследованию ключевых форм и методов музыкального воспитания обучающихся. Отдельно рассматриваются дидактические возможности таких методов и форм воздействия. Исследуется сущность и специфика музыкального воспитания, его образовательно-ценностного потенциала.

Ключевые слова: формы музыкального воспитания, методы музыкального воспитания, дидактические возможности музыкального воспитания.

Annotation. The article is devoted to the consideration and research of the key forms and methods of musical education of students. The didactic possibilities of such methods and forms of influence are considered separately. The essence and specificity of musical education, its educational and value potential is investigated.

Keywords: forms of musical education, methods of musical education, didactic possibilities of musical education.

Введение. Современные молодые люди нуждаются в обновлении духовно-нравственного базиса и в освоении принципов общей и частной культуры. Они нуждаются в воспитании художественного вкуса, духовного и морально-ценностного отношения к окружающей действительности, сверстникам, событиям, происходящим в мире и стране. Таким образом, формирование духовного мира и духовной культуры современной личности – важнейшая из задач и главная научная проблема современной педагогической науки. На ее решение направлены силы множества отечественных и зарубежных воспитателей, педагогов, управленцев в сфере образования. Во все времена все педагоги и причастные к процессу образования и воспитания люди направляли все свои силы на воспитание целостной, нравственной, морально ориентированной личности, способной к сочувствию, пониманию собственного места в системе социокультурных отношений, а также осознанию своей роли для общей культуры государства и конкретной профессиональной отрасли, социальной общности. Все действия, связанные с формированием духовной культуры, всегда несут положительный опыт как для педагогов, так и для воспитанников, в связи с чем справедливо говорить об эффективности применения технологий духовного воспитания.

Несмотря на то, что духовный мир человека развивается на протяжении длительного времени, образовательное учреждение играет огромную роль в этом процессе. Важно понимать, что от педагогического коллектива, его влияния и ценностей, также зависит процесс развития духовной культуры обучающегося, как и от родителей, от сверстников и окружающих его людей. Организация, в рамках которой происходит обучение и профессиональная подготовка молодого человека, должна обладать благоприятными условиями для развития его духовной культуры, максимально влиять на его ценности и нравственные ориентиры.

Особенно важным в этой системе является искусство, которое значительно стимулирует развитие и духовный рост человека, а также осуществляет наиболее благоприятное воздействие на него. Дело в том, что художественные выразительные средства оказывают активное влияние на развитие художественного вкуса и эстетического восприятия личности окружающей действительности. Воспринимая и взаимодействуя с ним в различных его проявлениях, молодой человек постигает ценность искусства, формирует эстетические представления касательно тех или иных событий, происходящих в современном социокультурном пространстве, преобразовывает его.

Изложение основного материала статьи. Как известно, воспитательная деятельность на сегодняшний день является ключевым и приоритетным направлением современной системы образования. В связи с этим важно уделять особое внимание всем проявлениям и направлениям воспитания, в том числе и музыкальному. Дело в том, что современное положение дел таково, что отмечается значительное падение общей культуры молодых людей на фоне развития различных асоциальных и неблагоприятных для общества явлений. Именно поэтому актуализируются роль воспитательных механизмов, которые применяются в рамках образовательно-воспитательной деятельности и преследуют цель повышения общего уровня культуры населения. Музыкальное воспитание в этом смысле играет особую роль, поскольку музыка сопровождает каждого человека на протяжении всей жизни. Она берет свое начало в детские годы, когда родители прививают первостепенные музыкальные знания и вкусы ребенку посредством национальных и традиционных песен. Далее в школе, в процессе развития и становления личности, ребенок сталкивается с прослушиванием современной актуальной музыки, которая транслируется посредством СМИ, интернета, телевидения, передается от сверстников. Именно в этот период формируются основные музыкальные предпочтения ребенка, а также выявляются его основные музыкальные наклонности. По нашему мнению, именно в этот период необходимо оказывать максимально положительное влияние на систему художественного музыкального вкуса ребенка, для того, чтобы предостеречь его от неблагоприятных последствий влияния асоциальных проявлений. Музыкальное воспитание таким образом несет в себе глобальную цель по воспитанию художественного вкуса у человека, а также формированию у него нравственно-ценностной системы, которая может оказать активное влияние на всю его жизнедеятельность [5].

Говоря о формах и методах музыкального воспитания, необходимо упомянуть, что в рамках музыкальной педагогики методы принято разделять и дифференцировать, а следовательно и дифференцированно рассматривать их, что связано с различным предназначением и различной направленностью их, влиянием на различные сферы восприятия человека. Если рассматривать их как сугубо теоретические, научные категории, то можно сказать, что они представляют собой результат взаимодействия обучающихся и педагогов. Результатом такого взаимодействия можно считать передачу и освоение обучающимся музыкального опыта, знаний, навыков, умений, которые формируют принципиально новый спектр возможности и понимания обучающимся окружающей картины мира [2]. При этом музыкальное воспитание направлено прежде всего на формирование положительного и оптимистичного мировоззрения, личностных музыкальных качеств, а также развития и становления системы музыкальных способностей высокого уровня.

Конечно, такое воспитание напрямую зависит от потенциала и личностных предпосылок, существующих у ребенка, поскольку именно этот потенциал формирует его систему понимания и восприятия музыкальной культуры. Особую роль в рамках музыкального воспитания играют наглядный, словесный и практический педагогические методы, которые применяются не только в рамках образовательно-воспитательного процесса в образовательном учреждении, но и в контексте семейного воспитания. Опираясь на исследования отечественных ученых, добившихся значительных успехов в разработке данной темы, рассмотрим каждый из выше описанных методов более подробно, что позволит нам сформулировать спектр специфических характеристик музыкального воспитания, выявить дидактические особенности каждого из методов.

Наглядный метод, который многие исследователи часто называют наглядно-слуховым, является ключевым методом музыкального воспитания в целом. Он заключается в преобладании классической и народной музыки, прослушиваемой человеком с детства, а также в накоплении определённого слухового опыта в различных формах музыкальной деятельности. В этом случае важно говорить как о семейном, так и о образовательном потенциале такого метода. В семье необходимо отдавать предпочтение именно таким видам музыкальной культуры, поскольку классика и народная музыка позволяют сформировать тот самый стержень художественного музыкального вкуса, необходимого для целостного развития ребенка [3]. В ходе образования в учебном заведении предпочтение отдается также классической музыке, накоплению опыта в различных формах музыкальной деятельности, которые нацелены на непосредственное вовлечение ребенка в музыкальную деятельность.

Наглядно-зрительный метод, который предусматривает применение наравне с музыкальными композициями произведений художественного визуального искусства, необходимого для ознакомления обучающихся с иллюстрируемой эпохой, в рамках которой была написана данная музыкальная композиция. Такой метод позволяет не просто познакомить ребенка с какой-либо эпохой, но и показать ему отличие народных традиций, свойственных его этносу, от иных, а также развить его кругозор, расширить понимание собственного места в структуре общей культуры. Здесь важна еще и визуальная часть, которая также оказывает значительное влияние на развитие художественного вкуса у человека. Важно рассматривать эти объекты в совокупности, что позволит сформировать целостную картину, существующую в мире искусства, как визуального, так и аудиального [1].

Словесный, или лингвистический, метод предусматривает добавление к процессу овладения музыкальной теорией или музыкальной практикой словесного описания тех или иных специфических характеристик современного или классического искусства. Кроме того, лингвистические средства позволяют поддерживать возникшие у человека интерес, стимулировать его к дальнейшему развитию собственных художественной культуры и художественного вкуса. Описание музыкальных произведений так же важно, как их прослушивание, поскольку это формирует лексический потенциал и расширяет мировоззрение участников образовательно-воспитательной деятельности.

Практический метод музыкального воспитания базируется на приобщении обучающегося к осуществлению музыкальной деятельности, обучении его игре на музыкальных инструментах, вокалу, музыкально-ритмическим движениям. Это нацелено на овладение обучающимися умениями и навыками исполнительского и практического характера. Таким образом реализуется практическая направленность музыкального творчества, что позволяет ему расширить практический потенциал и сформировать новые аспекты, интересующие его в рамках изучения и освоения общей культуры [4].

Помимо вышеописанных методов, важно обратить внимание на существующие формы музыкального воспитания. По нашему мнению, применяя выше описанные методы и представленные ниже формы в совокупности, возможно достижение максимально эффективного и комплексного развития личности человека, а также формирование у него устойчивой системы художественного вкуса и эстетического восприятия социальной действительности.

Существуют пассивные и активные формы музыкального воспитания. К пассивным принято относить прослушивание музыкальных произведений, мыслительный анализ, рефлексия, формирование собственных взглядов и отношений в зависимости от тех или иных музыкальных композиций и так далее. Прослушивание музыкальных композиций также значимо, как и их исполнение, поскольку формирует определенный музыкальный опыт у человека, а также вырабатывает у него систему оценочного характера. Это позволяет ему развивать собственный художественный вкус и активно расширять его спектр.

К активным же методам относится непосредственно исполнительская деятельность, пение, музыкально-ритмические движения и так далее. Такой вид деятельности напрямую влияет на развитие художественного мастерства, художественного вкуса и эстетического восприятия мира. Исполнительское мастерство, помимо всего прочего, позволяет человеку развить собственную прикладную потенциал и сформировать новые условия для развития дальнейших эстетически ценных областей своей деятельности.

Выводы. Исходя из всего вышеперечисленного, мы можем заключить, что музыкальное воспитание должно базироваться на множестве и множестве аспектов теоретического и практического характера. Оно должна лечь в основу развития художественного вкуса человека, который отражает его ценностно-духовную ориентацию, а также его морально-нравственное состояние в определённый промежуток времени. Духовное развитие является залогом гармоничного и всецелого становления человека в обществе, его личностного роста и самореализации в различных областях деятельности.

Литература:

1. Бураншин, А.Р. Музыкальное воспитание дошкольников / А.Р. Бураншин // Наука и современность. – 2012. – № 17.
2. Космовская, М.Л. Реформы образования и музыкальное воспитание / М.Л. Космовская // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. – № 2 (30).
3. Михайличенко, О.В. Общие методы и формы организации музыкального воспитания / О.В. Михайличенко // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2009. – № 14 (69).
4. Мунинова, Д.Н. Музыкальное воспитание в начальных классах / Д.Н. Мунинова // Вестник науки и образования. – 2020. – № 4-2 (82).
5. Черевик, К.С. Традиции и современные принципы музыкального развития школьников / К.С. Черевик // Концепт. – 2015. – № 4.

Педагогика

УДК 376.42

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Макарова Татьяна Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта (с. Чурапча)

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация. Статья посвящена одному из важных проблем психологии и педагогики, как развития внимания детей дошкольного возраста. Решение проблемы связана с использованием дидактических игр. В статье раскрываются особенности развития памяти детей дошкольного возраста в условиях реализации федерального государственного стандарта по дошкольному образованию. Исходя результатов констатирующего этапа исследования авторами разработана система занятий посредством применения изобразительной наглядности, дидактические игры для индивидуальной работы по преодолению невнимательности у воспитанников.

Ключевые слова: развитие внимания, дети дошкольного возраста, дидактические игры, исследование.

Annotation. The article is devoted to one of the important problems of psychology and pedagogy, as the development of attention in preschool children. The solution to the problem is associated with the use of didactic games. The article reveals the features of memory development in preschool children in the context of the implementation of the federal state standard for preschool education. Based on the results of the ascertaining stage of the study, the authors have developed a system of classes through the use of visual clarity, didactic games for individual work to overcome inattention among pupils.

Keywords: attention development, preschool children, didactic games, research.

Введение. ФГОС ДО требует формирования внутренней культуры детского сада с учетом ориентированности на различия детей и их способностей. Отдельного подхода требуют дети с ограниченными возможностями здоровья.

Сегодня доминирующими ориентирами педагогов ДОО по организации игр должны стать показатели индивидуальной динамики ребенка. На наш взгляд, развитию внимания у детей с ОВЗ могут способствовать систематическое их включение в дидактические игры. Так, посредством дидактических игр старший дошкольник с ОВЗ овладевает многими свойствами внимания, которое становится все более концентрированным и устойчивым [1]. Актуальность данной темы заключается в раскрытии эффективности этого средства педагогической работы в процессе реализации нового стандарта, позволяющего детям с ОВЗ выполнять необходимую умственную работу для сознательного усвоения знаний.

Изложение основного материала статьи. Внимание – это наиважнейшая определяющая способность индивида сосредотачивать сознание на каких-либо предметах или явлениях. Другими словами, внимание – это процесс регуляции интеллектуальной активности, процесс, который помогает функционировать другим познавательным процессам и способностям. Также в психологии доказано, что развитие внимания у старших дошкольников неразрывно связано с формированием воли и мотивации ребенка [2].

Анализ литературы показал, что старшим дошкольникам с ОВЗ трудно сосредоточиваться на малопривлекательной и однообразной деятельности, так как внимание их непроизвольно. Произвольность как одно из основных качеств личности становится наиболее актуальной проблемой в младшем школьном

возрасте, так как непосредственно связана с процессом осознанности, с накоплением опыта. Старший дошкольник с ОВЗ примет поставленную перед ним задачу, только если она затронет его за живое, а именно – коснется его стремлений, возможностей и эмоций [4].

Для привлечения внимания детей с ОВЗ имеет большое значение качество объекта – его яркость, красота, привлекательность. Особое значение в процессе обучения старших дошкольников отводится дидактической игре, её виды важно использовать в разнообразном сочетании. Применение различных дидактических игр способствует не только эффективному усвоению соответствующей информации, но и активизирует все стороны внимания у детей – его устойчивость, концентрацию и объём.

Педагоги отмечают заметные изменения в развитии внимания у старших дошкольников с ОВЗ под влиянием дидактических игр: повышается внимательность, срабатывают собранность, сосредоточенность ребёнка, снижается уровень его рассеянности. Результаты исследований психологов показали, что под влиянием дидактических игр дети постепенно становятся более точными, быстрыми, внимательными. Выборку экспериментальной группы для проведения исследования составили дети старшего дошкольного возраста с различными диагнозами - общее недоразвитие речи, часто болеющие дети, задержка психического развития. Контрольная группа – дети без отклонений по здоровью.

Работа состоялась из трех этапов, где каждый этап имел свои цели.

Для исследования уровня развития внимания дошкольников, мы использовали следующие методики:

Методика «Найди и вычеркни» Н.И. Гуткиной для диагностики продуктивности и устойчивости внимания [3].

Полученные результаты рассматривались нами согласно используемой методике, по определенным критериям:

- высокий уровень продуктивности и устойчивости внимания – ребенок сразу активно включился в работу, вычеркнул все изображения названного предмета, допустив один пропуск одного из них, не отвлекаясь и не реагируя на посторонние помехи;
- средний уровень – ребенок с интересом включился в работу, иногда отвлекаясь на посторонние помехи, допустил две-три ошибки;
- низкий уровень – ребенок фактически не принимает задачу, он неправильно выполняет задание, или часто пропускает заданный рисунок.

Далее мы провели методику «Бусинки» Г. Юшкевич. для определения уровня произвольного внимания.

Исходя из полученных данных второй методики, можно сделать вывод о том, что произвольность внимания у старших дошкольников с ОВЗ также ниже, чем у детей с нормальным развитием, что обусловлено особенностями развития процессов и особенностей внимания у детей с проблемами в здоровье и развитии, так как оно развито слабее. Это подтверждается и наблюдениями за детьми в ходе выполнения ими заданий: при выполнении их дети сильно отвлекались, допускали много искажений в копировании образца.

Методика 3. «Найди различия» Г. Юркевич для определения переключаемости внимания [3].

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что переключаемость внимания у детей с ОВЗ ниже, чем у детей с нормой развития, что обусловлено с тем, что многие из них затрудняются в переключении своего внимания, так как им требуется больше времени для выполнения задания. Ведь им сложно выдерживать большие умственные нагрузки и сохранить работоспособность в течение выполнения задания, связанного с внимательным рассматриванием картинок и поиском отличий между ними: им трудно фиксировать внимание на большом количестве объектов.

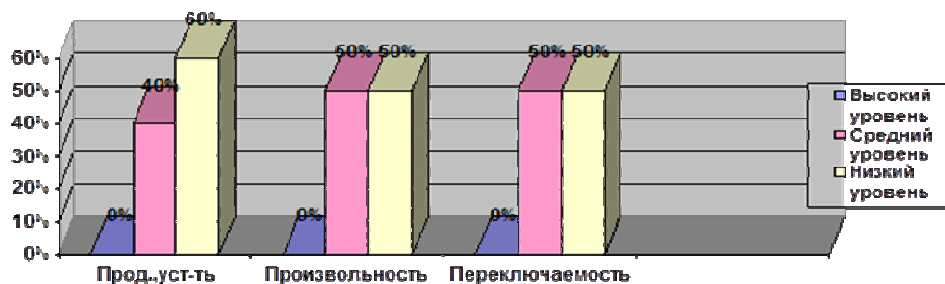


Рисунок 1. Общие показатели внимания у детей экспериментальной группы на констатирующем этапе

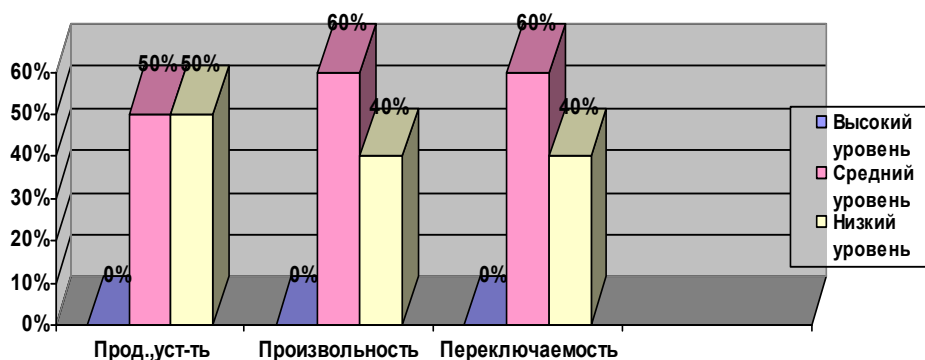


Рисунок 2. Общие показатели внимания у детей контрольной группы на констатирующем этапе

Таким образом, согласно рисункам 1 и 2, данные констатирующей диагностики свидетельствуют о том, что только половина детей с ОВЗ (экспериментальная группа) обладает средним уровнем развития внимания. В целом, это соответствует возрастным нормативам. Но, в сравнении с выборкой нормально развивающихся детей (контрольная группа), у старших дошкольников с ОВЗ процессы внимания развиты слабее. Это мы связываем с особенностями развития их внимания – низкие продуктивность и устойчивость сосредоточения умственной работы, трудности переключения с одной учебной задачи на другую, недостаточная произвольность познавательных процессов.

В ходе формирующего эксперимента на основе полученных данных с детьми экспериментальной группы была апробирована разработанная нами система занятий посредством применения изобразительной наглядности, дидактические игры для индивидуальной работы по преодолению невнимательности у воспитанников.

При организации формирующего эксперимента учитывались особенности внимания детей экспериментальной группы:

Все задания разработаны на основе общедидактических принципов: доступности, наглядности, сознательности, научности, последовательности, систематичности, с постепенным усложнением программного содержания, с учетом изобразительной наглядности, принятой в педагогике, и возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста.

Дидактические игры проводились на развитие устойчивости внимания: «Геометрическое лото», «Бусы для мамы», «Найди желтые листья»; на концентрацию внимания «чудесный мешочек», «Поможем художнику»; для навыка зрительного сосредоточения: «Какой игрушки не хватает?», «Запомни картинку», «Где, чей домик?», «Что это такое?»; на объем и распределение внимания: «Волшебная мозаика», «Выполни задание», «Покупка овощей».

Помимо этого проводились индивидуальные работы по преодолению невнимательности: «Найди фото», «Лабиринты», «Путаница», «Найди отличия», «Разведчики», «Сделай так же», «Найди два одинаковых рисунка», «Архитектор», «Волшебное слово», «Пуговица», «Выполни по образцу», Игра с палочками «Повторяй за мной!» и т.д.

Данные занятия проводились с октября по март вовремя НОД (речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, ознакомление с окружающим), а также во 2 половине дня и дома. Форма организации детей была фронтальной, подгрупповой и индивидуальной. С середины марта по май занятия проводились онлайн. Каждому родителю отправляла задания по WhatsApp, дети выполняли задания с родителями.

Для того, чтобы усложнить формирующую работу, для закрепления навыков внимательности, нами применялись лэпбуки. Лэпбук использовался как наглядно-практический метод обучения, заключительный этап активной познавательной работы, которую ребенок проделал в ходе изучения той или иной темы. Чтобы заполнить эту папку, детям нужно было выполнить определенные задания, провести наблюдения, изучить представленный материал. Использование лэпбука помогало закрепить и систематизировать материал, а рассматривание папки позволяло быстро освежить в памяти пройденные темы.

В целом, нами представлена система работы, отвечающая требованиям развития внимания у старших дошкольников посредством дидактических игр.

Таким образом, на каждом занятии мы работали над развитием внимания у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ посредством дидактических игр, где дети, несмотря на сложность выполнения заданий, активно и целенаправленно сосредотачивались на нём и до конца выполняли их.

Контрольный этап проводился с целью определения уровня развития внимания детей после проведения системы занятий посредством применения игр с детьми экспериментальной группы.

Проведя три методики на контрольном этапе, можно отметить, что уровень продуктивности и устойчивости внимания у большинства старших дошкольников экспериментальной группы после систематического участия в дидактических играх заметно возрос, что говорит о том, что дети стали внимательнее относиться к каждой поставленной познавательной задаче, научились концентрироваться при выполнении задания. Например, ребенок 010 после коррекционно-развивающей работы, за минуту просмотрел большее количество строк, чем до этой работы, да и ошибок сделал на 64% меньше, что говорит о его более внимательном подходе и большей концентрации процессов внимания. Выполняя все контрольные задания, данный испытуемый намного быстрее реагировал и воспроизводил более правильные ответы за такой же промежуток времени, что и до коррекционной работы.

Выводы. Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о подтверждении нашей гипотезы о том, что система занятий посредством дидактических игр может повлиять на динамику уровня развития внимания у старших дошкольников, так как её применение позволяет детям сосредоточиться на задании, в течение длительного времени сохранить на нём интенсивное (концентрированное) внимание, с определённой скоростью переключаться, переходя с одной задачи к другой; а также формирует умения ставить цель, планировать свои действия и добиваться результата.

Литература:

1. Абрамова, Н.А. Взаимодействие родителей и детей раннего возраста с ОВЗ в семье / Н.А. Абрамова, С.К. Данилова // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность. - Якутск: СВФУ, 2018. 2019. - С. 217-222.
2. Берхин, Б.Н. Общие проблемы психологии ребенка / Б.Н. Берхин. - М.: Знание, 2010. - 344 с.
3. Веракса А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника: для занятий с детьми в ДОО / А.Н. Веракса. - М.: Мозаика-Синтез, 2016. - 137 с.
4. Кривошапкина, М.Д. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями / М.Д. Кривошапкина, Л.В. Николаева, М.И. Дедюкина. - Ытык-Кюель: Татта, 2014. - 104 с.
5. Юдина, И.А. Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья: современные вызовы / И.А. Юдина // Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: современные вызовы и инновационные практики: Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. - Киров.: МЦИТО, 2019. - С. 232-234.

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна

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

студент Таран Панна Пантелеймоновна

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

РОЛЬ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается сущность и психолого-педагогические особенности развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством танцевальной деятельности. Описывается опыт работы в кружке «Веселый каблучок», где содержанием занятий является не только знакомство с музыкальным произведением, но и текстом, на основе которого оно было создано. Также предлагаются методические рекомендации содержанием которой является то, что при правильном руководстве танцевальной деятельностью старшего дошкольника аффективные и познавательные тенденции образов и чувств могут сливаться и воплощаться в творческих продуктах.

Ключевые слова: творчество в танце, танцевальные образы, творческая деятельность, диагностика творческих способностей.

Annotation. The article examines the essence and psychological and pedagogical features of the development of creative abilities of older preschool children through dance activities. The experience of working in the "Merry Heel" circle is described, where the content of the classes is not only acquaintance with a piece of music, but also the text on the basis of which it was created. Methodological recommendations are also offered, the content of which is that with the correct management of the dancing activity of an older preschooler, affective and cognitive tendencies of images and feelings can merge and be embodied in creative products.

Keywords: creativity in dance, dance images, creative activity, diagnostics of creative abilities.

Введение. С введением нового государственного образовательного стандарта дошкольного образования, особую актуальность приобретают исследования по изучению специфики детского творчества, основы которого ярче всего проявляются у старших дошкольников [6, с. 11]. Творческие способности, стартующие в этот период, выступают базовой основой эффективного усвоения детьми новых знаний, умений и навыков высокого уровня, приобретения личностью опыта самостоятельного поведения.

Психологами доказано, что творческие способности старшего дошкольника подпитываются яркими образами, которые дарят ребенку незабываемые эмоции и служат фундаментом для наглядно-образного мышления, позволяющего ему оперировать образами и решать практические задачи более гибко и увлеченно. Именно поэтому так привлекают детей в этот период разные виды художественной деятельности [4, с. 129]. Особенно предпочтительная в этом смысле для старших дошкольников танцевальная деятельность.

Обогащение творческого опыта ребенка через танцевальную деятельность необходимо для создания достаточно прочных основ его познавательной деятельности: чем больше ребенок может себе вообразить и передать свои образы через движения и танец, тем больше он усвоит, тем значительнее и продуктивнее будет любая его деятельность.

Мы согласны с Е.Л. Яковлевой, что танцевальная деятельность ребенка старшего дошкольного возраста предполагает объединение известных музыкально-ритмических действий во вновь освоенные им образы и переживания с получением творческого продукта. Основой возникновения творческих замыслов и стимулов к их передаче через танец у детей данного возраста является окружающий мир, природа, люди вокруг, предметы вокруг ребенка [7, с. 30].

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день есть научные сведения о позитивном влиянии музыкально-ритмических движений на эмоциональную устойчивость детей, но роль занятий танцами в развитии детского творчества практически не изучена, что и определяет актуальность выбранной нами темы.

Детский танец – это сфера деятельности, основанная на движении, позе, пластике и мимике, ритме как средствах эмоциональной выразительности. Именно эту специфику мы учитываем в своей работе по развитию творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством танцевальной деятельности.

По данным А.С. Баранова, сознательный период развития творческих способностей у детей наступает в период от 5 до 15 лет. Старший дошкольный возраст – это начало данного процесса [1, с. 16]. Ведь образы воображения у старших дошкольников направлены на изживание полученных в жизни травмирующих воздействий путём их многократного варьирования в игре, пении, танце, рисовании и других творческих видах деятельности. Именно в этом возрасте начинают обычно существовать фантазийные миры с воображаемыми друзьями и недругами. Ведь любая художественная деятельность ребенка часто носит проективный характер, отражающий его эмоции и переживания.

Нами также отмечено, что в своих танцевальных продуктах старший дошкольник не просто передает переработанные впечатления, но и начинает направленно искать приёмы для этой передачи – через пластику и выразительное движение: так рождаются музыкальность, основы танцевального творчества. Возможность выбора таких приемов проявляется не только в подборе адекватных путей реализации продуктов воображения, передачи идеи танца, но и в поиске самого смысла танцевального образа. Любой образ в танце строится способом «включения»: эмоционально-выразительные движения – мимика, жесты, пантомимика – выполняют функцию сообщения информации о состоянии танцующего и его отношении к тому, что в данный момент происходит, а также функцию оказания определенного воздействия, считает Т.С. Комарова [3, с. 128].

Считаем, что при правильном руководстве танцевальной деятельностью старшего дошкольника аффективные и познавательные тенденции образов и чувств могут сливаться и воплощаться в творческих продуктах. Поддержка со стороны педагога и гибкая оценка танцевальных успехов ребёнка задают

направленность его способностей и открывают позитивные возможности для развития творческой деятельности.

На базе МБДОУ «Детский сад № 9 «Золотая рыбка» МР «Хангаласский улус» Якутии в рамках работы кружка «Веселый каблучок» посредством вовлечения в танцевальную деятельность мы учим старших дошкольников свободно владеть своей пластикой, создавая красоту образов окружающего мира.

Творческие образы и устремления у старших дошкольников возникают не сразу, а постепенно, развиваясь из более простых форм в более сложные, что, во многом, зависит от накопленного детьми опыта. Это, конечно, очень сложный по своему составу процесс, сама трудность обучения детей танцу и составляет главную проблему в изучении этого пути пробуждения детского творчества и приводит часто к неверным выводам о том, что возможности детской пластики ограничены [5, с. 182]. Ведь сам процесс преувеличения и преуменьшения отдельных элементов впечатлений в танце находится в руках ребенка как пример внутреннего его изменения.

На занятиях танцевального кружка мы рассказываем детям о танце, истории его возникновения, о картинах, которые он вызывает, о движениях, которые танцуют они в данный момент, показывают, особенностях музыкально-ритмической составляющей танца (веселый, быстрый, плавный танец), для чего используем разные музыкальные произведения – песня, инструментальная мелодия, классическая музыка. Постепенно побуждаем детей произвольно создавать образы, накапливая необходимый опыт творчества. А затем дети самостоятельно представляют замысел и этот процесс наблюдается в характере передачи образа в танце, особенно там, где требуется согласованность действий участников.

Одним из наиболее важных факторов, влияющих на творческое развитие детей является создание условий, способствующих формированию их образов. Поэтому танцевальные занятия должны быть комплексными – решать одновременно познавательную, воспитательную и развивающую функции, а не сводиться только к подготовке выступлений. Развивая творческие образы, важно предоставлять детям, как можно больше самостоятельности, помогая в выполнении поставленных задач, стремясь вызвать у детей желание творить самому, изменять, совершенствовать.

Содержанием занятий является не только знакомство с музыкальным произведением, но и текстом, на основе которого оно было создано. Почти все танцы на занятиях «Веселого каблучка» поставлены по песням местных композиторов и мелодистов. Каждая такая знакомая песня раскрывает в образной форме картины родной природы, знакомые им с рождения, показывает любимые детьми картины жизни. Навыки музыкального восприятия помогают детям проследить становление музыкального образа, его характер и чутко воспроизводить ритмический рисунок танца. Каждый ребенок под влиянием музыкальных впечатлений создает свой танец, передавая в нем свои эмоции и настроения. Большое удовольствие у детей старшего дошкольного возраста вызывает именно эта сторона танца, где они могли выразить свои чувства в безопасной форме.

Дополнительными средствами, развивающими творческие образы ребенка, служат тексты литературных произведений (стихов, сказок, легенд), используемые на этапе погружения в содержание танца, а также новые для них понятия – жест, мимика, пластическое движение, костюм, мизансцена. Это – те творческие «знаки», которые характерны и для театрально-музыкального языка взрослых танцоров. В соответствии с этим танцевальное действие каждого ребенка, в котором заложены и знания, и умения, является важнейшим методическим принципом проведения кружковых занятий. Такая интеграция задач творческого развития эффективна, если опираться на: помощь дошкольникам в обретении умения выражать свои впечатления в танцевальной деятельности; проявления детского творчества через импровизацию в танце; развитие творческого мышления и воображения посредством активизации музыкальных образов.

При организации развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста стараемся учитывать, что творческое мышление и воображение являются совершенно необходимыми факторами успешной танцевальной деятельности старших дошкольников. В этом случае мы исходили из принципа единства ребенка и условий его жизни. Такой подход позволил нам подметить, что дети данного возраста больше всего затрудняются в выполнении творческих заданий, так как их выполнение требует хорошо натренированных умений. Исходя из этого, используем специально организованную систему развивающих заданий, так как танцевальные творческие умения не тренируются в процессе обычного обучения. Танцевальное творчество старших дошкольников стимулируем через работу их творческого воображения путем регулярного использования игровых приемов, интересных заданий на отработку образов с привлечением разных анализаторов – зрения, слуха, осязания, чувства пространства и ритма. Наш опыт показал, что данные художественные приемы, которые уведут ребенка от стандарта, здесь помогают ему выйти из схематичных рамок и обрести чувство новизны восприятия, что и влияет на уровень творчества ребенка.

Результаты диагностики и сравнительный анализ данных до и после применения танцевальных занятий отражены в диаграмме рисунка.

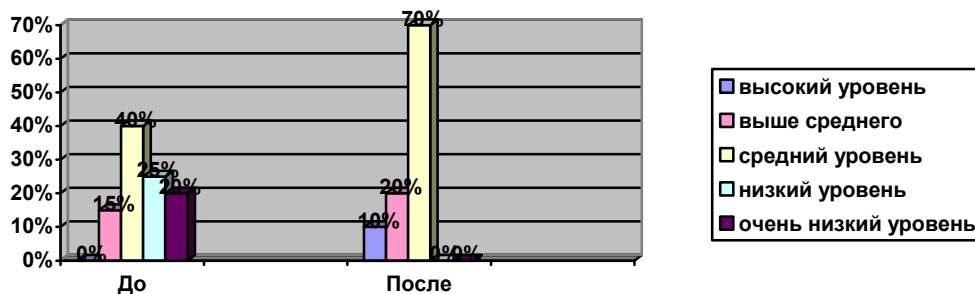


Рисунок. Показатели творческих способностей старших дошкольников

Благодаря внимательному руководству, у старших дошкольников в результате участия в танцевальной деятельности возникает целый комплекс образов, который является итогом взаимодействия воображения и индивидуальности ребенка, раскрывшейся под влиянием танца. А уже на основе данного комплекса, проявляются и развиваются многообразные творческие способности ребенка. То есть старший дошкольник может создавать в танце свои новые образы: в процессе рождения творческих образов ребенок преобразует своего персонажа в танце различными ритмическими и музыкально-выразительными приемами, вычлняя наиболее значимые свойства образа, олицетворяя воображаемое в художественном содержании, мысленно преобразовывая объект в субъективно новое.

Выводы. Таким образом, в танцевальной деятельности ребенок старшего дошкольного возраста имеет возможность проявить пути развития своих творческих способностей. Старшие дошкольники осваивают различные музыкально-ритмические движения и способы их исполнения, что также требует специальных знаний: о слитности характера музыки и движений, о выразительности художественного образа и его зависимости от характера музыки, от средств музыкальной выразительности (темпа, динамики, акцентов, регистра, пауз). Так дети узнают названия танцевальных шагов, усваивают названия танцев, хороводов. Проведенная нами работа показала, что эмоции, вызванные в процессе занятий танцами, способны творить чудеса. Они приобщают детей к высоким моральным ценностям, развивают их способности, творчество, раздвигая горизонты сознания.

Литература:

1. Баранов, А.С. Развитие артистизма у детей в детских хореографических коллективах / А.С. Баранов // Дополнительное образование. – 2013. - № 1. – С. 14-17.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 2015. – 378 с.
3. Комарова, Т.С. Дети в мире творчества / Т.С. Комарова. – М.: Мнемозина, 2016. – 235 с.
4. Морева, Н.И. Вопросы музыкального воспитания в психологической теории / Н.И. Морева. – М.: АСТ, 2016. – 281 с.
5. Светинская, В.С. Танцевальные постановки для детей / В.С. Светинская. – М.: Музыка, 2017. – 258 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Наука, 2012. – 94 с.
7. Яковлева, Е.Л. Психологическое развитие творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: Флинта, 2011. – 154 с.

Педагогика

УДК 378 (091) (571.56)

кандидат педагогических наук, доцент Дедикина Марфа Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Макарова Татьяна Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта (с. Чурапча)

ПЕРВЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ЯКУТИИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам подготовки педагогических кадров в Якутии. Вопросы становления и развития педагогики, школы, подготовки педагогических кадров были в дореволюционный и послереволюционный период были изучены такими специалистами, историками образования, просветителями, государственными деятелями как А.Е. Кулаковский, М.К. Аммосов, Г.П. Башарин, Г.Н. Волков, В.Ф. Афанасьев, К.Д. Уткин и др. Б.Н. Попов. Были рассмотрены вопросы истории первых учебных заведений по подготовке педагогических кадров в различные исторические периоды с учетом региональных особенностей республики.

Ключевые слова: первые учебные заведения, подготовка педагогических кадров в Якутии, курсы.

Annotation. The article is devoted to the training of teaching staff in Yakutia. The issues of the formation and development of pedagogy, schools, training of teaching staff were in the pre-revolutionary and post-revolutionary period were studied by such specialists, historians of education, educators, statesmen such as A.E. Kulakovskiy, M.K. Ammosov, G.P. Basharin, G.N. Volkov, V.F. Afanasyev, K.D. Utkin and others B.N. Popov. The issues of the history of the first educational institutions for the training of pedagogical personnel in various historical periods were considered, taking into account the regional characteristics of the republic.

Keywords: first educational institutions, training of teaching staff in Yakutia, courses.

Введение. Проблема подготовки педагогических кадров - одна из самых актуальных проблем в современном образовании. Исторический анализ, изучение развития становления подготовки кадров в регионе рассматривается как одной из основных задач воспитания молодежи, формированию универсальных компетенций как способность осуществлять поиск и критический анализ информации, способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этническом и философском контексте и общепрофессиональных компетенций как способность осуществлять профессиональную деятельность на основе знания истории, роль и место образования в жизни личности и общества.

Изложение основного материала статьи. История открытия учебных заведений по подготовке детей и взрослых к различным специальностям (мастерству), начинается с организации училищ.

3 февраля 1808 года в Якутске было открыто первое уездное училище. Оно было сравнительно хорошо обеспечено учениками и учебно – дидактическими пособиями. Первым смотрителем Якутского уездного училища был Федор Амвросов, а учителями кандидаты Иркутской гимназии братья Василий и Степан Копыловы. Вначале было два класса, но вскоре открыли третий класс. Преподавание велось на русском языке. Кроме чтения и грамматики, в училище преподавались арифметика, геометрия, география, гражданская история, рисование, черчение, Закон Божий, катехизис, Священная история. Якутские дети в училище отличались хорошим почерком и успехами в рисовании [2, с. 4].

Уездное училище было единственным светским учебным заведением в Якутской области, готовившим молодежь к поступлению в гимназию. Уездное училище грамотных к тому времени людей. Такие люди, как Федор Сокольников, Василий Киренский, Николай Бережнов, Назар Борисов, принесли большую пользу родному краю в области образования населения. Сын якута 1 Мальжегарского наслега Кангаласского улуса Назар Борисов, окончивший уездное училище с хорошими знаниями, в 1826 году был назначен учителем первого класса приходского училища. «В истории школ Якутии это был первый случай назначения якута учителем. Штатный смотритель училища, ходатайствуя перед директором училища Иркутской губернии о назначении Борисова учителем, писал: ... «Я покорнейше прошу Вас определить его, Борисова, в приходский класс учителем, в пример прочим живущим в Якутской области якутам и тем более приохотить иноверческих детей к обучению». В 1869 года уездное училище было преобразовано в прогимназию [2, с. 4-5].

В 1819 года было открыто церковно – приходское училище. В своих воспоминаниях один из старейших учителей нашей республики Дмитрий Васильевич Муксунов, окончивший в свое время Преображенскую церковно – приходскую школу, писал: «... школы эти были карликовыми, в 3 группах обучалось не более 30 учащихся. Учились в основном русские дети. Дети якутов поступали туда редко, так как требовалось знание русского языка. В школе преподавали три учителя: Закон Божий, церковно – славянский язык вел священник, русский язык (чтение и грамматику), арифметику, чистописание, рисование – учительница, и пение – дьячок местной церкви» [2, с. 5].

В Якутской области также были открыты казачьи школы: в 1826 году - в Якутске, в 1829 году – в Среднеколымске и Вилуйске, в 1843 году – в Охотске. Они находились в ведении Якутского городского пешего казачьего полка [2, с. 5].

Первое время эти школы, как и другие учебные заведения, не имели собственного здания, материальной базы, учебников, пособий, письменных принадлежностей и подготовленных учителей. Учителями работали маломальски грамотные казаки в счет обязательной казачьей 25–летней службы, не получая за это вознаграждения [2, с. 5].

Казачьи школы сыграли большую роль в образовании и воспитании юношей и девушек казачьего сословия. Выпускники казачьих школ были грамотными для того времени людьми, и из них вышли любящие свое дело учителя: Матвей Шахурдин, Демьян и Самуил Жирковы, Степан Попов, Алексей Староватов и других [2, с. 5].

В сентябре 1858 года новоархангельскую епископскую кафедру из Ново – Архангельска в Якутск, и 18 сентября уже начались занятия в духовной семинарии. Эта семинария уже была полным курсом образовательных наук. Преподаватели (7 человек) имели высшее академическое образование [2, с. 6].

Первым ректором Якутской духовной семинарии был назначен протоирей Стефан Мартынович Добротворский. В своей речи на открытии семинарии Добротворский сказал пророческие слова: «...И будет слава храма сего последнего паче первого...» [2, с. 6].

В 1882 году открылась Якутская женская прогимназия, которая впоследствии была преобразована в семиклассную гимназию. В 1901 году был открыт дополнительно педагогический класс, который выпускал учительниц для начальных школ. Полный курс гимназии давал среднее образование, по окончании которого гимназистки имели право поступать на высшие женские курсы, в Институт благородных девиц, на педагогические и медицинские факультеты университетов [2, с. 7].

15 октября 1888 года в Якутске открылось епархиальное женское училище для девиц духовного и светского звания, преимущественно иногородних. Основные предметы, которые преподавались в училище: Закон Божий, русский язык, чистописание, арифметика. Обучали также современному ремеслу, например шитью золотом, выставке и т.д. [2, с. 8].

29 декабря 1889 года Якутскую шестиклассную мужскую прогимназию преобразовали в реальное училище, которое давало учащимся полное среднее образование с правом поступления в высшие учебные заведения. Училище имело 7 основных классов. В 1896 – 97 учебном году в нем обучалось 97 учащихся. Реальное училище давало своим питомцам некоторые технические знания. В первых четырех классах изучали общеобразовательные предметы, а в трех старших – физику, математику, химию, естествознание, историю, словесность и два иностранных языка [2, с. 10].

Много внимания в училище уделяли эстетическому воспитанию учащихся. Работали кружки художественной самодеятельности и оркестр народных инструментов. По воскресеньям и праздничным дням устраивали утренники, вечера танцев и музыки. Помещалось училище в казенном двухэтажном деревянном здании и только в 1911 году переехало в новое каменное здание, построенное под началом якутского губернатора И.И. Крафта [2, с. 11].

В течение многих лет училище было организационно - методическим центром образования Якутской области. Его директор являлся главой народных училищ Якутской области. Многие воспитанники училища стали впоследствии видными общественными деятелями. Якутский лингвист С.А. Новгородов, писатель А.Е. Кулаковский, исследователь рек Якутии И.Ф. Молодых, ученые – доктора наук, профессора М.Ф. Габышев, Н.Н. Киренский, учителя И.В. Бубякин, Г.А. Афанасьев, библиограф А.Н. Грибановский, историк – краевед М.А. Кротов и другие [2, с. 11].

Якутское реальное училище просуществовало до 1920 года, потом было преобразовано в школу 2-й ступени [2, с. 11].

Немаловажное значение в образовании детей имело открытие четырехклассного городского начального училища в городе Якутске [3].

В 1902 году в начальных училищах Якутска обучалось 180 детей, а желание дать образование своим детям было очень велико, что заставила инспектора народных училищ Якутской области господина С.О. Огородникова обратиться в городскую думу с просьбой об открытии четырехклассного городского начального училища. Депутаты заинтересовались и предложили С.О. Огородникову составить за вознаграждение смету на содержание этого училища, а также обратились в городскую управу с предложением организовать строительство здания этого училища [3].

10 октября 1907 года было открыто училище с двумя классами, с 56 учащимися, из них в 1-м классе было 35, а во 2-м - 21. В августе того же года был открыт третий класс и общее количество учащихся достигло 99 [3].

Система преподавания в 1906 году была классической, а с осени 1908 года было введено предметное обучение «...с разделением учебных предметов по способностям и личному желанию в избранном и любимом предмете» [3].

Педагогические советы проводились два раза в месяц, на них ставились такие вопросы, как об освобождении беднейших учеников от оплаты за обучение, о переводных экзаменах, учебной программе, выпуске книг и журналов, преемственности между низшими и средними учебными заведениями, о распределении учебной нагрузки между преподавателями, о такой дисциплинарной мере в отношении учеников, как удаление с урока, и другие [3].

В октябре 1908 году в здании четырехклассного училища стал собираться кружок любителей церковного пения. Спевка проводилась один раз в неделю под руководством Алексея Охлопкова [3].

В те далекие годы в учебных заведениях для повышения квалификации учителей использовали метод взаимопосещения уроков своих коллег [3].

24 октября 1907 года волосной голова Владимирского селения Л.М. Огородников совместно с крестьянами Чесновым, Девяткиным и другими в присутствии сельского старшины Лонгинова составили общественный приговор об открытии начального народного училища для детей. Приговор был направлен инспектору народных училищ Якутской области С.О. Огородникову. Школа была открыта для 12 детей (8 мальчиков и 4 девочки) [3].

Обучение предлагали проводить по двум направлениям: главные предметы – славянская грамота, Закон Божий, второстепенные – грамотное чтение и письмо [3].

Учителем был направлен Петр Иванович Кушнарев, имеющий незаконченное педагогическое образование, выбыл со 2-го курса Якутской прогимназии, но имел намерение сдать экзамены на звание народного учителя начальных училищ [3].

В апреле 1908 года на педагогическом совете начального городского 4-хклассного училища инспектор этого училища Е.И. Севостьянов, по совету инспектора народных училищ Якутской области С.О. Огородникова, выступил с предложением об открытии при училище педагогических курсов для «приготовления» учителей начальных училищ. Педагогические курсы должны «подготавливать» молодых людей, получивших низшее образование к испытанию на звание «Учителя начального училища» [9].

Комиссией была разработана «Положение об организации педагогических курсов»:

1. Педагогические курсы имеют целью готовить молодых людей, получивших низшее образование к испытанию на звание «Учителя начального училища», знакомя их с теоретической и практической работой.

2. На курсы принимаются молодые люди, достигшие 16-ти летнего возраста и окончившие с успехом полный курс обучения начальных училищ.

3. В число слушателей допускаются лица не православного вероисповедания, которые освобождаются от занятий по изучению Закона Божьего и церковно-славянского языка.

4. Обучение на курсах бесплатное, а беднейшим курсистам выдаются пособия из суммы, отпускаемых МНП в распоряжение директора народных училищ [3].

Якутские 2-х годовичные педагогические курсы были открыты 1 ноября 1909 года. В составе одного первого курса было 9 слушателей, в 1910 году был открыт 2-й курс с 6-ю слушателями, а весной 1911 года был первый выпуск-9 учителей, а в 1912 году-10, повысивших свою квалификацию [3].

Для учащихся и педагогов курсов была собрана богатая библиотека, которая насчитывала методической и учебной литературы 1162 книги.

С 1914 года стали проводиться краткосрочные курсы для учителей начальных училищ. Курсы проводились в весенне-летний период, продолжительностью 1-3 месяца [4].

Из сказанного выше ясно, что в начале XX-столетия на повышение образовательного уровня учителей обращалось большое внимание, организовывались курсы с продолжительным сроком и расширенной программой обучения (2 года) и краткосрочные (1 месяц), окончив которые курсисты подтверждали высокое звание «Народный учитель» [4].

Положительным было также и открытие различных воскресных школ для взрослого населения. Так, в мае 1898 года в Якутске по инициативе учителей В.В. Жарова и И.Н. Эверстова была организована воскресная школа. В ней обучалось до 40 человек. Среди учеников был старик-якут в возрасте 64 лет [2, с. 39].

А в октябре 1906 года Председатель общества попечения Серафима Николаевича Бушуева обратилась к инспектору народных училищ Якутской области Сергею Осиповичу Огородникову с ходатайством об открытии на ее личные средства при якутском городском 4-классном училище бесплатных мужской и женской воскресных школ с программой, установленной для начальных народных училищ. Основным требованием было раздельное обучение [4].

В октябре 1907 года была открыта воскресная школа, субсидированная обществом приказчиков.

По ходатайству председателя общества взаимопомощи приказчиков В.Федосеева была открыта бесплатная воскресная школа для взрослых. Заведующая школой была назначена жена дворянина Гликерия Михайловна Сабунаева. Собственного здания у школы не было, т.к. и они арендовали церковно-приходскую школу [2, с. 39].

Постепенно стал вопрос об открытии ремесленных училищ в г. Якутске.

В 1914 года к инспектору народных училищ В.П. Васильевскому обратился Гусев Афанасий Иванович, он просил принять его учителем в Павловскую начальную школу. Воспитание получил домашнее, затем прослушал в Москве при учебном заведении С.В. Сальников учительские курсы, после чего держал экзамен на звание учителя начальных училищ в испытательном комитете Московского учебного округа [2, с. 43].

1914 года был ознаменован значительным событием в педагогической жизни столицы. 14 сентября была торжественно открыта учительская семинария. Первым директором ее был инспектор народных училищ Якутской области Владимир Петрович Васильевский. Якутская учительская семинария в отличие от других школ была учебным заведением, в которое допускалась и беднота. Большинство воспитанников семинарии из-за материальной необеспеченности родителей зачислялось на казенное содержание.

В семинарии учились будущие государственные деятели Якутии М. Аммосов, П. Ойунский, С. Аржаков, С. Гоголев, И. Барахов, М. Мегежекский и другие. Семинария, руководимая В.П. Васильевским, проделала большую работу по изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта, по

оказанию практического опыта учителям в повышении их квалификации. Так, в 1914 и 1915 годах были организованы съезды учителей министерских школ Якутской области [1, с. 152].

За 1914-16 учебных годах в семинарии уделялось должное внимание профессиональной подготовке будущих учителей, улучшилось качество преподавания русского языка. Учитель В.И. Зедгенизов к работе относился серьезно и достиг заметных результатов: учащиеся успешно усваивали русский язык. При чтении и изучении литературных произведений обращалось внимание на их идейное содержание, на характеристику персонажей. Ученики приучались к анализу басен, стихов, рассказов, произведений устной словесности [1, с. 152].

15 октября 1920 года учительская семинария была преобразована в трехгодичные педагогические курсы.

За шесть лет единственное до революции педагогическое учебное заведение в Якутии выпустило 59 народных учителей. Ее выпускники, такие как М. Аммосов, П. Ойунский, И. Барахов, С. Аржаков и другие, стали видными партийными и советскими деятелями. Курс обучения в семинарии прошли А.Д. Егоров и Л.Н. Харитонов, ныне известные якутские ученые, доктора наук [1, с. 152].

Большинство окончивших семинарию работало и работает в якутской школе, неся просвещение родному народу. Они своим трудом заслужили уважение и почет. Это заслуженные учителя школы Якутской АССР: Т.С. Иванов, П.И. Кочнев, П.В. Афанасьев, Д.Г. Кычкин, И.Н. Кычкин, Е.Т. Хохолова, учителя: С.Н. Жирков, А.П. Протодяконов, Г.И. Эверстов, Г.П. Григорьев, В.И. Липп, А.И. Березкин и другие [1, с. 152].

Якутская учительская семинария сыграла значительную роль в подготовке кадров народного образования и послужила основой для создания первого советского педагогического учебного заведения – трехгодичных курсов, преобразованных в педтехникум, а позднее в нынешний педагогический колледж в Якутске, воспитанники которого трудятся во всех уголках республики [1, с. 152].

Под влиянием политических ссыльных из семинарии вышли якутские коммунисты, талантливые организаторы и строители советской власти в Якутии.

В 1915 году Министерство народного просвещения направило циркулярное письмо попечителю учебного округа Якутской области о преобразовании начальных училищ в высшие, которое должно было начаться с 1 июля 1912 года и продолжаться три года, и городское начальное четырехклассное училище приказом № 33 от 10 сентября 1914 года было преобразовано в высшее начальное училище.

В «Положении о высших начальных училищах» было сказано, что они имеют своей целью дать учащимся законченное начальное образование. В программе же было указано, что в высших начальных училищах преподаются те же предметы, но добавляются русская словесность, география, история России с необходимыми сведениями из всеобщей истории, естествознание и черчение, пение и физкультура. Кроме того, ученикам преподается рукоделие [1, с. 152].

Большое значение имела организация двухгодичных и краткосрочных педагогических курсов учителей и учительниц при Якутском городском 4-классном училище [4].

В 1941 году во время Великой Отечественной войны, когда более 50% взрослого населения ушло на фронт и стала заметна нехватка рабочих рук, в Управлении трудовых резервов при СНК СССР 30 сентября 1941 года за номером 1432 вышло постановление «Об открытии в Якутске ремесленного училища и школы фабрично – заводского обучения». Обучение в РУ предполагалось двухгодичным, в ФЗО -5-6 месяцев [4].

15 октября 1941 года открыло свои двери ремесленное училище на 150 человек. В состав первого набора мобилизовали для обучения по специальностям: слесари – инструментальщики – 20 человек, кузнецы – 30 человек, электромонтажники 30 человек, формовщики – 10 человек.

Школа ФЗО открылась 15 ноября 1941 года, обучались 300 человек, из них: плотниками – 120, подеревщиками – 60, бондарями – 30, печниками – 30, штукатурами -30.

Выводы. Таким образом, история развития и становления педагогики в Якутии связана с историей развития страны, его идеологией. Изучая, исследуя историю становления педагогической мысли, открытия образовательных учреждений, видных прогрессивных деятелей того времени, сегодня молодежь воспитывается в духе патриотического воспитания, формируются необходимые компетенции осуществлять профессиональную деятельность на основе знания истории, роль и место образования в жизни личности и общества профессионального становления молодого поколения.

Литература:

1. Афанасьев, В.Ф. Школа и развитие педагогической мысли в Якутии / В.Ф. Афанасьев. – Якутск. - Якут книгоиздательство, 1966 – 344 с.
2. Шелепнева, С.К. Истоки современного образования / С.К. Шелепнева. – Якутск: Управление образованием Окружной администрации г. Якутска; Музей развития образования, 2009. – 64 с.
3. Национальный Архив РС (Я). ф. 288-и, оп. 1, д. 96, 98, 112, 125, 126, 161, 490, 457, 597
4. Национальный Архив РС (Я). ф. 288-и, оп. 1, д. 112, 181, 184, 527.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков Деккушева Айшат Умаровна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

АНАЛИЗ СИНТАГМАТИЧЕСКИХ И ПАРАДИГМАТИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ ПЕРЕДАЧИ СВЕДЕНИЙ

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме изучения синтагматических и парадигматических свойств лексико-семантической группы глаголов передачи сведений. Глаголы передачи сведений являются важнейшими маркерами самого процесса коммуникации.

Ключевые слова: глаголы, сведения, синтагматика, парадигматика, коммуникация.

Annotation. This article is about the problem of studying the syntagmatic and paradigmatic properties of the lexical-semantic group of verbs for conveying information. Communicative verbs are the most important markers of the communication process itself.

Keywords: verbs, information, syntagmatics, paradigmatics, communication.

Введение. Глаголы лексико-семантической группы передачи сведений являются существенными индикаторами процесса устной речи. Особый интерес порождают исследования лексико-семантической группы глаголов из-за отличия в значении глагольных признаков и их назначения в текстах научной прозы [1].

Кроме того, актуальность проблемы связана и с тем, что она находится на стыке интересов лексической семантики и теории языковой и речевой коммуникации и освещает вопросы, важные для обоих направлений.

Объектом дефиниционного анализа служат эмоциональные оттенки значений глаголов передачи сведений, содержащиеся в толковых словарях [1].

Целью статьи является выявление ядра лексико-семантической группы глаголов передачи сведений, так как лексико – семантические свойства ядерных глаголов могут служить основой для адекватного описания данной группы глаголов, входящих в периферийную зону.

Для настоящей статьи была отобрана лексико-семантическая группа глаголов передачи сведений. В процессе передачи сведений передающий информацию стремится к ясности и полноте выражения, так как он заинтересован в том, чтобы его сообщение было принято с наименьшими потерями. Получающий информацию добьётся успеха только в том случае, если сумеет обеспечить, создать или реализовать при приеме сведений соответствующий семантический эквивалент.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим синтагматические и парадигматические свойства лексико-семантической группы глаголов передачи сведений, включающей следующие глаголы:

to show, to exhibit, to demonstrate, to illustrate, to describe, to present, to explain, to display, to represent, to suggest, to diagram, to indicate, to interpret, to point out...

Эти свойства раскрываются при помощи различных методов исследования глаголов данной лексико-семантической группы.

Немаловажное значение в этой связи приобретает особая роль понятийного поля «передачи сведений» в языковом лексиконе и в функционировании его единиц, в процессе обучения в частности.

Таким образом, лексико-семантические связи слов основываются не столько на внеязыковых связях, сколько на языковых отношениях:

- to show smth to smb;
- to show (smb) smth;
- to show smth in public;
- to explain the meaning of smth;
- to explain in words;
- to make smth known (clear) to smb;
- to describe smth.

Итак, по мнению Сентенберг И.В., под лексико-семантическими группами понимается множество однородных единиц, объединенных по сходству значения [4, с. 36].

Последнее проявляется в наличии общего смыслового инварианта лексико-семантических групп, который включает следующие смысловые компоненты:

- лексико-семантический, указывающий на принадлежность единицы к части речи;
- разрядный, относящий его к тому или иному разряду;
- семантический, локализирующий группу в пределах части речи и разряда и является общим для всех единиц лексико-семантических групп и моделей ее синтаксической и лексической сочетаемости, в которой находит выражение смысловой инвариант, а так же в возможности интерпретации смыслового содержания одной единицы через другую [1].

Наличие данных лингвистических связей обеспечивает устойчивость системы при всем многообразии ее единиц, находящихся в отношениях оппозиции.

Единица лексико-семантической группы – это слово или фиксированное словосочетание в одном из значений. Значение единицы лексико-семантических групп рассматривается как разделяемое на ряд разных по уровню абстракции, содержанию и количеству смысловых компонентов. Лексико-семантическая группа выступает при этом как своеобразный системный контекст.

Если подойти к значению лексико-семантических групп с точки зрения ее системных отношений в парадигматике, то значение можно определить как совокупность ряда расположенных в определенном порядке (по определенной модели), взаимосвязанных и взаимообусловленных смысловых компонентов, где каждый последующий компонент сужает и ограничивает предыдущий.

Для настоящей статьи была отобрана лексико-семантическая группа глаголов передачи сведений. В процессе передачи сведений передающий информацию стремится к ясности и полноте выражения, так как он заинтересован в том, чтобы его сообщение было принято с наименьшими потерями. Воспринимающий информацию достигнет успеха только в том случае, если сумеет обеспечить необходимую апперцепцию, создать или реализовать при приеме сведений соответствующий семантический эквивалент.

При составлении первоначального списка глаголов передачи сведений были использованы следующие лексико – графические источники английского языка:

Webster's New Dictionary of Synonyms, Hornby Oxford Advanced Learner's Dictionary, Collins Cobuild English Language Dictionary, Webster's Dictionary.

Взяв за основу инвариантное значение «передачи сведений» - “to give information, to demonstrate smth, to explain smth and make it clear by showing how to do it, describing it in details, illustrating with examples and showing the meaning of it”, сплошной выборкой из вышеуказанных словарей, выбираем первоначальный список глаголов, в дефинициях которых отражено инвариантное значение передачи сведений.

Процесс передачи сведений может осуществляться различными способами:

- а) словесное объяснение (глаголы to explain, to say, to describe, to interpret, to discuss, to account for),
- б) показ или демонстрация (to show, to exhibit, to present, to demonstrate),
- в) указание на источник знаний (to indicate, to point out, to mention),
- г) передача знаний графическим путем (to write, to draw, to diagram),
- д) а также даются устойчивые выражения с глаголами передачи знаний, такие как:
 - to show smth to smb;
 - to show (smb) smth;

- to show smth in public;
- to explain the meaning of smth;
- to explain in words;
- to make smth known (clear) to smb;
- to describe smth;
- to illustrate smth with examples;
- to give information about smth;
- to give an explanation of smth;
- to give details about smth [1].

Выявив общий корпус глаголов передачи сведений, рассмотрим иерархическую структуру лексико-семантической группы данных глаголов в терминах ядра и периферии.

Дефиниционный анализ дает возможность объективно установить:

- во-первых, семантическую классификацию глаголов передачи сведений;
- во-вторых, иерархическую и уровневую структуру лексико-семантическую группу глаголов передачи сведений.

При изучении глаголов как единой лексико-семантической системы важно установить ядро этой лексико-семантической группы. Ядро лексико-семантической группы обычно состоит из контекстно – свойственных глаголов, все или основные значения которых являются характерными и определяющими для данной лексико-семантической группы.

В данной статье ядро лексико-семантической группы глаголов передачи сведений представлено следующими глаголами, в дефинициях которых отражено инвариантное значение передачи сведений:

1. *to account for – to explain how smth happened;*
2. *to demonstrate – to make smth known, clear to people, to show smth clearly;*
3. *to describe – to explain smth in words;*
4. *to diagram – to explain how smth works, to illustrate smth;*
5. *to display – to show smth on a screen;*
6. *to exhibit – to smth in public;*
7. *to explain – to show the meaning of smth, to give details about smth, to describe smth;*
8. *to illustrate – to describe smth, to make it clear, to explain;*
9. *to indicate – to show where smth is, to mention, to make known;*
10. *to interpret – to explain, to show the meaning of smth, to give an explanation of what it means;*
11. *to point out – to show, to indicate, to suggest, to give people information;*
12. *to present – to give information, to show smth, to describe smth, to exhibit;*
13. *to record – to show, to indicate smth, to make smth known;*
14. *to represent – to describe smth, to show, to explain, to make smth clear;*
15. *to show – to explain smth, to make it clear, to demonstrate;*
16. *to suggest – to show in an indirect way [1].*

Периферийная зона данной лексико-семантической группы представлена глаголами, в которых релевантные для нас значения передачи сведений являются факультативными и даже окказиональными, то есть в дефинициях которых в некоторой степени отражено значение глаголов, составляющих ядро представляемой группы. Таким образом, в периферийную зону входят следующие глаголы:

1. *to clarify – to make smth clear and easier to understand by giving more details or simpler explanation;*
2. *to discuss – to write or talk about smth in detail;*
3. *to draw – to make a picture, pattern or diagram which usually shows only the outlines of smth;*
4. *to mention – to say smth, to speak of or about smth;*
5. *to plot – to make a plan of smth in order to show how it has developed in the past or will develop in the future;*
6. *to report – to describe smth. To present smth at a given time (place), to give an account of smth;*
7. *to say – to give smb information, to report;*
8. *to specify – to state smth or describe it precisely, to mention smth;*
9. *to write – to give smb information in a letter or note.*

«Лидером» среди данных глаголов и, соответственно, доминантой лексико-семантической группы глаголов передачи сведений и по частотности употребления в дефинициях глаголов ядра и периферии, и по семантическому строению, и по контрастному употреблению является, бесспорно, глагол *to show* [2].

Анализируя характер лексической сочетаемости глаголов передачи сведений на лексико-семантическом уровне, следует отметить, что доминанте *show* и глаголам ядра свойственна лексическая сочетаемость с определенными разрядами существительных, совпадающих с ролями аргументов, представленных на структурно – семантическом уровне.

Наличие общих синтагматических свойств глаголов передачи сведений свидетельствует о семантической однородности исследуемой лексико-семантической группы.

Все глаголы исследуемой группы представлены двумя большими группами:

1) многозначные глаголы с неединственным значением передачи сведений или «собственные глаголы» передачи сведений, составляющие ядро данной группы глаголов:

to show – доминанта, to demonstrate, to present, to explain, to illustrate, to exhibit, to display, to describe, to represent, to indicate, to account for, to point out, to record, to suggest, to interpret;

2) многозначные глаголы с окказиональным значением передачи сведений, составляющие периферию данных глаголов передачи сведений:

to say – доминанта, to discuss, to plot, to define, to clarify, to mention, to draw, to write, to report, to specify, to give.

Синтаксическая выборка глаголов передачи сведений показала, что в подавляющем большинстве случаев встречаются глаголы, принадлежащие к ядру лексико-семантической группы, и отчасти глаголы, находящиеся в переходной зоне.

Между всем разнообразием структур и лексических значений глаголов данной лексико-семантической группы определенной взаимосвязи не наблюдается.

Что касается самих структур, то у разных глаголов они варьируются: они могут либо совпадать полностью, либо частично или же вообще не совпадать.

При «оказиональном» же употреблении глаголов передачи сведений это значение должно быть «поддержано» самой структурой, так как именно структура в этом случае способствует выявлению данного значения [4].

Выводы. В процессе исследования были изучены следующие проблемы:

- формирование лексико – семантической группы глаголов передачи сведений;
- определение ее иерархической структуры (выделение доминанты, ядра и периферии);
- функционирование глаголов данной лексико-семантической группы в речи, а именно, в текстах научно – психологической прозы.

Подводя итоги нашего исследования и основываясь на всех вышеизложенных фактах и материалах, мы можем сделать следующие выводы:

- в результате проведенного исследования парадигматических свойств глаголов передачи сведений на основе метода дефиниционного анализа было установлено, что выбор доминанты, помимо частотных и общепринятых характеристик, зависит от ее места в соответствующем лексико- грамматическом поле, диахронического функционирования и словообразовательной валентности;
- также на основе дефиниционного анализа глаголов передачи сведений было выявлено их иерархическое строение внутри семантически однородной лексико-семантической группы глаголов передачи сведений.

Лексикографическое описание глаголов передачи сведений в терминах ядра и периферии также позволило подтвердить их иерархическое строение, но уже с точки зрения их многозначности.

До настоящего времени этой теме не уделялось должного внимания. Использование темы «Передача сведений» в практике обучения английскому языку будет способствовать более эффективному и качественному обучению англоязычной речи, ее усвоению и применению в заданных ситуациях, а также расширит словарный запас обучаемых.

Литература:

1. Арнольд И.В. Семантическая структура слова в современном английском языке и методика ее исследования (На материале имени существительного) / И.В. Арнольд. – Ленинград: Просвещение, 1992. – 267 с.
2. Бурлакова В.В. Основы структуры словосочетания в современном английском языке / В.В. Бурлакова. – Ленинград: Изд – во ЛГУ, 1992. – 351 с.
3. Гак В.Г. К проблеме семантической синтагматики / В.Г. Гак. – Москва : Наука, 1992. - 298 с.
4. Сентенберг И.В. Лексико-семантические группы. / Сентенберг И.В. - Ленинград: Наука, 1985. – 287 с.
5. Ширяев Е.Н. Глаголы речи, восприятия и мысли в роли разговорных модальных средств // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура. / Е.Н. Ширяев. - Москва: Наука, 2004. – 321 с.

Педагогика

УДК 378.048.2

доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

кандидат педагогических наук Воднева Светлана Николаевна

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

аспирант Дониная Екатерина Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Социально-экономические тенденции, такие, как широкое внедрение информационно-коммуникационных технологий, развитие Интернета, конкурентная борьба за потребителя образовательных услуг, с одной стороны, и, полный или частичный перевод образовательного процесса на дистанционную форму, с другой стороны, оказывают влияние на развитие системы образования, а также требуют от педагогов новых компетенций, связанных с управлением современным образовательным процессом. В статье рассмотрено понятие «управленческая культура педагога», представлены современные информационные технологии в образовании. Авторы предлагают функции управления, такие, как планирование, организация, мотивация, контроль, координация рассматривать как составляющие управленческой культуры педагога. В статье соотношены управленческие функции педагога с потенциальными возможностями информационных технологий. Представлены пути формирования готовности будущих педагогов к управлению образовательным процессом в современных условиях.

Ключевые слова: информационные технологии в образовании, дистанционное обучение, открытое образование, управленческая культура будущего педагога.

Annotation. Socio-economic trends, such as the widespread introduction of information and communication technologies, the development of the Internet, competition for the consumer of educational services, on the one hand, and the complete or partial transfer of the educational process to a remote form, on the other hand, have an impact on the development of the education system, and also require teachers to develop new competencies related to the management of the modern educational process. The article considers the concept of "managerial culture of a teacher", presents modern information technologies in education. The authors suggest that management functions such as planning, organization, motivation, control, and coordination should be considered as components of the teacher's management culture. The article correlates the managerial functions of a teacher with the potential of

information technologies. The ways of forming the readiness of future teachers to manage the educational process in modern conditions are presented.

Keywords: information technologies in education, distance learning, open education, management culture of the future teacher.

Введение. В развитии любого общества ведущие тенденции определяются социальными, культурными, технологическими факторами, изменение которых оказывает влияние на любую систему общественных отношений. Наиболее динамичной и адаптивной к происходящим изменениям становится система образования, поскольку данные факторы оказывают влияние как на взаимоотношения субъектов образовательного процесса, так и на позицию образовательной организации во внешней среде, и, как следствие, на ее систему управления.

Изложение основного материала статьи. Важнейшим предметом организационно-управленческой деятельности образовательных организаций становится сегодня расширение границ образовательного пространства, увеличение масштабов вовлеченности социокультурного окружения в образовательную деятельность. Границы образовательного пространства задаются профессиональной деятельностью руководителей образовательных организаций, педагогов, а также вовлеченностью образовательных организаций в мировые процессы, происходящие в образовании.

Образование становится открытым, а его технологичность выступает как фактор открытости. Как утверждает Е.Г. Королева, открытость характеризуется как социологическая категория, предусматривает активное взаимодействие различных социальных институтов и субъектов, причем взаимодействие основывается на принципах социального партнерства [12]. По мнению Б. Гершунского, М. Каминского, И. Юсупова и др., в основе открытого образования лежат общедемократические права и принципы: право свободы перемещения, возможность самообразования, доступность знания, принцип свободы перемещения, наличие условий для развития. Открытое образование призвано готовить к жизни в свободном открытом обществе. Коммуникация осуществляется путем внедрения в образование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Необходимо также отметить, что современная концепция образования предполагает смещение акцентов в педагогической деятельности с передачи знаний, опыта, ценностей в сторону формирования культурной инициативы, поисков эффективных способов информационного взаимодействия с целью выстраивания индивидуальной траектории развития субъектов образования.

Расширяются границы образования, в том числе в основе открытой системы образования идея вовлеченности в глобальную информационную инфраструктуру, а также принципы непрерывности образования в течение всей жизни, принципы индивидуализации и фундаментальности образования. Применение дистанционных форм обучения позволяет получать образование в любых регионах, а спектр предоставляемых образовательных услуг может быть безграничен.

Создание информационной образовательной среды образовательной организации открытого образования с применением дистанционных технологий взаимодействия предполагает развитие материальной базы, единой информационной структуры, создание дидактической основы обучения, повышения квалификации педагогических кадров в области ИКТ.

В настоящее время актуальным для сферы образования становится борьба за потребителя, наличие большого количества образовательных организаций, которые предлагают различные по характеру предпочтений потребителя образовательные услуги, которые различны по своей репутации и престижности, по месторасположению для потребителя, уровню маркетингового продвижения образовательного продукта или услуг. Важным конкурентноспособным фактором является искусственный интеллект. Считаем, что информационные ресурсы должны выступать в качестве помощника организации образовательного процесса, оцениваться как возможность, а не угроза. Современный педагог должен быть не просто транслятором знаний, а организатором взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса посредством сетевых технологий.

Современные тенденции развития образования подразумевают изменение подходов как к содержанию образования, так и к изменению технологий и механизмов управления образовательной деятельностью.

Усложнение современного образовательного процесса, вызванного удаленностью потребителя, дистанционным общением с ним, усилением образовательных потребностей обучающихся и ожиданий их родителей, появлением многообразия различных цифровых образовательных ресурсов требуют еще больших усилий со стороны не только администрации образовательной организации, но и каждого современного педагога. Таким образом, усложнение основных процессов в условиях многозадачности требует их более тщательного планирования, координации и контроля, т.е. управления ими со стороны педагога.

По мнению О.В. Стукаловой, такие факторы, как интернационализация экономики, широкое применение информационных технологий во всех сферах жизни, необходимость ориентироваться на потребителя, акцептирование многообразия, учет личностных особенностей каждого привели к изменению парадигмы управления. Новым и важным в управлении становится признание первенства человека, его знаний, умений, способностей навыков для эффективного выполнения работы [13].

Для эффективной реализации любого процесса, в том числе в сфере образования, необходимо им управлять. В словаре экономических терминов управление – «сознательное целенаправленное воздействие со стороны субъектов, органов на людей и экономические объекты, осуществляемое с целью направить их действия и получить желаемые результаты» [16].

Большой энциклопедический словарь определяет управление как «функцию, обеспечивающую сохранение определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программ» [2].

Управление, по мнению Р.М. Шерайзиной, – это процесс, который предполагает выполнение специфических видов деятельности или функций. Среди них исследователь выделяет «планирование, прогнозирование, организация, координирование, контроль за обеспечением качества, контроль результатов деятельности, управление финансовыми и человеческими ресурсами и т.д.» [14, с. 23].

Вместе с К.Ю. Белой под педагогическим управлением будем понимать систему взаимосвязанных методов, принципов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, которые направлены на повышение его эффективности [1].

Традиционно выделяют три уровня, или звена управления: низшее, среднее, высшее [5]. Это разделение основывается на подчинении. Так управленцы низшего звена руководят рабочими и работниками, которые не являются управляющими. Управленцы среднего звена координируют и контролируют работу младших начальников. Как правило, они возглавляют в организации крупные подразделения. Управленцы высшего звена отвечают за принятие важнейших стратегических решений организации, это руководители организации. Если основываться на данной классификации, то управление школы как образовательной организации можно разделить на 3 уровня: 1 уровень – администрация школы, 2 уровень – педагогические дополнительные управленческими функциями, 3 уровень – учителя.

Рассматривая управленческую пирамиду по отношению к образовательной организации, в ней также возникает 3 уровня управления. То есть, современный педагог является частью системы управления образовательной организации, выполняя управленческие функции.

Таким образом, очевидно, что современный педагог должен обладать определенным уровнем не только педагогической, но и управленческой культуры. Так, Е.М. Огурцова, Л.Н. Плахина под управленческой культурой понимают способ профессиональной деятельности, который включает не только социальный опыт и опыт управленческой деятельности, но также этические нормы личности, эмоционально-ценностное отношение к самой управленческой деятельности [10].

А.М. Борлаков под управленческой культурой понимает «профессиональные знания в конкретной профессиональной области, организаторские способности и навыки в управленческой деятельности, искусство делового общения, общий культурный кругозор и нравственный облик» [3].

Согласимся с Г.М. Ключевой, которая рассматривает управленческую культуру как важнейший компонент компетентности современного педагога, как «комплекс знаний и умений по использованию в педагогическом процессе различных управленческих технологий (управленческих функций), т.е. умение осуществлять педагогический анализ имеющихся ресурсов, умение проектировать цели и осуществлять планирование и прогнозирование, умение организовывать и корректировать образовательный процесс, проводить его анализ» [7]. Это соответствует 5 основным функциям управления: планированию, организации, мотивации, контролю, координации [5].

Подготовка педагога, обладающего управленческой культурой, является одной из важнейших задач современного вуза. Образование идет сегодня по пути информационной цифровой трансформации. Однако, как утверждают Н.А. Шибасева, Л.В. Воронкова, цифровые изменения предполагают не столько создание компьютерных классов и наличие подключения к Интернету, сколько разработку и внедрение новых моделей функционирования образовательных организаций [15]. Л.М. Семенова также говорит о том, что модернизация и цифровизация высшего образования, связанные с внедрением цифровых образовательных методик и технологий обучения, способствует эффективной реализации новой дидактической парадигмы, что имеет положительный эффект в деле профессиональной подготовки кадров [12].

В период угроз из-за COVID-19 большинство образовательных организаций смогли в кратчайшие сроки адаптировать образовательный процесс под новые условия: дистанционное проведение уроков и лабораторных работ, олимпиад и конкурсов, видеокурсов и обучающих игр. Сегодня в педагогическую практику вошли понятия: дистанционное обучение (удаленное обучение), онлайн обучение (обучение «здесь и сейчас»), цифровое, или электронное обучение (часть дистанционного обучения, электронные ресурсы), обучение с применением дистанционных технологий. Современные ИКТ позволили также более эффективно осуществлять профессиональную подготовку будущих педагогов, являясь инструментом обучения и управления процессом образования.

Так, рассматриваемая А. Файолем управленческая функция планирование предусматривает постановку целей и задач, оценку ресурсов, разработку стратегии действий, планирование своей деятельности и деятельности других сотрудников. Недостаточное планирование опасно низкой эффективностью деятельности. Эффективными ИКТ для планирования могут выступать Google-календарь, информационные сетевые сервисы, удаленное управление и публикация данных, сетевые проекты.

Управленческая функция организации предусматривает воплощение планов, реализацию целей, распределение обязанностей, задач, распределение задач и ресурсов между сотрудниками. Процесс организации структурирует работу. В качестве ИКТ, обеспечивающих функцию организации, могут выступать, например, форум, электронный документооборот, электронная почта.

Функция мотивации позволяет обеспечить максимальную активность персонала в процессе достижения целей. Здесь реализуются воспитательная, психотерапевтическая, коммуникативная функции. Для успешной реализации функции мотивации необходимо владеть теоретическими знаниями по процессу формирования мотивации. Функция контроля позволяет оценить, насколько успешно была проведена работа по выполнению намеченных планов, важно выявить ошибки и скорректировать дальнейшую работу. Контроль основан на обратной связи. Электронный дневник, чаты, блоги, сетевое сообщество могут обеспечивать функцию мотивации и контроля.

Функция координации предполагает анализ проведенной работы и выявление проблемы и при необходимости корректирование целей, методов работы, распределения ресурсов. В качестве эффективных ИКТ могут выступать дистанционные курсы, устойчивые ссылки, цифровые коллекции, видеоконференции, медиатеки и др.

Выводы. Таким образом, целенаправленное формирование управленческих ценностей, системного логического мышления, технологической готовности с целью планирования, организации, мотивации, контроля и координации образовательного процесса позволяет формировать управленческую культуру будущего педагога, востребованного в современном образовании.

Литература:

1. Беляя, К.Ю. Руководство ДОУ / К.Ю. Беляя. — М.: Сфера, 2015. — 253 с.
2. Большой энциклопедический словарь. URL: Электронный ресурс: <https://gufo.me/dict/bes/%D0%A3%D0%9F%D0%A0%D0%90%D0%92%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%95>.
3. Борлаков, А.М. Управленческая культура как слагаемая профессиональной культуры. // Современные тенденции в науке и образовании: сб. матер. конф. — М.: Олимп, 2017. — С. 232-234.
4. Везетиу Е.В. Проблема готовности будущего учителя к проектированию педагогических технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-2. с. 31-34.

5. Виханский, О.С., Наумов, А.И. Учебник – 2006. – 4-е издание.
6. Гордиенко Т.П., Альбекова С.Ш. Информационно-коммуникативные технологии в развитии образования // Педагогический вестник. 2019. №6. С. 19-22.
7. Клочева, Г.М. Управленческая культура как детерминанта профессионализации педагога // Новый взгляд. Международный научный вестник. — 2014. — № 4. — С. 51-60.
8. Королева, Е.Г. Открытое образование как условие самореализации личности: социально-психологический аспект. // Человек и образование. – 2011. – № 2 (27). URL: Электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru/journal/n/chelovek-i-obrazovanie>.
9. Макаренко Ю.В. Современные педагогические инновации как инструмент управления качеством образовательных услуг // Педагогический вестник. 2020. № 14. с. 67-68.
10. Огурцова, Е.М. Управленческая культура как фактор развития образовательной организации. // Novaum. – 2019. – № 20. URL: Электронный ресурс : <http://novaum.ru/public/p1470>.
11. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Доница И.А. Модели подготовки педагогов и руководителей образовательных организаций к управлению многообразием в системе непрерывного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-1. С. 155-158.
12. Семенова, Л.М. Динамика цифровой дидактики в условиях трансформации высшего образования. Часть I // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №3. URL: Электронный ресурс: <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN320.pdf>.
13. Стукалова, О.В. Формирование профессиональных качеств гуманного лидера у будущих специалистов менеджмента: дис. ... канд.пед.наук: – Челябинск, 2006. – 178 с. URL: Электронный ресурс: <http://www.dslib.net>.
14. Шерайзина, Р.М. Подготовка кадров образовательного менеджмента в современном вузе. // Человек и образование. – 2008. – №2. – С. 22-25.
15. Шибаева, Н.А., Воронкова, Л.В. Применение цифровых технологий в системе высшего образования как социальная инновация современного информационного общества. // Дружковский вестник. – 2020. – № 2(34). DOI: 10.17213/2312-6469-2020-2-70-80.
16. Экономический словарь терминов. URL: Электронный ресурс: https://gufo.me/dict/economics_terms/%D0%A3%D0%9F%D0%A0%D0%90%D0%92%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%95.

Педагогика

УДК 378.14

магистрант Екимова Ксения Владимировна

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 Бекетова Юлия Александровна

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

ПУТИ РАЗВИТИЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье под разным углом рассматривается сущность системы образования, а также стоящие перед ней актуальные задачи. Обозначена роль и место образовательной организации в системе непрерывного образования. Выявлена необходимость совершенствования нормативно-правовой базы деятельности высшего учебного заведения в повышении качества самого образования. Авторами статьи предложены пути развития нормативно-парового обеспечения деятельности в образовательных организациях.

Ключевые слова: система образования, непрерывное образование, образовательная организация, нормативно-правовое обеспечение, нормативно-правовые акты.

Annotation. The article examines the essence of the education system from different angles, as well as the current tasks facing it. The role and place of an educational organization in the system of continuing education is indicated. The need to improve the legal framework of higher education institutions in improving the quality of education itself is identified. The authors of the article suggest ways to develop regulatory and steam support of educational activities in educational organizations.

Keywords: education system, continuing education, educational organization, legal support, legal acts.

Введение. Протекающие в современном обществе динамические перемены оказывают крайне сильное влияние на изменения нашего представления об образовательной деятельности в высших учебных заведениях. На первый план выходит проблема качества образовательного процесса. Наибольшую эффективность в способах решения данного вопроса представляет собой путь развития нормативно-правового обеспечения деятельности образовательного учреждения.

Нормативно-правовое обеспечение как явление, обладающее комплексной основой, является своего рода неотделимой деталью всего целостного образовательного процесса. Более того, нормативно-правовая база включает в себя различные виды документации, такие как педагогическая, методическая, административная и другие, которые в свою очередь значительно воздействуют на построение, результативное протекание и контроль образовательного процесса.

Определена гипотеза исследования, суть которой заключается в том, что процесс обучения будет эффективен только в том случае, когда в учебном заведении нормативно-правовое обеспечение рассмотрено как социально-педагогическое явление. Данное решение объясняется тем, что в результате анализа и исследования нормативно-правовой базы осуществляется формирование единого образовательного пространства, а также постановка современных целей и задач сферы образования.

Понимание влияния нормативно-правового обеспечения деятельности образовательной организации в совершенствовании качества образования является одной из наиболее актуальных на данный момент проблемой.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день система образования, основой которой является образовательная организация, содержит большой набор различных структур и выполняет огромное количество функций, другими словами, она полифункциональна.

Во-первых, систему образования стоит рассматривать в роли института социализации нового поколения. В данном ключе, она выполняет комплекс задач, касающихся воспитания и развития человека, а также оказывает существенное влияние на приобщение к современным видам культуры и овладения ими.

Во-вторых, система образования может быть проанализирована как форма профессиональной подготовки. Здесь системой образования выполняются задачи по применению приобретенных знаний, умений и навыков личности в актуальных видах деятельности, а также их адаптации в заданных условиях среды и новейших технологиях.

В-третьих, как дисциплинарное обучение система образования направлена на организацию помощи студентам в освоении ими коммуникативных действий, способов с использованием знаково-символических систем.

Исходя из вышесказанного следует, значимость образовательной организации в системе непрерывного образования кардинально меняется. На данный момент формирование у студентов желания и даже привычки к постоянному обучению, обновлению своего багажа знаний, умений и навыков, освоению чего-то нового посредством творчества является в приоритете. Можно уверенно сказать, что образовательная организация – это фундамент системы непрерывного образования, которое направлено на выполнение таких функций, как:

- качественная реализация профессионального, образовательного и общекультурного уровня подготовки студентов;
- обеспечение необходимых условий, способствующих осознанному самоопределению обучающихся, а также влияющих на формирование объективной самооценки своих требований по выбору дальнейшей профессиональной подготовки;
- воздействие на саморазвитие, самообразование и самовоспитание молодого поколения.

С каждым новым учебным годом происходит перестройка либо всей существующей системы образования, либо ее частей. Однако в данном случае наблюдается внедрение изменений как в общеобразовательные, так и в профессиональные учебные заведения. Необходимо отметить, что общеобразовательная образовательная организация – это база для всех остальных видов профессионального образования, а потому она должна быть гибкой, способной подстраиваться под различные новшества, включать в себя большое количество образовательных программ и учебных планов, направленных на учет запросов социума, а также самих обучающихся, их склонностей и возможностей.

Образовательные организации должны все более результативней способствовать не просто благополучной адаптации личности в социуме, но также ее желанию и стремлению вхождения в систему рынка труда, освоению требуемых умений и навыков, воспитанию гражданского сознания. Одно из наиболее результативных решений представленной ситуации является взаимосвязь образовательной организации с учреждениями дополнительного образования, поскольку последними осуществляются задачи по определению склонностей, способностей, интересов, профессионального и личностного самоопределения обучающихся, а это является первоочередным фактором в мотивации молодого поколения к обучению.

Более того, несмотря на происходящие в системе образования изменения, крайне важно на данном этапе сохранить единое образовательное пространство. Также имеет большое значение исполнение законодательства и иных нормативных правовых актов в сфере образования. Данная необходимость объясняется невозможностью существования и развития социально-педагогических, информационных, профессионально-технологических, социокультурных, профессионально-педагогических и иных систем, способствующих переходу образовательной деятельности на новый более качественный уровень, без тщательного анализа нормативно-правовой базы профессионального учебного учреждения. Стоит отметить, что разработка нормативно-правового обеспечения образовательной деятельности вызвана не только крайней необходимостью в повышении качества образования, но прогрессивным развитием социума в целом.

В современных условиях развития общества отечественная образовательная система базируется и функционирует на основе таких законодательных актов, как: Конституция Российской Федерации, Федеральный закон «Об образовании», Федеральная программа развития образования в России до 2025 года. Данные нормативные документы ориентированы на устойчивое развитие системы образования.

Перед образовательной организацией ставится задача по использованию модели нормативно-правового обеспечения федерального уровня и ее дальнейшей трансформации на уровень конкретного учебного заведения. Соответственно, нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности будет выполнять свои функции, а также частные, направленные на регулирование отношений между субъектами образовательного процесса в высшем образовательном учреждении.

Итак, вузам необходимо проектировать нормативно-правовую базу образовательной деятельности, которое будет ориентировано на формирующиеся в высших образовательных организациях отношения, а также представлять собой сложный комплекс нормативно-правовых актов, регламентирующих правоотношения в педагогической, социально-воспитательной, учебно-методической, научной деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что разработка нормативно-правовой документации образовательной деятельности учебного заведения возможна только при условии учета теории и практики развития образования.

На данный момент проблема определения пути развития и совершенствования нормативно-правового обеспечения в вузе является одной из первостепенной для стабилизации и модернизации образовательной деятельности в высшем учебном заведении. Лишь при правильном выборе системы «расширения»

нормативно-правовой базы возможно значительно упорядочить различные виды деятельности в вузе, а также улучшить качество самого образовательного процесса.

Авторами статьи были разработаны и предложены следующие пути развития нормативно-правового обеспечения образовательной деятельности образовательной организации:

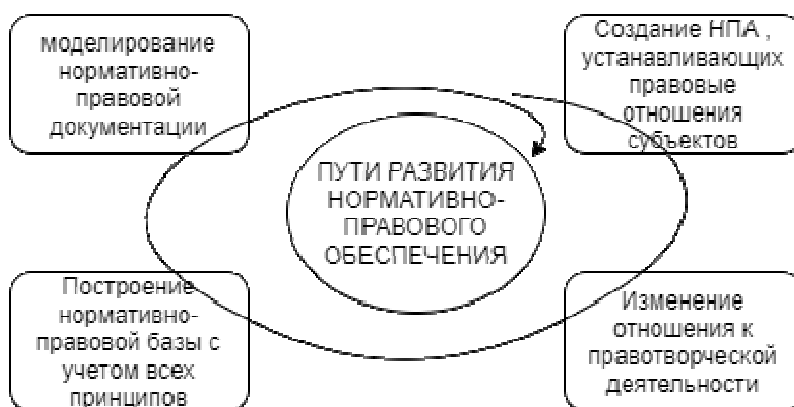


Рисунок 1. Пути развития нормативно-правового обеспечения образовательной деятельности

- моделирование нормативно-правовой документации с учетом специфики образования и его возможных путей развития, принципов систематизации, иерархичности, последовательности и преемственности;

- построение нормативно-правовой базы образовательной деятельности образовательного учреждения с учетом принципов функциональной полноты, концептуальной обоснованности, правотворческой деятельности;

- создание нормативно-правовых актов, устанавливающих правовые отношения субъектов образовательного пространства в учебно-методической, научной, педагогической, социально-воспитательной деятельности и гарантирующих функционирование учебного заведения, управление его жизнедеятельности;

- отношение к правотворческой деятельности как к составной части в целостной системе образовательной деятельности в учебных заведениях высшего образования.

Представляется необходимым проанализировать основные понятия данного исследования.

Нормативно-правовое обеспечение – это комплекс определенных условий, факторов и средств, способных повлиять на планируемое проектирование, организацию и контроль путей достижения желаемого результата. Реализация перечисленных задач осуществляется через созданную систему нормативно-правовых актов, непосредственно связанных между собой и регламентирующих отношения субъектов какой-либо деятельности.

Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности в учебной организации – это комплекс правовых документов, выполняющих ряд задач, а именно: разрешение возникающих в ходе управления образовательной деятельности трудностей, постановка и укрепление связей между профессиональными, организационными, управленческими отношениями, направленными в свою очередь на регламентацию взаимодействий субъектов в ходе педагогической, научной, учебно-методической, воспитательной деятельности.

Правотворческая деятельность – это целенаправленная деятельность по проектированию локальных правовых актов, ориентированных на построение и обеспечение функциональных отношений между работниками образовательной организации.

Нормативно-правовой акт – юридический документ, который состоит из правовых норм по регулированию возникающих между субъектами образовательной деятельности отношений. Данный акт должен обладать следующими характеристиками: актуальность, адресность, социальной направленностью, а также отображать свой программно-структурный, или структурно-организационный, или личностно-ориентированный характер;

Выводы. Итак, исследовав нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности учебных профессиональных заведений, можно утверждать, что оно:

- непосредственно обусловлено и вызвано педагогическими факторами;
- направлено на упорядочивание учебного процесса и поддержание качественной стороны учебной образовательной деятельности;
- считается эффективным методом управления как самим учебным заведением, так и образовательным процессом;
- нацелено на поддержание функционирования и постоянного развития образовательной организации;
- является фундаментом построения всех видов деятельности, протекающих в учебном заведении;
- обуславливает управление высшими образовательными организациями, переход к более результативному образованию.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации от 12 декабря 1993 г.: по сост. на 30.12. 2008 г. // Собрание законодательства РФ. - 2009. - № 4. - Ст. 445.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации от 31 декабря 2012 г. N 53 (часть I) ст. 7598.
3. Екимова К.В. Принципы моделирования нормативно-правового обеспечения деятельности образовательной организации. // НЕОФИТ Мининский университет. 2020. С. 101-103.
4. Цыплакова С.А., Леонова В.Н., Пескова Н.В. Ведущие концепции оценки качества профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 284-287.

УДК 378.2

магистрант Жаркова Елена Вячеславовна

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

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

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

ИЗОГРАФИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК НЕТРАДИЦИОННЫЙ СПОСОБ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность применения изографического моделирования в коррекции слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи. Приведены результаты экспериментального исследования слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи. Рассмотрены психолого-педагогические особенности слоговой структуры дошкольников с общим недоразвитием речи. Изографическое моделирование представлено в роли нового импульса, помогающего побудить в дошкольнике желание к логопедическому процессу, замотивировать и включить все его высшие психические функции, дать весомый толчок на пути к формированию слоговой структуры слова.

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

Annotation. This article examines the relevance of the use of isographic modeling in correcting the syllable structure of a word in children with general speech underdevelopment. The results of an experimental study of the syllable structure of the word in preschoolers with general speech underdevelopment are presented. The psychopedagogical features of the syllable structure of preschoolers with general speech underdevelopment are considered. Isographic modeling is presented in the role of a new impulse that helps to induce in a preschooler a desire for a speech therapy process, to motivate and include all his higher mental functions, to give a significant impetus to the formation of the syllabic structure of the word.

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

Введение. Одним из главных средств коммуникации любого человека является речь. Как важно вовремя не упустить и исправить те или иные речевые нарушения на ранней стадии развития в дошкольном периоде. Речевое развитие ребенка зависит во многом от социальной среды, в которой он варьируется, индивидуальных возможностей, его мотивации к речевому общению, от времени пребывания в дошкольном учреждении [1, 2].

Искажения структурной последовательности слогов в словах признаны значимыми, в структуре системных нарушений речи это имеет стойкий характер, определяющий не только недоразвитие речи, но и степень выраженности данного дефекта [4, 5].

Цель данной статьи заключается в актуализации проблемы формирования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста, а также в поиске эффективного средства коррекции слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день самый большой процент среди речевых нарушений составляют дети с общим недоразвитием речи, причин тому много: родовые травмы, гипоксия плода, стрессы матери, педагогическая запущенность и др.

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, в отличие от своих, развивающихся в норме сверстников, имеют ряд речевых проблем, что может служить причиной неуспеваемости, порождать комплексы и насмешки со стороны социума.

Одна из таких – искажение слоговой структуры слова. Если в речи дошкольника имеются пропуски, перестановки или наращения звуков или слогов, значит, структура слов производится неверно. До трех лет это является нормой. Нередко мы можем слышать из уст ребенка, примерно такие слова: тул (стул); капута (капуста); манина (машина). Но если ребенок 4-5 и даже 6 лет произносит с ошибками примерно такие слова, как: кародка (сковородка); бупека (табуретка); тапека (таблетка), то это говорит нам о стойком речевом нарушении слоговой структуры слова [6]. В таких случаях однозначно требуется помощь логопеда. Однако, эффективность результата работы во многом будет зависеть от выбора подходящего средства коррекции.

Целью организованного исследования являлось изучение сформированности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, разработка и апробация коррекционной программы, выявление ее эффективности в логопедической работе.

С целью анализа состояния слоговой структуры речи было проведено экспериментальное исследование.

Исследование проводилось на базе логопедического кабинета МБДОУ № 102 г. Нижний Новгород. Выборку составили 30 детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Для выявления результатов по сформированности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи были представлены задания из методики обследования звуко-слоговой структуры слова Бабиной Г.В., Шариповой Н.Ю. [2]. Количество предъявляемых слов по каждому классу было уменьшено на несколько заданий, сама структура методики при этом осталась прежней.

Задания Комплекса А были направлены на изучение возможностей детей произносить слова различной слоговой сложности изолированно. Комплекс включал 7 заданий.

Задания Комплекса Б предполагало отраженное и сопряженное, совместно с логопедом, проговаривание сложных по структуре и малочастотных слов.

Комплекс В помогал выявить возможность дошкольников многократно, в след за логопедом, отраженно воспроизвести слова.

Комплекс Г показывал возможность детей «жонглирования» словами различной слоговой структуры.

Комплекс Д предполагал множественное проговаривание словосочетаний и предложений.

Результат выполнения заданий оценивался по пятибалльной системе:

0 – 100% ошибок;

1 – 75% ошибок, 25% правильно выполненных заданий;

2 – 50% ошибок, 50% правильно выполненных заданий;

3 – 25% ошибок, 75% правильно выполненных заданий;

4 – практически правильное выполнение всех заданий без ошибок.

В целом, хороший уровень сформированности слоговой структуры слова не выявлен у детей в экспериментальной группе, удовлетворительный результат показали – 67%, недостаточный – 23%, низкий результат не был зафиксирован ни у одного ребенка.

Детально рассмотрим те комплексы, которые вызвали наибольшее затруднение.

Задания комплекса В показали, что в целом результаты были удовлетворительными, однако у 6% дошкольников возникли существенные трудности. В большей степени трудно дались задания на отраженное (сопряженное) произнесение трехсложных слов без стечений согласных звуков.

Речевой и картинный материал:

а) слова типа СГСГСГ - ворота, сорока, Марина, малина, Галина, калина;

б) слова типа СГСГСГС – потолок, соловей, воробей, голосок, петушок, колосок, василек.

Больше всех ошибок было на отраженное (сопряженное) произнесение многосложных слов.

Речевой и картинный материал:

а) слова без стечений согласных звуков — черепахи, водолазы, носороги, телефоны, самокаты, бегемоты, капитаны, тараканы, ящерица, раковина, чемоданы, паутина, пианино;

б) слова со стечениями согласных звуков – шахматист, экскурсовод, каратист, выключатель, Чебурашка, экскурсовод, велосипедист, холодильник, магнитофон.

Задания комплекса Г показали, что только 11 из 30 дошкольников успешно все выполнили, 16 человек допустили до 25% ошибок, 50% ошибок зафиксировано у трех человек.

Слова из открытых слогов не вызывали затруднения у детей, а трехсложные слова со стечением согласных часто дети произносили неправильно.

Чаще всего ошибки были при воспроизведении слов: карандаш («кадаш»), яблоко («ябака»), табуретка («абупета»), телевизор («тевизо», «теизал»), велосипед («сипет», «весипет», «васапет»), сковородка (скаватка), «сковорода», «каада», «скавада», «скалялевка», «скада»), космонавты («касмаки», «космават», «сканаты»), воспитательница («аспитаси», «виспитани», «аспитатика», «васпитатена»), учительница (утитеи), изогнутый (изотый), цирковой (циквой), парикмахерская (памимакская), мотоциклист (мототии), перекресток (перекосток). Дети с трудом воспроизводили стечение согласных, часто усекали начало или конец слова, что в целом делало речь малопонятной и разборчивой.

Задания комплекса Д вызвали серьезные затруднения в экспериментальной группе, только 30% человек смогли с ним справиться.

Анализ примеров ответов детей в результате многократного повторения словосочетаний, предложений доказывает наличие перестановок, искажений и проглатываний слогов.

Бежит волчишка - «бежит волшика».

Летит по небу птица - «етит по небу тиса».

Едут танкисты – едут «канкисы», «таксисты».

Красивый цветок – «касивы, класивый» («веток, цеток»).

На столе виноград – «на стое вигана», «биногад», «гад».

Летит стрекоза – «етит коза», «ситазя».

Закреть дверь – «закыть дель».

В каждом примере мы видим нарушение воспроизведений стечения согласных звуков. Данный дефект, по мнению Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, О.Н. Усановой является самым распространенным при произношении слов различной слоговой структуры детьми, имеющими общее недоразвитие речи.

Отметим, что наибольшую трудность из всех заданий дети с ОНР испытывали при воспроизведении слов сложной звуко-слоговой структуры, а также при самостоятельном назывании слов. Приведем некоторые типичные ошибки в назывании картинок (мак = «цветок, ромашка, лилия», бык = «корова», табуретка = «стул» хомяк = «крыса», винт = «гвоздь, болт, шуруп», дуб = «береза, дерево, клен», т.п.). Что говорит о низком уровне словарного запаса и изобилии литературных парафазий.

Во время выполнения заданий у детей с ОНР наблюдалось рассеянное внимание, быстрая утомляемость, нежелание выполнять задания, смена настроения, медлительность, гиперактивность. Отсюда следует, что дошкольникам с данной речевой категорией необходима комплексная правильно подобранная логокоррекционная программа.

Среди множества методов и средств можно отметить наглядное моделирование, которое обладает существенным преимуществом, поскольку имеет природную структуру, близкую для понимания ребенка. Модели учат ребенка визуально представлять слог, слово, заставляют работать со своим воображением, активизируют мыслительные процессы, по средствам моделей взрослые знакомят дошкольников с окружающей средой, активизируют процесс наблюдательной деятельности, устанавливают взаимосвязь между моделью и словом.

Л.А. Венгер и Д.Б. Эльконин в своих исследованиях подчеркивают непосредственную связь наглядного моделирования на развитие умственных способностей ребенка [3, 8].

Изобрафическое моделирование преимущественно подходит для детей старшего дошкольного возраста, однако некоторые элементы можно применить для детей среднего возраста.

К.Д. Ушинский говорил: «Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету». Именно он выступал за введение нестандартных методов в обучении [7].

Наряду с традиционными консервативными методами коррекции, изобрафическое моделирование выделяется своим творческим подходом, ведь дети всегда с радостью воспринимают изобразительную деятельность. Модели могут изображаться в виде самых разных графических символов, знаков (стрелочки, волнистые линии, пиктограммы, полосочки и т.д.), все зависит от фантазии ребенка. Предварительно совместно с учителем-логопедом обсуждается содержание рассказа, сказки, стихотворения. В работе могут

быть использованы цветные карандаши, маркеры, что еще больше будет эмоционально вовлекать детей в процесс работы изобразительного моделирования.

Учитель-логопед совместно с детьми обсуждает варианты записи - зарисовки главных слов, мотивируя ребят тем, что «писать мы еще не умеем, но можем это нарисовать». На начальных этапах учитель-логопед может предложить свои образцы изобразительных, в дальнейшем - подсказывает при затруднении, как нарисовать «сложное» слово, направляет, поддерживает. Предложения, вносимые детьми, обязательно учитываются и по ходу зарисовки вносятся в изобразительные. При записи детских изобразительных обязательно учитывается строчный вариант зарисовки слева направо для облегчения последующего «прочтения» рисунков и формирования вектора движения для чтения и письма в последующем. Возможно использование стрелок или соединяющих линий. Приветствуется помощь педагога в работе над сложными техническими изображениями символов, возможна совместная работа на листе в качестве партнеров, дополняя или прорисовывая детали либо способом «рука в руке».

Изобразительные, выполняемые дошкольником, ни в коем случае не получают художественного оценивания. После зарисовывания 1 – 2 – 3 изобразительных текст повторяется с самого начала. Таким образом, происходит многократное повторение вербального материала, который подкрепляется движениями руки и появлением зрительной опоры. Работа на листе – это игра, которую наполняют речевым сопровождением оба партнера - педагог и ребенок.

Необходимо хвалить за любое проявление творческой инициативы, попытки детей импровизировать с графическими образами. Работа должна проходить живо, непринужденно, допускаются хоровые ответы. В течение недели обязательно возвращение к материалу не менее 3 раз. Дошкольник пальчиком следит по картинкам и считывает символы, актуализируя их в речь.

Работа с изобразительными предполагает несколько этапов:

1. Сначала ребенок рассматривает изобразительный, затем ему необходимо постараться найти все буквы, «спрятанные» в нем.
2. Визуально определить предмет, зашифрованный в изобразительном.
3. Составить слова.
4. Из разрезной азбуки выложить слова.
5. На бумаге записать слова – изобразительные.
6. В слове-изобразительном назвать все буквы и звуки.
7. Определить согласные и гласные буквы в слове-изобразительном.
8. Разделение слова - изобразительного на слоги.
9. На бумаге зарисовать слова-изобразительные.
10. Составить предложение со словом изобразительным.
11. Выложить из крупы или семян одного из слогов слова - изобразительного.

Таким образом, создавая изобразительные, у дошкольников развивается умение вычленять последовательно звуки, буквы в словах и, как следствие, происходит параллельное обучение грамоте, что очень важно, поскольку подготавливает ребенка к школе. Благодаря такому методу тренируется логическое восприятие, включается внимание, идет работа над зрительным восприятием, стимулируется познавательная активность, устанавливается ориентир на форму предметов, что в дальнейшем благотворно будет сказываться на усвоении программы в школе.

Программа коррекции недостатков слоговой структуры слова с применением изобразительного моделирования рассчитана на 1 год обучения. Занятия с дошкольниками проводятся 2-3 раза в неделю, в индивидуальном порядке, время продолжительности каждого занятия составляет 15-20 минут.

Результаты, которые мы планируем получить в ходе реализации программы коррекции:

- благодаря совместной работе учителя-логопеда и специалистов широкого спектра (психолога, музыкального работника и др.) даст большой толчок на пути к развитию слоговой структуры слова в правильном направлении;
- повышение мотивации детей к работе с учителем-логопедом, благодаря включению изобразительного моделирования, поскольку изобразительная деятельность всегда понятна и близка ребенку;
- в процессе рисования моделей-изобразительных у ребенка будет подключаться логика, что благотворно влияет на воображение;
- совершенствование коммуникативных навыков;
- проработка слогов на всех уровнях (открытый, закрытый, со стечениями согласных), существенное наращивание слогов;
- развитие фонематического восприятия, мелкой моторики; совершенствование динамической, статической координации пальцев рук; коррекция звукопроизношения.

Выводы. Таким образом, изобразительное моделирование носит характер естественной деятельности, доступной для понимания дошкольников, что в свою очередь благотворно влияет на результат логопедической работы, способствует повышению мотивационной активности дошкольников с общим недоразвитием речи. Рисование моделей-изобразительных аккумулирует высшие психические функции. Изобразительные позволяют проявить всю творческую активность ребенка. Существенным плюсом в использовании изобразительных является их применение не только в логопедической практике, но и в любой другой педагогической деятельности.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7 № 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/931>
2. Бабина, Г.В., Шарипова Н.Ю. Слоговая структура слова: Обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. – М.: Парадигма, 2010. - 96 с.
3. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. М.: Просвещение, 1969. 365 с.
4. Карнаухова Я.Б. Возможности изобразительного моделирования в формировании связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. - 2013. - №1.
5. Медведева Е.Ю., Берсенева Т.А. Изучение состояния слоговой структуры слова у старших дошкольников Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 61 (1). С. 177-180.
6. Ткаченко Т.А. Слоговая структура слова. Логопедическая тетрадь: Книголюб, 2008 г., 46 с.

7. Ушинский К.Д. Родное слово: книга для детей и родителей / К.Д. Ушинский. - Новосибирск: Детская литература, 1999.
8. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1959. 240 с.

Педагогика

УДК 37.014

магистрант Жукова Наталья Юрьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна

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

кандидат филологических наук, доцент Королева Ольга Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению актуальных вопросов, связанных с организацией внутришкольной системы оценки качества обучения. В процессе исследования рассмотрена необходимость создания системы оценки качества в образовательных организациях, рассмотрены принципы создания системы. В статье предложены три группы параметров оценки качества результатов, качества условий и качества содержания.

Ключевые слова: качество образования, система оценки, образование, параметры качества, метод, процесс, принципы построения системы.

Annotation. The article presents three groups of criteria for assessing the quality of results, the quality of conditions and the quality of contents.

Keywords: quality of education, assessment system, education, quality criteria, method, process, principles of building a system.

Введение. Современное российское образование сталкивается со многими вызовами, связанными с высокими темпами развития науки, промышленности, мировой экономики, глобализацией и внедрением новых технологий. Повышение конкурентоспособности выпускников школ и ВУЗов в мировом образовательном пространстве сегодня является одним из приоритетов национальной образовательной политики Российской Федерации. Регулярное обновление содержания образования призвано обеспечить его доступность, вывести его на новый уровень, дающий возможность учащимся развивать таланты и индивидуальные способности.

Отечественная система образования находится на новом этапе становления системы оценки качества образования. Это предусматривает необходимость пересмотра существующих управленческих практик и организацию комплексной разъяснительной работы с участниками образовательного процесса. Особое значение приобрело информирование всех участников образовательного процесса о качестве образования. Получение информации возможно при осуществлении регулярного мониторинга. Качество образования – это один из важнейших критериев эффективности образовательной деятельности. Достижение высокого уровня качества образования, соответствующего современным требованиям и запросам – основная цель национального проекта «Образование».

Изложение основного материала статьи. В законодательстве Российской Федерации закреплено понятие «независимая оценка качества образования, которая направлена на получение сведений об образовательной деятельности, о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ» [9].

На федеральном уровне система оценки качества образования представляет: независимую оценку качества подготовки обучающихся и независимую оценку качества условий организации образовательной деятельности. Данный анализ направлен в первую очередь на диагностику состояния системы общего образования в целом. В России уже успешно действуют:

- 1) Национальные исследования качества образования (НИКО);
- 2) всероссийские проверочные работы (ВПР);
- 3) основной государственный экзамен (ОГЭ) и единый государственный экзамен (ЕГЭ).

Участие российских школьников в международных исследованиях позволяет выявлять проблемы и дефициты. Комплекс мероприятий, направленных на оценку качества подготовки обучающихся в школах, лицеях и гимназиях, реализуется в рамках задач проекта «Современная школа» на федеральном и региональном уровнях.

Безусловно, международные сравнительные исследования и оценочные процедуры, проводимые в Российской Федерации в регулярном режиме, играют важную роль в мониторинге качества образования. Приоритетной задачей сегодняшнего времени является внутренней системы оценки качества образования (далее – ВСОКО) на уровне школы [3]. Анализ информации невозможно осуществлять без наличия хорошо организованной базы данных. В настоящее время назрела необходимость создания в образовательной организации службы мониторинга качества, которая должна собирать сведения о результатах образовательного процесса.

Проблема оценки качества образования активно обсуждается всеми участниками образовательного процесса от управленцев в системе образования до учащихся и родителей. В Стандартах закреплены новые методологические основы построения внутришкольной системы качества. В связи с этим Министерством

образования и науки Российской Федерации был издан приказ «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией», в соответствии с п. 6 которого в процессе самообследования проводится в том числе оценка функционирования внутренней системы оценки качества образования [5]. Более конкретных формулировок по данной позиции в нормативных актах не встречается.

При проведении анализа сайтов школ повышенного статуса (лицеев и гимназий) города Нижнего Новгорода можно сделать следующие выводы:

1) в большинстве школ отсутствуют, либо представлены лишь частично локальные акты, регламентирующие систему оценки качества образования;

2) во многих образовательных организаций ВСОКО строится на анализе внешних показателей (ОГЭ, ЕГЭ, НОУ);

3) ВСОКО проводится с использованием случайных неконтролируемых критериев, не дающих полной и объективной картины качества образования (количество детей с ОВЗ, количество многодетных и малообеспеченных семей).

Деятельность ВСОКО в школе может отражать специфику образовательной организации вместе с тем имеются общие требования к оценке качества в образовательной организации.

Согласно исследованиям, проведенным учебным центром «Академия Директории» под руководством профессора НИУ ВШЭ Константина Михайловича Ушакова [3], 66% опрошенных педагогов из различных регионов России считают результаты ЕГЭ наиболее значимым критерием работы школы. Для 63% респондентов важен профессиональный уровень педагогов, работающих в школе, и 46% отметили процент выпускников, поступивших в вузы, как один из важных качественных показателей. Таким образом, внешняя оценка во многих образовательных организациях подменяет внутреннюю оценку, либо понятие внутренней оценки вообще отсутствует, а на основании внешней оценки принимаются управленческие решения, которые не всегда могут быть реализованы образовательной организацией на текущем этапе [3].

Следует четко определить, кто может осуществлять оценку. По результатам опроса, организованного учебным центром «Академия Директории» [3], 66% респондентов указали администрацию школы, 59% - самого учителя в качестве лиц, имеющих право оценивать качество образования. Среди опрошенных 58% подчеркнули важность оценки со стороны учащихся, а 38% отметили родительскую общественность. И только 25% респондентов считают возможным участие органов управления образования в процессе оценки качества. Это свидетельствует о недостаточной степени разработанности и внедрения внутришкольной системы качества.

Исходя из вышеизложенных данных команда учебного центра делает следующие выводы:

1) согласно многочисленным исследованиям в области образования качество преподавания является самым важным фактором, влияющим на качество образования. Педагоги, как правило, считают, что в роли главных оценщиков здесь должны фигурировать оценщики внутренние;

2) представляется крайне важным фактом то, что педагоги указывают обучающихся как важных оценщиков их профессиональной деятельности (хотя следует отметить, что нередко приходится сталкиваться с негативным отношением многих педагогов к опросам обучающихся) [3].

При создании собственной ВСОКО в образовательной организации можно первоначально взять за основу позиции, предлагаемые для оценки «Законом об образовании» [9].

Для реализации школьной системы оценки качества образования может быть применен системный анализ. При осуществлении анализа качества можно руководствоваться санитарными (санитарно-эпидемиологическими) правилами, нормами, гигиеническими нормативами, предусмотренными законодательством для образовательных организаций.

В соответствии с Законом об образовании в Российской Федерации, «качество образования - комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, 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» [3].

В настоящее время можно выделить:

1) оценку степени соответствия подготовки обучающихся требованиям ФГОС к результатам освоения образовательных программ;

2) оценку степени соответствия образовательной деятельности требованиям ФГОС к условиям реализации образовательной деятельности;

3) оценка степени соответствия подготовки обучающихся их потребностям, потребностям предприятий и учреждений;

4) оценку степени соответствия образовательной деятельности потребностям обучающихся, потребностям организаций среднего и высшего профессионального образования, предприятий и учреждений, потенциальными будущими работниками которых являются обучающиеся в ОО.

Анализ направлений деятельности образовательного учреждения должен содержать следующие разделы:

1. Цель и задачи, планируемые на определенный период.

2. Деятельность по реализации этих задач, способы диагностики их выполнения и достигнутые результаты.

3. Оценка достигнутых результатов (анализ образовательных процессов и т.д.).

4. Выявление и трансляция положительного опыта.

5. Выявленные области улучшения.

Объективность оценивания качества образования помогает получить полные данные. ВСОКО – оценочная процедура, целью которой является определение соответствия реальных и планируемых результатов деятельности образовательной организации.

Главной задачей ВСОКО является аудиторский мониторинг текущего состояния образовательной системы школы.

Необходимо в первую очередь определить параметры оценки по трем составляющим: качество условий, качество содержания и качество результатов. Эти три составляющих и являются функциональным ядром ВСОКО.

Для оценки параметра «качество результатов» может быть использованы, например, сформированность метапредметных компетенций учащихся, личностные достижения детей, в особенности испытывающих сложности с адаптацией, социализацией, профориентацией, изменения состояния здоровья школьников, являющиеся отражением эффективности ведения оздоровительной работы и т.д.

Для оценки параметра «качество условий» могут быть использованы: состояние материально-технической базы школы, оснащённость кабинетов, уровень информатизации и т.д., состояние кадрового ресурса школы, психолого-педагогические условия (работа школьной психологической службы), информационно-методические условия, наличие и использование электронных образовательных платформ и ресурсов [7], удовлетворённость обучающихся и родителей уроками и условиями в школе.

Для оценки параметра «качество содержания»: содержание реализуемых ООП на соответствие требованиям актуальных нормативов, содержание рабочих программ педагогов на соответствие требованиям ФГОС и контингенту обучающихся, характер ведения учителями индивидуальной работы с учащимися и т.д.

Информация по параметру «качество условий» может быть получена при проведении внутреннего аудита материально-технической базы, библиотечного фонда, сбора подробной информации о кадровом составе.

При анализе показателя «качество содержания» могут быть использованы наблюдение за качеством преподавания, анкетирование, анализ рабочих программ, программ дополнительного образования и программ внеурочной деятельности, анкетирование участников образовательного процесса, индивидуальные беседы с членами администрации и работниками.

Эффективность ВСОКО стоит с учетом основных принципов: нормативность, плановость, принцип главного звена, объективность, индивидуализация и системность.

Выводы. Таким образом, планомерно и грамотно выстроенная ВСОКО в образовательной организации позволяет контролировать качество образования как комплексную систему, отражающую многогранность содержания образовательного процесса в совокупности процессов, взаимосвязанных и взаимовлияющих. Результатами эффективной деятельности ВСОКО могут стать: определение перспективных направлений развития школы, определение соответствия качества результатов выделенным ресурсам и усилиям, разработка стратегии развития школы, выбор технологий обучения, выстраивание системы социального партнерства, принятие решений по улучшению качества обучения, создание системы мониторинга качества образовательной организации, формирование банка информации и др.

Важно понимать, что эффективная реализация программы ВСОКО в школе возможна только в условиях слаженного командного взаимодействия, что не только не отменяет широту управленческих функций, но и повышает их значимость, позволяет преодолеть существующую недостаточность опыта и обеспечивает решение актуальных организационных задач. Внутришкольная система качества образования требует постоянной модернизации. Целесообразно привлекать к работе ВСОКО членов Совета старшеклассников, членов Управляющего Совета. Привлечение к оценке качества родительского сообщества, социальных партнеров – залог успеха и эффективности деятельности ВСОКО. Хочется отметить, что создание ВСОКО – это крайне сложный процесс, требующий заинтересованности всех работников образовательной организации и всех членов управленческой команды.

Литература:

1. Волков, В.Н. Совершенствован практик управления современной школой / Волков В.Н. // Человек и образование. – 2014.- №4. – С. 91-96.
2. Единая система оценки качества школьного образования в России: разъяснения Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки. – URL: http://obrnadzor.gov.ru/common/upload/news/infomaterial/ESOCO_rus_Print.pdf (дата обращения 26.10.2020).
3. Ломов, А.И. Внутренняя оценка качества образования: размышления и поиск подходов к построению оптимальной модели / А.И. Ломов, А.Ю. Пименов // Практика административной работы в школе. – 2018. - №8.
4. Мялкина, Е.В. Диагностика качества образования в вузе // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С 4.
5. Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 6 мая 2019 года № 590/219. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/554691568> (дата обращения 26.10.2020).
6. Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 июня 2013 года № 462 - URL: <http://docs.cntd.ru/document/499028374> (дата обращения 26.10.2020)
7. Строков, А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020.Т. 8, №2. С. 15.
8. Управление качеством образования в условиях перехода Единого государственного экзамена (ЕГЭ) в штатный режим / сост.: Н.С. Бабакова Т.С. Вершинина. - Екатеринбург: ГОУ ВПО Уральский государственный университет им. А.М. Горького. – 2008.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) «Об образовании в Российской Федерации» - URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения 26.10.2020).
10. Федеральный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644). – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902254916> (дата обращения 26.10.2020).

УДК 372.881.1

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 Ботина Мария Владимировна

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

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей и особенностей использования персонифицированного подхода в коррекции дизартрии с детьми раннего возраста. Рассматриваются особенности нарушений у детей с дизартрией в разных сферах: моторной, артикуляционной, звукопроизводительной, коммуникативной, лексико-грамматической, описана необходимость комплексного подхода, при коррекции нарушения, а также расписана поэтапная работа с данной категорией детей.

Ключевые слова: дизартрия, коррекция, ранний возраст, комплексный подход.

Annotation. The article is devoted to the study of the possibilities and features of using a personalized approach in the correction of dysarthria with young children. The article discusses the features of disorders in children with dysarthria in different areas: motor, articulation, sound, communication, lexical and grammatical, describes the need for a comprehensive approach to correcting the disorder, and describes the step-by-step work with this category of children.

Keywords: dysarthria, correction, early age, integrated approach.

Введение. В настоящее время актуальным вопросом логопедии является ранняя логопедическая помощь, целью которой становится нормализация работы мышц периферического аппарата. Дыхание, фонация, артикуляция это три функции, которые обеспечиваются работой дыхательных, голосовых и артикуляторных мышц. Число детей с нарушениями речи, в том числе с дизартрией, при которой страдает иннервация мышц речевого периферического аппарата.

Научно-методической основой логопедической помощи детям с дизартрией стали исследования Е.Н. Винарская, Е.М. Мастюкова, И.И. Панченко, Е.Ф. Архипова и другие. Так О.В. Правдина описывает клинические формы дизартрии, такие как: псевдобульбарная, которая характеризуется гипо или гипертонусом мышц артикуляционного аппарата, наличием синкинезий, тремора, повышением или понижением глоточного и небного рефлексов; корковая – характеризующая артикуляторную апраксию, парез мышц артикуляционного аппарата (чаще языка); подкорковая – характеризуется насильственными движениями и спастичностью, замедлением или ускорением темпа речи; мозжечковая – при которой характерна дискоординация дыхательных, двигательных и артикуляционных компонентов, гипотония мышц [7].

Учёные единодушны в том, что дизартрия представляет собой незрелость центральной нервной системы, что ведёт за собой поражение моторных зон коры головного мозга, приводящее к дизартрии. Таким образом, основное внимание было сосредоточено именно на дошкольниках, а не на детях младенческого и раннего возраста. В результате этого упускаем очень важный период для логопедической работы.

Структура речевого дефекта при дизартрии в дошкольном и школьном возрасте – разнообразная. Можно выделить несколько групп детей: с чисто фонетическими (антропофоническими) нарушениями; фонетико-фонематическим недоразвитием; общим недоразвитием речи; системным недоразвитием речи.

Для детей с дизартрией до трех лет ставят логопедическое заключение ЗРР (задержку речевого развития), но при организации логопедической помощи после рождения с гипотонусом, гипертонусом, с изменяющимся тонусом мышц периферического речевого аппарата, возможно у части детей нормализация речи [6].

У дизартриков, как правило, отмечается общая моторная неловкость, нарушения координации, быстрая истощаемость движений. Присутствует заторможенность, вялость, а также скованность движений. Объём и темп движений недостаточный. Мелкая моторика развита в недостаточной степени. Присутствует гипо/гипер/гипогипертонус пальцев рук и кистей, а также лицевых мышц. Действия не точные, нарушена переключаемость движений. У всех детей с дизартрией присутствует нарушение звукопроизношения, как правило, нарушены все группы звуков. Дыхание поверхностное, не полное, не хватает для полной фразы. Наблюдается гиперсаливация.

При выполнении артикуляционных проб отмечается смазанность, неточность, вялость, напряжённость мышц, насильственные движения, снижение амплитуды движений, быстрая утомляемость. Голос тихий, не уверенный. Нарушено и коммуникативное развитие, вследствие нарушения процесса говорения. Пассивный словарь преобладает над активным. Недостаточная сформированность грамматических форм и категорий [8].

Перед нами встаёт вопрос, как помочь в овладении речью такой категории детей.

В современном мире относительно недавно закрепилось такое понятие как персонифицированный (персонализированный) подход, который может применяться в различных областях науки и практики.

Раннее включение детей с дизартрией в систему коррекционно-развивающего обучения является одним из важнейших условий эффективности психолого-педагогической помощи. В случае позднего начала логопедических мероприятий и отсутствия адекватной помощи в сензитивный период (для речи это возраст от 1 до 3 лет) возникают вторичные нарушения в виде недоразвития лексико-грамматического строя речи, нарушения коммуникативной функции, появлению речевого негативизма (отказ от речи) [5].

При раннем начале коррекционной работы идёт созревание центральных речевых зон мозга. Нормализация и развитие речевой афферентации (от органа в центр) при ранней логопедической помощи может изменить весь ход речевого развития и предупредить отклонения.

Коррекционно-логопедическая работа с использованием персонифицированного подхода позволит минимизировать выявленные в ходе диагностики нарушения речи.

Изложение основного материала статьи. Понятие персонификация закреплено в понятийном аппарате психологии, медицины, философии, менеджменте и многих других областях науки. Нас же интересует персонификация непосредственно в области педагогики, которая подразумевает изучение индивидуальных особенностей каждого ребёнка, его сильные и слабые стороны [3]. Данное понятие включает в себя также и взаимодействие всех специалистов, которые участвуют в образовательном процессе, в их число входит медицинский персонал, психолог, педагог, логопед, дефектолог, специалист ЛФК, родители. Такой вариант взаимодействия носит название комплексный подход, когда задействованы все члены образовательного процесса, без работы которых невозможно преодоление такого нарушения, как дизартрия.

При построении образовательного маршрута нужно учитывать индивидуально-личностные особенности каждого ребёнка. Необходимо учитывать возраст ребёнка, степень нарушения, темпы речевого и моторного развития, продумать посильную речевую нагрузку, с которой ребёнок должен справиться.

Также необходимо работать над качествами личности: развивать чувство уверенности в себе и своих силах, развивать стремление к преодолению имеющихся нарушений.

Логопедическая работа при дизартрии осуществляется в тесном единстве с мероприятиями, направленными на развитие двигательных функций. Ребёнок включается в занятие по лечебной физкультуре, на которых происходит развитие пространственных представлений, выпрямляющих рефлексов, коррекция моторной, хватательной и манипулятивной деятельности рук.

Педагог психолог работая с детьми с дизартрией, как правило, использует в своей работе музыкальное сопровождение, различные методы и приёмы, помогающие нормализовать эмоциональный фон ребёнка. Работа может быть индивидуальной, и групповой, когда целью занятия является коммуникация детей друг с другом.

Для продуктивности коррекционной работы медицинский работник подбирает медикаментозную терапию.

Очень важна и работа родителей на всём протяжении коррекционной работы, которые в домашних условиях также отрабатывают и тем самым закрепляют полученные детьми на занятиях умения и навыки.

Обязательным является проведение логопедического массажа, для более быстрой нормализации речевой моторики. Стоит заметить, что логопед заранее подбирает упражнения для конкретного ребёнка для укрепления мышц шеи, лица, артикуляционного аппарата, которые могут быть расслабляющими (если у ребёнка присутствует гипертонус), либо активизирующими (если у ребёнка присутствует гипотонус). В ряде случаев может быть гипогипертонус (переключаемость) [4].

Развитие коммуникативной функции речи. Основу её составляют фонемная и интонационная система языка, причём интонационная формируется раньше.

Слухоречедвигательная система формируется как единое целое. Поэтому необходимо подключать все сохранные анализаторные системы (зрение и слух). Двигательно-кинестетические стимуляции в развитии артикуляционных движений, которые предполагают развитие кинестетических ощущений, чётких артикуляционных кинестезий и кинестетического образа движения артикуляционных мышц. При данной работе также следует подключать все сохранные анализаторы (зрение, слух, тактильность).

При рассмотрении данного нарушения логопед строит индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут на каждого ребёнка, предварительно изучив его особенности.

Традиционно в отечественной логопедии коррекция звукопроизношения начинается с подготовительного этапа. Это самый фундаментальный и продолжительный этап в коррекции дизартрии. Также стоит отметить, что у данного этапа нет определённого срока окончания работы, так как он продолжается до тех пор, пока не будут выработаны артикуляционные уклады для всех групп звуков и не сформирована способность ребёнка точно включать определённую группу мышц.

Каждое логопедическое занятие должно проводиться индивидуально, где специалист будет учитывать индивидуальные особенности ребёнка, и тем самым подбирая для него посильные задания и упражнения.

Рассмотрим более подробно этапы коррекционно-логопедической работы.

Первый этап – подготовительный. Целью является нормализация мышечного тонуса мимической и артикуляционной мускулатуры.

Направления работы:

1) Нормализация мышечного тонуса путём проведения дифференцированного логопедического массажа (шея, лицо, артикуляционный аппарат – язык и мягкое нёбо);

2) Создание положительных кинестезий в мышцах от активизации и релаксации. В данном случае, необходимо учитывать в каком состоянии находятся мышцы ребёнка (гипо/гипер/гипогипертонус), так как при неправильном подборе массажных упражнений можно существенным образом навредить ребёнку, что в дальнейшем усугубит процесс коррекции;

3) Развитие кинестетических ощущений мышц лица, шеи, губ, языка, мягкого нёба;

4) Уменьшение гипертонуса путём лёгкого и плавного поглаживания с использованием релаксационной музыки. Для активизации при гипотонусе мышц используется лёгкая вибрация, постукивание, похлопывание, пощипывание. При гипогипертонусе мышц логопед проводит обхватывающее поглаживание (т.е. большой палец отведён в сторону, а остальные сомкнуты), которое оказывает лёгкое возбуждающее свойство, что приводит к гармонизации процессов возбуждения и торможения, а также применяются лёгкие массажные движения (расслабляющие). Логопед должен следить за реакцией переключения при этом прекращая массажные движения.

5) Устранение гиперсаливации, путём проглатывания слюны перед каждым началом упражнения;

6) Развитие тех групп мышц, которые находятся в малоподвижном состоянии (гипотонус);

7) Проведение пассивной (логопедом) и активной гимнастики (самостоятельно). Постепенно активная артикуляционная гимнастика усложняется;

8) Развитие точности и переключаемости с одного движения на другое;

9) Нормализация голоса. Логопед проводит упражнения по вызыванию силы и высоты голоса;

10) Нормализация речевого дыхания. Логопед проводит короткие упражнения для развития силы воздушной струи, для выработки более плавного и спокойного выдоха.

Второй этап – основной. Целью является выработка новых произносительных умений и навыков. Направления данного этапа сочетают в себе массажные, артикуляционные, дыхательные и голосовые

упражнения, которые входили в подготовительный этап работы, только более сложные, а также включает следующее:

- 1) Выработка основных артикуляционных укладов для конкретных звуков;
- 2) Выработав на первом этапе артикуляционные движения, на втором этапе можно переходить к определённой серии последовательных движений, которые должны выполняться слаженно, точно, с опорой на сохранённые анализаторы (слух, зрение).

Поочерёдность действий, предлагаемых ребёнку должна быть следующей:

Инструкции чёткие: смотри внимательно, как я делаю – смотри в зеркало на себя и выполняй движения вместе со мной (например, «вытягивание губ хоботком - вращательные движения губ, вытянутых хоботком - прикусывание высунутого языка», включаем те группы упражнений, которые были на первом этапе и которые ребёнку знакомы) – посмотри на себя в зеркало и выполни движения самостоятельно – выполни ещё раз эти движения.

Заданная последовательность движений направлена на формирование у ребёнка ощущений собственного артикуляционного аппарата. Вместе с рядом таких упражнений у ребёнка формируется фундамент для будущих звуков.

3) Индивидуальная последовательность работы над звуками. Следует вызывать ту группу звуков, артикуляционный уклад которых сложился быстрее всего. В данном случае не обязательно начинать работу со свистящих звуков, так как у детей с дизартрией артикуляционный уклад для них может быть ещё не сформирован. В ряде случаев это могут быть сразу сложные звуки речи.

4) Вызывание конкретного звука. Логопед в этом случае использует устоявшиеся в логопедической практике приёмы постановки звуков, а именно: по подражанию, с механической помощью, либо смешанным способом).

5) Развитие фонематического слуха. Логопед подбирает упражнения и обращает внимание ребёнка не только на то, как звучит тот или определённый звук, но и показывает ребёнку артикуляционный уклад заданного звука.

6) Закрепление вызванного звука. Автоматизация звука происходит следующим образом: в слогах: прямой, обратный, со стечением согласных; в логах, где отрабатываемый звук стоит: в начале, середине, конце слова; в словосочетаниях. Логопед подбирает весь лексический материал, который будет доступен ребёнку. Отработка звука идёт с опорой на образец (по показу логопеда), а далее с опорой на разного рода наглядность, которая доступна для ребёнка (символы, картинки, таблицы, схемы).

Третий этап – заключительный. Целью является выработка коммуникативных умений, навыков и их закрепление.

Направления работы:

1) Формирование самоконтроля. Часто логопеды сталкиваются с такой ситуацией, что ребёнок в стенах кабинета произносит звук правильно, но стоит изменить обстановку ребёнок тут же теряет полученные навыки, то есть произносит звук (звуки) как и прежде. В таком случае с ребёнком проводится и некая психологическая работа, с целью объяснения, зачем нам нужно произносить звуки правильно.

На данном этапе работы привлекается родитель, который закрепляет навыки самоконтроля в речи ребёнка.

2) Отработка верных речевых навыков (просодика и звукопроизношение) на более усложнённом лексико-грамматическом материале. Работа логопеда: введение звука в речь путём заучивания потешек, прибауток, четверостиший, которые соответствуют возрасту ребёнка. Потешки могут сопровождаться действиями, чтобы у ребёнка складывалась ассоциация со словом и действием. Закрепление силы, высоты голоса, определение логического ударения и соблюдение пауз.

Выводы. Таким образом, персонифицированный (индивидуальный) подход на сегодняшний день является одним из приоритетных направлений в коррекции нарушений речи, в том числе и у детей с дизартрией. Комплексный подход, в основе которого лежит медико-психолого-педагогическая помощь ребёнку позволит быстро преодолеть то или иное нарушение речи и составить индивидуальный маршрут на каждого ребёнка.

Использование персонифицированного подхода в логопедической практике доказало свою эффективность во многих экспериментальных исследованиях.

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 // Vestnik of Minin University. 2019. Volume 7, no. 1
2. Баженова Ю.А., Махова Ю.С. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи // Vestnik of Minin University. 2020. Volume 8, no. 2
3. Галкина Т.Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы. Автореф. дисс.д. пед. н. – М., 2008. – 45 с.
4. Гревцева Е.В. Опыт использования логопедического массажа в коррекции артикуляторных расстройств. – Изд: «Петрополис», 2001. – 30 с.
5. Жигорева М.В. Современный взгляд на реализацию междисциплинарного подхода в логопедической работе / Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы всероссийской конференции с международным. М.: ЛОГОМАГ, 2016. – 190 с.
6. Жулина Е.В. Система ранней помощи детям с задержкой речевого развития: Монография. – Н.Новгород: НГПУ, 2018. – 143 с.
7. Правдина О.В. Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: «Просвещение», 1973. – 272 с.
8. Сюбаева О.И. Диагностика и коррекция речевого развития детей раннего возраста / Под ред. Л.С. Сековец. – Изд: «Автосинтез НН», 2005. – 36 с.

УДК 372.881.1

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 Кадикова Марина Вадимовна

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

**КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОРИТМИЧЕСКОЙ СКАЗКИ**

Аннотация. В данной статье представлен материал, дающий представление о возможностях применения комплексного подхода в коррекции дизартрии у старших дошкольников. Здесь описана речевая и неречевая симптоматика нарушения у детей с дизартрией, необходимость их компенсации с помощью логоритмических сказок и пошаговая инструкция комплексной работы с детьми старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дизартрия, коррекция, старший дошкольный возраст, комплексный подход, логоритмическая сказка.

Annotation. This article presents the material that gives an idea of the possibilities of applying a comprehensive approach to the correction of dysarthria in older preschoolers. It describes the speech and non-speech symptoms of disorders in children with dysarthria, the need to compensate for them with the help of logorhythmic fairy tales, and step-by-step instructions for complex work with children of older preschool age.

Keywords: dysarthria, correction, senior preschool age, integrated approach, logorhythmic fairy tale.

Введение. Вопрос о коррекции дизартрии в старшем дошкольном возрасте считается очень актуальным в настоящее время. Традиционные методы не всегда справляются со своей задачей, поэтому необходим комплексный подход к решению данной проблемы. Основная работа будет строиться вокруг трех основных дефекта при дизартрии: голосовые, дыхательные и артикуляторные, также наблюдаются нарушения произносительной стороны речи и просодики. Сюда будут входить: нарушения фонации, речевого дыхания, просодических компонентов речи (темп, ритм, мелодика, интонация, паузация и логическое ударение), звукопроизношения, а также общей и мимической моторики, координации движения. Все эти недостатки могут пагубно отразиться на психическом состоянии ребенка, возможны вторичные нарушения коммуникации, эмоционально волевой сферы, социализации.

Логоритмическая сказка будет положительно воздействовать как на развитие речи в целом, так и на неречевую симптоматику дизартрии. Логопедическая ритмика, основанная на стихотворных сказках с четкой ритмической структурой, будет стимулировать старших дошкольников на выполнение упражнений, также обеспечит понимание структуры занятия.

Таким образом, выявленная актуальность темы исследования, а также противоречие между степенью разработанности проблемы процесса использования комплексного подхода в работе со старшими дошкольниками с дизартрией, возможностями реализации данного подхода на практике, обусловили постановку проблемы, которая представлена особенностями процесса использования комплексного подхода в проведении логоритмических сказок.

Изложение основного материала статьи. Методологическую основу данного исследования составляют труды Е. Ф. Архиповой, Е. Н. Винарской, О.В. Правдиной и других. Так по мнению И.В. Блыкиной в коррекции дизартрии недостаточно использовать стандартные методы и подходы, необходимо сосредоточиться на комплексной работе, включая нетрадиционные способы (воздействие запахов, цвета, а главное музыки).

Логопедическая ритмика подразумевает под собой слияние движения, музыки и речи. Необходимо учитывать общую координацию, моторику, уровень развития речи и понимания у детей старшего дошкольного возраста, продумать посильную речевую нагрузку, с которой ребенок должен справиться. На основе полученных данных можно комплектовать коррекционные группы по степени выраженности нарушений и формы дизартрии для проведения логоритмических занятий.

Основными аспектами для диагностики и коррекции у дизартриков являются:

- тип дыхания
- фонация
- звукопроизношение
- состояние ритма
- темп
- мелодика
- интонационная составляющая
- логическое ударение

Исходя из диагностики, можно с уверенностью сказать, что у большей части дизартриков (63%) грудной тип дыхания, только у 7% правильный, а у всех остальных смещенный. Само дыхание прерывистое, аритмичное, недостаточное для произнесения полной фразы, выдох короткий. Голос глухой, модуляция при этом слабая, дифференциация звуков по громкости является сложным заданием для дизартриков, также возможно нарушение плавности речи и мелодики.

Мимическая моторика, практически у половины диагностируемых дизартриков старшего дошкольного возраста, маловыразительна, произвольные мимические движения трудные в выполнении, также встречаются дошкольники с наличием синкинезий. Представленные данные подтверждают необходимость нормализации работы периферических отделов речевого аппарата.

У всех старших дошкольников с дизартрией нельзя не отметить нарушения звукопроизношения, чаще всего у них происходит замена или пропуски согласных, персеверации, искажения и как правило, нарушаются все группы звуков.

В контексте заявленной темы исследования была разработана комплексная программа коррекции дизартрии у детей старшего дошкольного возраста посредством логоритмической сказки. Комплексный подход в работе с дизартрией предполагает сочетание коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы, направленной на нормализацию всех сторон речи, ее просодических компонентов, звукопроизношения, речевого дыхания и голоса.

Каждый педагог выполняет свою коррекционную работу отдельно, соблюдая при этом общую концепцию одного занятия логоритмической сказки. Логопед в данной программе является координатором и связующим звеном в подготовке к логопедической ритмике.

Психолог прорабатывает мимическую моторику и интонационную составляющую каждой сказки, также применяет различные способы, которые способствуют нормализации эмоционально-волевой сферы. Педагог психолог заранее самостоятельно выбирает как проводить занятия, индивидуально или по подгруппам, если это необходимо для налаживания коммуникации между детьми. Инструктор адаптивной физкультуры, в свою очередь, проводит мероприятия направленные на нормализацию координации движения, зрительно-пространственной ориентировки, соматогнозис. На воспитателя накладываются задачи по ознакомлению старших дошкольников с авторами сказок и их произведениями, а также заучивание текстов, на каждое занятие логоритмических сказок.

Музыкальный педагог и логопед, на основе подготовительного периода, проводят занятие для детей старшего дошкольного возраста по логоритмической сказки.

Данная программа основывалась на определенных принципах:

- Принцип комплексного подхода. Данный принцип строится на работе не одного логопеда, а целого комплекса педагогов, которые необходимы для более быстрой и качественной коррекции дизартрии.
- Принцип учета механизмов нарушения речи (этиопатогенетическом). Необходимо учитывать как речевую, так и неречевую симптоматику данного нарушения.
- Принцип учета личностных особенностей. Для составления коррекционного маршрута необходимо понимать уровень физического развития, состояние просодических компонентов, чтобы правильно формировать группы детей на занятия.
- Принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи, развития речи как целостного образования. Выполнение данного принципа основывается на таком построении работы, при котором осуществляется освоение всех уровней языка в их тесной взаимосвязи.
- Принцип системности. Необходим общий план, с конкретными целями и задачами, на который будут опираться все педагоги.
- Принцип учета ведущей деятельности (игры). В данной работе этот принцип реализуется благодаря сказкам известных писателей, все их произведения как маленькие инсценировки, которые так увлекают детей и стимулируют на выполнение сложных упражнений.
- Принцип формирования речевых навыков в условиях естественного общения. Необходимо закрепление полученного опыта в привычной среде, а не только в рамках занятий.

Принцип плотного сотрудничества с родителями. Автоматизация звуков и полученных навыков невозможна без закрепления в домашних условиях.

Программа состоит из трех этапов:

I этап (сентябрь) – диагностика уровня звукопроизношения, просодических компонентов, фонации и дыхания;

Данный этап делится на 3 блока:

- обследование звукопроизношения;
- обследование просодических компонентов;
- обследование силы, высоты, тембра голоса, а также типа дыхания.

II этап (октябрь – февраль) – проведение авторских занятий по логоритмической сказки: развитие темпа, ритма, интонации, нормализация фонационного дыхания, голоса и артикуляции, постановка звуков.

В этот период было проведено 12 групповых занятий по логопедической ритмике на основе логоритмических сказок. Каждое занятие длилось 45 минут, его проводили логопед и музыкальный педагог. Логоритмические сказки включали в себя подготовительный этап – знакомство с произведением, его героями и музыкальным оснащением, основной – выполнение упражнений на основе общего коррекционного маршрута, заключительный – закрепление и обсуждение пройденного материала. Каждую неделю детям предлагалось новое стихотворное произведение, по которому дополнительно велась работа психолога, инструктора АФК и воспитателя. Дети старшего дошкольного возраста легче работают со стихами, так как в текст уже заложен ритм и его не нужно вычленять из музыки. Также к проведению занятия по логоритмике все дизартрии уже знали стихотворение и им было проще ориентироваться по упражнениям и предложенным инструкциям.

Основные коррекционные направления логоритмических сказок:

- Проведение дыхательной гимнастики и развитие артикуляционного аппарата. Логопед подбирает определенные комплексы артикуляционной и дыхательной гимнастики, подходящей по структуре занятия и исходя из стадии постановки или автоматизации звука.
- Развитие общего и кистевого праксиса, посредством пальчиковой и нейро гимнастик, что способствует улучшению памяти, развитию межполушарного взаимодействия, а также снимает эмоциональное напряжение и утомляемость.
- Развитие координации движения и переключаемости с декламированием части стихотворения, сюда могут также включаться элементы пальчиковой, дыхательной гимнастики, проработка интонации, а также силы и высоты голоса.
- Нормализация силы и тембра голоса. Логопед проводит упражнения на развитие силы и высоты голоса, с помощью чтения стихотворения с разной громкостью и силой.
- Развитие ритма. С помощью различных музыкальных инструментов детям предлагалось отстучивать или отхлопать ритмический рисунок.
- Развитие интонации и тембра голоса. Детям необходимо было просить стихотворения с разным тембром голоса и интонационно подражать героям сказки.
- Закрепление силы, высоты голоса, определение логического ударения и соблюдение пауз.

III этап (март – май) – закрепление полученных навыков темпо-ритмической организации речи, отработка правильного речевого дыхания, автоматизация и дифференциация звуков; контрольная диагностика.

Отработка полученного опыта на более сложных конструкциях, на новом материале, также необходимо посвятить время работе над самоконтролем, чтобы поставленные звуки использовались в связной речи вне дошкольного учреждения.

Так как многие из старших дошкольников используют ключичное дыхание, которому присущи укороченные поверхностные движения, что провоцирует излишнее напряжение в области грудной клетки и плеч, большое внимание уделяется правильному диафрагмальному дыханию. Этим занимается логопед на индивидуальных занятиях и музыкальный педагог на предварительном этапе на групповых занятиях. Правильное дыхание способствует вентиляции всех участков легких, наполнению мозга кислородом, а также помогает в формировании произвольного внимания и саморегуляции.

При создании коррекционного маршрута принимались во внимание индивидуальные личностные особенности каждого ребёнка. Также учитывался возраст ребёнка, форма дефекта, темпы речевого и неречевого развития.

Логопедическая работа при дизартрии осуществлялась в тесной взаимосвязи с занятиями адаптивной физической культурой, которые были направлены не только на развитие двигательных функций, но и на нормализацию процессов возбуждения и самостоятельно торможения. Затем к двигательным упражнениям подключается чтение стихотворения с четкой организованной ритмической структурой. И уже на основе этого проводится занятие по логоритмической сказки.

Также необходима работа не только педагогов, но и родителей на всём этапе коррекционной работы. Важно, чтобы дома была возможность для отработки пройденного материала, закрепление умения и навыков, полученных на занятиях старшими дошкольниками.

Выводы. Таким образом, комплекс логоритмических сказок включал подготовительный этап, основной, заключительный (закрепление и обсуждение материала). В ходе работы применялись упражнения на развитие темпа, ритма, голоса, правильного фонационного дыхания, задания на движение, игры-драматизации, пение и слушание, упражнения с музыкальными инструментами и все они были привязаны к декламированию стихотворных сказок. На основе полученных данных можно сделать вывод, что логоритмические сказки положительно влияют на коррекцию дизартрии у детей старшего дошкольного возраста.

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 // *Vestnik of Minin University*. 2019 Volume 7, no. 1
2. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии / Е.Ф. Архипова. - М.: Астрель, 2008.
3. Бабина Г.В. Логопедия. Дизартрия: Учебно-методическое пособие / Г.В. Бабина, Л.И. Белякова, Р.Е. Идес. – Москва: МПГУ, 2016. – 104 с.
4. Баженова Ю.А., Махова Ю.С. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи // *Vestnik of Minin University*. 2020 Volume 8, no. 2
5. Блыскина И.В. Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. Логопедический массаж: Метод. пособие для педагогов дошкол. образоват. учреждений - Литера, 2019.
6. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 272 с.
7. Жулина Е.В. Соловьева Н.Н. Логопедическая ритмика как средство коррекции просодики у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией. Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-2. С. 79-82.
8. Кузнецова Е.Н. Логоритмические занятия // *Дошкольное воспитание*. - 2013 - №3.
9. Лопатина Л.В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников / Лопатина Л.В., Позднякова Л.А. Учебное пособие. - СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2006. — 151 с.
10. Пятница, Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Т.В. Пятница. - Изд. Б-е.-Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 173 с.
11. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Г.В. Чиркина. [Электронный ресурс URL: <http://pedlib.ru/Books/6/0098/1>.

УДК 373

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);

студент Клюкина Юлия Юрьевна

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

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АКТИВИЗАЦИИ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье очерчен круг проблем применения информационно-коммуникационных технологий в коррекционно- педагогической работе с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. Также рассматриваются вопросы методического характера, затрагивающие аспекты применения мультимедийной и компьютерной поддержки, как инструмента активизации экспрессивной речи при ЗРР, которая предполагает использование адаптированных компьютерных программ в целях решения различных логопедических, развивающих и обучающих задач. На основе теоретических источников и практического опыта разработки индивидуальных занятий и интерактивных игр была составлена таблица организации коррекционно-педагогической работы по данной теме с применением информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), интерактивные игры, PowerPoint презентация, задержка речевого развития, мультимедийная презентация, гигиенические требования, авторские цифровые обучающие ресурсы.

Annotation. The article outlines the range of problems of using information and communication technologies in correctional and pedagogical work with young children with delayed speech development. It also discusses methodological issues affecting the aspects of the use of multimedia and computer support as a tool for activating and stimulating the expressive speech of younger preschoolers with delayed speech development, which involves the use of adapted computer programs in order to solve various speech therapy, developmental and educational tasks. Based on theoretical sources and practical experience in the development of individual lessons and interactive games, a table was drawn up for organizing correctional and pedagogical work on this topic using information and communication technologies.

Keywords: information and communication technologies (ICT), interactive games, PowerPoint presentation, speech development delay, multimedia presentation, hygiene requirements, author's digital training resources.

Введение. Во-первых, одной из актуальных проблем логопедической теории и практики является проблема активизации экспрессивной речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития (далее ЗРР). По этому поводу Т. Н. Ушаковой [16] было высказано мнение о имеющейся у детей раннего возраста «преграде» в произвольном управлении ими артикуляторным аппаратом с формированием способности говорения. Ряд авторов [7], [6], [5] неоднократно отмечают, что дошкольников с ЗРР необходимо специально побуждать к имитации слогов, слов. Детям с данным видом речевого дизонтогенеза не обойтись без подсказок со стороны педагога, в том числе и с использованием информационно-коммуникационных технологий, которые, в свою очередь, могут служить средством сенсорной интеграции и опоры для планирования речевой деятельности.

Во-вторых, современная логопедия в недоразвитии механизмов речи у детей с ЗРР выделяет: когнитивные, языковые и базовые психофизиологические предпосылки нарушения формирования способности говорения. Данный вопрос практически не изучен. Поэтому в данный момент большой интерес представляет вопрос об активизации экспрессивной речи у детей с ЗРР посредством ИКТ технологий с учетом своеобразия механизма недоразвития. В-третьих, у детей раннего возраста с ЗРР наблюдается затруднение в продуцировании причинно-следственных отношений, понимании слов, в словообразовании. Но, ряд ученых, Е.В. Жулина, С.В. Белов, А.И. Захаров, В.И. Селиверстов, пишут о том, что дошкольникам удастся выполнять упражнения наглядно-действенного невербального вида. Этот фактор может обеспечить процесс активизации экспрессивной речи путем вовлечения ребенка в интерактивную игру с использованием мультимедийной презентации.

Активизация экспрессивной речи у детей раннего возраста с ЗРР предполагает определенную организацию деятельности педагога при использовании информационно-коммуникационных технологий. В данной статье описываются возможности информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-педагогической работе логопеда, а также физиологические и морфологические особенности организма дошкольников и проблемы гигиенического характера в связи с использованием ИКТ. Проанализированы достоинства и недостатки программы PowerPoint презентаций и интерактивных игр в логопедической работе по активизации экспрессивной речи у дошкольников с ЗРР с учетом механизма недоразвития речи. Статья описывает организацию индивидуальных занятий с учетом методических рекомендаций и гигиенических требований к безопасности оборудования при работе с цифровыми ресурсами. Описываются основные требования к интерактивным играм и особенностям их применения в целях активизации экспрессивной речи у детей раннего возраста с ЗРР.

Изложение основного материала статьи. Утверждение факта того, что практическая деятельность логопеда становится более результативнее, если он владеет информационно-коммуникационными технологиями и возможностями Интернета ресурсов, не вызывает сомнения ни у кого. Реформа образовательной системы определяет ИКТ технологии, как средство, с помощью которого логопед сможет качественно изменить свою компетентность на пути выполнения требований профессионального стандарта педагога.

ФГОС дошкольного образования [13] задает социальные и психологические ориентиры характеристик личности детей по результатам освоения программ дошкольного образования, где речь выступает в роли

самостоятельно формируемой функции. Результатами освоения ступени дошкольного образования служат хорошее понимание дошкольником устной речи и способности выражения своих мыслей и желаний, освоение речевой культуры.

Для достижения целевых ориентиров в группе детей с задержкой речевого развития возрастает необходимость регулярной коррекционно-педагогической работы, так как дошкольники с ЗРР имеют своеобразие в формировании экспрессивной речи, наиболее ярко проявляющееся в нарушении правильного хода речевого онтогенеза.

Если пользоваться на групповых и индивидуальных занятиях средствами ИКТ технологий (мультимедиа-проектором; видеокамерой; интерактивной доской; компьютером) и их производными цифровыми ресурсами, то это поможет создать условия для развития умения у детей пребывания в информационных потоках внешнего мира, знания практических способов работы и обмена информацией, интерактивного взаимодействия с педагогом, родителями, сверстниками. Что, в свою очередь, является мощным фактором речевого развития.

Цифровые системы обеспечивают максимальное удобство, наглядность и непроизвольный интерес дошкольников на коррекционно-педагогических занятиях. Индивидуальный подход достигается разработкой авторских цифровых ресурсов (АЦОР), при помощи компьютера, различного программного обеспечения, позволяющего создать авторский продукт в виде интерактивной игры или PowerPoint презентации. АЦОР могут быть демонстрационного, дидактического и развивающего характера. Они позволяют «оживить» коррекционно-педагогический материал, создать ситуацию успеха у дошкольника, визуализировать путешествия и волшебство, представить наглядно явления и предметы и их взаимоотношения во внешнем мире, совместить задания на диагностику, контроль и тренинг образцов правильного говорения.

Авторские цифровые обучающие материалы обеспечивают выполнение следующих принципов:

- индивидуального подхода к каждому дошкольнику с ЗРР;
- действие в «зоне его ближайшего развития»;
- сенсорной интеграции в коррекции ЗРР;
- систематичности и последовательности коррекционного обучения;
- сознательности и активности дошкольников в освоении коррекционной программы;
- объективной диагностики результатов речевой деятельности дошкольника;
- оптимизации коррекционного процесса.

На современном этапе в детских дошкольных учреждениях наблюдается рост количества детей раннего возраста с задержкой экспрессивной речи (ЗЭР). И как следствие этого, практики и теоретики логопедии в области дошкольного образования все большее внимание уделяют процессу обучения и воспитания детей с данным типом дизонтогенеза. Своевременная организация коррекционно-педагогического воздействия с применением информационно-коммуникационных технологий является основным фактором, на наш взгляд, обуславливающим комплексный подход к проблеме активизации экспрессивной речи у детей с ЗРР.

Программы коррекционно-педагогической работы с применением ИКТ в каждом дошкольном учреждении для детей с нарушениями экспрессивной речи должны разрабатываться:

- в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС) [13];
- в соответствии с требованиями, которые представлены в СанПиН 2.4.1.3049-13 с изменениями ВС РФ и на 2018 год и СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов» [14];
- в соответствии с требованиями, описанными в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденном Приказом Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. [14].

Анализ данных нормативных документов выявляет целый ряд проблем, выражающихся в противоречиях. Во-первых, несмотря на требования ФГОС и правовые нормы в сфере дошкольного образования, посвященные ИКТ, запланированной работы по подготовке работников дошкольных образовательных учреждений к овладению цифровыми технологиями мы не обнаружили. И как следствие этого, выявляется противоречие между возросшими требованиями и недостаточностью роста компетенций у работников дошкольных образовательных учреждений (в том числе и логопедов). Выход из ситуации просматривается в принятии нормативных актов по планированию повышения квалификации логопедов в сфере владения информационно-коммуникационными технологиями, так как на сегодняшний момент отсутствует методика использования ИКТ в коррекционно-педагогической работе и систематизация различных цифровых программ, не существует единых программно-методических требований к организации занятий с применением ИКТ технологий. Нет специальных образовательных программ, регламентирующих данный вид деятельности логопеда-педагога.

Во-вторых, существует проблема технических возможностей дошкольного учреждения, которая упирается в противоречие между высоким уровнем подготовки специалиста логопеда и не достаточным уровнем технического оснащения детского сада.

В-третьих, требования СанПиНа, хоть и изменены в 2018 году, но не успевают за внедрением в учебно-образовательный процесс ИКТ и ростом разнообразия этих средств. Так цифровые технологии, применяемые логопедом на занятиях активизации экспрессивной речи, можно представить, как технологии, где используются мультимедийные презентации, программные продукты, необходимые для создания интерактивных игр. Использование их в коррекционно-образовательной деятельности педагога преследует цели:

- календарно-тематического и перспективного планирования, цифрового оформление речевого материала по формированию экспрессивной речи у дошкольников раннего возраста;
- методического обеспечения коррекционно-образовательного процесса, разработку дидактических интерактивных презентаций и игр и наглядности;
- обеспечение развивающей среды и реализацию модели активизации экспрессивной речи.

Поэтому, логопеду необходимо всегда помнить, что ИКТ технологии- мощнейшее средство развития в его руках. Но использование цифровых технологий в группах дошкольников раннего возраста требует скрупулезной организации как самих занятий, так и всего режима с учетом требованиями СанПиНа. Для занятий создается специальное помещение, в котором поддерживается оптимальный микроклимат

(предупреждение накопления статического электричества, определенные требования к освещению, мощности мультимедиа проектора, предотвращение излишней ионизации комнаты, изменениям химического состава воздуха в ней). Для этого необходимо проветривание помещения, до и после занятия проведение влажной уборки. Если логопед заметит признаки усталости ребенка, то занятие необходимо прекратить. В план занятия необходимо включать комплексы упражнений для расслабления мышц глаз.

Определимся с термином «задержка речевого развития» (далее ЗРР). Начиная с двадцатого столетия ученые употребляют его как самостоятельный диагноз. Волкова Л.С., соотнося ЗРР и норму речевого развития, пишет об отклонении от нормы, связанное с расстройством функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности [3].

Заваденко Н.Н., Суворинова Н.Ю. относят задержку экспрессивной речи к специфическим расстройствам развития речи [9]. Жулина Е. В. сделала подробную характеристику дошкольникам с данным видом речевого дизонтогенеза. Их отличает определенное своеобразие: понимание обращенной (импрессивной) речи, сохраненные предпосылки умственного развития, при сохранном слухе трудности в слухоречевом запоминании, не сформированность пространственных представлений, сложности с вербальной передачей своих мыслей. В тоже время, дошкольникам с ЗРР удается выполнять упражнения наглядно-действенного невербального вида [5]. Поэтому, главной коррекционно-педагогической задачей в работе с такими детьми будет задача создания условий для «аффективно-коммуникативного развития» [6].

Такие ученые, как Балаева В.И., давая определение ЗРР, заостряют внимание на том, что «задержка речи-понятие условное» [2]. Отставание развития речи в данном случае и всех ее системных компонентов (фонетики, лексики, грамматики) носит «временный характер» при использовании специальной логопедической программы «сравнительно легко ликвидируется». Комплексное медицинское, педагогическое и логопедическое обследование дошкольников с ЗРР не выявляет у них грубой симптоматики, но часто младшие дошкольники характеризуются речевым негативизмом, бедностью словарного запаса, «нарушением связи слов в словосочетании». Задача логопеда в применении специально разработанной программы состоит в том, чтобы, принимая во внимание природу и структуру дефекта, создать такие условия, при которых бы формировалась экспрессивная речь. Исходя из контекста нашего исследования, можно сделать вывод, что дети с ЗРР обладают индивидуально неповторимыми качествами: психической активностью, обеспечивающей саморазвитие в процессе общения и совместной предметной и ведущем виде деятельности, игре. К успешному результату в работе с такими детьми ведет созданная на занятиях ситуация успеха, что несомненно можно достичь применением ИКТ технологий на логопедическом занятии.

По нашему мнению, более рациональной и удобной для создания авторского продукта является программа MS PowerPoint, которая позволяет логопеду создать интерактивные игры и презентации. Программа легка в использовании и создании слайдов, которые могут содержать красочные картинки, изображающие природу, явления или предметы окружающего мира, цифровые фотографии, буквенные и текстовые материалы, размеры которых можно изменять. Картинка «оживет», если добавить музыкальное или голосовое сопровождение. Чтобы материал последовательно возникал на экране, в программе есть функция анимации. Это актуально в контексте нашей темы, так как логопед имеет дело с категорией дошкольников, которая характеризуется неустойчивым психоэмоциональным состоянием, быстрой утомляемостью, нестабильной работоспособностью. Самое важное для дошкольников с ЗРР это то, что использование информационно-коммуникационных технологий направлено на включение в работу всех систем анализаторов и способствует тем самым сенсорной интеграции. Картинка для дошкольника должна быть доступной в ее восприятии, что можно обеспечить форматом презентации и интерактивной игры.

Выводы. Основной вывод заключается в том, что логопеду самостоятельно приходится разрабатывать занятия с использованием цифровых технологий и внедрять их в свою деятельность. Основной целью логопеда в данном случае является гармоничное соединение ИКТ технологий с традиционными средствами развития экспрессивной речи. Такой творческий подход обеспечит сохранить целостность и уникальность модели активизации экспрессивной речи у дошкольников раннего возраста. Даже качественное использование цифровых технологий не замещает классических методов и способов коррекционно-логопедической работы, а служит добавочным, продуманным источником информации, заменяя лишь часть педагогической и развивающей деятельности.

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 // Vestnik of Minin University. 2019. Volume 7, no. 1
2. Баженова Ю.А., Махова Ю.С. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи // Vestnik of Minin University. 2020. Volume 8, no. 2
3. Актуальные проблемы логопедии: сборник научных трудов. - Саратов: Издательство «Наука образования», 2015. 200 с.
4. Балаева В.И., Акименко А.К. О системе планирования психокоррекционной работы с детьми с нарушениями речи // Специальная психология. 2007. № 1 (11). С. 27-31.
5. Громова О.Е. Задержка речевого развития — дизонтогенез или «особый» путь развития речи // Логопед. — 2017. — № 3. — С. 26.
6. Жулина Е.В. Теоретические основы изучения и коррекции психического развития детей раннего и дошкольного возраста при задержке экспрессивной речи (коммуникативно-деятельностная традиция в современной логопсихологии): монография / Е.В. Жулина; Федеральное агентство по образованию, Нижегородский гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 2008.
7. Жулина Е.В., Белов С.В. Особенности коммуникации детей с нарушениями речи // Вестник психотерапии. 2007. №23 (28). С. 42-57.
8. Зайцева К.П. Организация речевого развития детей в образовательной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий // Методология научных исследований // [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/43/5256> (дата обращения: 10.10.2020).
9. Заваденко Н.Н., Суворинова Н.Ю. Задержки развития речи у детей: причины, диагностика и лечение // РМЖ. 2016. № 6. С. 362-366.

10. Машурян И.С. Информатизация как основополагающий фактор развития общества // Молодой ученый. 2016. №8. С. 270-273 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/43/5256> (дата обращения: 20.10.2020).
11. Масылюк Т.С. Методические рекомендации. Создание интерактивных дидактических игр в программе Microsoft Office Power Point. МБУ ДПО «ИМЦ», г. Добрянка, 2018 г.
12. Новик А. 57 упражнений для запуска речи малышей// bestbabyclub.ru // Развитие и обучение детей // 5256 (дата обращения: 20.10.2020).
13. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 15.07.2016) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 24.10.2020).
14. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 № 30550» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 5.10.2020).
15. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244> (дата обращения: 20.10.2020).
16. СанПиН 2.4.1.3049-13 с изменениями ВС РФ и на 2018 год и СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901865498> (дата обращения: 10.10.2020).
17. Чеканова М.В. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой речевого развития. // Профессиональное становление и развитие личности // 4 (24) 2016 г.
18. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. — М.: ПЕР СЭ, 2004. — 256 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

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 Теремец Ирина Николаевна

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

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В данной статье освещены теоретические основы подхода, как основного направления в работе с детьми раннего возраста со сложными нарушениями. Многие специалисты и родители сталкиваются с такими нарушениями у детей, как замкнутость, агрессивность, негативизм, неумение коммуницировать, потеря внимания, избегание контактов. Без взаимодействия мы не сможем научить ребёнка и дать ему знания. Квалифицированный специалист с психолого-педагогической поддержкой создаст условия для эффективного преодоления и коррекции отклонений в развитии ребёнка на начальных этапах.

Ключевые слова: алалия, аутизм, ранний возраст.

Annotation. This article highlights the theoretical foundations of this approach as the main direction in working with young children with complex developmental disorders. Many professionals and parents face such disorders in children as isolation, aggressiveness, negativism, inability to communicate, loss of attention, and avoidance of contact. Without interaction, we will not be able to teach the child and give him knowledge. A qualified specialist with psychological and pedagogical support will create conditions for effective overcoming or correction of deviations in the child's development at the initial stages.

Keywords: alalia, autism, early life.

Введение. В последнее время увеличился рост числа детей со сложными нарушениями речи, в частности алалией и аутизмом, в следствие этого, испытывающих трудности в обучении. Поиск наиболее эффективных методов коррекции психического развития таких детей является актуальной проблемой для специалистов.

Многочисленные исследования показали разнообразие речевых нарушений и патологий. Детям со сложными нарушениями речи с сенсомоторной алалией, аутизмом, характерны меньший объём знаний и представлений об окружающем мире, проблематичное произношение, трудности построения фраз, а так же недостаточность сенсорных, временных и пространственных представлений, снижение способности к запоминанию зрительного и слухового материала, снижения уровня умения строить умозаключения.

Ранний возраст в жизни ребёнка является наиболее ответственным периодом, когда развиваются моторные функции, ориентировочно-познавательная деятельность, речь, формируется личность.

Впервые алалия, как отдельное речевое нарушение, была выделена в 1830 году Р. Шультеесом. Так же значительный вклад в изучение алалии внесли Г. Гутман, А. Либманн, а в более позднее время М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Е.Р. Соболев, В.И. Ковшиков, Л.С. Волкова и другие исследователи.

Алалия в литературе обозначается, как безречие. Алалия – это очень грубое, системное нарушение речи, которое ведёт к отсутствию речи у ребёнка.

Причины алалии являются до сих пор не выясненными окончательно. Научный поиск причин продолжается.

Данные современных инструментальных исследований не подтвердили классических представлений, согласно которым алалия – результат очаговых поражений речевых зон мозга (по аналогии с афазией) (Т.Г. Визель).

Поэтому, наиболее вероятной является гипотеза, по которой алалия – результат нарушения проводящих путей (белого вещества мозга), необходимых для овладения речью (Т.Г. Визель курс «Нейрологопедия»).

Диагноз «сенсомоторная алалия» - смешанный случай, сочетающий экспрессивные и импрессивные расстройства:

- в «экспрессивном случае» - совершенно без речи, с орально-артикуляционной апраксией, речевым негативизмом и специфическими способами взаимодействия (жестовая коммуникация). С психолингвистической точки зрения проблема экспрессивной алалии заключается в трудностях перехода от мысли к внутренней речи и вербальному выражению;

- в «импрессивном случае» - это дети с нарушением понимания чужой и собственной речи, возникающим в результате разрыва между значением и звучанием слова (слуховая вербальная агнозия). Самостоятельная речь может присутствовать, но выглядит беспорядочно и бедно. Контакт с ребёнком затруднён, его поведение часто проблемно, иногда имеет стереотипные паттерны, ригидность (что может трактоваться как аутизм) [3].

Итак, сенсомоторная алалия – результат сбоя таких структур мозга, которые обеспечивают речевой слуховой гнозис и даже неречевой слуховой гнозис и артикуляционный праксис. А вот на языковом уровне, причинный фактор состоит в несформированности необходимых языковых операций для выражения мыслей.

Основным нарушением при аутизме является неспособность оценить значимость таких социальных стимулов, как лицо, голос, жесты и т.д., что в результате приводит к каскаду сопутствующих нарушений (Dawson, Webb & McPartland, 2005). Неспособность понять значимость социальных стимулов приводит к тому, что ребёнок избегает смотреть на окружающих. Если малыш с аутизмом не наблюдает за другими, он лишается возможности учиться социальной коммуникации.

Нарушение речи при аутизме:

- неиспользование речи для общения с близкими;
- нетипичные первые слова (вместо мама, папа – «свет», «уйди»), потом замолкает на длительные сроки, затем может повторять просто слова за окружающими (эхолалия);
- отражённая речь, говорит о себе во втором и третьем лице;
- отсутствие речи у 30% детей (пение, мычание, вокализация);
- семантико-прагматическое нарушение речи: а) неумение пользоваться речью для общения, является специфичным и имеет следующие признаки: ребёнок имеет быстрый темп речи, не умеет слушать, постоянно перебивает, не соблюдает очерёдность в беседе, не умеет сообщить информацию. б) ребёнок постоянно навязывает свою одну и ту же тему. в) Не понимает контекстную беседу, у них предметное восприятие.

Своевременная ранняя адекватная помощь ребёнку позволит более эффективно компенсировать нарушения его психофизического развития и тем самым смягчить, а возможно, и предупредить вторичные отклонения.

Диагностика и коррекция речи у детей в раннем возрасте с сенсомоторной алалией и аутизмом – это медико-психолого-педагогическая проблема. Задачей логопедии является определение методов и приемов коррекционного воздействия, направленного на развитие речи и личности ребенка. Структурированное обучение для малышей со сложными нарушениями не очень подходит, значит, задача педагога, посредством парирования (сочетания) создать среду, в которой ребёнок захочет быть и учиться.

Изложение основного материала статьи. Для решения данной проблемы в статье предложен подход, стимулирующий детскую спонтанную склонность вступать в контакт и взаимодействовать, проявляя инициативу, образуя «трамплин» для развития коммуникации и взаимодействия ребёнка с окружающим миром. Этот подход называется «Денверской моделью раннего вмешательства»(ESDM), базируется на методах поведенческой терапии и развивающего обучения. Это результат совместной работы множества людей на протяжении многих лет. Модель направлена на обучение ребёнка ключевым функциональным навыкам посредством максимального включения окружающих в программу вмешательства в естественной для ребёнка деятельности. Постараюсь описать только теоретические основы, для более глубокого изучения данной модели существуют сертифицированные курсы.

ESDM охватывает конструктивистский и транзакционный подход детского развития.

Конструктивистский подход рассматривает как активную личность, создающую свой собственный ментальный и социальный мир.

Транзакционный подход считает, что дети и их окружение оказывают обоюдное влияние на развитие друг друга.

Основополагающей целью в работе с детьми с аутизмом и сенсомоторной алалией – это наладить взаимодействие, научить их взаимодействовать, учитывая их специфические трудности. У таких детей с раннего возраста может наблюдаться нежелательное поведение, негативизм, потому что они ещё не научились такой форме взаимодействия.

Поэтому, свободное игровое взаимодействие вслед за его интересом: чем ребёнок заинтересовался, внимательно ли наблюдает за тем что происходит, возможно пытается повторить действия, долго ли удерживает своё внимание, улыбается или наоборот сильно сосредоточен, хмурится. При этом мы точно можем наблюдать, когда ребёнку та или иная игра не интересна, когда он сразу теряет внимание или удерживает его меньше 5 минут, избегает наших требований, пытается выйти из игры, убегает. Так работа над развитием сложных навыков, включая речевые, будет малоэффективна.

Первое, - устанавливаем контакт. Здесь не работает «игра ради игры». Здесь можно посоветовать педагогу собрать «дежурную коробку» с мелкими игрушками и после каждой реакции ребёнка, определённой как цель упражнения (получения жеста, звука, слога, слова и т.д.), давать подкрепляющий стимул (приз). Держать этот контейнер с однотипными предметами, всегда рядом. Педагог должен создать среду, в которой ребёнок захочет учиться.

Для обучения ребёнка необходимо знать 3 компонента:

- Стимул (антецедент) – это то, что ребёнку нравится, что он хочет получить. Наблюдайте за ребёнком и увидите, что за предмет ему понравился.
- Поведение – что ребёнок делает в качестве реакции на стимул.
- Последствие – что происходит после поведения.

У ребёнка формируется новый тип отношений между стимулом и поведением. В работе логопед может изменять антецедент и последствие, таким образом укрепляя или ослабляя связь между антецедентом и

поведением. Например, если ребёнок требуя конфету кричит и мы даём ему желаемое, то этим мы подкрепили его поведение и в следующий раз произойдёт то же самое, крик, истерика.

Когда педагог научится руководить последствиями, обучение будет сильным, полезным и эффективным.

Любое внимание взрослого на поведение ребёнка является поощрением!!! Главная задача педагога – найти способы поощрять поведение, которое мы предпочитали бы видеть и которое являлось бы подходящим для дальнейшего сотрудничества.

Второе, - опора на сильные стороны развития ребёнка. Кто-то лучше сосредотачивается на простых играх с предметами, перебирая и исследуя их, но они не готовы включить другого человека к себе в игру. Есть дети, которые могут пустить другого человека в совместную игру, но при этом не могут сосредотачивать внимание на предметных играх, то есть, с ними хороши сенсорно-социальные игры, моторные двигательные игры [3].

Третье,- обучать через многократные повторения, которые можно встроить в ежедневные задачи ребёнка.

Учитывать возрастные особенности и специфические эффективные стратегии обучения. Вести постоянный сбор данных и мониторинг прогресса.

В коррекционно-развивающей работе с детьми со сложными нарушениями, нужно затронуть целый ряд областей развития, что требует участия в работе междисциплинарной команды специалистов: логопед, психолог, специалист по педагогике раннего детства, поведенческий аналитик, эрготерапевт.

В ESDM включены практически все области развития ребёнка: рецептивная и экспрессивная коммуникация, совместное внимание, имитация, игровые и когнитивные навыки, навыки мелкой и крупной моторики, навыки самообслуживания. Перед началом вмешательства проводится оценка навыков ребёнка и по итогам создаётся индивидуальный учебный план, определяющий цели и задачи. Учебный план включает в себя Список целевых навыков с учётом индивидуальных интересов ребёнка. Использовать цели предлагается и дома, и на детской площадке, и в магазине. Педагог может вносить систематические изменения в процедуру обучения, если прогресс идёт слишком медленно. Список с целевыми навыками разработан специально для специалистов в области раннего вмешательства и включает в себя навыки, взятые из больших обзоров литературы по развитию нейротипичных детей.

В ESDM много внимания уделяется развитию коммуникации.

Подход к развитию речи опирается на область развития коммуникации, и заключается в том, что вербальный язык развивается из невербальной социальной коммуникации по мере совершенствования фонематических навыков. До вербальный период развития очень важен. И вербальная, и невербальная коммуникация помогают людям координировать свою деятельность и дают возможность делиться намерениями, интересами, мыслями и чувствами. Если ребёнок произносит звуки редко и их репертуар ограничен, то первой целью будет увеличение разнообразия и частоты. Для этого педагог подбирает такие игры и занятия, во время которых ребёнок с большой вероятностью начнёт вокализировать. Хорошо подходят сенсорно – социальные игры и занятия, включающую физическую активность. Обязательно подкрепляем любые звуки ребёнка. Естественным подкреплением будет, если взрослый сразуотреагирует(прервёт свою деятельность) и предоставит ребёнку то, чего он хотел. На следующем этапе от вокализаций к словам, педагог должен связать имеющиеся в репертуаре вокализации со значимой деятельностью. Если есть слог «пу», то педагог организывает игру так, чтобы можно было использовать его: пух, пузыри, пуск.

Вмешательство в рамках ESDM даёт множество различных коммуникативных возможностей и вызывает у ребёнка множество и вербальных, и невербальных коммуникативных реакций на каждом занятии.

Постепенно ребёнок расширяет набор коммуникативных, или прагматических функций: он учится просить, протестовать, приветствовать, привлекать внимание и комментировать в процессе взаимодействия. Спонтанная коммуникация поддерживается взрослым, а ребёнку предоставляется много возможностей оказывать влияние на процессы общения и взаимодействия. В результате он лучше понимает выгоды коммуникации, смысл общения, и коммуникация усиливается [6].

Используем привлекательные для ребёнка занятия и начинаем с самых простых шагов, постепенно переходим к более сложным.

Опираясь на этапы развития ребёнка со сложными нарушениями, навык разбирается на составляющие и записывается пошаговый алгоритм выполнения задачи. Во время каждого занятия педагог старается затронуть не одну, а несколько необходимых областей развития, поскольку, обычно навыки развиваются именно таким образом. Например, в одном эпизоде обучения во время игры в кубики или конструктор мы можем потренировать и экспрессивную речь, и моторное поведение. Это будет гораздо эффективнее, нежели обучение по отдельности.

Коррекционный педагог определяет эффект игры, который заложен в самой игре, нужно сосредоточиться на этом, а речевая форма (конечная цель) должна родиться сама, при правильно построенной игре.

Выводы. Использовать подход и переносить в любую натуральную среду ребёнка, опираясь на его естественное развитие очень удобно. А для ребёнка – это ещё и весело, т.к. специалист фокусируется на позитивном взаимодействии.

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 // Vestnik of Minin University. 2019. Volume 7, no. 1
2. Баженова Ю.А., Махова Ю.С. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи // Vestnik of Minin University. 2020. Volume 8, no. 2
3. Большакова С.Е. Алалия. Работа на начальном этапе. Формирование навыков базового уровня. Междисциплинарный базовый подход / Светлана Большакова. - М.:Грифон, 2019. – 256 с.
4. Григоренко Н.Ю., «Современные подходы к образованию коммуникативных умений у детей первых лет жизни с отклонениями в развитии». Педагогическое образование в России, №2, 2019.
5. Жулина Е.В. Система ранней помощи детям с задержкой речевого развития: Монография. – Н. Новгород: НГПУ, 2018. – 143 с.

6. Роджерс С., Доусон Дж. Учебник по Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. Развиваем речь, умение учиться и мотивацию. / Перевод с англ. Под общей редакцией М. Кузьмицкой и Л. Толкачевы – Москва: ИП Толкачев, 2019. – 432 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

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);

кандидат педагогических наук, доцент Архипова Мария Владимировна

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

музыкальный руководитель Гора Юлия Вадимовна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №143» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена изучению и коррекции нарушений эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Дается подробная характеристика нарушений, рассматривается методический инструментарий организации коррекционной работы с детьми в условиях общеобразовательного учреждения. Приводятся результаты исследования. На основе анализа теоретических источников и практической работы раскрыта значимость коррекции нарушений эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: коррекция, комплексный подход, эмоциональная лексика, дошкольный возраст.

Annotation. The article is devoted to the study and correction of emotional vocabulary disorders in older preschool children with speech disorders. A detailed description of violations is given, methodological tools for organizing corrective work with children in the conditions of a general education institution are considered. The results of the study are given. Based on the analysis of theoretical sources and practical work, the significance of correcting emotional vocabulary disorders in older preschool children with speech disorders was revealed.

Keywords: correction, integrated approach, emotional vocabulary, preschool age.

Введение. Поиск подходов развития и коррекции нарушений устной речи у дошкольников представляется одной из важных и актуальных проблем в современной логопедии. Вопрос изучения нарушений эмоциональной лексики является актуальным на сегодняшний день, так как она выступает важным компонентом любого языка и речевой системы в целом.

Эмоциональная лексика представляет собой группу слов, выражающих различный спектр эмоций человека, таких как радость, боль, грусть. Именно эта лексика позволяет выразить личные и субъективные отношения к группе людей, предмету или какому-то явлению.

В настоящий момент все большую популярность набирает комплексный подход при нарушении эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи, обуславливается это тем, что он является одним из ведущих принципов, позволяющих всесторонне построить коррекционный маршрут по преодолению речевых расстройств.

Идея комплексного подхода заключена в том, что логопед должен находиться в тесном взаимодействии с другими представителями смежных дисциплин, мы будем взаимодействовать с психологом. Все участники программы должны построить общий коррекционный план занятий, чтобы он органично вписывался в повседневную жизнь дошкольника. Проблема изучения эмоциональной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи актуальна, поскольку у таких детей имеются трудности в употреблении слов, обозначающих эмоциональных состояний в речи и интонационной выразительности, страдает подбор слов для выражения своих желаний и чувств, а также формирование эмоциональных отношений к социуму, нарушена лицевая мимика (гипомимия). Имеются различия между пассивным и активным словарем, дошкольник с ОНР понимает эмоциональные состояния, но не может перенести их во внешний план, сложности вызывают новые слова в речи.

Развитие и коррекция лексического строя речи к установленным возрастным этапам служит главным критерием готовности ребенка к дальнейшему обучению в школе. Естественно утверждать, что ребенок, у которого обнаруживается позднее появление речи, нарушения лексики, наличие большого количества аграмматизмов, нуждается в своевременной профессиональной логопедической поддержке и помощи. Анализируя данную проблему, целесообразно отметить, что расстройство овладения устной речью сопровождается, как правило, и нарушениями письменной речи на момент школьного обучения. В силу неоднозначности и многоаспектности проблемы нарушений речи у детей дошкольного возраста работу по логопедической коррекции нарушений эмоциональной лексики целесообразно строить на базе комплексного подхода. Исследователи доказывают, что именно комплексный подход создает необходимый базис для нормального функционирования высших психических функций ребенка с подобными нарушениями, повышает общую энергетику речевых и неречевых психических процессов, способствует преодолению стереотипов в поведении.

Изложение основного материала статьи. Чтобы изучить вопрос формирования эмоциональной лексики у детей с нормальным речевым развитием, нужно рассмотреть ряд вопросов:

1. Этапы формирования эмоциональной лексики в онтогенезе.
2. Особенности развития эмоционального и чувственного компонента у детей.
3. Взаимосвязь речи и общения в онтогенезе ребенка.

Зарубежный исследователь И. Брезертон выявил, что первые слова-эмоции малыш говорит в интервале от одного года и шести месяцев до одного года восьми месяцев, далее они интенсивно развиваются на третьем году жизни ребенка. Также он указывает на то, что дети в возрасте двух лет в основном для описания своих чувств используют общие положительные и отрицательные понятия – мне хорошо или мне плохо; состояния радости, грусти, страха, удивления, злости [12].

В три года дети начинают усваивать ряды синонимов – эмоциональных и стилистических, которые отвечают за понимание того, как человек относится к тому или иному явлению, ситуации, предмету или к людям. Также они отвечают за создание речевого этикета [9].

Эмоциональное состояние, окрашенное правильной интонационной стороной речи, дошкольники начинают выражать, начиная с четырех летнего возраста. Им доступны, следующие формы предложений: вопросительные, восклицательные, предложения, выражающие просьбу, с использованием преобладающего количества глаголов и существительных, начинают употребляться прилагательные и местоимения.

К пятилетнему возрасту дошкольники по мнению В.В. Гербова и Г.М. Лямина используют различные слова, выражающие состояния и переживания с развитой дикцией, темпом и силой голоса [3].

По данным В.Г. Нечаевой у дошкольников эмоциональное состояние проявляется как к себе через чувства уверенности, достоинства, отчаяния, так и к близким и посторонним людям – дружба, обида, симпатия. Внимание уделяется 5-6 летнему возрасту, так как именно в этом возрасте начинают формироваться сложные эмоции, такие как чувство справедливости [10].

Старшие дошкольники при восприятии эмоциональных состояний и их показе могут пользоваться вспомогательным материалом – картинками, портретами. При изучении эмоций по картинке дети зачастую учитывают ситуацию, мимику лица, выражение глаз и позу.

Нейропсихологи (В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман) получили ассоциативный опыт, проведя эксперимент с ребятами шести-семи лет. Они сказали написать, по мнению воспитанников плохие и хорошие слова. Были сделаны следующие выводы:

- отмечались половые и личные различия в написании положительных и отрицательных слов в силу преобладания одного полушария над другим у детей разного пола;
- изменение ответа из-за социального окружения, так хорошие слова у современных ребят связаны с едой, а плохие с войнами и преступлениями по всему миру (также отмечается более яркая динамика разграничения хорошего от плохого у мужского пола и преобладание положительных слов у женского);
- представления о хорошем и плохом более интересны у воспитанников, которые занимаются творчеством и искусством, а не просто ходят в детские сады [5].

И.Ю. Кондратенко в исследовании процесса развития эмоциональной лексики говорил о четырех этапах формирования словаря эмоций и эмоциональной экспрессии лексики:

1 этап. Характеризуется дошкольным возрастом от трех до четырех лет. Ребенок визуальный и чувственный образ одного героя заменяет одним конкретным словом, так только «этот» медведь может быть злым, а «эта» белка испуганной.

2 этап. Подразумевает возраст детей от трех до пяти лет. Ребенок начинает понимать, что чувственный образ слова может перекладываться на ряд героев со схожими – идентичными эмоциональными состояниями, так злым может быть не только персонаж медведь, но и лиса, волк, а испуганным может оказаться кролик или вовсе человек.

3 этап. От четырех до семи лет. Ребенок начинает понимать, что эмоция, которая выражается определенным словом, отождествляется с различными группами явлений общественной, культурной и личной жизни, так веселой может быть мама, девочка в парке, Снегурочка на детском празднике и т.п. Здесь происходит увеличения запаса слов-настроений эмоциональной лексики.

4 этап. Дошкольный возраст от пяти до семи лет. Характеризуется большим использованием слов-оценок настроений, дети называют эмоциональные ряды и составляют обобщенные эмоциональные характеристики на других людей и мультипликационные персонажи [8].

Также экспрессия в речи может появиться при восприятии новых чувств, в ситуациях:

- понимания и восприятия поведения окружающих людей;
- сопереживания – понимания эмоций людей в искусстве;
- заинтересованности историями, фактами социальной, бытовой, общественной жизни и заинтересованности взаимоотношениями между людьми;
- прямого контакта со сверстниками, взрослыми или коллектива в жизни ребенка.

Дети лучше развивают свои чувства в благоприятных условиях, которые ему создают семья, детский сад. Также они зависят от средств и методов воспитания [10].

Говоря о формировании эмоций и их отражении в речи ребёнка, Т.Л. Ионова прослеживает связь между эмоциями и речью и сообщает, что эта связь бывает четырёх видов:

- способ показа эмоций с помощью интонационного поля в речи;
- выражение понимаемых эмоций благодаря экспрессии на каждом уровне становления речи;
- описание собственных и чужих эмоций;
- оценка и запоминание того, что было с ребёнком и выработка шаблонных действий для определённых эмоциональных состояний.

Каждый вид такой связи формируется на определённом возрастном этапе и существует всегда, совершенствуясь в течение всей человеческой жизни [4, с. 37].

Помимо этого автор отметила, что ребёнок выбирает способ показа своих эмоций исходя из эмоциональных проявлений другого лица или ситуации. Он считывает состояние человека и своим ответом пытается добиться той же реакции, которая была послана на него [11, с. 43].

Другим автором, А.Д. Палкиным изучалась количественная характеристика используемых эмоций у детей дошкольного возраста. Так проявление эмоций ребёнком постепенно снижается, главным фактором в снижении является возраст. Речь наиболее эмоциональна в промежутках от двух до трёх лет и с пяти до шести лет, промежутков от четырёх до пяти лет наблюдается небольшое угасание. Также отмечается обилие ласкательных суффиксов в оборотах речи и дошкольник развивает свои речевые способности за счёт знаний, которые получает в процессе общения со взрослым или сверстником, он сам выбирает необходимые слова для продолжения разговора.

Таким образом, эмоциональная лексика – это пласт слов человека, который выражает его чувства, настроение, переживания. Данный вид лексики является частью лексикона и представляет собой адекватное средство выражения личного, субъективного отношения к тому или иному предмету высказывания, к той или иной ситуации. При нормальном речевом процессе эмоции человека развиваются и усложняются постепенно, приобретая всю более экспрессивную окрашенность в общении.

Дети с ОНР плохо владеют словами, описывающими чувства. Наиболее успешно дошкольники используют прилагательные. Они способны показать и сказать злой, страшный или удивленный персонаж. При этом все равно могут допускать ошибки в виде замены эмоции другой экспрессией, словами чувствами, ситуативными определениями эмоциональных состояний, словами с широким значением. А также ошибки в подборе суффиксов. На более низком уровне воспитанники понимают глаголы, выраженные эмоциями. Низкий результат характеризуется путаницей эмоциональных состояний и чувств мальчиков и девочек, изображенных на карточках с заданиями. Дети не способны понять эмоциональную лексику существительных, не могут увидеть разницу между страхом и удивлением, радостью и спокойствием, спокойствием и грустью. Мало используют эмоциональную лексику, она бедна и характеризуется слабой интонационной выразительностью.

При предъявлении карточек отмечалось незнание эмоций или неправильная дифференциация эмоций. Помимо этого мимика была обеднена и могли повторяться одни и те же вариации эмоциональных состояний.

При исполнении задания на «Изучение особенностей мимики и пантомимики при подборе сказочного или мультипликационного героя на заданную эмоцию» присутствовало не только незнание персонажей на ту или иную эмоцию, но и незнание ряда слов, чтобы описать персонажа, что говорит о несформированности словарного запаса.

Дошкольники испытывают сложности при дифференциации различных эмоциональных состояний: испуг и горе, поэтому они не понимают чужое состояние и не могут сопереживать сложившейся ситуации.

При собственном высказывании дети редко использовали лексемы, выражающие эмоциональное состояние говорящего и слова-оценки; у дошкольников с ОНР отмечается низкая вариативность эмоциональной лексики, что касается как экспрессивной, так и импрессивной речи.

В устной речи дошкольников с речевыми нарушениями преобладали односложные предложения. Построение фраз характеризовалось однотипностью, слабой интонационной выразительностью (возникли трудности при оценке событий, эмоциональных ситуаций, чувственных переживаний других людей), скудностью эмоциональной лексики.

Выводы. Развитие речи детей с ОНР отклоняется от нормально развивающихся сверстников, как в количественном, так и в качественном плане. Эксперимент показал, что дошкольники используют в основном часто употребляемые в повседневной речи слова и словосочетания. Стоит отметить, что при предъявлении различных диагностических методик, дети, когда сталкивались с определенными сложностями, быстро теряли интерес к заданию и проявляли негативизм, отказывались отвечать на вопросы.

Все вышеперечисленные особенности эмоциональной лексики дошкольников с ОНР, приводят к выводу о необходимости проведения систематической коррекционной работы, направленной на формирование данного компонента лексической системы с опорой на комплексный подход.

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 // Vestnik of Minin University. 2019. Volume 7, no. 1
2. Баженова Ю.А., Махова Ю.С. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи // Vestnik of Minin University. 2020. Volume 8, no. 2
3. Гербова В.В., Лямина Г.М. О развитии речи старших дошкольников в условиях малокомплектного детского сада [Текст] // Дошкольное воспитание. 1985. - № 1. -С. 6-12.
4. Дель, С.В., Нечаева, Д.В. Особенности овладения эмоциональной лексикой / С.В. Дель, Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: дети с общим недоразвитием речи. Пособие для логопедов / Л.Н. Ефименкова. — М.: Просвещение, 1981. – 112 с.
5. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. девочки и мальчики – два разных мира. – СПб.: Тускарора, 2000. – 184 с.
6. Жулина Е.В. Теоретические основы изучения и коррекции психического развития детей раннего и дошкольного возраста при задержке экспрессивной речи (коммуникативно-деятельностная традиция в современной логопсихологии): монография / Е.В. Жулина; Федеральное агентство по образованию, Нижегородский гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 2008.
7. Жулина Е.В., Белов С.В. Особенности коммуникации детей с нарушениями речи // Вестник психотерапии. 2007. №23 (28). С. 42-57.
8. Кондратенко И.Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте [Текст] / составитель И.Ю. Кондратенко. — Москва: Айрис-пресс: Айрис-дидактика, 2005.
9. Курзинер.Е.С. Речевые этапы онтогенеза. [Текст] - М., 1996.
10. Нечаева В.Г. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А.М. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1980, с. 3-10.
11. Тихонова, Е.С. Состояние эмоциональной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.С. Тихонова // Дефектология. - 2008. - № 3. - С. 39-47.
12. Bretherton I. et al. Learning to talk about emotions: A functional perspective // Child. Devel. 1986. V. 57. N 3. P. 529-548.

УДК 378.147.88

преподаватель Журавлёв Сергей ВладимировичНовокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ИНФОРМАТИКИ ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИКУМ ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА КОМПЬЮТЕРЕ»**

Аннотация. В статье рассматривается методика изучения студентами педагогических вузов темы «Рекурсия» в курсе дисциплины «Практикум по решению задач на компьютере» с использованием метода проектов. Автор отмечает, что традиционные методы обучения студентов педагогических вузов дисциплине «Практикум по решению задач на компьютере» не способствуют в достаточной мере развитию их логического мышления. В будущем это может привести к тому, что они будут испытывать трудности в своей профессиональной деятельности. В связи с этим возникает необходимость выстраивать процесс обучения будущих учителей информатики таким образом, чтобы каждый обучающийся был вовлечён в решение сложной задачи, требующей выполнения самостоятельной исследовательской работы. В наибольшей степени этому способствует метод проектов.

Ключевые слова: обучение студентов программированию, практикум по решению задач на компьютере, метод проектов, рекурсия.

Annotation. The article discusses the study technique the topic «Recursion» by students of pedagogical universities in the course of the discipline «Workshop on solving problems on a computer» using the project method. The author notes that the traditional methods of teaching of students of pedagogical universities to the discipline «Workshop on solving problems on a computer» do not contribute sufficiently to the development of their logical thinking. In the future, this may lead to difficulties in their professional activities. In this connection, there is a need to build the teaching process of future computer science teachers in such a way that each student is involved in solving a complex task that requires independent research work. The project method contributes to this to the greatest extent.

Keywords: teaching of students to programming, workshop on solving problems on a computer, the project method, recursion.

Введение. В современном обществе уровень образованности обучающихся общеобразовательных учреждений во многом зависит от профессионального мастерства педагога. Зачастую выпускники педагогических вузов не способны эффективно функционировать в условиях реальной работы [19]. В связи с этим встаёт вопрос о более качественной подготовке будущих учителей в вузах.

В соответствии с приказом Министерства образования Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» одним из видов профессиональной деятельности, к которым готовятся бакалавры, является проектная [9]. Также в современном профессиональном образовании наблюдается тенденция уменьшения количества аудиторных занятий, в большей степени лекций, и увеличения доли самостоятельной работы, основу которой должна составлять самостоятельная познавательная деятельность студентов [10]. В связи с этим целесообразно познакомить будущих учителей информатики с методом проектов. Обучение при этом должно быть организовано таким образом, чтобы они в дальнейшем смогли бы грамотно применять данный метод при работе со школьниками [3]. Метод проектов может быть эффективно использован при изучении дисциплины «Практикум по решению задач на компьютере», которая входит в вариативную часть профессионального цикла дисциплин образовательной программы по профилю «Информатика». Программа данной дисциплины предполагает решение задач по программированию.

Изложение основного материала статьи. Мы провели анализ отечественной и зарубежной педагогической литературы в области обучения студентов программированию и обучения методом проектов.

Среди ранее опубликованных работ отечественных авторов можно отметить исследования В.А. Далингера [4], С.И. Дронюк [5], Е.А. Борисовой [1]. Среди зарубежных – D. Jackson, R. Miller [14], H.A. James, K.A. Hawick, C.J. James [15]. В них аргументируется целесообразность использования метода проектов в обучении студентов.

Программирование является сложной задачей, требующей высокого уровня владения навыками решения задач, использования методов математической логики, тестирования, отладки и др. Студентам зачастую не хватает этих навыков [16].

Как показывает практика, даже хорошая математическая подготовка и логическое мышление обучающегося не гарантирует успешного освоения им курса программирования, т.к. у человека с явно выраженным математическим складом мышления возникает непонимание машинно-ориентированных алгоритмов [7].

Иногда проблемы могут быть связаны с неумением студентов применять полученные знания на практике. Т.е. они могут знать синтаксис и семантику, но не уметь использовать их при самостоятельном написании программ. Бывает также, что обучающиеся понимают, как решить задачу вручную, но не могут составить алгоритм на языке программирования [12].

Традиционные занятия по программированию в основном организованы таким образом, что преподаватель играет роль распространителя информации, а студенты выступают в роли пассивных слушателей. И хотя многие преподаватели всё чаще требуют, чтобы обучающиеся работали в группах, групповая работа обычно ориентирована на получение результата. А как группа достигла этого результата, неважно [18].

Метод проектов является значительной вехой в истории методологии обучения. Идея данного метода принадлежит американским философам, представляющим школу прагматизма. Главным сторонником метода был У.Х. Килпатрик [13]. Метод проектов – это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично

значимой для учащихся и оформленной в виде конечного продукта [6].

Метод проектов находит все большее распространение в системах образования разных стран мира. В последнее время этому методу уделяется пристальное внимание и в России.

Применение метода проектов предполагает осуществление обучающимися творческой деятельности в естественных условиях, в ходе которой они выполняют задание, имеющее практическое значение. Работа над проектом формирует у учеников навыки проведения научного исследования, т.к. включает в себя самостоятельную проверку выдвигаемых гипотез. Метод проектов также развивает социальные навыки обучающегося, т. к. требует взаимодействия с социальной средой.

Учитель играет стимулирующую роль, предоставляя ученикам большую степень свободы выбора из числа вариантов, предоставленных им [17].

Применяя метод проектов в обучении студентов программированию, можно, например, привлекать их к совместной с преподавателями работе по разработке сложного программного обеспечения, реализующего на практике теоретические исследования, проводимые на кафедрах вуза [8].

На основе анализа литературы можно сделать вывод, что метод проектов может быть эффективно использован в процессе обучения студентов педагогического вуза программированию, в том числе при изучении дисциплины «Практикум по решению задач на компьютере». В связи с этим цель данной статьи – предложить методику изучения данной дисциплины с использованием метода проектов на примере одной из тем.

«Рекурсия» является одной из самых сложных тем в курсе программирования для школьников и студентов. В ходе обучения целесообразно продемонстрировать обучающимся схему решения задач с применением рекурсии, ведущей составляющей которой является рекурсивная триада, состоящая из трёх этапов:

- 1) параметризация задачи – выявление совокупности исходных величин, определяющих постановку и решение задачи;

- 2) выделение базы – поиск подзадач, которые могут быть решены без рекурсивного вызова;

- 3) декомпозиция общего случая – процесс последовательного разложения задачи на серию подзадач двух типов: тех, алгоритм решения которых известен, и тех, которые имеют некую аналогию с исходной задачей [2].

Затем можно продемонстрировать применение данной схемы к решению типовых задач с использованием рекурсии: вычисление факториала, нахождение наибольшего общего делителя, возведение в степень, определение n -го числа Фибоначчи и др.

А далее студентам предлагается выполнить проект, представляющий собой решение сложной задачи, имеющей связь со смежными дисциплинами или с реальной жизнью. Работать над проектом они могут как индивидуально, так и в группах. В случае выбора групповой работы обучающиеся самостоятельно распределяют обязанности в группе.

Можно выделить следующие этапы выполнения проекта:

- 1) анализ проблемной ситуации, формулирование основных задач;

- 2) составление плана предстоящей деятельности;

- 3) разработка способов осуществления этой деятельности, обеспечивающих достижение желаемого результата, и их реализация;

- 4) представление результатов в форме готовой аккуратно оформленной и хорошо отлаженной программы [11].

Право выбора среды разработки программы предоставляется самим обучающимся.

В качестве проекта студентам можно предложить такие задачи:

1. Ханойские башни.

Когда-то в Ханое стоял храм и рядом с ним три столба. На первый столб надеты 64 диска разного диаметра: самый большой – внизу, а самый маленький – сверху. Монахи этого храма должны были перенести все диски с первого столба на третий, соблюдая следующие правила:

- 1) можно перемещать только по одному диску;

- 2) больший диск нельзя класть на меньший;

- 3) снятый диск нельзя отложить, его необходимо сразу надеть на другой столб.

Написать программу, выполняющую такой перенос.

2. Задача о ходе коня.

Обойти конём все поля шахматной доски, посетив каждое из них по одному разу.

3. Задача о поиске пути в лабиринте.

Написать программу поиска пути в лабиринте.

4. Задача о ферзях.

Перечислить все способы расстановки n ферзей на шахматной доске $n \times n$, при которых они не бьют друг друга.

5. Имеется n населённых пунктов, пронумерованных от 1 до n . Некоторые пары пунктов соединены дорогами. Определить, можно ли по этим дорогам попасть из 1-го пункта в n -й. Информация о дорогах задаётся в виде последовательности пар чисел i и j ($i < j$), указывающих, что i -й и j -й пункты соединены дорогой; признак конца этой последовательности – пара нулей.

Опишем примерную работу студентов на примере проекта «Ханойские башни» (в среде Lazarus).

Обучающиеся намечают план, выделяют этапы работы над проектом, каждый из которых впоследствии выполняют либо самостоятельно в случае выбора индивидуальной работы, либо распределяют их между собой в случае групповой работы.

При решении задачи «Ханойские башни» одним из этапов является поиск аналитического решения, который позволит увидеть способ сведения исходной задачи к более простой, в которой необходимо перенести на один диск меньше. На основе полученного вывода студент должен прийти к заключению, что при написании программы решения данной задачи удобно использовать рекурсивный алгоритм.

Следующим этапом является оформление интерфейса. Студент должен тщательно продумать, какие компоненты следует поместить на форму, как они должны быть расположены, чтобы любой человек мог без труда разобраться, как использовать программу.

Следующим шагом работы над проектом является реализация алгоритма в среде Lazarus. Код должен

быть надёжным, устойчивым к ошибкам, т.е. при вводе некорректных данных система должна выводить соответствующее сообщение об ошибке, а не прерывать аварийно программу. Для этого необходимо протестировать программу для различных наборов данных, выявить все возможные варианты введения данных, которые могут привести к аварийному прерыванию программы, и запрограммировать вывод соответствующих сообщений для каждого такого случая.

Завершающим этапом выполнения проекта является оценка и рефлексия достигнутых результатов. В результате анализа процесса решения задачи у студента может возникнуть мысль о доработке, например, он может добавить в программу фрагмент кода, отображающий графическое решение.

Для полноты картины приведём подробный паспорт проекта.

Тема: решение задачи «Ханойские башни» с использованием рекурсии.

Актуальность темы работы обусловлена тем, что рекурсивный алгоритм решения задачи «Ханойские башни» является более эффективным, чем алгоритм, реализованный без использования рекурсии.

Гипотеза: рекурсивный алгоритм позволит без особого труда написать программу, которую можно будет использовать для решения задачи с произвольным числом колец.

Объект исследования: использование рекурсии при разработке программы решения задачи с практическим содержанием.

Предмет исследования: поиск рекурсивного варианта реализации алгоритма решения задачи «Ханойские башни».

Идея проекта.

Работать над проектом студенты могут индивидуально или группами. В случае выбора групповой формы работы они самостоятельно распределяют между собой работу.

В результате выполнения проекта студенты должны создать качественную и хорошо отлаженную программу, реализующую рекурсивный алгоритм решения задачи «Ханойские башни». У программы должен быть хорошо продуманный интерфейс. Расположение компонентов на форме должно быть таким, чтобы любой человек смог разобраться, как работать с программой.

В ходе выполнения проектной работы студенты должны найти решение задачи «Ханойские башни», которое приводит к сведению исходной задачи к более простой, в которой необходимо перенести на один диск меньше, и прийти к выводу, что при написании программы решения данной задачи удобно использовать рекурсивный алгоритм. Используемые при этом методы исследования: логический, изучение и обобщение, анализ и синтез; ресурсы: литературные и интернет-источники.

Затем обучающиеся должны написать код программы. Код должен быть качественным, т.е. таким, чтобы при вводе некорректных данных программа не прерывала своё выполнение, а выводила соответствующее предупреждающее сообщение. Для этого необходимо протестировать программу для различных наборов данных, выявить все возможные варианты введения данных, которые могут привести к аварийному прерыванию программы, и запрограммировать вывод соответствующих сообщений для каждого такого случая. Используемый метод – моделирование, ресурс – визуальная среда программирования.

Последний этап работы над проектом – оценка и рефлексия результатов. В результате анализа процесса решения задачи у студентов может возникнуть мысль о доработке, например, добавить в программу фрагмент кода, отображающий графическое решение.

Методы исследования: логический, моделирование, изучение и обобщение, анализ и синтез.

Ресурсы: литературные и интернет-источники, визуальная среда программирования.

Цель работы: разработка рекурсивной программы, реализующей алгоритм решения задачи «Ханойские башни».

Цели развития: развитие логического мышления, универсальных учебных действий, формирование навыков самостоятельной работы, навыков работы в группе.

Задачи:

- 1) составить математическую модель решения задачи «Ханойские башни»;
- 2) найти аналитическое решение задачи;
- 3) разработать рекурсивную триаду;
- 4) написать качественную и хорошо отлаженную программу, реализующую рекурсивный алгоритм решения задачи «Ханойские башни».

Этапы:

1. Поисковый – на этом этапе студенты должны выполнить следующие шаги:

- 1) выбрать тему проекта;
- 2) первично сформулировать проблему;
- 3) первично собрать информацию;
- 4) детализировать тему и проблему;

2. Аналитический – на этом этапе обучающиеся выполняют следующие действия:

- 1) формулируют проблему, цель и задачи проекта, создают паспорт проекта;
- 2) оценивают и подбирают ресурсы, составляют план работы;
- 3) собирают информацию;
- 4) отбирают и систематизируют нужную информацию в соответствии с поставленной целью проекта,

выявляют недостающую информацию, корректируют цель проекта;

5) проводят оценку на реализуемость;

6) выполняют корректировку;

3. Практический – студенты выполняют следующие действия:

- 1) реализуют проект;
- 2) оформляют продукт;
- 3) составляют документацию по проекту;
- 4) готовят презентацию проекта;

4. Презентационный – обучающиеся защищают проект.

5. Оценочный – на заключительном этапе студенты проводят рефлексию и самооценку результатов проекта и получают оценку от преподавателя.

Продукт: главным результатом проектной деятельности должна стать готовая программа, содержащая рекурсивный алгоритм решения задачи «Ханойские башни».

Результат: развитие логического мышления, универсальных учебных действий, формирование навыков самостоятельной работы, навыков работы в группе.

Выводы. В заключение отметим, что благодаря методу проектов студенты педагогических вузов осваивают культуру проектирования и приобретают рефлексивный опыт решения задач, что способствует развитию их практического мышления.

Литература:

1. Борисова Е.А. Из опыта обучения программированию на занятиях по информатике в экономическом вузе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, 20-23 апреля 2011 г.). Т. II. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 45-47.
2. Ваныкина Г.В., Сундукова Т.О. Алгоритмы компьютерной обработки данных: учебное пособие. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2011. – 219 с.
3. Гулянец С.Б. Использование метода проектов при обучении студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // III Всероссийская научно-практическая Интернет-конференция «Инновационные направления в педагогическом образовании» с международным участием, 2010. – Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/5112> (04.01.2019).
4. Далингер В.А. Метод проектов в подготовке будущих учителей // Фундаментальные исследования. – 2007. – №1. – С. 59-60.
5. Дронюк С.И. Использование метода проектов в обучении студентов [Электронный ресурс] // Новые образовательные технологии: опыт, проблемы, перспективы: Сборник материалов Всероссийской научно-практической интернет-конференции (г. Томск, 30 марта – 6 апреля 2013 года). – Режим доступа: <https://planeta.tspu.ru/?ur=810&ur1=1203&ur2=1463&flag=1&id1=958&id2=1&id3=202> (06.01.2019).
6. Метод проектов [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Метод_проектов (13.05.2019).
7. Нигматулина Э.А., Пак Н.И. Студент-центрированное обучение программированию в педагогическом вузе // Информатика и образование. – 2017. – №2. – С. 8-14.
8. Петров А.Н. Основные подходы к обучению студентов объектно-ориентированному программированию и проектированию // Фундаментальные исследования. – 2008. – №4. – С. 80-82.
9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/000120180316000> (13.05.2019).
10. Рыблова А.Н. Технологически организованная профессионально ориентированная самостоятельная познавательная деятельность студентов // Педагогическое образование и наука. – 2014. – №6. – С. 26-29.
11. Трифонова О.Ф. Метод проектов, как одна из форм продуктивного обучения в современных условиях: метод. реком. – Старо-Семёнкино, 2012.
12. Ala-Mutka K. Problems in learning and teaching programming – a literature study for developing visualizations in the Codewitz-Minerva project. – Tampere: Tampere University of Technology, 2004.
13. Anwaar Ahmad Gulzar. The project method // Educare, 2014. <http://anwaarahmadgulzar.blogspot.com/2014/04/theproject-method-introduction-project.html>.
14. Jackson D., Miller R. A new approach to teaching programming. 2009. <https://people.csail.mit.edu/dnj/articles/teaching-6005.pdf>.
15. James H.A., Hawick K.A., James, C.J. Teaching students how to be computer scientists through student projects // Computing Education. – 2005. – Vol. 42. – P. 259-267.
16. Lau W.W.F., Yuen A.H.K. Toward a framework of programming pedagogy // Encyclopedia of Information Science and Technology, 2nd ed. – 2009. – Vol. VIII. – P. 3772-3777.
17. Mandeep Gill. Project Method of Teaching // Docslide, 2014. <https://docslide.net/education/project-method-of-teaching.html>.
18. Pilar S-T., Rubén F-F., Baltasar F-M. Learning teamwork skills in university programming courses // Computers & Education. – 2009. – Vol. 53. – P. 517-531.
19. Strijbos J-W. The effect of roles on computer-supported collaborative learning: unpublished doctoral dissertation. – Heerlen: Open University of the Netherlands, 2004. – 244 p.

Педагогика

УДК 376.42

кандидат педагогических наук, доцент Задумова Наталья Павловна

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет (г. Санкт-Петербург)

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье обоснован междисциплинарный коммуникативно-прагматический подход к изучению общения детей с умеренной и легкой умственной отсталостью, предполагающий учет психологических и лингвистических аспектов речевого взаимодействия как активной социальной деятельности. Реализация данного подхода обеспечивает возможность анализа коммуникативных намерений детей, средств их выражения – вербальных и невербальных, сформированности основной коммуникативной единицы – диалогического единства и, как следствие, структурной и содержательной организации диалога. В статье рассматриваются результаты изучения коммуникативных свойств личности детей с умеренной и легкой умственной отсталостью, освещаются особенности содержания и коммуникативной направленности высказываний, анализируется соотношение вербальных и невербальных средств и предпочитаемые формы общения.

Ключевые слова: диалог, коммуникативно-прагматический подход, коммуникативная ситуация, средства общения, учебная деятельность, внеучебная деятельность, легкая умственная отсталость, умеренная умственная отсталость.

Annotation. The article substantiates an interdisciplinary communicative-pragmatic approach to the study of communication of children with moderate and mild mental retardation, which involves taking into account the psychological and linguistic aspects of speech interaction as an active social activity. The implementation of this approach provides an opportunity to analyze the communicative intentions of children, the means of their expression - verbal and non-verbal, the formation of the main communicative unit - dialogical unity and, as a consequence, the structural and content organization of the dialogue. The article examines the results of studying the communicative properties of the personality of children with moderate and mild mental retardation, highlights the features of the content and communicative orientation of statements, analyzes the ratio of verbal and non-verbal means and preferred forms of communication.

Keywords: dialogue, communicative-pragmatic approach, communicative situation, means of communication, educational activities, extracurricular activities, mild mental retardation, moderate mental retardation.

Введение. Эффективное включение детей с умственной отсталостью в образовательное пространство возможно на основе учета их особых образовательных возможностей и потребностей. Результативность коррекционной работы с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, в значительной степени определяется уровнем сформированности у них как собственно речевой системы, так и навыков ее актуализации в целях коммуникации.

Умственная отсталость рассматривается как совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации вследствие преобладающего интеллектуального дефекта [4]. В научной литературе выделены различные подходы к систематизации форм умственной отсталости: с учетом степени тяжести интеллектуального дефекта; на основе клинико-физиологических проявлений; с учетом этиологии. Согласно статистическим данным за 2007 г., умственная отсталость в России выявляется у 16,4% больных психическими заболеваниями детского возраста и у 22,9% больных подросткового возраста. При этом отмечается выраженное преобладание легкой умственной отсталости, далее следует умеренная, а в наименьшей степени представлены тяжелая и глубокая умственная отсталость [10, 12].

Особый интерес в рамках настоящего исследования представляют вопросы изучения речи и диалогического взаимодействия у детей с умеренной степенью умственной отсталости (F71 в соответствии с Международной классификацией болезней 10 пересмотра) в силу меньшей их освещенности в научной литературе, с одной стороны, и выраженной практической значимости – с другой.

При умеренной умственной отсталости могут иметь место все известные в логопедии виды речевой патологии, касающиеся как сенсомоторной организации речи, так и реализации языковых операций (фонематических, лексических, морфологических, синтаксических) процесса речепорождения. При этом на фоне системного нарушения речи при данной форме психического дизонтогенеза в наибольшей степени проявляется недостаточность коммуникативной функции [13].

Наиболее перспективным представляется изучение особенностей речевого общения детей с умственной отсталостью с позиции коммуникативно-прагматического подхода, учитывающего совокупность психологических и лингвистических факторов межсубъектного взаимодействия. Оценка коммуникативно-речевой деятельности в русле данного подхода позволяет выявить особенности реализации детьми коммуникативных намерений и средств их языкового выражения, охарактеризовать структурную и содержательную организацию диалогической речи, определить доминирующие тактики коммуникативного поведения детей в диалоге [2].

Изложение основного материала статьи. Исследованию речи и коммуникативной деятельности детей с различной степенью умственной отсталости посвящен целый ряд теоретико-экспериментальных работ [1, 3, 5, 6]. Установлено, что дети с умеренной умственной отсталостью дошкольного и младшего школьного возраста представляют собой неоднородную группу с точки зрения сформированности у них коммуникативных навыков и средств общения. При этом диапазон коммуникативных возможностей детей варьируется от отсутствия экспрессивной речи с употреблением альтернативных средств коммуникации до использования комплекса средств – как вербальных, так и невербальных [1].

Характеризуя употребление детьми 7-10 лет с умеренной умственной отсталостью невербальных средств общения, А.В. Мамаева и Ю.П. Кудинова [7], наряду с адекватным их использованием, зафиксировали следующее: а) непонимание функционального содержания жеста (при возможности его воспроизведения); б) «ситуативный» характер жеста с трудностями его продуцирования в аналогичной ситуации; в) слабость и невыразительность мимики.

При этом подчеркивается вариативность значений используемых детьми невербальных средств, обусловленная коммуникативными намерениями адресанта. Так, с помощью мимики, жестов, предметных действий детьми с умственной отсталостью осуществлялось привлечение внимания, выражение одобрения, вопроса, сообщение информации [8].

Исследование взаимодействия в среде детей и подростков с умеренной умственной отсталостью позволило констатировать узость круга общения, неустойчивость и непродолжительность коммуникации в диадах, проявления излишней навязчивости и немотивированной агрессии, что в совокупности свидетельствует о распространенности непродуктивных тактик установления взаимоотношений [14]. При этом наиболее предпочтительным для ребенка с умеренной умственной отсталостью коммуникативным партнером выступает взрослый, которому принадлежит ведущая роль в плане инициирования и поддержания контакта. С учетом вышесказанного становится очевидным, что выбор взрослым неблагоприятной тактики при общении с ребенком снижает качество кооперативных отношений. Иллюстрацией такого рода коммуникативного поведения может послужить тенденция к «молчаливому соприсутствию» и «изолированности», дефицит поддержки инициированной ребенком игры, авторитарный стиль со стремлением к жесткому регламентированию поведения ребенка, употребление слов и выражений, не соответствующих уровню интеллектуального и речевого развития ребенка [6, 9].

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что в специальной педагогике накоплен достаточный материал, касающийся реализации детьми с умственной отсталостью коммуникативных навыков. Тем не менее, сведения о специфике коммуникативных типов высказываний, организации диалогической речи при

взаимодействии с различными коммуникантами отличаются некоторой фрагментарностью и неполнотой, что определяет актуальность настоящего исследования.

С целью выявления своеобразия общения детей с умственной отсталостью с позиции коммуникативно-прагматического подхода было предпринято исследование, направленное на:

1) определение коммуникативных качеств личности детей (общительность, эмоциональность, организаторские способности, эмпатия, альтруизм, конфликтность, вежливость);

2) выявление особенностей употребления средств общения во внеучебной деятельности: асимметричное («ребенок – взрослый») и симметричное («ребенок – ребенок») взаимодействие;

3) выявление особенностей употребления средств общения в учебной деятельности: асимметричное («ребенок – взрослый») и симметричное («ребенок – ребенок») взаимодействие.

К участию в констатирующем эксперименте были привлечены учащиеся первых-третьих классов (34 ребенка) в возрасте 9-13 лет с умеренной умственной отсталостью (F71), составившие экспериментальную группу. В контрольную группу были включены дети 6-11 лет с легкой умственной отсталостью (F70) – воспитанники подготовительных к школе групп и учащиеся первых классов специальных образовательных учреждений VIII вида (34 человека).

Для получения объективных данных проводилась аудиозапись диалогов детей с различными категориями партнеров, а также видеосъемка в ситуациях группового взаимодействия детей в учебной и внеучебной деятельности.

В процессе исследования выявлены статистически достоверные различия в значениях показателей общительности, организаторских способностей, эмоциональности, имевших место в экспериментальной и контрольной группах ($p < 0,05$). Дети с умеренной умственной отсталостью продемонстрировали недостаточную сформированность этих качеств, что обнаруживалось в неустойчивости или полном отсутствии детских объединений, в ограниченности круга общения с предпочтением взрослого как коммуникативного партнера, в отсутствии способностей к организации совместной детской деятельности. Если взаимодействие со взрослым протекало у большинства детей с умеренной умственной отсталостью на достаточно благоприятном эмоциональном фоне, то в общении со сверстниками учащиеся чаще проявляли безразличие, а в ряде случаев и агрессию, негативизм.

Следует отметить, что детям как экспериментальной, так и контрольной группы было присуще слабое соблюдение этикетных норм поведения по отношению друг к другу, выражение заботы и взаимной помощи. Нами не было зафиксировано и статистически значимых расхождений в проявлении эмпатии. Необходимо подчеркнуть, что такого рода переживания были крайне редкими в обеих группах детей, что, вероятно, обусловлено недостаточностью навыков социальной перцепции.

Как показало исследование асимметричного взаимодействия детей («ребенок – взрослый») в условиях внеучебной деятельности, детям как с умеренной, так и с легкой умственной отсталостью свойственна, как правило, реализация информационно-коммуникативной функции общения, связанной с продуцированием высказываний-сообщений и вопросов. При этом детям с умеренной умственной отсталостью в большей степени свойственны обращения, характеризующиеся ситуативной отнесенностью в контексте предметно-практической, бытовой, игровой деятельности. Это:

- сообщения о совершаемых («Я домик делаю») или планируемых в ближайшее время действиях («Потом кассету буду слушать»);

- вопросы, касающиеся производимых действий («А палку куда?») или режимных моментов («А гулять пойдем?»);

- просьбы, ориентированные на получение желаемого предмета («Дайте, пожалуйста, машинку!»), («Ключ!») или помощи («Помогите закрыть»);

- жалобы на поведение других детей («Она бросает!»).

Необходимо отметить, что дети с легкой умственной отсталостью, помимо высказываний исключительно ситуативного характера, продуцировали и внеситуативные обращения, в которых отражались их представления о предметном мире, обобщался опыт наблюдения за социальными отношениями («Я – доктор, мне нужно выписать больному рецепт», «В магазине всегда есть молочный отдел»). Таким образом, употребление внеситуативных высказываний, не касающихся непосредственно воспринимаемых предметов или совершаемых действий, являло собой единичный случай в экспериментальной группе, составляя при этом в контрольной группе 49,2% от общего числа высказываний (различия показателей достоверны при $p < 0,05$).

Статистически значимые различия ($p < 0,05$) характеризуют и использование детьми обеих групп невербальных средств общения – мимических, жестовых, тактильных, предметных действий, вокализаций. Выявлено, что более высокие показатели частоты их использования наблюдаются именно у детей с умеренной умственной отсталостью, что можно интерпретировать как следствие дефицита собственно языковых средств, с одной стороны, и недостаточности речевой мотивации – с другой.

Анализ результатов исследования свидетельствует о своеобразии структурной организации диалога детей изучаемой категории, для которой характерно нарушение целостности диалогического единства, понимаемого как объединение двух реплик, связанных коммуникативно, логически и грамматически. Так, если в контрольной группе наблюдалось относительное равновесие инициативных и реактивных реплик в диалоге (54,6% и 45,4% от общего количества высказываний), то для детей с умеренной умственной отсталостью характерно значительное преобладание инициативных реплик (65,4% от общего числа высказываний). Таким образом, детям экспериментальной группы, наряду с возможностями инициирования контакта со взрослым, свойственны низкие способности к поддержанию уже начавшегося диалога.

Недостаточная компетентность детей экспериментальной группы в отношении реализации активной ответной позиции в ходе диалога со взрослым обусловлена, на наш взгляд, быстрой истощаемостью побуждений к речи, неустойчивостью речевой мотивации, ограниченностью представлений об окружающем.

В результате проведенного наблюдения были выделены и особенности симметричного взаимодействия («ребенок – ребенок») детей с умеренной умственной отсталостью в условиях внеучебной деятельности. Так, обращает на себя внимание фактическое отсутствие совместной игры, автономность совершаемых игровых действий, недостаточность «синхронизации» эмоциональных состояний и речевых действий.

Совместная речевая продукция большинства детей с умеренной умственной отсталостью может быть охарактеризована понятием «коллективного монолога» (по Ж. Пиаже), особенностью которого является

отсутствие общего смыслового контекста. Высказывания детей в рамках такого «псевдиалога» не носят адресного характера и, соответственно, не требуют ответной реакции, которая могла бы быть выражена как вербальными, так и невербальными средствами.

Следует отметить, что при взаимодействии детей обеих групп со сверстником имеет место та же закономерность, которая характеризует и общение со взрослым: преимущественная реализация инициативных реплик (82,6% в ЭГ и 62,2% в КГ от общего числа высказываний).

Анализ распространенности коммуникативных типов высказываний отражает различные тенденции в обеих группах детей. Так, к числу наиболее употребляемых учащимися с умеренной умственной отсталостью типов реплик относятся указания (50,9%), сообщения (19,2%) и вопросы (14,1%). В группе детей с легкой умственной отсталостью наибольшей частотой отличаются высказывания-сообщения (48,5%), а указания и вопросы представлены в меньшей степени (20,5% и 11,1%, соответственно). Иные типы высказываний (объяснение, предложение, просьбы, угрозы, оценочные) значительно реже встречаются в обеих группах.

Следует подчеркнуть, что используемые детьми экспериментальной группы регулятивные высказывания (в частности, указания) нередко характеризуются отрицательной модальностью и выражением попытки нормирования поведения сверстников («Хватит уже, сейчас получишь!»). Это заметно снижает вариативность возможных реакций со стороны адресата и приводит к ограниченности моделей коммуникативно-речевого поведения.

Наблюдение за общением детей с умственной отсталостью с различными коммуникантами осуществлялось и в рамках учебной деятельности на занятиях по развитию речи, изобразительной деятельности, ручному труду.

Анализ взаимодействия учащихся с умеренной умственной отсталостью со взрослым в учебной деятельности («ребенок – взрослый») позволил выявить ряд особенностей коммуникативного поведения:

- отсутствие или кратковременность визуального контакта;
- нерегулярность речевых реакций учащихся;
- ограниченность употребляемых коммуникативных типов высказываний с выраженным преобладанием сообщений.

Необходимо отметить, что, наряду с сообщениями, дети с легкой умственной отсталостью (в отличие от учащихся экспериментальной группы) продуцировали также высказывания-объяснения, реплики со значением уточнения и вопроса («А у клена бывают красные листья?», «А если бы у нас не было рук?»).

В целом, в ходе занятий педагог четко и лаконично формулировал инструкции, разъяснял последовательность действий, своевременно оказывал помощь, сообщал новые сведения, что значительно снижало необходимость речевой инициативы со стороны детей. Важной являлась роль педагога в обеспечении связности в диалоге с ребенком, что достигалось в большинстве случаев за счет переформулирования и расширения реплик детей с целью придания высказываниям законченного смысла. Такое поведение характеризует, по данным онтолингвистики, ранний этап становления коммуникативно-речевого взаимодействия взрослого и ребенка [11].

Результаты исследования речевой коммуникации в системе отношений «ребенок – ребенок» в рамках учебной деятельности свидетельствуют о несогласованности поведения в группе детей с умеренной умственной отсталостью. Так, высказывания учащихся носят преимущественно комментирующий характер, опосредованы содержанием выполняемых действий и ориентированы на взрослого как адресата («Карандаш валяется», «О, упало!» и т.п.). Это, в свою очередь, обуславливает крайне низкую частоту встречаемости диалогических единств (то есть сцепления двух взаимосвязанных реплик) в группе детей.

Специфичным для контрольной группы было моделирование взрослым ситуаций, в которых одному из детей отводилась роль учителя. Это, в свою очередь, существенно расширяло репертуар коммуникативных типов высказываний ребенка, который включал реплики инструктирующего характера («Теперь взяли кисточки...»), вопросы («Что у вас нарисовано?»), оценочные высказывания («Ты всё правильно делаешь!», «А домик кривой какой-то»). Такого рода обращений в группе детей с умеренной умственной отсталостью выявлено не было.

Выводы. Обобщая вышесказанное, отметим, что дети с умственной отсталостью (особенно с умеренной степенью) испытывают специфические трудности при построении речевого взаимодействия, проявляющиеся в нарушениях выбора тактик коммуникативного поведения, реализации коммуникативных намерений и средств их выражения, искажающих структурную и содержательную целостность диалога.

Нарушение вербального общения детей с умеренной и с легкой умственной отсталостью обусловлено, с одной стороны, низким уровнем когнитивного и языкового развития, с другой – несформированностью моделей коммуникативно-речевого поведения в диалоге.

Литература:

1. Вечер М.В. Параметры исследования и систематизации коммуникативных средств для логопедической работы с детьми с умеренной умственной отсталостью // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. – С. 81-85.
2. Задумова Н.П. Современные подходы к изучению и формированию речи у детей с нарушением интеллекта // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-5. – С. 178-184.
3. Закрепина А.В. Особенности социального развития детей дошкольного возраста с умеренной формой умственной отсталости, воспитывающихся в семье / Дефектология. 2002. №5. – С. 17-29.
4. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
5. Ковалева Е.А. Развитие социально-бытовых и коммуникативных навыков детей с умеренной умственной отсталостью как факторы адаптации в инклюзивном образовании // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. Выпуск 2. – С. 384-392.
6. Липакова В.И., Задумова Н.П. Исследование вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью во внеучебной деятельности // Логопедия XXI века: материалы симпозиума с международным участием, 20-21 апреля 2006 г. – СПб.: НОУ «Союз», 2006. – С. 232-239.
7. Мамаева А.В., Кудинова Ю.П. Особенности невербальных средств коммуникации у детей 7-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3(33). – С. 169-172.

8. Мамаева А.В., Чеберяк Ю.Г. Различия в средствах коммуникации у обучающихся младших классов с отсутствием общеупотребительной речи при умеренной и тяжелой умственной отсталости // Специальное образование. 2016. №4. – С. 39-49.
9. Мамаева А.В., Штефанова Е.С. Влияние педагогической грамотности родителей на сформированность коммуникативных умений у детей 6-8 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Специальное образование. 2012. №4. – С. 49-56.
10. Менделевич Б.Д. Региональные особенности заболеваемости психическими расстройствами у детей и подростков в Российской Федерации // Психическое здоровье населения как основа национальной безопасности России, современные проблемы социальной и клинической сексологии: тез. докл. Всероссийской научно-практ. конф. с международным участием. Казань. 13-15 сентября 2012 г. – СПб., 2012. – С. 28-29.
11. Протасова Е.Ю. Развитие семантической связности диалога «мать – ребенок» // Семантика в речевой деятельности (на материале онтогенеза). – М.: Наука, 1988. – С. 110-116.
12. Хышиктеува Т.П., Усачёва Е.Л., Лебедева Ю.В., Ахметова В.В. Умственная отсталость у детей (обзор литературы) // Доктор.Ру. 2014. № 6-2 (94). – С. 22-26.
13. Шипицына Л.М., Михайлова Е.В. Вербальное общение детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Навыки общения у детей с множественными нарушениями развития: учеб. пособие для педагогов, психологов, дефектологов / под ред. Л.М. Шипицыной и Е.В. Михайловой. – СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2013. – С. 95-103.
14. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание: Пер. с нем. А.П. Голубева; Науч. ред. русск. текста Н.М. Назарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 432 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Зимина Евгения Константиновна

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

доцент Копий Андрей Григорьевич

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

доцент Жемчужникова Ирина Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород)

АКТУАЛИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ДИЗАЙНА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования творческого потенциала педагога профессионального обучения в области дизайна, способного находить, предлагать и реализовывать эффективные методы обучения проектно-художественной деятельности для подготовки специалистов, владеющих проектной культурой востребованной современным обществом.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, дизайн, дизайн-образование, творческий потенциал.

Annotation. The article describes the problem of creative capability development of vocational training in design, capable of finding, offering and implement effective methods of design and art education for wielding project culture professionals development. The project culture is demanded by modern society.

Keywords: vocational training teacher, design, design education, creative capability.

Введение. Изменения, происходящие в структурах современного общества, ставят перед образованием задачу подготовки специалистов, имеющих высокий уровень проектной культуры.

Дизайн-образование воспитывает проектно-мыслящего человека, который способен в дальнейшем работать в любой сфере социальной практики. Рассматривая возможности дизайн-образования Н.В. Воронов отмечает, что человек, научившийся дизайнерски мыслить подходит к решению проблемы в более расширенном варианте предполагаемых направлений действий, что позволит «поднять на новую ступень не одну лишь промышленность или государственную машину, но и всю культуру нации» [4].

Социальный заказ государства на специалистов, имеющих высокий уровень проектной культуры, сделал актуальным формирования творческого потенциала будущих педагогов в области дизайна, востребованных на разных уровнях образования.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время перед образованием стоит задача сформировать у обучающихся потенциал, позволяющий быстро социализироваться в стремительно развивающемся мире: иметь инновационное мышление, уметь ориентироваться в сложных жизненных ситуациях и оперативно находить оригинальные и прогрессивные направления действий, быть готовым к творческому принятию решений на стыке различных видов деятельности. Непосредственно на этой стратегии развития должно сосредоточить свое внимание новое образование считают в своих работах Л.Б. Переверзнев, В.С. Шкляров [11], [14].

Автор И.Е. Никитина отмечает, что с деятельностных позиций «дизайн» как целостная система сосредотачивает в себе разные виды деятельности человека: познавательную, предметно-преобразовательную, аксиологическую, коммуникативную, которые являются основой устойчивого социально-экономического развития общества [10]. Таким образом, дизайн-образование воспитывает проектно-мыслящего человека, который способен в дальнейшем работать в любой сфере социальной практики.

Согласно мнению Х.Г. Тхагапсоева, еще одними аргументами, подтверждающими важность преподавания дизайна на всех уровнях образования, является то, «что дизайн укрепляет и объединяет в одно целое невербальное образование ...», и в том, что он увеличивает амплитуду мышления...» [13].

Особую значимость формирования культуры невербального общения, которая оптимизирует «процесс повышения культуры профессиональной деятельности и профессионального общения» в любом виде деятельности подтверждает в своих работах И.А. Ахьямова [1].

Образование в области дизайна можно рассматривать в двух направлениях:

- образование для дизайна, то есть подготовка специалистов к дизайнерской деятельности;
- дизайн для образования: начального, дополнительного, профессионального, высшего, где дизайн-образование, может стать основой концепции непрерывного развития творческих способностей личности [7].

Обращаясь к дизайн-образованию, с точки зрения подготовки педагога в области дизайна, стоит отметить, что в настоящее время возникло противоречие между социальным заказом государства на специалистов, имеющих высокий уровень проектной культуры, и недостаточной выстроенной системой дизайн-образования для всех уровней обучения, что делает актуальной подготовку педагогов в области дизайна [8].

Стимулирование формирования творческого потенциала будущего педагога в области дизайна, это «процесс побуждения и активизации потенциала обучаемых методами и средствами внешнего психолого-педагогического воздействия, направленного на достижение запланированного результата и повышения эффективности деятельности» [9, с. 4].

Автор З.Ф. Байгильдина, рассматривая сущность творческого потенциала личности, отмечает, что он характеризуется с двух сторон:

- как личная устремленность к действиям, то есть «жизненно важной силы реализовать свои задатки и способности в различных видах деятельности»;
- как заказ социума, то есть со «стороны действительных реальных, творческих потенций» [2].

Развитие творческого потенциала будущего педагога профессионального обучения в области дизайна актуально как механизм:

- воспитания способного проектно мыслить человека, умеющего находить наиболее гармоничные условия для особенно ярко сформированного образовательного процесса, который будет направлен на духовное и нравственное совершенствование личности;
- оптимизации качества социально-культурного пространства, проектирования всего многообразия материальных и духовных потребностей.

Особенность подготовки педагогов профессионального обучения в области дизайна в том, что она проходит в параллельном освоении методологии дизайнерской деятельности и методики преподавания.

Таким образом, необходимо создание условий, которые дают возможность будущим педагогам в области дизайна самим экспериментировать, стремиться развивать свой творческий потенциал: осознанно и виртуозно овладевать и понимать специфику дизайнерской деятельности.

Именно от преподавателей будущих педагогов в области дизайна зависит в дальнейшем «особая мотивация к получению образования и входу в профессию» [6, с. 3].

Для более эффективной подготовки педагога дизайнера, необходимо перейти от образования, центрированного на фигуре преподавателя, дающего знания, к образованию, центрированному на процессе обучения, которое должно вдохновлять на творчество [12].

Требуется отметить, что будущему педагогу в области дизайна важно быть готовым творчески подходить к педагогической деятельности: планировать образовательный процесс, прогнозировать результаты, использовать необычные и нестандартные решения. Важно также постоянно совершенствоваться в дизайнерской деятельности: развивать свои творческие возможности, быть готовым к инновациям, потому «что инновационная деятельность неотделима от творчества, т.к. обеспечивает генерацию новых идей, результатом реализации которых становятся инновации» [15, с. 14].

Пониманию специфики дизайнерской деятельности способствует выполнение творческих проектов разной направленности, а реализация педагогами дизайна психолого-педагогической составляющей программ апробируется в процессе прохождения педагогических практик в образовательных учреждениях разного уровня.

В результате обучающиеся получают целостное представление о процессе преподавания в области дизайна в зависимости от психофизиологических особенностей обучаемых.

При подготовке обучающихся к педагогической деятельности в области дизайна, важно акцентировать внимание на развитие наиболее значимых компонентов, определяющих эффективность творческого потенциала дизайнера и педагога. К таким компонентам можно отнести: личностно-творческий; особый стиль мышления; мотивационно – творческая активность; когнитивное системное развитие личности; готовность к совершенствованию технологического процесса деятельности; формирование гуманистических ценностей; эмоционально-ценностного, эстетического отношения к предметному миру и человеку в нем.

Осмысление обучающимися ресурсов дизайна, его возможностей, методов для дальнейшего использования в профессиональной деятельности в качестве педагога-дизайнера, как инструмента способствующего активизации развития личности во всех сферах жизнедеятельности, требует создания определенных организационно-педагогических условий, обеспечивающих результативность процесса формирования творческого потенциала будущего педагога-дизайнера:

- атмосфера толерантности; индивидуальное и групповое совместное творчество;
- осознание собственных возможностей в активной и динамичной позиции к своей деятельности;
- ориентация на положительный настрой;
- социально-творческие проекты;
- презентация успехов в конкурсах, выставках.

Полученные в процессе обучения знания и умения в дальнейшем успешно используются обучающимися в своей профессиональной педагогической деятельности.

Рассматривая образование, как начальную ступень самореализации личности в его будущей профессиональной деятельности дизайнера-педагога, необходимы проектные задания, которые будут способствовать наиболее полному и эффективному освоению картины мира во всех её проявлениях и в многообразии предметно-преобразовательной деятельности.

Устремление перехода творческого потенциала обучающегося на новый уровень, происходит тогда, когда появляется способность, осмысленно планировать и регулировать свою творческую деятельность. Все это предполагает поиск новых методов совершенствования процесса обучения будущих дизайнеров-педагогов, с учетом закономерного введения в систему творческих заданий новой направленности, с большей степенью неопределенности, имеющих неоднозначное решение.

Проблемные задания, в проектах имеющих высокую степень неопределенности, содействуют динамике развития любого «активного» процесса в деятельности человека [3]. Таким образом, эти задания в наибольшей степени способствуют приобретению социокультурного, педагогического опыта и активизации формирования творческого потенциала в учебном проектно-творческом процессе с ориентацией на генерирование новых креативных идей.

Примером может стать участие в проектах направленных на помощь людям с ограниченными возможностями здоровья:

- конкурс дизайн-проектов организации интерьерного пространства в помещении досугового Центра для слепоглохих людей «ПЛОТ» (Пространство Людей Объединенных Творчеством);

- дизайн-проектирование и изготовление тактильных пособий, открыток, сувениров и книг для слабовидящих и слепых детей Нижегородской региональной общественной организации детей-инвалидов по зрению «Перспектива»;

- разработка и проведение мастер-классов и мероприятий для детей с ограничениями по зрению и для учащихся Государственного казенного образовательного учреждения «Школа интернат для глухих детей»;

- проектирование картотеки для библиотеки "Нижегородской областной специальной (коррекционной) школы-интернат для слепых и слабовидящих детей».

Участие в проектах влияют на:

- развитие способности эмоционального сопереживания;

- глубокую осознанность и ответственность;

- активизацию воображения и представления;

- формирование уверенности в своих силах;

- умение находить новые способы выражения эмоций и чувства различными средствами художественного творчества;

- нестандартность мышления при решении задач с большей степенью неопределенности;

- осознание проблем лиц с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности;

- прочувствованное понимание и стремление к совершенствованию предметно-пространственной среды способствующей более быстрой адаптации в социуме людей с ограниченными возможностями здоровья.

«Творческие проекты социальной направленности способствуют устойчивому развитию личности будущего дизайнера», эффективности формирования творческого потенциала педагога в области дизайна [5].

В процессе подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна большое внимание уделяется декоративно-прикладному искусству: созданию художественных изделий с утилитарными и художественными функциями, поиску им нового звучания, на основе сохранения традиционного народного творческого почерка.

Одним из путей сохранения народного искусства, как ёмкого источника творческих поисков, является изучение и переосмысление в образовательной педагогической практике творческого наследия народных мастеров, а также проектный поиск их интерпретации в новом воплощении, стилистических решениях, материалах, технологиях с использованием новых инструментов. Народные виды творчества, которые порой стали забываться современным поколением, возвращаются с новыми возможностями их реализации и применения в различных сферах деятельности. В настоящее время зарождаются, берущие начало от народных промыслов, нетрадиционные техники декоративно-прикладного искусства.

Примером может стать творческое задание по проектированию и созданию декоративных изделий на основе изучения глухой домовой резьбы Нижегородской губернии. Выбор темы был обусловлен тем, что возникла проблема утраты ценностных культурных ориентиров, к которым относится этот уникальный народный промысел, понимание которого способствует осознанию личного причастия к своей культуре, формирует любовь к родному краю.

Разнообразие форм и видов комбинаций рисунков глухой резьбы подтолкнуло к идее выполнения творческих работ и сохранения образов уходящего народного промысла в современных техниках декоративно-прикладного искусства.

Проект по данной теме выполнялся с использованием одной из нетрадиционных техник декоративно-прикладного искусства, техники гильоширование (выжигание по ткани). Эту технику декоративно-прикладного искусства можно отнести к «резьбе» по ткани или вырезание на ткани с помощью выжигания.

Создание художественных образов в технике гильоширование способствовало многовариантному поиску, как самого образа, так и его цветового решения приемом коллажа при раскладке ткани, способа склейки тканей (выполняется методом прижигания), дающей разнообразные виды оконтуривания элементов.

Понимание дизайнёмкости народного искусства, его осмысление и усвоение творческого наследия способствует:

- воспитанию эстетического восприятия народного искусства;

- формированию духовного потенциала;

- нравственному становлению личности;

- росту художественно-творческих способностей будущих педагогов дизайна;

- становлению национальной самоидентификации.

Все это в совокупности не только формирует творческий потенциал будущих педагогов в области дизайна, но и станет фундаментом для новых педагогических решений в образовательной практике.

Выводы. Актуализация формирования творческого потенциала педагога профессионального обучения в области дизайна обусловлена социальным заказом общества к образованию на подготовку личности с проектной культурой, поэтому формирование устремленности к творческим действиям необходимо будущему педагогу дизайна, как для проектирования художественно-образного решения предметного мира по мере предмета и мере человека, так и для становления личностно и профессионально значимых для педагога дизайна способностей: осознанной мотивации к преподавательской деятельности в дизайн-образование: стремлению не только к предоставлению доступа к знаниям обучаемых, но и вдохновению на

творчество, воспитанию проектно-мыслящей личности.

Литература:

1. Ахьямова И.А. Формирование культуры невербального общения студентов в профессиональном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед.наук. М., 2013. 36 с.
2. Байгильдина З.Ф. Творческий потенциал личности // Вестник Башкирского университета. 2008. Т. 13. №3. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13025394> (дата обращения 18.09.2020)
3. Белоусова Е.А. Ситуация неопределенности как источник развития личности // Молодой ученый. 2018. №50 (236). С. 459-459 URL: <https://moluch.ru/archive/236/54669/> (дата обращения 20 октября)
4. Воронов Н.В. Дизайн: русская версия. Тюмень, 2005. – 224 с.
5. Зимина Е.К., Копий А.Г. Творческие проекты социальной направленности для становления личности будущего дизайнера // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. - № 2(54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskie-proekty-sotsialnoy-napravlenosti-sredstvo-professionalno-lichnostnogo-stanovleniya-buduschego-dizaynera> (дата обращения 10.07.2020)
6. Илалтдинова Е.Ю., Оладышкина А.А. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №3. С.3). URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-3> (дата обращения 18.09.2020)
7. Ковешникова Е.Н. Теория и методика художественного образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 388 с.
8. Кожуховская С.М. Дизайн-образование. Структура. Содержание и методы реализации. Нальчик: Изд-во Каб.-Балк. гос.ун-т, 2011. – 411 с.
9. Наумова Л.Ю. Педагогическое стимулирование формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности: подходы, этапы, средства // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №3. С. 4. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-4>: (дата обращения 18.09.2020)
10. Никитина И.Е. Специфика дизайна как современного средства проектирования социокультурного пространства: автореф. дис. ... канд. философ. наук: Ростов-на-Дону, 2007. 21 с.
11. Переверзев Л.Б. Дизайнерское образование в условиях развивающейся страны // труды ВНИИТЭ. Дизайн в высшей школе. М., 1994. 142 с.
12. Сафьянникова В.И. Макиенко М.А., Вехтер Е.В. Инженерия и дизайн в обществе будущего // Вестник Сибири. 2017. №2 (25) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inzheneriya-i-dizayn-v-obschestve-buduschego> (дата обращения 26.09.2020)
13. Тхагапсоев, Х.Г. Дизайн как феномен культуры и образования. Нальчик: Эльфа, 1997. 119 с.
14. Шкляров, В.С. Дизайнерское творчество в эстетическом развитии учащихся общеобразовательной школы // Гуманитарно-художественное образование: проблемы и подходы: сб. науч. тр. Арзамас. гос. пед. ин-т. М. Арзамас: АГПИ. 2002. – С. 130-134.
15. Яркова Д.Д., Мухина Т.Г., Малинин В.А., Сорокоумова С.Н. Развитие творческого потенциала педагога в условиях деятельности федеральной инновационной площадки «Педагогическое лидерство» // Вестник Мининского университета. 2020.Т. 8, №2. С. 14. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-14> (дата обращения 18.09.2020)

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Валентина Николаевна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент Демидова Анна Петровна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
магистр Петрунина Людмила Сергеевна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Статья посвящена логопедическим проблемам детей, которые изучают иностранный язык на раннем этапе. Представлены возможные причины появления нарушения. Описана специфика работы с детьми данной категории.

Ключевые слова: нарушение речи, раннее развитие, особенности коррекционной работы.

Annotation. The article is devoted to speech therapy problems of children who learn a foreign language at an early stage. Possible causes of the violation are presented. The specifics of working with children in this category are described.

Keywords: speech disorders, early development, features of correctional work.

Введение. Современного человека сейчас невозможно представить без владения иностранным языком. В настоящее время среди современных родителей наблюдается колоссальный интерес к более раннему изучению иностранных языков детей и родители не задумываются о реальных возможностях речевого развития своего ребенка. Можно сказать, что это связано с большим количеством внешних факторов, например: развитие туризма между определенными странами, развитие взаимовыгодного сотрудничества между странами и другое. Новые времена диктуют новые условия. С каждым годом растет потребность в увеличении объема знаний на иностранном языке, но самое главное, о самом иностранном языке, о культуре и традиция страны, изучаемого языка. Как логопеды, мы понимаем риски раннего усвоения иностранных языков при не окрепшем речевом становлении ребенка таких, как билингвизм, нарушения звукопроизношения, письменной и устной речи. Поэтому немаловажно проконсультироваться со специалистами – невропатологом, логопедом, учителем английского языка, воспитателем и учителем начальных классов, для понимания рисков и возможностей своего ребенка, поиска альтернативных современных методик обучения иностранному языку.

Имея большое разнообразие методической литературы по обучению школьников английскому языку, обучение детей с нарушениями речи предполагает поиск и использование новых действенных методов работы, способствующих усвоению иностранного языка детьми с нарушениями речи.

На сегодняшний день особенностями проявления речевых нарушений у детей в процессе изучения ими родного и английского языка изучен в достаточной степени. Данной проблемой занимались такие ученые как: Т.Б. Филичева, М.С. Повзнер, Т.А. Власова, И.А. Зимняя, Е.Н. Соловова, Л.В. Щерба и другие.

При всем многообразии форм нарушения речи, самым распространенным, в большинстве случаев, является нарушение звукопроизводительной стороны речи, идущее как самостоятельным нарушением, так и в комплексе более сложного речевого нарушения. Речевые нарушения затрудняют овладение детьми фонетическим строем языковой системы [1, с. 83], мешают полноценному изучению материала и адаптации ребенка в среде сверстников.

Изложение основного материала статьи. Самым популярным является английский язык, так как данный язык считается межнациональным, межкультурным языком общения. Изучение второго иностранного языка, а в данном случае, английского языка – правомерное желание современных родителей, не уступающих реалиям современного общества.

Не только русские исследователи, но и исследователи из зарубежных стран отмечают, что интерес к изучению иностранного языка растет в последнее время с неимоверной скоростью, однако, в тоже время наблюдается увеличение числа детей, которым просто необходима помощь логопедов. Таким детям требуется особый подход в школе.

Стандарты дошкольного и школьного образования диктуют использование новых систем для подготовки детей к получению и овладению новыми умения, навыками и знаниями. Считаю, что развивающая роль при изучении иностранного языка будет особенно неопценима на самой ранней ступени обучения. Молниеносно увеличивается число новых методов и средств обучения, которые направлены на обучение детей дошкольного и младшего школьного возраста. Ученые, которые занимаются конкретно детской речью выявили, что двуязычие оказывает положительное влияние на формирование абстрактного мышления, быстроты реакции, логики [2, с. 69].

Сейчас можно сказать, что изучение иностранных языков в раннем возрасте – это уже не просто тенденция, продиктованная модой и современными реалиями. Оно уже рассматривается как средство, формирующее интеллект ребенка, а также как средство, способствующее развитию его способностей. Также можно сказать, что это определенное средство социального взаимодействия, постигая которое, ребенок учится коммуникации с другими людьми.

Однако, и к огромному сожалению, вместе в постоянно растущим интересом к изучению иностранных языков, в последнее время все больше и больше наблюдается увеличение количества детей, которым просто необходимо специальное обучение или помощь логопедов-дефектологов.

Хотелось бы отметить, что ранний возраст детей оказывает благоприятное воздействие на изучение иностранных языков в силу ряда психологических особенностей, которые, в большей мере, характерны для детей раннего возраста [3, с. 29].

Психологические особенности детей раннего дошкольного возраста:

1. Интенсивное формирование познавательных способностей.
2. Быстрое, а главное, легкое запоминание предъявляемой языковой информации.
3. Способность к имитации.
4. Желание говорить любыми способами и возможностями.

Немаловажным фактом является то, что дошкольном возрасте изучение иностранных языков является не самоцелью. Это всего лишь один из способов развития интеллектуальной всесторонне развитой личности, которая способна легко адаптироваться в любой ситуации, в том числе, если эта ситуация связана с иноязычным общением. Сейчас, в современном обществе, нам сложно представить такую личность без владения иностранными языками. Но, к большому сожалению, есть определенные факторы, которые могут стать преградой на пути изучения иностранного языка.

Учеными было установлено, что область головного мозга - мозжечок, имеет крошечные отделы, в которых хранится память обо всех языках, которые существуют на Земле. Пробуждение определенного блока мозжечка ребенка зависит от того, на каком языке с ним начинают говорить окружающие его люди. Данный отдел отправляет сигнал к органам речи. Если нет нарушений в строении артикуляционного аппарата, то процесс запускается естественным образом. Но в том случае, если у ребенка есть поражения органов артикуляционного аппарата (короткая подъязычная уздечка, плохо шевелятся губы и т.п.) головной мозг будет получать неадекватный сигнал. Связь нарушится. В таком случае ребенок либо замолкает, либо начинает искажать слова. В таком случае, в первую очередь родителям, не стоит усложнять жизнь своему ребенку. И, прежде чем отвести его на занятия иностранным языком, необходимо обратиться за консультацией к логопеду. Специалист определит уровень речевого развития ребенка, правильное ли у него произношение, словарный запас, соответствует ли грамматический строй его возрастной группе. Возможно, такому ребенку, прежде всего, потребуются специальные логопедические занятия, а раннее изучение иностранного языка правильное будет отложить на время. Если же у ребенка нет нарушений в формировании языковых структур родного языка, то возраст 5-6 лет является оптимальным для начала пропедевтики обучения иностранному языку. Причиной появления речевых нарушений в иностранном языке не является само введение и изучение иностранного языка. Формирование знаний второго иностранного языка у ребенка вырастает на базе первого, а уровень речевого развития первого языка задает основу для изучения второго [4, с. 94].

Так как игровая деятельность является ведущим видом деятельности у дошкольного возраста, то обучение иностранному языку лучше строить в такой форме, с переменной сменой видов деятельности, которые будут способствовать предотвращению отвлекаемости и снижению утомляемости. Чтобы избежать лингвистической дезадаптации детей, владеющих двумя и более языками, и не снижать ее, в свою очередь не вызывать затруднения в правильной, адекватной оценке их общего речевого и когнитивного развития. Использование игровой формы при обучении иностранному языку для детей с нарушениями речи способствует принужденному усвоению предоставленного учителем материала, в таком случае хорошо использовать картинки, кубики, игровые наборы, например можно использовать книги-бизиборды, которые позволяют за счет увлечения ребенка способствовать легкому и не принужденному усвоению иностранного

языка. Развитие игрового замысла способствует активизации внимания, памяти и общего умственного развития ребенка. Совмещение речевого анализатора и двигательного (штриховка, раскрашивание, обведение по контуру и т.д.) позволит обогащение активного словаря ребенка совместить с практической деятельностью.

Как известно, нет такого физически и психически здорового человека, не способного овладеть родным языком в полной мере, следовательно, и изучение иностранного языка является доступным. В любой стране есть люди, имеющие дефекты речи, что касается иностранного языка, то это естественно, что дети могут не выговаривать некоторые языковые единицы, но это, может быть, не дефект речи. При работе с детьми дошкольного возраста необходимо определить какой анализатор является ведущим – зрительно-тактильный или зрительно-слуховой и исходя из этого опираться на пособия или картинного типа или действовать рука (игра с предметами, а не картинками). Как замечено из практики дошкольники делятся на две категории – первая, кто любит и может слушать, слышать и видеть и запоминать и вторая, более распространенная – обязательно нужно потрогать, поиграть, томяло потом воспринимают информацию на слух.

Основная цель педагога - организовывать и направлять личную инициативу учащихся по получению знаний, сделать уроки любимыми, учение – доступным и привлекательным, не пренебрегать повторением и анализом ранее изученного материала. Это дает возможность усвоить и запомнить учебный материал в соответствии с индивидуальными возможностями. Изучение второго иностранного языка для ребенка является сложной задачей, в таком случае важным является желание. Само по себе желание – это мощный толчок к дальнейшим действиям. Семья, в таком случае, будет немаловажным фактором для поддержания такого рода желания. На начальных этапах просто необходима поддержка ребенка, вера в него и его силы. Но, в тоже время, иностранный язык вполне может оказать положительное влияние на развитие фонематического восприятия у учащихся, правильно организовав учебный процесс [5, с. 127].

Первое, на что следует обратить внимание – это правильно поставленная фонетика, произношение. Оно играет одну из важнейших ролей, но, к сожалению, правильное английское произношение встречается очень редко, даже у преподавателей иностранного языка. Многие из них отдают предпочтение грамматико-переводной системе, которая представляет собой механическое заучивание слов и изучение правил. Но гораздо легче предотвратить формирование отклонений в развитии речевых функций, чем в последствие их устранять. В связи с этим, тренировать английское произношение необходимо с самого начала изучения языка. С проблемой произношения на начальных этапах изучения языка сталкивался каждый. Важно с начала обучения освоить звуковую речь, научиться произносить звуки так, как это делают носители языка. Для этого требуются немалые временные затраты, но без правильного произношения невозможно всесторонне и в совершенстве овладеть языком. Порядок усвоения второго иностранного языка начинается, прежде всего, с усвоения названий предметов и понятий. Чем больше иностранный язык входит в обиход учащегося, тем быстрее перераспределяются значения слов, а также строится иначе мысль.

Пропедевтика нарушений фонематического слуха предусматривает: стимулирующее воздействие на формирование моторных функций артикуляционного аппарата, правильного речевого дыхания; активизацию звукоподражания у детей, развитие фонетического, а не фонологического произношения. Фонетическое произношение предполагает использование всех артикуляционных тонкостей языка - постановка ударения, интонации, специфического ритма языка, положение кончика языка при артикуляции, степень придыхания, длительность, влияние процессов взаимодействия звуков, характер слога деления, ритмическая организация, вариативность просодической структуры и много других факторов.

Но, тем не менее, развитие фонематического восприятия представляет актуальную проблему, так как число детей с нарушением фонематической стороны речи неуклонно растет. Актуальность этой проблемы в том, что развитие фонематических процессов положительно влияет на становление всей речевой системы. Именно раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и оказание им логопедической помощи помогает корректировать речевую функцию у дошкольников и младших школьников [6, с. 152].

Изучая иностранные языки, дети с проблемами речи испытывают большие трудности, так как сформированный фонематический слух является основой правильного звукопроизношения, артикуляционный аппарат также настроен на привычные родной речи движения. Так как специальной программы обучения иностранному языку для детей с проблемами речи нет, учатся они по общей программе, что значительно затрудняет их обучение.

С первых же школьных уроков английского языка у таких детей возникают серьезные трудности: у них может теряться уверенность в себе, пропадает желание заниматься на уроках и дома, появляются страхи и комплексы. На данном этапе крайне важна взаимосвязь учителя иностранного языка, логопеда и родителей, поскольку только сотрудничество может привести к положительным результатам. Необходимо привить ребенку уверенность в себе, интерес, любовь к предмету.

Основной способ обучения, используемый в раннем обучении иностранному языку, - специально организованная игра. Она позволяет задействовать внутренние мотивы овладения языком, создавать мотивы речевых действий для учеников. Специально организованная игра учитывает способности и возможности ребенка и позволяет избежать билингвизма, а также нарушений звукопроизношения, а в дальнейшем письменной и устной речи. Главное дозированное преподнесение иностранной информации с учетом сформированности звукопроизносительной стороны речи родного языка.

Чтобы научить детей хорошему произношению на английском языке, необходимо проводить тренировочные упражнения на развитие фонематического восприятия звуков английского языка и их правильную артикуляцию. Полезно каждый урок начинать с «фонематической разминки» - подготовки речевого аппарата к «говорению» на непривычном языке.

Обучение английскому языку школьников с нарушениями речи тесно связано с коррекционно-педагогической работой. Коррекционное развитие проводится по основным направлениям:

- развитие сенсорных и моторных функций;
- формирование основы артикуляторных движений;
- развитие интеллектуальных функций (мышления, памяти, воображения, восприятия, внимания);
- развитие эмоционально-волевой сферы и игровой деятельности;
- формирование черт гармоничной личности (дружбы, любви, уважение и самоуважение, критичности и самокритичности, оценки и самооценки и др.).

Только совместными усилиями семьи и школы возможно стимулировать детей к изучению иностранных языков, вызвать интерес и любовь к предмету и преодолеть возможные трудности на этом трудном, но увлекательном пути.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что изучение второго иностранного языка для ребенка является сложной задачей, на пути которой могут встретиться своего рода трудности. Для более успешного развития речевого процесса важно, чтобы была благоприятная обстановка в процессе коррекционной работы, а также во время изучения иностранных языков. На начальных этапах просто необходима поддержка ребенка, вера в него и его силы. С ребенком можно параллельно заниматься и с логопедом и с воспитателем и четко дозировать полученную информацию на иностранном языке. Желательно чтобы педагог по иностранному языку имел правильное произношение и хороший фонематический слух.

Литература:

1. Демидова А.П., Зиновьева В.Н. Особенности диалогового взаимодействия учителя начальной школы и ребенка-логопата в рамках инклюзивного образования. – Сб. науч.тр.: Ялта: РИО ГПА, 2019 – Выпуск 64.-1, С. 83
2. Суворова Н. Интерактивное обучение: Новые подходы. - М., 2005.
3. Разумова, Л.И. Коррекция нарушений речи у дошкольников [Текст] / под ред. Л.С. Сековец. - М.: АРКТИ, 2007. - 248 с.
4. Стрельцова М.А., Реутова А.А. Психологические аспекты формирования языковой компетентности у детей – билингвов, имеющих речевые дисфункции. – Успехи гуманитарных наук, Махачкала, № 4, 2020, С. 148-151.
5. Знаменская Т.А. Формирование двуязычной компетенции при изучении иностранного языка. [Текст] - Образование и наука. 2013. С. 94
6. Багана Ж., Хапилина Е.В. Контактная лингвистика: взаимодействие языков и билингвизм. [Текст] - М.: Флинта; Наука, 2010
7. Залевская А.А. Медведева И.А. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. [Текст] - Тверь, 2000, 322 с.

Педагогика

УДК 371

доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Зотова Ирина Васильевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики

Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности методического обеспечения взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в реализации досуговой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Раскрываются основные понятия исследования «досуговая деятельность», «методическое обеспечение». Выделены и раскрыты критерии и показатели освоения досуговой деятельности старшими дошкольниками, перечислен диагностический инструментарий. Описаны уровни освоения досуговой деятельности старшими дошкольниками (высокий, средний, низкий, нулевой), а также представлены результаты экспериментальной деятельности, направленные на выявление актуального уровня освоения досуговой деятельности старшими дошкольниками. Представлены и обоснованы педагогические условия, направленные на повышение эффективности методического обеспечения взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в организации досуга детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: досуговая деятельность, методическое обеспечение, взаимодействие семья, педагогические условия, критерии, показатели, уровни.

Annotation. The article discusses the features of methodological support for interaction between preschool educational organizations and families in the implementation of leisure activities of older preschool children. The main concepts of the research «leisure activities», «methodological support» are revealed. Criteria and indicators for the development of leisure activities by older preschoolers are identified and disclosed, and diagnostic tools are listed. The levels of development of leisure activities by senior preschoolers (high, medium, low, zero) are described, and the results of experimental activities aimed at identifying the current level of development of leisure activities by senior preschoolers are presented. The article presents and substantiates pedagogical conditions aimed at improving the effectiveness of methodological support for interaction between preschool educational organizations and families in organizing leisure activities for older preschool children.

Keywords: leisure activities, methodological support, family interaction, pedagogical conditions, criteria, indicators, levels.

Введение. Детский досуг - это сложное и многофакторное явление, сочетающее в себе отдых, развлечения, праздник, самообразование и творчество. При взаимодействии педагогов и родителей досуговая деятельность дошкольников становится одним из важнейших средств социализации и индивидуализации личности ребенка, позволяя детям по своему усмотрению использовать свободное время для накопления и обогащения опыта, саморазвития, проявления индивидуальных склонностей и развития способностей как в условиях дошкольной образовательной организации, так и в семье.

Взаимодействие педагогов и родителей при организации досуговой деятельности старших дошкольников понимается как совместная и взаимодополняющая деятельность, в которой каждый из субъектов взаимодействия в полной мере использует потенциал детского сада и семьи, направленный на решение общих задач, но прежде всего на развитие ребенка как субъекта детского досуга.

Методическое обеспечение в ДОО – это целенаправленная работа, системно выстроенная в соответствии со структурными компонентами. Структура образовательной организации, а также созданное содержание методической работы (как одного из видов деятельности ДОО) призваны для того, чтобы обеспечить

развитие профессиональной компетентности, а также активизацию работы всех педагогических работников дошкольной организации.

Анализ исследований (М.И. Рожкова, Л.В. Байбородова [9]) доказывает, что методическое обеспечение в организации достигается организацией работы творческой группы. Основной задачей творческой группы является выявление путей целесообразного решения актуальных психолого-педагогических проблем, осознанных руководителем и воспитателями данной дошкольной образовательной организации по вопросам взаимодействия с семьей.

На современном этапе проблема использования детского досуга в социализации и индивидуализации личности ребенка-дошкольника не достаточно изучена. С позиции современных исследований (Н.И. Бочарова [2], Т.Н. Доронова [3], В.П. Дуброва [4], И.А. Новикова [8] и др.), досуг рассматривается как одно из основных средств социализации и индивидуализации человека, показателем общего культурного уровня. Досуг позволяет человеку по своему усмотрению использовать свободное время для обогащения себя, развития способностей и задатков.

Исследования последних лет (М.Б. Зацепина, Б.А. Титов и др.) показали особую роль культурно-досуговых мероприятий в дошкольном возрасте [5]. Также, благодаря разработке и апробации педагогической технологии, направленной на развитие творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста в досуговой деятельности в условиях дошкольной организации, раскрыт механизм, представляющий возможность обеспечить ребенку освоение позиции субъекта в этом виде деятельности (М.В. Крулехт [7], М.В. Соколова [6]).

Целью данной статьи является диагностика актуального уровня методического обеспечения взаимодействия детского сада и семьи в организации досуговой деятельности старших дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Необходима разработка новых педагогических идей и технологий, их адаптация к условиям детского сада и их внедрение в практику педагогического труда. Важна координация методической и научно-исследовательской деятельности и руководителя, и педагогов по вопросам взаимодействия детского сада и семьи в организации досуговой деятельности детей.

Для достижения поставленной цели констатирующего этапа эксперимента и реализации поставленных задач, мы проводили работу по трем направлениям: работа с детьми, работа с педагогами и родителями.

Опираясь на исследование Н.Л. Бабкиной [1] и в результате анализа литературы нами были отобраны критерии, показатели и диагностические задания для изучения уровня методического обеспечения взаимодействия детского сада и семьи при организации досуга детей старшего дошкольного возраста.

Когнитивный критерий предусматривал наличие представлений педагогов и родителей о детской досуговой деятельности и взаимодействии детского сада и семьи в организации досуговой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Мотивационно-ценностный критерий предусматривал наличие предпочтений детьми старшего дошкольного возраста в разных видах досуговой деятельности.

Организационный критерий предусматривал наличие всех структурных компонентов методического обеспечения взаимодействия детского сада и семьи в организации досуговой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Направленность документации на оптимизацию развития у детей старшего дошкольного возраста основ досуговой деятельности. Направленность развивающей предметно-пространственной среды на организацию досуговой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Нами подобран и модифицирован соответствующий диагностический инструментарий, состоящий из серии пяти заданий (Диагностическое задание 1. Беседа «Поговорим о взаимодействии детского сада и семьи»; Диагностическое задание 2. Анкетирование родителей «Удовлетворенность родителей работой детского сада с семьей»; Диагностическое задание 3. Анализ развивающей предметно-пространственной среды групп для детей старшего дошкольного возраста; Диагностическое задание 4. Анализ календарно-тематических планов по взаимодействию детского сада и семьи в группах для детей старшего дошкольного возраста; Диагностическое задание 5. Игровая проблемная ситуация «Лесенка»).

На констатирующем этапе эксперимента был установлен исходный уровень освоения досуговой деятельности детей старшего дошкольного возраста (нулевой, низкий, средний, высокий).

Результаты диагностического задания позволили условно выделить четыре уровня детского освоения досуговой деятельности.

Высокий уровень – дошкольник планирует и выстраивает самостоятельную работу, руководствуясь знанием обобщенного способа деятельности, как правило, с внедрением модели процесса деятельности, пооперационных карт (ставит цель – стремится к ее достижению – организует рабочее место – правильно отбирает материалы и инструменты – рационально действует согласно схеме – достигает цели, адекватного результата – осуществляет самоконтроль). В разработке плана и его реализации проявляет творчество, пользуясь комбинаторными умениями. Выполненное задание отличается качеством, новизной и оригинальностью.

Средний уровень – ребенок проявляет стремление к самостоятельности в выполнении деятельности; показывает желание и интерес включиться в работу, имеет представление о способе деятельности. Владеет обобщенным способом деятельности. В разработке плана показывает творчество, но недостаточную самостоятельность и не проявляет комбинаторные умения в деятельности. Результат невысокого качества.

Низкий уровень – дети планируют деятельность без выделения ее структуры, используя известный способ. Ребенок постоянно сомневается в правильности выполнения задания, не всегда правильно выбирает материал и инструменты для деятельности, потому что не знает свойства и качества того или иного материала, не осознает зависимость между результатом действиями. Дошкольнику для достижения результата требуется прямая помощь взрослого и указания в процессе выполнения всех компонентов деятельности. Ребенок не проявляет творчество при выполнении действий. Результат выполнения диагностического задания – низкого качества.

Нулевой уровень – дошкольники не проявляют желание и стремление выполнять диагностическое задание. На помощь взрослого не реагирует.

Результаты диагностики исходного уровня освоения досуговой деятельности старшими дошкольниками группы А и группы Б представлены в таблице 1.

Уровни детского освоения досуговой деятельности

№ п/п	Уровни	Общие результаты по всем заданиям			
		Группа А		Группа Б	
		Кол-во в %	Кол-во чел.	Кол-во в %	Кол-во чел.
1	Высокий уровень	30	6	35	7
2	Средний уровень	50	10	55	11
3	Низкий уровень	15	3	10	2
4	Нулевой уровень	5	1	–	–

По итогам диагностики были получены следующие результаты: высокий уровень освоения досуговой деятельности был зафиксировано у 30% опрошенных группы А и 35% группы Б, средний уровень – у 50% опрошенных группы А и 55% опрошенных группы Б, низкий уровень освоения досуговой деятельности – у 15% дошкольников группы А и 10% опрошенных группы Б, а нулевой уровень был выявлен у одного ребенка группы А, что составило 5% от общего количества опрошенных. Из этих данных можно сделать вывод, что в большинстве своем дети относятся к среднему уровню освоения досуговой деятельности.

Проанализировав результаты, можно отметить, что мальчики в большинстве своем выбрали работу с природным материалом как разновидность досуговой деятельности, которой они отдавали предпочтение. Девочки были склонны к рукоделию, обосновывая свой выбор тем, что данный вид деятельности им более интересен и очень нравится как процесс так и результат.

Внимание к изобразительной деятельности проявили как мальчики, так и девочки. Выбор данного вида деятельности объясняется наличием технических умений, которые необходимы для организации и проведения досуговой деятельности. В качестве любимых занятий дети выделяют те виды досуговой деятельности, в которых они могут получить положительный результат. Детям важно выбрать ту деятельность, в которой они успешны, от которой дети получают радость. При этом дети показывают свое нежелание увлекаться досуговой деятельностью, свойственной противоположному полу.

Так, например, девочки выражают нежелание работать с природным материалом, а мальчики выражают нежелание заниматься рукоделием (80%). Дети разъясняют это тем, что им не увлекательно, не занимательно, скучно. Анализ результатов данного диагностического задания выявил гендерные интересы старших дошкольников в разных видах досуговой деятельности. Дети утверждают, что им больше всего интересен досуг развлекательного характера.

Методическое обеспечение рассматривается как совокупность составляющие ее элементов: программы организации досуговой деятельности детей старшего дошкольного возраста, план работы по взаимодействию детского сада и семьи, методические рекомендации по взаимодействию педагогов и родителей в организации досуговой деятельности детей старшего дошкольного возраста, построении развивающей предметно-пространственной среды.

Нами были выделены и обоснованы следующие педагогические условия, направленные на повышение эффективности методического обеспечения взаимодействия ДОО и семьи в организации досуга детей старшего дошкольного возраста:

- взаимодействие педагогов и родителей выстраивается как совместная, взаимодополняющая деятельность, в которой каждый из субъектов взаимодействия в полной мере использует потенциал детского сада и семьи для решения общей задачи - развития ребёнка как субъекта детской досуговой деятельности;
- используется поэтапное педагогическое планирование, предусматривающее вариативность содержания досуговой деятельности с учетом регионального и национального своеобразия организации и проведения культурно-досуговой деятельности, возрастных и индивидуальных особенностей старших дошкольников и реализующая единый, согласованный подход к ребенку с целью максимального развития личностного потенциала индивида средствами досуговой деятельности;
- в качестве основы взаимодействия взрослых выступает идея наращивания педагогической компетентности педагогов и педагогической культуры родителей в области организации содержательного детского досуга;
- создаются предметно-развивающая среда в детском саду и соответствующие условия в семье для разных видов досуговой деятельности, что позволяет удовлетворить половозрастные и индивидуальные склонности и интересы детей старшего дошкольного возраста.

Выводы. Значения показателей, полученных в результате обработки данных констатирующего эксперимента, свидетельствуют преимущественно о среднем и высоком уровне освоения досуговой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Но также присутствуют дети, отнесенный к нулевому и низкому уровням, что обусловило целесообразность внедрения педагогических условий, направленных на эффективное методическое обеспечение организации досуга детей старшего дошкольного возраста в процессе взаимодействия ДОО и семьи.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показывают о необходимости реализации педагогических условий, направленных на эффективное методическое обеспечение организации досуга детей старшего дошкольного возраста в процессе взаимодействия ДОО и семьи.

Литература:

1. Бабкина Н.Л. Методическое обеспечение занятий по физической культуре дошкольников в группе кратковременного пребывания дошкольного образовательного учреждения / Н.Л. Бабкина. – Малаховка; Пресс, 2004. – 96 с.
2. Бочарова Н.И. Организация досуговой деятельности детей в семье / Н.И. Бочарова, О.Г. Тихонова. – М.: Академия, 2001. – 97 с.
3. Доронова Т.Н. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию ДОО и родителей / Т.Н. Доронова. – М.: Школьная Пресса, 2009. – 174 с.
4. Дуброва В.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении / В.П. Дуброва, Е.П. Милашевич. – М.: Новая школа, 1995. – 123 с.

5. Зацепина М.Б. Формирование основ культуры ребенка средствами культурно-досуговой деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Зацепина Мария Борисовна. – М., 2005. – 363 с.
6. Созинова М.В. Досуговая деятельность как средство развития творческого потенциала старших дошкольников / М.В. Созинова. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 112 с.
7. Крулехт М.В. Детский сад и семья как партнеры по взаимодействию / М.В. Крулехт // Сб. науч. тр. / Сост. Н.П. Митрошина и др. – СПб., 2001. – С. 23-27.
8. Новикова И.А. Организация досуга подрастающего поколения в США: традиция и современность: Учеб. пособие по специализации «Культ.-просвет. работа среди детей и подростков» / И.А. Новикова. – СПб.: СПГИК, 1991. – 76 с.
9. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 256 с.

Педагогика

УДК 371; 378

кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой биологии, экологии и безопасности жизнедеятельности Ибрагимова Эвелина Энверовна

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

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА МЕРОПРИЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА «ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Аннотация. В статье представлены результаты анкетирования учащихся 10-11 классов по оценке уровня сформированности навыков здорового образа жизни. Установлено, что около половины опрошиваемых имеют низкий уровень формирования компонентов здорового образа жизни и не заинтересованы ведением и соблюдением правил здорового образа жизни. Ценность «здоровье» находится на первом месте лишь у незначительного количества испытуемых (31% опрошенных), большинство отдают предпочтение другим видам ценностей. Преподаватель предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в соответствии с требованиями ФГОС, обязан создать условия, обеспечивающие успешность каждого обучающегося в изучении Раздела «Основы здорового образа жизни». По результатам исследования были предложены методические рекомендации для педагогов по формированию навыков здорового образа жизни у учащихся 10 – 11 классов на уроке «Основы безопасности жизнедеятельности» путем использования разнообразных методов педагогических технологий.

Ключевые слова: учащиеся, навык, здоровый образ жизни, основы безопасности жизнедеятельности.

Annotation. The article presents the results of a questionnaire survey among students in grades 10-11 to assess the level of formation of healthy lifestyle skills. It was found that about half of the respondents have a low level of formation of components of a healthy lifestyle and are not interested in maintaining and observing the rules of a healthy lifestyle. The value «health» is in the first place only for a small number of subjects (31% of the respondents), the majority prefer other types of values. The teacher of the subject «Fundamentals of Life Safety» in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standards, is obliged to create conditions that ensure the success of each student in the study of the Section «Fundamentals of a healthy lifestyle». According to the results of the study, methodological recommendations were proposed for teachers on the formation of healthy lifestyle skills among students in grades 10-11 in the lesson «Fundamentals of Life Safety» by using a variety of methods of pedagogical technologies.

Keywords: students, skill, healthy lifestyle, life safety basics.

Введение. Одной из важных социальных проблем современного общества является ухудшение здоровья подрастающего поколения. На протяжении уже более чем двадцатилетнего периода сохраняется тенденция снижения показателей здоровья детей, подростков и учащейся молодежи, проявляющаяся в ухудшении как соматического, так и психо-психического здоровья, снижении их физиологических показателей, функциональных резервов и адаптационных возможностей [1].

Основы здорового образа жизни индивида закладываются и формируются с детства, интенсивно расширяются и углубляются в юношеские годы и, оформляясь в культурные навыки, закрепляются в жизни навсегда [2]. Проблема сохранения и укрепления здоровья человека становится все более острой, требующая серьезного педагогического осмысления и решения [3].

Цель данной работы заключается в теоретическом обосновании и практической разработке мероприятий по формированию навыков здорового образа жизни у учащихся при изучении школьного курса «Основ безопасности жизнедеятельности».

Изложение основного материала статьи. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) общего образования по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) дано описание портрета выпускника школы, с указанием характеристик в области безопасности жизнедеятельности раздела «Основы здорового образа жизни» (основы ЗОЖ) [4, 5]. Следовательно, преподаватель предмета ОБЖ, в соответствии с требованиями ФГОС, обязан создать условия, обеспечивающие успешность каждого обучающегося в изучении раздела основы ЗОЖ предмета ОБЖ [6].

С целью оценки уровня сформированности навыков здорового образа жизни у учащихся в процессе изучения школьного курса ОБЖ, было проведено исследование в задачи которого входило следующее:

1. Сформировать экспериментальную группу испытуемых, с целью выявления уровня сформированности компонентов здорового образа жизни, основных жизненных ценностей, уровня знаний о ЗОЖ, сформированных в рамках изучения курса ОБЖ у обучающихся 10-11 классов.
2. Разработать и обосновать мероприятия по формированию навыков здорового образа жизни у учащихся 10-11 классов на уроках по ОБЖ.

В исследовании, которое было проведено в дистанционном режиме, приняли добровольное участие 52 обучающихся 10-11 классов. В ходе исследования нами были применены следующие анкетные методики:

1. Анкета на определение индивидуального стиля жизни обучающихся и их отношения к формированию и приобретению основ здорового стиля жизни [7]. Оценка индивидуального стиля жизни и отношения к своему здоровью проводилась по 4-х балльной шкале. Полученные по каждому вопросу баллы суммировали и ранжировали по следующей шкале: 42 балла и выше – высокий уровень; 41 – 31 балл – средний уровень; 30 и ниже – низкий уровень.

2. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [8] содержит 2 списка ценностей по 18 вариантов, каждому из которых опрашиваемый должен присвоить ранговый номер. В исследовании был использован сокращенный вариант методики, содержащий перечень из 8 ценностей: здоровье; дружная семья и домашний уют; материальный достаток; уверенность в себе; интересная работа; друзья; отдых и развлечения; управление людьми.

Результаты проведенного анкетирования и их анализ позволили установить неоднозначное отношение респондентов к проблеме формирования ЗОЖ и ценностей здоровья. Результаты анкетирования по методике Т.А. Шишкова позволили установить высокий уровень, характеризующийся формированием всех элементов личностной культуры, проявляющихся в бережном отношении к собственному здоровью и механизмам его сохранения и укрепления только у 27% обучающихся (рис. 1).

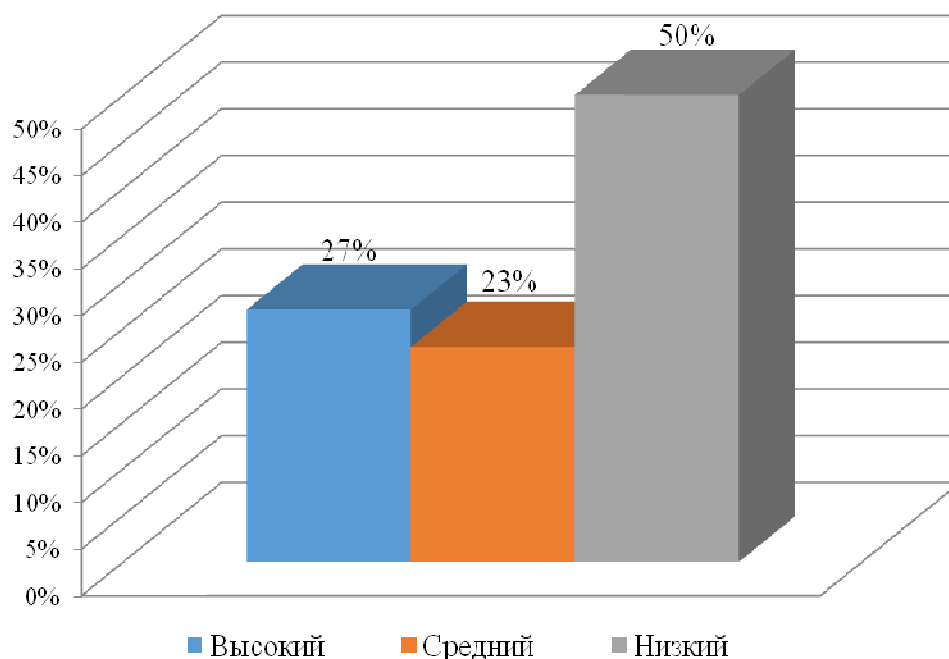


Рисунок 1. Уровни индивидуального стиля жизни и отношения к своему здоровью у обучающихся 10-11 классов

Средний уровень, характеризующийся проявлениями одних компонентов формирования здорового образа жизни при недостаточной сформированности механизмов сохранения и укрепления индивидуального здоровья, адаптацией к условиям окружающей среды и неустойчивой работоспособностью был установлен у 23% опрошенных старшеклассников; что свидетельствует о сформированности у них отдельных элементов ЗОЖ, которых для полноценного здоровья недостаточно. И, наконец, наибольшее количество респондентов – 50% характеризовалось низким уровнем, на котором проявляется отсутствие отдельных компонентов формирования ЗОЖ, потребности в их формировании и совершенствовании, отсутствие заботы о сохранении и укреплении своего здоровья, низкие показатели приспособительных реакций организма к условиям окружающей среды, низкая работоспособность, наличие болезней.

Таким образом, около половины опрошенных респондентов показали низкий уровень формирования компонентов здорового образа жизни. Это подтверждает остроту исследуемой проблемы, и необходимость принятия мер по исправлению ситуации.

Параллельно для оценки уровня сформированности ценностных ориентаций у учащихся 10-11 классов была использована сокращенная версия методики «Ценностные ориентации» М. Рокича (табл. 1).

Таблица 1

Результаты оценки уровня сформированности ценностных ориентаций у учащихся 10-11 классов по методике М. Рокича

Выбор жизненных ценностей	Кол-во ответов испытуемых	В % к общему количеству
Здоровье	16	31%
Дружная семья и домашний уют	6	11%
Материальный достаток	10	19%
Уверенность в себе	4	8%
Интересная работа	6	11%
Друзья	6	11%
Отдых и развлечения	2	4%
Управление людьми	2	4%

По результатам исследования, представленным в таблице 2, можно прийти к заключению, что всего 31% испытуемых ставит свое здоровье выше остальных жизненных ценностей, на втором месте – материальный достаток (19% респондентов). Следовательно, около половины всех обучающихся, участвовавших в анкетировании, не заинтересованы ведением здорового образа жизни или не владеют достаточной информацией о важности ЗОЖ.

Полученные результаты явно указывают на необходимость воспитания у обучающихся потребностей в здоровье, формирование у них научных представлений о сущности ЗОЖ и выработки индивидуального способа здорового образа жизни. В этой связи перед педагогами стоит важная задача – повышать уровень знаний раздела основы ЗОЖ у обучающихся, через занятия и внеурочную деятельность в школе.

Таким образом, решение проблемы формирования навыков здорового образа жизни требует проведения планомерной методической работы на уроках ОБЖ с учащимися. Данный вывод подтверждает необходимость проведения занятий ОБЖ по разделу «Основы ЗОЖ» у учащихся 10-11 классов. В этой связи на основе анализа полученных в опытно-экспериментальной работе результатов, были разработаны методические рекомендации по формированию здорового образа жизни в общеобразовательной школе в целях формирования общественного мнения о необходимости ведения здорового образа жизни и потребности в систематических занятиях физической культурой и спортом среди учащихся.

Рассмотрим календарно-тематическое планирование раздела основы ЗОЖ в 10 и 11 классах [9]. В тематическом плане 10 – 11 классов по основам здорового образа жизни разделу основы ЗОЖ отводится не много часов (табл. 2).

Таблица 2

Часы, выделенные на изучение предмета ОБЖ в 10-11 классах

Наименование предмета	Классы	
	10	11
ОБЖ, часов в неделю	1	1
ОБЖ, всего часов в год	35	35
ОБЖ, часов раздела «Основы ЗОЖ» в год	6	5

В Модуле «Обеспечение личной безопасности и сохранение здоровья», Разделу «Основы здорового образа жизни» отводится в десятом классе 6 часов и в одиннадцатом классе 5 часов. Становится очевидным, что данного количества часов недостаточно для полноценного изучения раздела «Основы ЗОЖ». Такое мнение можно обосновать следующими доводами:

- школьные мероприятия, направленные на формирование ЗОЖ проводятся по принципу разовых, не разработана система в соответствии с которой педагоги школы должны были вести системную работу;
- отсутствуют критерии, в соответствии с которыми можно оценить сформированность навыков ЗОЖ у учащихся 10-11 классов;
- минимальное время, отведенное усвоению учебной информации на фоне большого объема учебной нагрузки и т.д.

Согласно календарно-тематическому планированию дисциплины ОБЖ в старших классах, обязательный минимум содержания уроков Раздела «Основы ЗОЖ», явно не вписывается в количество часов, выделенных на изучение данного раздела (табл. 3).

Обязательный минимум содержания уроков ОБЖ согласно календарно-тематическому планированию раздела «Основы здорового образа жизни» в 10 и 11 классах

	10 класс	11 класс
Обязательный минимум содержания уроков ОБЖ раздела основы ЗОЖ.	понятие о здоровом образе жизни; потребность человека в здоровом образе жизни; составляющие здорового образа жизни; личная заинтересованность каждого человека в здоровом образе жизни; основные элементы жизнедеятельности человека; рациональное питание; умственная и физическая нагрузка.	иметь представление о личной гигиене; представление о проблемах создания и сохранения семьи, ее значении в жизни человека и факторах, влияющих на гармонию совместной жизни.
Обучающиеся должны знать (предметно-информационная составляющая).	о факторах, разрушающих здоровье человека.	основы здорового образа жизни; факторы, укрепляющие и разрушающие здоровье; условия заключения брака; права и обязанности супругов, родителей и детей.
Уметь (деятельностно-коммуникативная составляющая)	владеть навыками по выполнению физических упражнений для развития выносливости, ловкости, силы, быстроты, устойчивости к гипоксии.	ухаживать за кожей, зубами, волосами; применять меры профилактики синдрома приобретенного иммунодефицита (СПИДа).
Применять (ценностно-ориентационная составляющая)	приобретенные знания и умения в повседневной жизни.	

Таким образом, можно констатировать, что у преподавателя ОБЖ ограниченный временной ресурс для того, чтобы представить материал по ЗОЖ в необходимом объеме и надежно закрепить у обучающихся знания данного раздела. Становится очевидным, что необходимо изучать раздел ЗОЖ и закреплять полученные знания не только на уроках, но и через другие виды деятельности. Например, использовать внеклассные мероприятия, межпредметные связи, интегрированные уроки, игры тренинги, квесты, декады на тему ЗОЖ. Можно вынести тему ЗОЖ на городской уровень, например, устроить соревнования между школами города в виде КВН. Для эффективного формирования навыков здорового образа жизни у учащихся 10-11 классов на уроке ОБЖ рекомендуется применять игровые технологии [10].

При подготовке к урокам учитель ОБЖ должен предусмотреть применение различных средств наглядности для повышения эффективности обучения (например, стенды по теме ЗОЖ). Рекомендуется использование видеоаппаратуры, которая необходима для просмотра фильмов или закрепления изученного материала с целью повышения интереса обучающихся.

В ходе занятий по ОБЖ желательно проводить специальные собрания и классные часы, конференции, на которых обучающиеся самостоятельно готовят доклады о важности всех компонентов здорового образа жизни.

В возрасте 15-17 лет обучающиеся предпочитают активные действия. Кроме того, на обучающихся большое влияние оказывают средства массовой информации: радио, телевидение, журналы, интернет. Для мотивации здорового образа жизни необходимо привлекать внимание обучающихся к передачам, статьям и публикациям, пропагандирующим этот стиль жизни. В этой связи учитель ОБЖ должен планировать и проводить практические занятия с этой категорией обучающихся на проблемно-поисковом характере, с выявлением закономерностей и причинно-следственных связей. При проведении практических занятий важно реализовывать все типы восприятия информации, которые способствуют улучшению результата обучения, быстрому усвоению учебного материала и закреплению знаний обучающихся.

Эффективной формой работы по формированию здорового образа жизни на уроках ОБЖ является проектная деятельность обучающихся, которая может активно проводиться в рамках внеурочной деятельности [11-13], как одно из важнейших условий повышения качества знаний учащихся [14].

Организация проектной деятельности по формированию основ ЗОЖ, повышает мотивацию для создания условий, которые формируют, сохраняют и укрепляют здоровье.

«Метод проектов – это система обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [15, 16]. Проекты по формированию здорового образа жизни в школе, в основе своей имеют исследовательские методы обучения. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся (и это соответствует требованиям ФГОС). Проектная деятельность может быть индивидуальная, парная или групповая. Через проекты формируются и развиваются познавательные, творческие, коммуникативные умения обучающихся, умения самостоятельно обобщать и систематизировать учебный материал, ориентироваться в информационном пространстве [17].

Важно при этом понимать, что работа по формированию навыков здорового образа жизни не может ограничиваться только рамками урока. Знания, полученные на занятиях ОБЖ, обучающиеся закрепляют, применяют и совершенствуют во внеурочной деятельности. Например, при проведении различных мероприятий: Дни здоровья, выставки плакатов и выпуск газет на темы здорового образа жизни, выступления агитбригад, встречи с интересными людьми, совместная работа с родителями.

Для того чтобы отслеживать на каком уровне находятся знания о ЗОЖ, на сколько обучающиеся информированы по этой теме, ведут ли здоровый образ жизни, в школе, необходимо организовывать:

тестирование, анонимное анкетирование, беседы на классных часах по темам ЗОЖ, а также проводить оздоровительные мероприятия на основе здоровьесберегающего подхода.

Организация воспитательно-образовательного процесса школы на основе здоровьесберегающего подхода предполагает определение приоритета здоровья как общей идеи, которая подчиняет воспитательно-образовательный процесс целям здоровьесбережения, объединяет и сплачивает работу всех субъектов образовательного процесса, и, прежде всего, педагогов.

Можно использовать следующие методические рекомендации для учителей ОБЖ:

1. Начинать урок рекомендуется с приветствия (тем самым мы желаем здоровья каждому ученику и настраиваем его на работу).

2. Проверка домашнего задания должна проходить не как проверка (правильно-неправильно), а как рефлексия (что было трудно-легко, интересно-неинтересно, что учащиеся узнали нового из разных источников информации или интернета).

3. В основной части формулируются новые представления (это самая информативная часть занятия), поэтому педагогу важно предоставить свободу в ориентировочно-поисковой деятельности и произвольно-моторной сфере, применение сенсорно-стимульного разнообразия для органов чувств. Новый материал преподносить учащимся, как нечто увлекательное и интересное, внедрять элементы проблемного обучения, работу учеников в парах сменного состава, использовать методик, позволяющих организовать рефлексивную деятельность учащихся, использовать для подачи материала игровые технологии, способствующие развивающему и оздоровительному эффекту.

4. Использовать оптимальные формы психолого-медико-педагогического взаимодействия, направленного на облегчение учебной деятельности недомогающих детей и профилактику дидактических заболеваний.

5. Для снятия утомления учащихся проводить физкультминутки, физкультпаузы, физкультурные занятия и игры (зарница, квест-игры на улице).

6. В заключительной части урока происходит закрепление убеждений и отработки на их основе личной стратегии поведения.

7. Итог урока предполагает обобщение и осмысление полученного опыта.

Необходимым условием урока является формирование положительной психологической атмосферы, активность всего класса в целом и каждого ученика в частности, использование современных форм обучения. Сам урок лучше проводить в нестандартной форме, например, в виде игры. Это могут быть такие игры как: Зарница, игровые тренинги, квест-игры, а также уроки по типу игры КВН, Поле Чудес и другие.

Таким образом, предложенные рекомендации по формированию навыков ЗОЖ для учащихся 10-11 классов по ОБЖ направлены на повышение уровня сформированности мотивации старшеклассников к ведению здорового образа жизни, повышению психологической устойчивости к стрессовым ситуациям на уроке, а также развитию интереса к самому процессу обучения.

Выводы. По результатам анкетирования учащихся 10-11 классов по методике Т.А. Шишкова, проведенного на констатирующем этапе исследования, было выявлено, что около половины опрошенных имеют низкий уровень формирования компонентов здорового образа жизни, что подтвердило остроту исследуемой проблемы и необходимость принятия мер по исправлению ситуации.

Результаты анкетирования по методике М. Рокича показали, что ценность «здоровье» находится на первом месте лишь у незначительного количества испытуемых – 31%. Большинство опрошенных старшеклассников отдают предпочтение другим видам ценностей.

Около половины всех обучающихся, участвовавших в анкетировании, не заинтересованы ведением здорового образа жизни или не владеют достаточной информацией о ценности здоровья.

По результатам исследования были предложены методические рекомендации по формированию навыков здорового образа жизни у учащихся 10-11 классов на уроке ОБЖ путем использования разнообразных методов педагогических технологий.

Литература:

1. Мирская Н.Б. Формирование здорового образа жизни у школьников / Н.Б. Мирская, Е.Л. Дедух, Н.А. Ручкина, Т.Н. Шишкова, Е.И. Вольфсдорф. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cgon.rosпотребнадзор.ru/content/65/shkola/160/>.

2. Лисицын Ю.П. Образ жизни и здоровье населения / Ю.П. Лисицын. – М.: НОРМА, 2007. – 322 с.

3. Горохова Н.А. Организация здоровьесбережения в школе / Н.А. Горохова // ОБЖ. – 2010. – № 7. – С. 33-38.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=221120&fld=134&dst=100008,0&rnd=0.3879629946355716#0603092024101068>.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543>.

6. Гафнер В.В. Предмет ОБЖ в свете ФГОС общего образования второго поколения / В.В. Гафнер. – Вестник НЦБЖД. – 2017. – № 4 (18). – С. 32-38.

7. Шишковец Т.А. Справочник социального педагога / Т.А. Шишковец. – М.: ВАКО, 2005. – 208 с.

8. Психологические тесты для профессионалов / авт. Сост Н.Ф. Гребень. – Минск: Современная Школа, 2007. – 496 с.

9. Латчук В.Н. Основы безопасности жизнедеятельности. Планирование и организация занятий в школе 5-11 класс.: Методическое пособие / В.Н. Латчук, С.К. Миронов, Б.И. Мишин. – М.: Дрофа 2005. – 102 с.

10. Михайленко, Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т. М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. 1. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 140-146.

11. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования /

Е.С. Полат. М.: Академия, 2005. – 272 с.

12. Абаева, Н.Н. Внеурочная деятельность как важное условие реализации ФГОС нового поколения / Н.Н. Абаева // Школьная педагогика. – 2017. – № 2 (9). – С. 14-17.

13. Барышников Е.Н. Внеурочная деятельность обучающихся: основные подходы и условия осуществления / Е.Н. Барышников // Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – С. 415-421.

14. Сулова О.Н. Организация внеклассной работы как условие повышения качества знаний школьников по основам безопасности жизнедеятельности / О.Н. Сулова // Студенческая наука и XXI век. – 2018. – Т. 15. – № 2 (17). – Ч. 2. – С. 383-385.

15. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ. – 2003. – 110 с.

16. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ / В.С. Зайцев // Вестник Челябинского государственного университета. – 2017. – № 6. – С. 53-62.

17. Александрова Е.С. Педагогическое проектирование как средство ценностного согласования во взаимодействии субъектов образовательного процесса: дис. ... канл. пед. наук / Е.С. Александрова. – СПб., 2000. – 220 с.

Педагогика

УДК 378.147:7.05

ассистент кафедры изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна Капунова Маргарита Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ И ИХ ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИЯМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье выявлены особенности процесса обучения будущих дизайнеров и их готовность к инновациям в профессиональной деятельности. Рассмотрены содержание и структура инновационной профессиональной деятельности будущих дизайнеров в процессе специальной подготовки, сущность готовности к инновационной деятельности как ключевой момент в образовательном процессе подготовки будущих дизайнеров.

Ключевые слова: инновационная деятельность, дизайн, компонент, интеграция, готовность.

Annotation. In the article the essence, the contents and structure of innovative professional activity are revealed for future designers in the course of special preparation; the structure of readiness for innovative activity is considered as a key preparation in the educational process for the future designers.

Keywords: innovation, design, component integration, readiness.

Введение. Определяет актуальные задачи совершенствования качества профессиональной подготовки обучающихся способом совершенствования образования, как средство интеллектуально-личностного развития перспективных профессионалов. В порядке подготовки нынешних экспертов это требует кардинальных преобразований и обуславливает ориентацию целей полного специального образования на интересы личности профессионалов. Особо следует отметить изменения новшеств, в каких-либо проявлениях самосовершенствования формирующих средств среди преимуществ в области подготовленности специалистов в области дизайн. Прежде всего под их действием преобразуются только лишь некоторые компоненты – методы, технологии обучения, цели и содержание, но и сам будущий специалист.

Не могут считаться профессионально-знающие специалисты, не понимающие смысл в современном деле и в профессиональной области, не овладевающие особенностью креативного движения, не разбирающиеся широким запасом инновационных технологий.

Подготовленность дизайнера к внедрению инноваций не только формирует основу для реализации конкурентоспособности профессионалов в дизайнерской области, но и определяет направления профессионального роста дизайнеров, творческого поиска, реально способствует личностному росту обучающихся. Развитие и стремления будущих дизайнеров являются особенностями процесса обучения к приобретению новейшего опыта, развитость понятия профессиональных знаний и умения. Правильно создавать функционирование дизайн-проектирования при помощи средств ИТ, уверенности в своих силах при изучении новейших методов использования инновационных технологий в профессиональной деятельности, включающая понимание важнейшими компьютерными средствами, уровень формирования компьютерной осведомленности, действиями реализации действий, методиками применения специальных программ в профессиональной деятельности дизайнера.

Специально организованный процесс активного, целенаправленного взаимодействия педагогов и обучающихся, сконцентрированный на развитии будущих дизайнеров. К результату творческих задач, как значимо-профессионального атрибута в единстве его теоретической, практической и личностной составляющих, представляет собой подготовочный этап перспективных дизайнеров к современному профессиональному делу.

В теории выражать специфичность процесса подготовки будущих специалистов в области дизайн и их подготовленность к новшеству.

Изложение основного материала статьи. Ведущий показатель готовности будущих специалистов в области дизайн, внедряет в учебную работу профессионально компетентных, с развитым творческим мышлением, способных оперативно определять сложнейшие и разнообразные задачи своей деятельности. Использование инноваций направляет обучающихся на поисково-творческую деятельность по добычанию, моделированию и изучению процессов и явлений, конструированию новых знаний, проектированию

способов профессиональной деятельности. Большая и сложная система, складывающаяся из большого числа различных инноваций, которые рассматриваются с различных позиций – инновационная деятельность в дизайне.

Приоритетной становится в дизайне качественная профессиональная подготовка будущих дизайнеров в ВУЗе, обеспечивающая выполнение будущими специалистами функций, адекватных инновационным потребностям.

Актуальным в системе профессиональной подготовки будущих специалистов выступает готовность к инновационной деятельности, связанной с отказом от известных штампов, стереотипов в профессии, выходом за рамки действующих нормативов, нахождением новых оригинальных способов решения профессиональных задач.

Основные вопросы традиционных и новейших приемов обучения, характеристики изучены в трудах, исследованиях деятелей различных научных отраслей: педагогов, художников, психологов, дизайнеров, искусствоведов [7].

Научный анализ сложившиеся на сегодняшний день, разрешающие разработать способ развития готовности к инновационной квалифицированной деятельности у будущих дизайнеров. Описаны компоненты, сущностные характеристики, совокупность и функции инновационного развития в работах Бондаревской Е.В., Бордовской М.Л., В.И. Загвязинского, Сластелина В.А.

Деятельно изучаются различные аспекты требования к инновационной деятельности: принятие решить относительно новшества (Б. Твисс); вопросы эффективности инноваций, направлений взаимодействия нововведений, взаимосвязи среды и инновационного этапа (Б. Санто).

Подготовка будущих дизайнеров требует поиска новых методов и форм их работы и активизации творческой деятельности обучающихся. Пологается обоснование возможностей комплексного подхода к проблеме непрерывного обучения основам изобразительной и художественной деятельности.

Умение видеть будущее и возможность реализовать его как в виде законченных объектов и проектов, так и в виде неких идей и концептов без ограничения заданными материалами, технологиями и объектами проектирования – инновационная профессиональная деятельность в дизайне. Инновационный дизайн ориентирован на процессы, в основе которых стоит человек, на развитие стиля жизни и инновационного общества, а не центрирован на производстве и средствах производства. Художественное мышление, опирающееся на художественные законы восприятия и формально-эстетические закономерности – главное в механизме формирования инноваций в дизайне [2].

Основывает инновационная деятельность принцип применения в образовательном этапе новых технологий, способов и форм организации, систем, отображенных в инновационной платформе ВУЗа.

Важными составляющими при использовании современных технологий подготовки выступают актуальные средства обучения. К ним относятся аудиовизуальные деятельные средства: «метод проектов», «мозговой штурм», «коллаж». Усовершенствование компьютерной техники и программного обеспечения содействовало внедрению в учебный процесс мультимедиа технологий, интернет технологий, Web дизайна.

Интерактивность – это главная особенность применения этих средств. Она представляет связь между обучающимися как друг с другом так и с преподавателями. При создании дизайнерских проектов интерактивные средства обучения способствуют быстрому обмену информацией и объединению совместной креативной работе.

В творческий процесс интеграция новейших технологий позволяет, с одной стороны, получить перспективным дизайнерам знания, обязательны для жизни и работы в социуме. С другой стороны, создает предпосылки для коренного изменения технологии получения нового знания посредством более эффективной организации творческой деятельности.

Совершенно новые возможности новейшие технологий разрешают реализовать принципиально новые формы и способы образования с использованием моделирования явлений и развития, содействуют формированию познавательного интереса перспективных дизайнеров и их мотивации, что в конечном итоге, повышает качество образования [5].

Процесс становления подготовленности к инновациям в профессиональной деятельности будущих креативных специалистов реализуется методично, постепенно:

- первый этап – главной задачей выражает развитие стабильной положительной мотивации, на использование новшеств в творческой профессии ценностных ориентации;
- второй этап – главной задачей показывает изучение познаний о сущности, содержании и строению новшества в профессиональном деле;
- третий этап – главной задачей показывает развитие рефлексивных и исследовательских умений и мастерства обучающихся.

Реализовывает развитие готовности будущих креативных специалистов к новшеству в проф. деятельности важнейшим направлением через усвоение изобразительных разработок, вырабатывание готовности к рассмотрению; получению иных дизайнеров креативного опыта и его приспособлению к новейшим условиям; личных разработанных новшеств, получению личного инновационного опыта; организации, проведению творческих исследований [1].

Интеграция содержания специальных дисциплин является одним из важнейших формирований проектно-художественных умений и условий результативности обучения дизайнеров проектно-художественной деятельности. Интеграция, осуществленная на общенаучном, общетехническом, общепроектном и частнопоектном уровнях, дает возможность структурировать содержание в следующие блоки:

- обеспечивает усвоение фундаментальных знаний, умений по предметам естественнонаучного цикла – общенаучный блок;
- способствует усвоению гуманитарных знаний, умений – общегуманитарный блок;
- направлен на формирование знаний технических наук – общетехнический блок;
- развивает творческие способности и практические художественно-изобразительные навыки – художественный блок;
- инвариантный, включает общие принципы дизайн-проектирования, общие проектные закономерности и принципы, процедуры и способы их выполнения – общепроектный блок.

В процессе обучения особенностями процесса студентов-дизайнеров являются способность реализовывать интегративное содержание дисциплин, создание оптимального психологического климата, наличие технологии формирования проектно-художественных умений [8].

Развитие способностей к целостному восприятию, познанию, оценке и преобразованию окружающей предметной среды как объекта и сферы дизайна во всем разнообразии его проявлений, являются главными задачами профессиональной подготовки будущих дизайнеров.

Важно развитие индивидуальных творческих способностей, формирование художественного мировоззрения, художественно-конструкторского мышления. Способности к самостоятельной познавательной деятельности, новаторского творческого подхода к работе необходимо развивать у будущих специалистов-дизайнеров. Навыки высокопрофессиональному проектному мастерству предполагает глубокое овладение специальными знаниями, практическими умениями.

Для обширному дизайнерской делу новейшие методы моделирования и проектирования, установленные материалы предоставляют наилучшие возможности. Собственно инновации и креативное дело дизайнера, представляющего в роли художника-проектировщика, ссылается к фактору сделанного технологичного дизайнерского продукта [4].

Выводы. Постоянные изменения в настоящее время имеют тенденцию к усложнению. На основании с ускоренными темпами формирования научно-технического изменения и специальных задач будущих специалистов в области дизайн, существенные коррективы и новейшие обстоятельства функционирования высшей школы диктуют внесения в развитие подготовки будущих креативных специалистов к творческой деятельности.

По принципу применения в образовательном течении новейших технологий, способов и форм образования, возможностей, отображенных в инновационной платформе ВУЗа, формируется подготовленность к инновациям креативных дизайнеров в профессиональном обучении. На личном содействии педагога и обучающегося образованы новейшие общеучебные средства комплекса процедур. Действенные способы подготовки, обращенных на создание креативной деятельности, ориентирующих будущих творческих специалистов на самосовершенствование, повышение качества и разработка инноваций, креативное использование навыков в процессе подготовки творческих специалистов и их подготовка к внедрению новшеств.

В овладении комплекса информационно-технологических знаний заключается особенность специальной подготовленности будущих дизайнеров. Усвоение основных умений и знаний происходит в ходе выполнения различных проектных заданий. Если в профессиональной подготовке отражаются содержание дизайнерской практики, предполагающее целенаправленное насыщение программ в виде исследовательских задач и практических заданий по изучению инновационных изменений в дизайне, новейшая деятельность дизайнеров будет эффективной. Использование активных форм и методов проведения занятий в ВУЗе у дизайнеров осуществляется внимание к инновационным процессам.

Готовность дизайнера к инновационной практике:

- грамотность в разработке и внедрении инновационных технологий в области дизайна;
- понимание применять новейшие технологии и методы в творческой профессии;
- умение разрабатывать (апробировать, проектировать) свои инновации;
- опыт оценивать и анализировать итоги продвижения инноваций в дизайне.

Результатом специальной проф. подготовки перспективных дизайнеров, показывает подготовленность к инновационной проф. деятельности, умений и знаний, наличие опыта необходимых для выполнения профессиональной работы.

Литература:

1. Аронов В.Г. Теоретические концепции зарубежного дизайна текст. / В.Г. Аронов – М: ВНИИТЭ, 1992. – 122 с.
2. Аронов В.Р. Классика мирового дизайна. Герберт рид «Искусство и промышленность» / В.Р. Аронов Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. – Вестник МГХПА изд.: Московская государственная художественно-промышленная академия им. С.Г. Строганова (Москва), 2012. – Вып. № 2-1 – С. 69-79
3. Бордовская М.Л. Педагогика [Текст]: учебник для вузов / М.Л. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
4. Загвязинский В.И. Новые ориентиры модернизации профессионального образования в условиях информационного взрыва / В.И. Загвязинский // Формирование личности с социокультурным информационном пространстве современного отечественного образования: (на материале Тюменской области): сборник статей / Российская Федерация, М-во образования и науки, ФГБОУ ВПО Тюменский гос. ун-т, Ин-т психологии и педагогики. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2012. – С. 5-12
5. Лазарев В.С. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности / В.С. Лазарев, Н.И. Ставринова. – Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 51-59
6. Переверзев Л.Б. Дизайн в средней школе: Британский эксперимент / Л.Б. Переверзев // Техническая эстетика. 1987. – № 6. – С. 24-28
7. Сластенин В.А. О подготовке студентов к творческому решению воспитательных задач [Текст] / В.А. Сластенин // Совершенствование подготовки студентов педвузов к воспитательной работе: Сборник научных трудов / Под ред. В. А. Сластенина, О.А. Абдуллиной. – М.: Изд-во МГПИ им. В.А. Ленина, 1980. – С. 55-61
8. Хан-Магомедов С.О. О месте и роли дизайна в системе художественной культуры / С.О. Хан-Магомедов // Техн. эстетика. – 1985. – № 7. – С. 14

УДК 378

ассистент кафедры изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна Коденко Иван Юрьевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ИНТЕГРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА

Аннотация. Настоящая статья посвящена рассмотрению сущности и содержания таких понятий, относящихся к современному высшему дизайнерскому образованию, как «креативная среда» и «индивидуально-интегративная подготовка». Выявляется связь между реализацией индивидуально-интегративной профессиональной подготовки дизайнера и формированием креативной среды внутри вуза. Такая связь обеспечивает, исходя из результатов настоящего исследования, наиболее положительное педагогическое воздействие на будущих дизайнеров и является залогом формирования гармонично развитого и профессионально адаптированного дизайнера.

Ключевые слова: высшее дизайнерское образование, художественное образование, современная педагогика, креативная среда вуза, формирование креативной среды, индивидуально-интегративная подготовка, интегративная подготовка дизайнера, современные подходы в обучении.

Annotation. This article is devoted to the consideration of the essence and content of concepts related to modern higher design education, such as "creative environment" and "individually integrative training." The connection between the implementation of individually interactive professional training of a designer and the formation of a creative environment within the university is revealed. This connection provides, based on the results of this research, the most positive pedagogical impact on future designers and is the key to the formation of a harmoniously developed and professionally adapted designer.

Keywords: higher design education, art education, modern pedagogy, the creative environment of the university, the formation of a creative environment, individually integrative training, integrative training of a designer, modern approaches to teaching.

Введение. Как известно, современная социально-экономическая ситуация, главенствующая в стране и мире, вынуждает выпускников вузов наряду с общими знаниями, обладать специальными профессиональными и смежными компетенциями. Они должны быть мобильными, легко ориентирующимися и адаптирующимися к возникающим новым явлениям и технологиям, быстро действующими, высоко продуктивными и готовыми к непрерывному профессиональному и личностному саморазвитию. Все это может быть реализовано в рамках индивидуально интегративной подготовки, которая базируется, в первую очередь, на взаимодействии внутри креативной среды и под влиянием креативного подхода. Креативная среда образовательного учреждения способна сфокусировать педагогическое внимание и влияние на развитии всех вышеуказанных аспектов, необходимых выпускнику для актуализации своей деятельности. В особенности это касается будущих дизайнеров, для которых творческие способности – ключевой элемент всего трудового взаимодействия в социокультурной среде.

Дизайн – крайне сложная специальность, которая крайне зависит от тенденций, существующих на сегодняшний день во всех сферах человеческой жизни. Подобная зависимость проявляется не только в необходимости внедрения в образовательный процесс современных технологий и инноваций в области дизайна, но и в формировании принципиально нового вектора педагогического взаимодействия на студентов. Бытует мнение, что выпускники данной специальности в большей степени обладают теоретическими знаниями фундаментального порядка, нежели практическими навыками прикладного характера. Важно понимать, что практические навыки должны регулярно обновляться специалистом самостоятельно, на протяжении всей профессиональной жизни, для чего в учебную программу важно включить интегративные элементы, способные повлиять на становление креативности, инициативности, социальных активности и ответственности и других интегративных качеств востребованного и актуального дизайнера.

Изложение основного материала статьи. Важной составляющей любой научной работы считается понятийный аппарат исследования, который в настоящем случае состоит из двух ключевых понятий: «индивидуально-интегративная подготовка» и «креативная среда». Рассмотрение этих дефиниций по порядку позволит проследить их взаимовлияние, а также провести анализ их взаимодействия, определить его эффективность в рамках профессиональной подготовки будущих дизайнеров.

Индивидуально-интегративная подготовка личности базируется на теории интегративного подхода, в центре которого лежит понятие интеграции. Интеграция в образовании представляет собой процесс объединения дифференцированных компонентов обучения, а также образовательных сфер, субъектов образовательного процесса и образовательных учреждений. Кроме того, интеграцию можно понимать, как системный процесс установления взаимосвязей между образовательным материалом, научным знанием, обеспечения их единообразия и целостной структуры [3; 4].

Интегративный подход, базирующийся на интеграции, является ядром, лежащим в основе формирования и организации условий для становления у будущих дизайнеров навыка применения научно-теоретического материала общих и специальных дисциплин как методологического средства создания междисциплинарных и внутрипредметных связей. Помимо этого, именно интеграция позволяет молодым людям определять собственные векторы личностного развития и создает условия для их гармоничного формирования. Индивидуальная направленность интеграции и интегративного подхода в целом позволяет современным педагогам-дизайнерам акцентировать свое профессиональное внимание и прикладывать силы в области развития личности студента, раскрытия его творческих профессиональных способностей, формирования его ценностной системы.

М.А. Николаева утверждает, что в рамках профессиональной деятельности (а значит – и в рамках профессиональной подготовки) реализовываются межличностная и внутриличностная интеграция. Они

направлены на взаимодействие с коллегами и с собственным потенциалом соответственно [4]. Причем, по нашему мнению, это обязательно нужно учитывать при подготовке будущих специалистов, которые должны уметь применять интегративные элементы в работе как с иными субъектами профессиональной деятельности, так и с собственными идеями и их воплощением.

Благодаря интегративному подходу будущий дизайнер может максимально эффективно и целесообразно совмещать научно-теоретические знания, почерпнутые им из различных систем, поскольку интеграция предполагает наличие у объектов единой методологии, логических приемов и системных мыслительных элементов. Это единство гарантирует наиболее положительный результат индивидуально-интегративной подготовки студента.

По мнению М.А. Николаевой, благодаря реализации индивидуально-интегративного подхода возможным становится:

- преодоление общей аддитивности исследования объекта, в рамках которого одна группа связей и специфических характеристик изучаются отдельно от другой, хотя они могут быть прочно связаны;
- выявление принципиально новых сторон и компонентов мышления, постановка отличных от прошлых вопросов, а также определение смежных, соприкасающихся вопросов относительно каких-либо объектов;
- исключение некоторых противоречий, которые находятся «на стыке» различных смежных научных областей;
- определение общего языка научного терминологического аппарата в области дизайна, художественного дополнения действительности;
- формирование методологического единства разностороннего исследования объекта [4].

Как видно из вышесказанного, именно посредством основных принципов интегративного подхода осуществляется взаимообогащение и стремительное развитие смежных наук. Это происходит из-за «переноса знаний одной научной дисциплины в другую и это является, безусловно, его сильной стороной» [4].

Для более глубокого и обширного понимания рассматриваемой нами темы логичным было бы рассмотреть краткий алгоритм образовательного интегрирования, которое состоит всего из двух ключевых ступеней: выявление целесообразности и назначения процесса интегрирования и подбор системообразующих факторов.

Первый этап может включать и:

- осуществление подбора, анализа и первичной рефлексии в отношении объектов интегрирования и их взаимодействия;
- определение формы процесса интеграции, причем с учетом сущностных, содержательных и формально-логических признаков;
- выявление и исследование вида педагогической образовательной интеграции.

Второй этап также дополняется:

- формированием принципиально новой структуры образовательно-воспитательной деятельности (и структуры образования в целом);
- установлением связей, зависимостей, компонентов и принципов процесса интегрирования;
- выявлением наиболее эффективных и целесообразных способов собственно интегрирования;
- фиксированием полученного интегративного образования [3].

Формирование профессионально-ориентированных индивидуальных качеств и компетенций у студента-дизайнера – процесс крайне сложный и многоуровневый. Как и все подобные процессы, он должен включать в свой состав вышеописанные элементы интегративного подхода, который, в свою очередь, направлен на выполнение определенных задач:

- становление системы способностей к сотрудничеству, межличностной коммуникации, социальному взаимодействию, общению, эффективному построению гармоничных и продуктивных индивидуально-коллективных отношений;
- формирование ориентации на осуществление профессиональной деятельности в коллективе, поскольку это в значительной мере способствует возникновению необходимым специалисту навыков сотрудничества, способностей к ведению продуктивного диалога;
- формирование и активное развитие способностей к эмпатии, которые направлены на становление специалиста нового порядка: способного к решению многоуровневых проблем, которые требуют не только языкового, но и социокультурного анализа, синтеза, рефлексии и поиска оптимального решения между различными альтернативными точками зрения;
- выработка комплекса способностей рефлексивного характера, который позволяет будущему специалисту быть автономным, самостоятельным, с навыками самоанализа, самопознания, самодействия, со сформированной системой опыта в сфере вынесения объективной самооценки. Кроме того, набор рефлексивных способностей может значительно повлиять на область саморегуляции поведения и деятельности будущего дизайнера [3].

После подробного рассмотрения сущности и специфики индивидуально-интегративной подготовки студента, ее составных элементов и частей наиболее рациональным было бы приступить к исследованию собственно главного средства реализации такой подготовки – креативной среды.

Опираясь на выводы, сделанные Г.И. Железовой, Н.В. Абрамовой и Е.Н. Гудковой, можно предположить, что под креативной средой зачастую понимается определенное социокультурное пространство, в рамках которого реализуется интеграция типологически различных институтов, которые, находясь во взаимодействии, способствуют положительному течению процессов развития и саморазвития творческой личности [1, с. 122].

Креативная среда должна не просто оказывать влияние на творческое развитие будущего дизайнера, но и стать его главной опорой в творческом и интегративном личностном развитии, поскольку она обладает всеми ресурсами для этого. Для дизайнера креативность и творчество (которые часто воспринимаются, как синонимичные понятия, хотя это не так) такие же важные элементы профессиональной и личностной культуры, как и художественное мастерство, практические навыки построения композиции, знания основ и специальных разделов теории света и цвета. Творчество – важнейший двигатель профессиональной деятельности вообще любого специалиста, однако в случае с дизайнерами – оно остро необходимо,

поскольку вся их деятельность буквально зависит от результата творческого мышления и деятельности. Креативная среда становится функциональным полем, в рамках которого осуществляется возвращение и становление ключевых индивидуально-интегративных качеств личности.

По мнению вышеуказанных исследователей данной темы, образовательное пространство само по себе не является полноценной креативной средой. Исходя из этого, можно определить, что для преобразования такого пространства в креативную среду оно должно приобрести некоторые свойства:

- гибкость, лежащую в основе мобильной перестройки образовательных структур, которая происходит в соответствии с внешними и внутренними факторами, потребностями конкретной личности, социума и социокультурного пространства в целом;
- непрерывность, характеризующуюся взаимодействием и преемственностью сегментов деятельности, ее элементов и отдельных областей;
- вариативность, базирующуюся на преобразовании развивающей среды, которое происходит в соответствии с различными факторами, в том числе и потребностями населения в получении тех или иных образовательных услуг;
- интегрированность, направленную на выполнение образовательно-воспитательных задач с помощью усиления взаимодействия сегментов и структур, входящих в нее;
- открытость, которая основана на широком участии всех существующих субъектов образовательного процесса в управлении, а также ориентируется на демократизацию всех форм образовательно-воспитательной деятельности;
- саморазвитие и саморегуляцию, входящие в состав личностного потенциала личности и лежащие в основе таких ключевых процессов, как развитие и саморазвитие личности (в том числе непрерывное саморазвитие, происходящее на протяжении всей профессиональной деятельности);
- условия для межличностной коммуникации, деятельного общения всех субъектов образования, которые реализуются посредством педагогической и воспитательной поддержки особенной позиции преподавателя [1, с. 121].

Вышеперечисленные свойства, формирующие креативную среду, благоприятную для полноценного и всестороннего развития личности будущего дизайнера, лишь подтверждают представленное ранее определение понятия «креативная среда». Можно заметить, что различные социальные институты находятся в регулярном взаимодействии и обеспечивают комплексное развитие креативной среды, а следовательно – и личности дизайнера, и его профессиональной культуры, и всего дизайнерского профессионального сообщества.

Рассматриваемая нами среда, как и любая другая социальная система, обладает рядом субъектов – ключевых элементов, которые принимают непосредственное участие в ее формировании и развитии. Так, в случае высшего образования, субъектами креативной среды являются студент – будущий дизайнер – и педагог – дизайнер со сложившейся системой профессионального опыта и навыков. Становление индивидуально-интегративных качеств личности студента возникает в случае регулярного, систематического и комплексного творческого взаимодействия субъектов. Оно базируется, в первую очередь, на деятельностном общении [2, с. 7] (то есть общении в процессе совместной деятельности), во время которого дизайнер передает опыт будущему дизайнеру, а тот, в свою очередь, знакомит наставника с современными тенденциями в области дизайна, выполняет его задания, постоянно поддерживает творческую коммуникацию.

Итак, исходя из всего вышесказанного, можно заключить, что креативная среда, будучи главным аспектом в системе творческой и индивидуально-интегративной подготовки будущего специалиста в области дизайна, должна ориентироваться на:

- формирования поля, необходимого для наиболее комплексного индивидуального развития и саморазвития современного студента-дизайнера, а также для его регулярного самосовершенствования;
- выполнение ключевых требований современных педагогических тенденций – личностно-ориентированного (индивидуализированного) обучения и воспитания;
- создание условий для организации эффективной межличностной коммуникации всех субъектов образовательно-воспитательной деятельности, необходимой для повышения общей эффективности подготовки;
- непосредственное развитие индивидуально-интегративных качеств студента, его творческой художественной культуры, формирование профессионального понимания и осознания роли интегративных качеств в системе профессиональных взаимоотношений и деятельности.

Выводы. Опираясь на результаты исследования, нам хотелось бы сделать несколько выводов относительно значимости креативной среды для личностного развития будущих дизайнеров, а также относительно индивидуально-интегративной подготовки специалиста в целом.

Креативная среда не должна быть заключена в строгие рамки, развиваться исключительно посредством внутренних процессов, протекающих в образовательном учреждении, поскольку внешние факторы так же важны. Такой подход позволит расширить область влияния среды и охватить различные сегменты индивидуально-интегративной подготовки будущего дизайнера.

Развитие творческого и личностного потенциала студента-дизайнера – важная часть его профессионального становления. Именно интегративные качества позволяют ему не только постоянно быть актуальным и востребованным на рынке труда, но и находиться в постоянном процессе самосовершенствования, поддерживать свои знания на должном уровне, самообразовываться и самореализовываться.

Литература:

1. Железовская, Г.И., Абрамова, Н.В., Гудкова, Е.Н. Креативная среда как фактор творческого саморазвития личности / Г.И. Железовская, Н.В. Абрамова, Е.Н. Гудкова // ПНИО. – 2014. – № 1 (7). – С. 120-125.
2. Железовская, Г.И., Гудкова, Е.Н. Творческое саморазвитие личности в контексте личностно-ориентированной парадигмы образования / Г.И. Железовская, Е.Н. Гудкова // Учебно-профессиональная деятельность в условиях компетентностной модели обучения. – Саратов: Наука, 2009. – С. 5-14.
3. Ларионова, И.А. Интегративная профессиональная подготовка специалистов / И.А. Ларионова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3.

4. Николаева, М.А. Интегративный подход к профессиональной подготовке будущих специалистов по рекламе: практико-ориентированная монография / М.А. Николаева. – Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 249 с.

Педагогика

УДК 378.37.033

кандидат филологических наук, доцент Козина Юлия Васильевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ЭКОГРАМОТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТ

Аннотация. Статья посвящена описанию понятия экограмотности как интегрального вектора развития системы современного образования. Автором охарактеризованы компоненты, составляющие экологическую грамотность, (экологические принципы, экологическое (системное) мышление, экологические ценности). Также проанализирован ряд положений, формирующих новое видение реальности и демонстрирующих необходимость трансформации образовательной политики и практики в рамках экологической парадигмы.

Ключевые слова: экограмотность, принципы экологии, экологическое мышление, экологические ценности, экосистема, интуитивное знание, экологическая парадигма.

Annotation. The article is devoted to the description of the ecoliteracy as an integral vector of the actual education system's development. The author characterizes the components included in ecoliteracy (ecological principles, ecological (systems) intellection, ecological values). Some approvals that form a new vision of reality and demonstrate the need to transform educational policy and practice within the ecological paradigm are also analyzed.

Keywords: ecoliteracy, principles of ecology, ecological intellection, ecological values, ecosystem, intuitive knowledge, ecological paradigm.

Введение. В современных федеральных государственных образовательных стандартах определены основные задачи образовательного процесса, среди которых одной из главных является развитие личности ученика, что, в свою очередь, предполагает отказ от классической модели образования и переход к новой образовательной парадигме, расширение образовательных рамок в целом. В этих условиях актуальным становится как выбор новых педагогических технологий с целью устранения монотонности учебного процесса, так и пересмотр основных положений, формирующих образовательную политику и практику. Понимание того, что «установление «взаимосвязи всех вещей» – главная цель обучения» [6], определяет радикально другой вектор развития образования на всех уровнях. Исходя из того, что указанное положение выступает в качестве основного принципа экологии, считаем целесообразным рассмотреть понятие экограмотности как системообразующего звена в сфере образования. Полагая, что экограмотность представляет собой и контекст и процесс, помогающий обучающимся осознать «взаимосвязанность всех вещей», становится ясно, что «это интуитивное знание жизненно важно для выживания человечества, и следовательно, непереносимое условие для любого обучения» [6].

Цель статьи – раскрыть понятие экограмотности как базового компонента образовательного процесса сквозь призму взаимозависимости всех явлений, описать новую экологическую парадигму, объединяющую в себе экологические и педагогические принципы.

Изложение основного материала статьи. Последние десятилетия характеризуются появлением новых направлений во многих сферах науки, что обусловлено расширением категориального аппарата и выходом отдельных наук за рамки узкоотраслевых парадигм. Не стала исключением и экология как наука о взаимосвязи между организмами и окружающей средой, основные принципы которой нашли отражение в новых векторах научных поисков. В частности, в круг интересов исследователей попали вопросы, связанные с выявлением законов и принципов, общих для экологии и психологии; применение законов экологии для общения, развития и сохранения языка; анализ «экологичности» развития общества в целом. В образовательном процессе большое внимание уделяется формированию экологической культуры обучающихся, экологизации их сознания и мышления; проводится анализ социальных, психологических и гендерных факторов экокоммуникации, а также рассматриваются вопросы соотношения экограмотности и языковой грамотности; посредством текстов экологической тематики формируется экологическая ответственность в условиях глобализации общества. Однако стоит отметить, что при таком переносе экологических терминов в другие отрасли науки существенно сужается представление об экограмотности. В большинстве случаев это понятие обозначает бережное отношение к окружающей среде, осознание экологической ситуации в стране и мире, экологически оправданное поведение с целью повышения качества жизни. Об этом свидетельствуют ответы респондентов, принявших участие в экопроекте «Дядя Ваня», направленном на формирование экологически грамотной молодежи, на сохранение окружающей среды будущему поколению. На вопрос «Экологическая грамотность – что это?» были получены в большинстве своем близкие по содержанию ответы, например: «Экограмотность – это грамотное отношение к окружающей среде. (Наталья г. Курган); Экологическая грамотность – это умение добывать и использовать природные ресурсы Земли. (Диана, Лебежьевский район); Экологическая грамотность – это качество человека, который бережно относится к природе, не загрязняет ее, охраняет природу. (Анжела, Петуховский район); Экологическая грамотность – это твое отношение к окружающей природе, как ты относишься к экологии в своем районе, месте проживания, стремишься ли ты решать проблемы экологии, пытаешься ли ты узнать об этом больше. (Юлия, Петуховский район)» [9]. Полученные ответы весьма прогнозируемы, так как в сознании опрошенных происходит простое слияние двух понятий (*экологии* – науки о взаимосвязи человека и окружающей среде и *грамотности* – качественного, рационального распоряжения знаниями и ресурсами). В этом контексте уместнее вести речь об экологической культуре как о социально необходимым нравственным качестве личности, которое формируется в рамках экологического воспитания. «Основными компонентами экологической культуры личности должны стать: экологические знания, экологическое

мышление, бережное отношение и чувство любви к природе» [1]. Цели и задачи, связанные с получением знаний об экологическом состоянии окружающей среды, формированием экологически разумного поведения обучающихся активно реализуются в традиционной школе в ходе изучения различных естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, однако такой экологический подход к образовательному процессу не решает проблему безграмотности в отношении принципов экологии – «главной причины, почему мы разрушаем природную среду. Эта безграмотность в значительной степени ответственна за нынешний экологический кризис и будет продолжать его усугублять, пока мы не станем экологически грамотными» [4]. Живя в современном мире, представляющем собой переплетение социальных, биологических, экологических явлений, назревает потребность в правильном его описании и восприятии, что представляется возможным лишь посредством новой «парадигмы», основанной на экологической перспективе, базирующейся на экологических принципах. Экология как наука предполагает, что «естественный мир представляет собой тонкий баланс сложных взаимосвязей, в которых существование организмов зависит от существования других в экосистемах» [2]. Сама же экосистема – это, с одной стороны, самостоятельный живой организм, состоящий из взаимосвязанных частей (например, социальная экосистема «семья»), с другой, – интегральная целостность, входящая в сложную сеть взаимоотношений, подчиняющихся общим законам организации. Из этого вытекает главный принцип экологии – «все связано со всем». Взаимодействие экосистем (множество обратных связей, взаимопомощь) – основа экологических отношений, направленных на всеобщую кооперацию, стремлению к единению живых организмов, к их сотрудничеству [4]. Помимо таких важных принципов экологии как самоорганизация, самообновление, оптимальное использование энергии и материалов (отсутствие понятия «отходов» в природе), качество жизни (эстетика), не менее значимым выступает устойчивость, стабильность экосистем, проявляющаяся в многообразии и многофункциональности её составляющих и отношений между ними [7]. Другими словами, чем больше в экосистеме живых организмов, выполняющих определенные экологические функции, тем больше возможности замещения друг друга при возникновении сбоев в её работе. Способность экосистемы реагировать на изменяющиеся экологические условия и саморегулировать нарушения какой-либо связи свидетельствуют о её гибкости, о её «здоровье». На схожих принципах основывается и глубокая экология, этика которой предполагает, что «выживание любой части зависит от благополучия целого» [2].

На современном этапе развития научной мысли экограмотность предполагает не только знание экологических принципов, но и их понимание, что возможно только при условии фундаментальной перемены восприятия мира, т.е. посредством нового мышления – «мышления в терминах отношений, связей, контекста» [5]. «Экологическое» или «системное» мышление предполагает смещение акцента от рационального к интуитивному, от синтагматического к парадигматическому, от частного к общему, предопределяет восприятие мира как целостного живого организма.

Исходя из широкого понимания экологии, можно полагать, что она представляет собой не отрасль науки, а некий образ жизни, в основу которого заложены экологические ценности, вытекающие из экологических принципов. «Экологические» ценности тесно связаны с «экологическим» мышлением, устремленным к интеграции в целом. Экологическая грамотность предполагает практическое применение таких ценностей как сотрудничество, единство, качество, партнерство. При этом не стоит игнорировать ценности, характерные западному индивидуалистическому мышлению (экспансия, конкуренция, количество, доминирование), потому что дуалистическая природа живых систем (экосистем) имеет два основных свойства: «стремление к сохранению своей индивидуальности как интегральной целостности и стремление быть частью еще большей целостности» [5]. Только динамическое равновесие этих противоположных, но дополняющих друг друга, качеств может обеспечить функционирование экосистем как «здоровых» организмов.

Таким образом, разделяя точку зрения представителей Элмвудского института, считаем, что понятие экограмотности включает в себя три компонента: экологические принципы, системное мышление и экологические ценности [5]. Именно такое понимание экологической грамотности дает основание говорить о возникновении новой экологической парадигмы, свидетельствующей о трансформации культуры, влекущей появление ряда положений и практик, формирующих определенное восприятие реальности, вокруг которого организуется общество. Исследования последних лет в области различных наук, в том числе и педагогики, показали, что новое видение действительности, сформированное в рамках экологического подхода, требует внесения изменений в просветительскую политику с целью обеспечения нового контекста образования. Иными словами, объединение принципов и ценностей экологии с педагогическими постулатами может стать надежным фундаментом для глобальной перестройки образовательного пространства, в котором экологические принципы становятся принципами обучения. «Значение экологии, т.е. способа, по которому существуют все живые системы – дает ясную концептуальную канву, внутри которой перестройка школы обретает глубокий смысл» [3]. Экологически интегрированная школьная программа предполагает принципиальные изменения деятельности педагога, в основу которых заложен принцип превращения информации в осмысленное знание.

Новая системно-деятельностная образовательная парадигма должна базироваться на отказе от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, т.к. теряет свою актуальность в условиях постоянно растущего объема информации. Современная лингводидактическая методология, базирующаяся на запоминании и последующей проверке изучаемого материала, ведет к фрагментации знаний, что противоречит основному принципу экологии «о взаимосвязи всех вещей», являющимся особо важным для социума. Интуитивное знание как «персональный навык, позволяющий индивидууму интегрировать опыт и наблюдения в целостную, непротиворечивую смысловую систему» [6] должно стать обязательным компонентом любого обучения. Учитывая особенности интеллекта, как организующего принципа сознания, образование должно быть устремлено на формирование способностей абстрагирования изучаемого материала, перевода его в смысловые целостности с целью выработки творческих навыков по разумному использованию информации. «Поиск смысла рассматривается как наиболее фундаментальное качество человеческой природы, и поэтому он должен занимать центральное место в образовательном процессе» [6]. При этом важно понимать, что любой факт окружающего мира лишен самостоятельного смысла без контекста. Контекстуальное мышление, связанное с экологическим (системным) мышлением должно стать одним из системообразующих элементов современного обучения, в основу которого должны быть положены дедуктивные методы исследования. Экограмотность берет свое начало с когнитивных систем, интегративных моделей, помогающих обобщить большой объем информации с

последующим выделением базисных компонентов, идей и фактов. В буквальном смысле контекстуальное знание можно представить в виде триптиха или пазла, смысл составляющих которых можно понять только после того, как видна целая картина.

«Экограмотный» подход является конструктивным вектором образовательной деятельности, направленной на установление и исследование смысловых контекстов, требующей использования как рациональных способов познания, так и интуитивных с целью получения осмысленного знания [8, с. 76]. Представление школы как живой системы, в которой каждый является отчасти и учителем, и учеником, предусматривает активное участие обучающихся в учебном процессе, т.к. они являются одновременно и производителями, и потребителями информации. Педагоги при этом не должны «фонтанировать» знания, а лишь способствовать поиску смысла, мотивировать и координировать обучение.

Выводы. Таким образом, экологическое моделирование процесса обучения должно стать интегративной направляющей в процессе формирования компетенций, определяемых образовательными стандартами. В свою очередь, принципы экологии и экологические ценности должны стать концептуальной основой образования, базирующемся на творческом взаимодействии представителей всех экосистем. Понимание всеобщей взаимосвязи в мире, обеспечиваемое экологическим восприятием окружающей реальности, способствует формированию системного взгляда на жизнь и определяет траекторию развития современной школы. «Нашей целью при переходе школ в новую эру должна стать попытка сделать так, чтобы ученики научились учиться, полюбили учение и не прекращали учебу на протяжении всей жизни» [3]. Это утверждение является не новым, но остается до сих пор не до конца осознанным и принятым в обществе. Экологическая перспектива развития образования, в основу которой заложена экограмотность, заключается в отказе от классического урока с целью перестройки традиционного процесса обучения в процесс личностного развития, развития познавательных интересов и мотивации к творчеству, совершенствованию нравственных основ культуры жизненного определения.

Литература:

1. Апраксина В.И., Экологическая грамотность, экологическая культура, экологическая ответственность – целевые приоритеты в обучении и воспитании учащихся / В.И. Апраксина, Сладкова Н.А. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dpo-smolensk.ru/news/2017-avgust/Sekcii/18-08-2017-red_dopobr-5t.pdf (Дата обращения 18.10.2020).
2. Глубокая экология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hisour.com/ru/deep-ecology-40274/> (Дата обращения 18.10.2020).
3. Постников В.И. Кэрл Купер. Экологическая грамотность в школах / В.И. Постников // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.proza.ru/2012/09/23/1731> (Дата обращения 18.10.2020).
4. Постников В.И. Фритьоф Капра. Системный взгляд на жизнь / В.И. Постников // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://proza.ru/2014/01/04/139> (Дата обращения 18.10.2020).
5. Постников В.И. Фритьоф Капра. Экологическая грамотность / В.И. Постников // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.proza.ru/2012/09/23/1704> (Дата обращения 18.10.2020).
6. Постников В.И. Эд Кларк, Природа интеллекта, знания, обучения / В.И. Постников // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://proza.ru/2012/09/24/969> (Дата обращения 18.10.2020).
7. Постников В.И. Духовные аспекты экологии тезисы / В.И. Постников // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://proza.ru/2014/01/04/141> (Дата обращения 18.10.2020).
8. Ульянова О.Б., Эколингвистический фактор при обучении иностранному языку / О.Б. Ульянова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Т. 1. - № 1 (1). – С. 75-82.
9. Экопроект «Дядя Ваня» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/topic-104410833_32963120 (Дата обращения 18.10.2020).

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Комарова Эмилия Павловна

Воронежский государственный технический университет (г. Воронеж);

аспирант Алексеева Галина Анатольевна

Воронежский государственный университет имени Н.Н. Бурденко (г. Воронеж)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА-МЕДИКА НА ОСНОВЕ КОНТЕКСТНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования интегрированной компетенции студента-медика на основе контекстно-рефлексивной технологии. Цель статьи – теоретическое обоснование контекстно-рефлексивной технологии и ее реализации в электронном пособии. Описываются компоненты и сущностные характеристики интегрированной компетенции студента-медика, реализованные в разработанном авторском электронном пособии Professional English (Medicine). Внедряются два направления изучения иностранного языка: медицинский английский для академических целей и медицинский язык для профессиональных целей. Интегрированная компетенция, включающая комплекс компетенций, представляет собой новый конструкт интегрированного предметно-языкового обучения. Описывается системообразующий профессиональный контент на основе контекстного образования. Раскрывается понятие «рефлексии» и описывается приобретение необходимых знаний, умений в рефлексивном контексте. Структурная организация разработанного электронного пособия строится на основе контекстно-рефлексивной технологии.

Ключевые слова: интегрированная компетенция, контекст, рефлексия, студент-медик.

Annotation. The paper concerns the problem of forming the integrated competence of a medical student on the basis of context-reflexive technology. The goal of the article is the theoretical justification of the context-reflexive technology and its implementation in the electronic book for students. The components and essential characteristics of the integrated competence of a medical student that is implemented in the developed author's electronic book Professional English (Medicine), are described. Two areas of foreign language learning are being introduced: medical English for academic purposes and medical language for professional purposes. Integrated competence, which

includes a complex of competencies, is a new construct of integrated subject-language learning. The system-forming professional content based on contextual education is described. The concept of "reflection" is revealed and the acquiring the necessary knowledge and skills in a reflective context is described. The structural organization of the developed electronic manual is based on the context-reflexive technology.

Keywords: integrated competence, context, reflection, a medical student.

Введение. Модернизация системы высшего медицинского образования, происходящая в последние десятилетия, актуализирует проблему подготовки специалиста нового формата. В соответствии с расширением международного сотрудничества, возникновением новых деловых международных контактов, развитием цифровых технологий и массовым переходом на дистанционное образование в период пандемии, меняется роль дисциплины «иностранный язык» в системе высшего образования. В связи с этим требуются высококвалифицированные, конкурентноспособные и гибкие специалисты, готовые быстро адаптироваться к изменяющимся условиям в медицинском образовании, где ключевым фактором становится владение иностранным языком.

Изложение основного материала статьи. Дисциплина «Иностранный язык», занимающая приоритетное место среди других учебных дисциплин, актуализирует проблему профессионально-ориентированного интегрированного обучения иностранному языку в медицинском вузе с целью достижения единой цели образовательного процесса – овладеть знаниями, умениями и навыками будущей профессии, разработать формы и ситуации профессионально-ориентированного общения с целью непрерывного саморазвития и самосовершенствования на международном уровне, что позволяет обратиться к понятию «интегрированная компетенция». Интегрированная компетенция – это интеграция комплекса компетенций, состоящая из профессионально-ценностной (способность студента-медика к решению профессиональных задач здравоохранения, социальные и духовно-нравственные аспекты медицинского образования как «человек и ценность его здоровья, ценностно-смысловой аспект, ценностные ориентации), межкультурная (способность к профессиональному общению с представителями других стран и культур с целью профессионального обмена знаниями), прагматическая (способность студента-медика интерпретировать высказывания с учетом нюансов профессионального аутентичного медицинского контента), рефлексивная (способность к саморефлексии и самоанализу) компетенций [1].

Таким образом, подготовка целостной профессиональной личности студента-медика, целью которой является получение и углубленное совершенствование профессиональных медицинских знаний и обучение в не языковом вузе становится реальным средством общения между специалистами, где иноязычная профессиональная коммуникация основывается на вариативной части профессионального цикла, которая включает в себя готовность и способность к ведению профессиональной деятельности на иностранном языке, то есть иностранный язык выступает средством формирования профессиональных умений и в качестве одного из средств расширения круга профессиональной направленности обучения предполагается интеграция иностранного языка с профилирующими дисциплинами, то есть ставится задача активного внедрения междисциплинарных связей в систему высшего образования, при этом иностранный язык выступает средством формирования профессиональных умений и навыков. Поэтому в новой образовательной парадигме интегрированного профессионально-языкового обучения исчезает обучение иностранному языку, оно трансформируется в новый конструкт «интегрированное предметно-языковое обучение» [2, с. 59], включающее параллельное изучение профессиональной дисциплины иностранного языка, дуальное использование иностранного и родного языка, позволяющее на осознанном уровне овладевать новыми профессиональными знаниями. Таким образом, интегрированное профессионально-языкового обучения направлено на развитие профессиональных способностей студента-медика, то есть происходит интеграция профессионального языка и дисциплины. Содержательным компонентом подготовки студента-медика является системообразующий медицинский контент, позволяющий реализовать профессиональные знания, мнения, высказывания в рамках изучаемых дисциплин с опорой на контекстный подход, разработанный А.А. Вербицким.

А.А. Вербицкий рассматривает контекст как «систему внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов» [3]. Контекстное образование включает формы учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности с помощью различных форм контекстного обучения: лекции, проблемные лекции, лекции-презентации, метод проектов, семинар-дискуссия и др. [10]. Контекстное обучение в формировании интегрированной компетенции позволяет студенту-медику погрузиться в профессионально-ориентированную среду, что позволяет им не только приобретать теоретические знания, но и развивать интегрированную компетенцию.

Одним из требований профессионального стандарта «Врач лечебник» (врач терапевт участковый) от 21.03.2017 года к уровню подготовки специалистов медицинского вуза является непрерывное профессиональное образование, подразумевающее интегрированное обучение (язык и профессия) с целью участия в конгрессах, съездах и конференциях с возможным использованием современных дистанционных образовательных технологий таких как вебинары, форумы и образовательные платформы, что обуславливает создание условий для постоянного профессионально-личностного развития будущего специалиста [7]. Однако, эффективность выполнения своей будущей профессиональной деятельности напрямую зависит от личностного отношения студента-медика к своей профессии, осознания себя как профессионала своего дела и своих профессиональных возможностей. Именно поэтому в настоящее время актуализировалась проблема развития рефлексии у будущих специалистов в области медицины. Для анализа и определения рефлексии студента-медика необходимо рассмотреть понятие «рефлексия» с точки зрения философии, психологии и педагогики.

С точки зрения философии, *рефлексия* – «это тип философского мышления, направленный на осмысление и обоснование собственных предпосылок, требующий обращения сознания на себя» [6]. *Рефлексия* - мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с и к др., своих задач, назначения и т.д. [8, с. 423]. *Рефлексия* - размышление, самонаблюдение [3].

В психолого-педагогических исследованиях рефлексией занимались такие ученые как: К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Л.П. Качалова. Результаты их исследований подтверждают, что в процессе профессиональной подготовки студента-медика происходит существенная трансформация профессионального самосознания, что, в свою очередь, влияет на результаты профессиональной деятельности, а следовательно, на самоудовлетворение своей профессиональной деятельностью [5, с. 113]. В этих условиях рефлексия становится неотъемлемой составляющей будущего специалиста в области медицины. В свете этого подхода важное значение в процессе подготовки студента-медика имеет развитие и приобретение необходимых знаний, умений и навыков рефлексии. Рефлексия предполагает соотнесение себя с «ожидаемыми» требованиями и представлениями своей будущей профессии, то есть рефлексия помогает представить себя как будущего специалиста. На современном этапе развития будущего специалиста рефлексия должна выступать как связующее звено в процессе формирования интегрированной компетенций студента-медика.

С целью эффективной подготовки студента-медика в соответствии с профессиональными требованиями, становится необходимым обосновать использование *контекстно-рефлексивной технологии* в процессе формирования интегрированной компетенции. Опираясь на вышеизложенные интегрированные контекстно-рефлексивные стратегии, можно констатировать, что формирование интегрированной компетенции студента-медика ассоциируется с принципами контекстного подхода, такие как принцип личностного вовлечения студента в процесс обучения, изменение профессиональных ситуаций содержания, форм и условий профессиональной деятельности, принцип единства обучения и воспитания, принцип проблемности, принцип ведущей роли совместной деятельности, принцип открытости, адекватность форм целей и содержания обучения, принцип включения традиционных и инновационных форм обучения, и рефлексивный компонент, как связующее звено интегрированной компетенции [4].

Рефлексивно-контекстная технология ориентирует студента-медика на развитие способностей решать профессиональные задачи и быть способным к креативному разрешению профессиональных задач. Рефлексивная составляющая контекстно-рефлексивной технологии помогает студенту-медику быть способным к составлению адекватной самооценки и самосознания себя как профессионала своего дела. Контекстный компонент контекстно-рефлексивной технологии позволяет интегрировать личностное и предметное содержание профессиональной деятельности.

Важно отметить, что необходимо учитывать особенность содержания дисциплины «иностранный язык», где специфика медицинской профессии требует необходимость создания особых условий, способных удовлетворить потребности студента-медика в профессионально-ориентированной сфере. В качестве отправной точки осознания необходимости изменения структуры и содержания профессионально – ориентированного курса дисциплины «иностранный язык» необходимо рассмотреть два главных подтипа профессионального языка, преобладающих в изучении иностранного языка в медицинском вузе. Как правило, выделяется две разновидности английского языка для медицинских целей: медицинский английский для академических целей *Medical English for Academic Purposes* и медицинский английский для профессиональных целей (*English for Medicine for Occupational Purposes* *Medical English for Occupational Purposes*) [11, 12]. Медицинский английский для академических целей предполагает погружения студента-медика в медицинский профессиональный дискурс с целью формирования умений извлечения профессиональной информации с целью использования в определенных коммуникативных ситуациях, навыки и умения ориентировки в логико-смысловых медицинских текстах, поиск, сбор и обработка профессиональной информации, устные монологические и диалогические выступления на профессиональные медицинские темы, письменная коммуникация [9].

Согласно описанным выше направлениям, специфика английского языка для медицинских целей предполагает овладение интегрированной компетенцией, где студенту-медику необходимо решать на иностранном языке профессионально-коммуникативные медицинские задачи. Формирование интегрированной компетенции студента-медика, включающая в себя профессионально-ценностную, межкультурную, прагматическую и рефлексивную компетенции, развивает личностные качества будущего специалиста, увеличивает успех межнационального взаимодействия, усиливает конкурентоспособность на рынке труда и, что наиболее важно позволяет изучать компоненты двух разновидностей медицинского языка: английский язык для академических целей и английский язык для профессиональных целей.

Идеи о необходимости интеграции иностранного языка и профильных дисциплин в условиях признания рефлексии доминирующим качеством студента-медика в изменяющихся внутренних личностных механизмах самопознания, саморегуляции и самосовершенствования, где рефлексия выступает как главный компонент познавательной деятельности на основе контекстного обучения способствовали разработке учебного пособия «Professional English (Medicine), включающее три блока тем: Блок 1 «Health» (Здоровье), Блок 2 «Skeletal system» (Опорно-двигательная система), блок 3 «Respiratory system» (Дыхательная система). Блок 1 «Здоровье» включает в себя аутентичные тексты о важности здоровья и важности ведения здорового образа жизни и направлено на формирование понимания ценности человеческого здоровья. Блок 1 так же состоит из лексико-грамматических заданий, направленных на отработку и закрепление полученной терминологии из текстов. Блок 2 включает в себя тексты по анатомии, физиологии и патологии опорно-двигательной системы. Студент-медик знакомится с различными видами чтения, анализирует тексты, выполняет задания после текста. Блок 3 «Дыхательная система» разбирает респираторную систему человеческого организма, включает тексты по анатомии, физиологии и заболеваниям дыхательной системы.

Выводы. Таким образом, формирование интегрированной компетенции обеспечивается на основе контекстно-рефлексивной технологии с помощью электронного учебного пособия *Professional English (Medicine)*, которое в процессе комплексного изучения способствует интегрированному развитию рефлексивных процессов студента-медика как специалиста с гармонично развитыми внутренними личностными качествами, адекватной самооценкой и адекватным восприятием своей профессиональной деятельности для успешной реализации будущей профессиональной деятельности, где контекстное обучение являлось ключевым фактором интеграции различных видов деятельности студентов с применением разных форм академического типа.

Литература:

1. Алексеева Г.А. Формирование интегрированной компетенции в контексте цифровой образовательной среды // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности. Материалы XI Международной научно-практической конференции. - 2020. С. 167-170
2. Алмазова Н.И., Серова Т.С. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов: [коллективная монография] / Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова, Е.К. Вдовина, Н.Д. Гальскова, Т.С. Серова; М-во образования и науки Рос. Федерации, С.-Петерб. гос. политехн. ун-т им. Петра Великого. - Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. - 380 с.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. - М., 2002. С. 239.
4. Вербицкий А.А. Теория и технология контекстного образования // А.А. Вербицкий, Москва: Изд-во МПГУ, - 2017 г. - 262 с.
5. Кораблина Е.П. Теоретические и прикладные аспекты помогающей деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. - 2012. - № 12. - С. 112-120.
6. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. - Мн.: Книжный Дом. 2003. - 1280 с. - (Мир энциклопедий).
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21.03.2017 г. № 293н "Об утверждении профессионального стандарта "Врач-лечебник (врач-терапевт участковый)" [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2017/04/10/mintrud-prikaz293-site-dok.html>.
8. Современный психологический словарь / [Авдеева Н.Н. и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - Москва: АСТ: Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007. - 489 с.
9. Стеблецова А.О., Торубарова И.И. Иностранный язык в медицинском вузе в свете государственных образовательных стандартов третьего поколения: проблемы и перспективы // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. - № 2. - С. 206-208.
10. Фетисов А.С. Педагогическая концепция формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды (система повышения квалификации) [текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора пед. наук (13.00.08) / Фетисов Александр Сергеевич. Воронеж, 2020. - 48 с.
11. Alfehaid A.F.T. Developing an ESP curriculum for students of health sciences through needs analysis and course evaluation in Saudi Arabia. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy in Applied Linguistics and TESOL. - University of Leicester, 2011. - 336 p. - Электронный ресурс. Режим доступа: <https://ira.le.ac.uk/bitstream/2381/10289/1/2011alfehaidafthd.pdf>.
12. Dudley-Evans T. Developments in ESP: A Multi-disciplinary Approach / T. Dudley-Evans, J. St John. - Cambridge: Cambridge University Press, 1998. - 301 p.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Комарова Эмилия Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж);
аспирант Аристова Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье освещены вопросы моделирования процесса формирования здоровьесберегающей позиции студента на основе теоретической модели. Целью статьи является обоснование подходов, принципов и компонентов формирования здоровьесберегающей позиции студента в вузе. Задачи статьи: обобщить и отразить имеющиеся в отечественной и зарубежной литературе теоретические подходы в рамках данного исследования; обосновать использование комплекса взаимосвязанных подходов, принципов и компонентов для формирования здоровьесберегающей позиции студента. Для достижения цели исследования использован теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, обобщение зарубежного и отечественного педагогического опыта, эмпирические исследования.

Ключевые слова: здоровьесберегающая позиция, формирование, модель.

Annotation. The paper highlights the issues of modeling the process of forming a student's health-saving position on the basis of a theoretical model. The purpose of the article is to substantiate the approaches, principles and components of the formation of a student's health-saving position in the university. Objectives of the article: to generalize and reflect on the theoretical approaches available in domestic and foreign literature within the framework of this study; substantiate the use of a complex of interrelated approaches, principles and components for the formation of a student's health-saving position. To achieve the goal of the study, a theoretical analysis of domestic and foreign psychological and pedagogical literature, a generalization of foreign and domestic pedagogical experience, empirical research were used.

Keywords: health-saving position, formation, model.

Введение. В условиях самоизоляции в процесс обучения были введены цифровые ресурсы, которые негативно влияют на сохранение и укрепление здоровья. Были определены объективные факторы, которые привели к нарастанию психического перенапряжения и росту психосоматических заболеваний студентов: отсутствие двигательной активности, нарушение режима дня и питания. Средняя прогнозируемая продолжительность жизни в России за последние 10 лет снизилась с 73,6 до 64,0 лет, продолжается рост показателей заболеваемости детей и подростков. По оценкам специалистов до 90% абитуриентов, поступающих в вузы страны, имеют нарушения в здоровье и хронические заболевания. При поступлении в

вуз для студентов начальных курсов ситуация усугубляется так как обучение в новой образовательной среде требует использования ресурсов здоровья как для личностной, так и профессиональной адаптации [1].

Сложившаяся ситуация становится предметом законодательных образовательных инициатив. В «Национальной доктрине развития образования на период до 2025 г.» поставлены задачи по созданию условий, возможностей и мотивации на формирование здоровьесберегающей позиции, которая рассматривается как ценностно-смысловая направленность личности, способность к самостоятельности, творчеству и саморазвитию. Разработка компетентностной образовательной модели и ее внедрение в учебный процесс ориентирует обучающихся на профессиональное саморазвитие, в том числе здоровьесбережение, которые выступают двигателем профессиональной и личностной самореализации. Приведенные факты обуславливают актуальность разработки проблемы формирования здоровьесберегающей позиции студентов в ВУЗе.

Изложение основного материала статьи. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема формирования здоровьесберегающей позиции пока еще не стала предметом научных исследований, что обуславливает новизну разработки данной проблематики. Здоровьесберегающая позиция специалиста определяется как «интегральное качество личности, регламентирующее стиль его поведения в вопросах сохранения и укрепления здоровья в единстве субъективных и объективных факторов, при определяющей роли ценностных ориентаций и мировоззрения» [2].

Однако в научной литературе представленные исследования формирования здоровьесбережения как отечественных, так и зарубежных исследователей предлагают различные модели его формирования.

Основой для педагогического моделирования здоровьесбережения послужили модели «здоровья» П.И. Кальню который, выделил стратегические модели формирования здоровья: медицинскую, биомедицинскую, биосоциальную и ценностно-социальную [3].

Проблема формирования здоровьесбережения рассматривается в трудах зарубежных ученых (Э. Чарлтон, В. Блэр, И.Л. Янис, Л. Манн, М.Х. Беккер, К. Тоунсом, Майман Л.А., Розенсток Л.М. и др.) и свидетельствуют о постоянном интересе к ее исследованию. Анализ моделей зарубежных ученых показывает множественность компонентов, влияющих на формирование здоровьесбережения.

Когнитивная модель [A. Charlton, V. Blair] [4] предполагает, что знания о положительных и отрицательных алгоритмах поведения опосредующих здоровье или его нарушение является определяющим для формирования здоровьесбережения, эту модель также называют ЗОП (знание, отношение, поведение).

В образовательной модели [I.L. Janis, L. Mann] [5] когнитивный компонент модели усилен деятельностным компонентом, где кроме информативности об альтернативных вариантах влияния поведения и привычек на здоровьесбережение, основное внимание уделяется формированию навыков, необходимых для принятия решений, определяющих здоровьесберегающее поведение.

В модели взглядов на здоровье [M.H. Becker] [6] разрабатывается когнитивный и деятельностный компоненты с учетом индивидуальных и личностных особенностей принятия решений. Данная модель предполагает внутренний диалог определяющий баланс между личными угрозами нарушения здорового образа жизни и возможными потерями социальных контактов при изменении своих привычек, целью которого является осознание необходимости здоровьесберегающего поведения.

Ряд моделей зарубежных исследователей делают акцент на социальных и политических аспектах формирования здоровьесбережения. Так, радикально-политическая модель [Э. Чарлтона] [7] основана на необходимости законодательных изменений, таких как субсидии на питание и занятия спортом для привлечения к здоровому образу жизни. Развивая свою же модель Э. Чарлтон выдвигает модель самоусиления с синтезом медицинской информации, и включая обучение навыкам принятия решений, характерных для образовательных моделей. Образовательная и социальная среда несут основную нагрузку по формированию здоровьесбережения и являются ресурсом для психологической и мотивационной поддержки формирования здоровьесбережения.

Модель действий на благо здоровья [K. Tones] [8] учитывает социальные воздействия, психологические факторы личности, образовательные возможности формирования навыков здоровьесберегающего поведения. В числе составляющих модели действий на благо здоровья включен мотивационный компонент формирования здоровьесбережения, однако базируется модель на нормативных социальных представлениях о здоровьесбережении в обществе, где проблема формирования здоровья вытесняется интересами реализации продукции и связанных с ней паттернов поведения зачастую вредных для здоровья.

Широкое распространение получила также теоретическая модель убеждений в отношении здоровья, сторонники которой: [M.H. Becker, L.A. Maiman, I.M. Rosenstock] [6, 9, 10] выделяют мотивационный компонент как основополагающий для здоровьесберегающего поведения. Ученые уверены, что только формирование мотивации путем получения стимулов внешних и внутренних таких как: восприятие физических состояний, воздействия СМИ, межличностное взаимодействие и осознание тяжести заболеваний способны заставить изменить поведение в пользу здоровьесбережения.

Важным для нашего исследования являются работы отечественных ученых О.С. Васильевой и Ф.Р. Филатова, которые провели ретроспективный анализ и обобщили модели зарубежных и отечественных ученых выделили подходы к моделированию здоровьесбережения: нормоцентрический, феноменологический, холистический, кросс-культурный, дискурсивный, аксиологический, интегративный [11]. Авторы указывают на системный характер моделей и считают необходимым развивать интегративные модели, как наиболее эффективные для формирования здоровьесбережения.

Представляет интерес для нашего исследования биопсихосоциозитическая или духовная модель [12] формирования здоровьесбережения, основанная на антропологической психологии. Духовная модель формирования здоровьесбережения, развивается в работах Залевского Г.В., Залевского В.Г., Кузьминой Ю.В. и основана на представлениях об интегративной природе человека, в которой высшим регулятором деятельности является ценностно-смысловая или духовная составляющая.

Эффективным средством моделирования здоровьесберегающей позиции выступает образовательная среда, которая в работах исследователей рассматривается в качестве обобщенного, совокупного, объединенного, целостного фактора (средства) развития личности.

Работы отечественных ученых раскрывают особенности построения различных моделей развивающего, здоровьесберегающего образования: эколого-личностная модель (В.А. Ясвин) [13]; коммуникативно-

ориентированная модель образовательной среды (В.В. Рубцов) [14]; антрополого-психологическая модель (В.И. Слободчиков) [15]; эконпсихологическая модель образовательной среды (В.И. Панов) [16].

А.В. Хуторской, моделируя образовательную среду в дистанционном эвристическом обучении указывает на активный, побудительный характер образовательной среды: «...главными элементами эвристического обучения выступают ученик как субъект (микрокосм), окружающая образовательная среда с включенными в неё объектами (макрокосм) и система их взаимодействия как процесс образования (вселения) ученика...» [17].

Таким образом, ученые акцентируют внимание на важности отдельных компонентов модели: определенных субъект-субъектных связях и отношениях [13, 15]; активности субъектов взаимодействия для обеспечения возможностей для саморазвития [13, 15, 17]; использования ресурсов возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся [16]; опоры на индивидуальные и личностные особенности, как первоначально заданные [13, 15]; важности процессов взаимопонимания, коммуникации, рефлексии [14, 15, 17], выделяя системный характер и иерархическую структуру моделей здоровьесберегающей среды, системообразующим элементом которой является ценностно-смысловая сфера личности.

Опираясь на вышеуказанные модели, нами были определены структурные компоненты модели формирования здоровьесберегающей позиции студента на основе контекстно-рефлексивной технологии, в соответствии, с которой формирование здоровьесберегающей позиции студента в вузе будет успешным при условии реализации педагогической модели, базирующейся на взаимосвязанных методологических подходах: системном, субъектно-деятельностном, аксиологическом, контекстном и компетентностном.

В рамках системного подхода (И.В. Блауберг и др.) [18] здоровьесберегающая позиция студента представлена совокупностью взаимосвязанных структурно-функциональных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного, рефлексивно-оценочного компонентов представляющих собой единое целое.

Субъектно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская и др.) [19] формирования здоровьесберегающей позиции студентов обусловлен учетом индивидуальных и личностных особенностей обучающихся и выступает условием развития природных индивидуально-личностных задатков и способностей участников образовательного процесса.

Аксиологический подход (Е.В. Бондаревская и др.) [20] переводит здоровье в разряд общезначимых духовных ценностей, задающих направленность мотивации и здоровьесберегающему поведению и определяет личностную ответственность за здоровьесбережение.

Использование контекстного подхода (А.А. Вербицкий, Э.П. Комарова и др.) [21, 22] при построении модели формирования здоровьесберегающей позиции студентов на основе контекстно-рефлексивной технологии дает возможность совместить получение профессиональных знаний и навыков с навыками построения алгоритмов профессиональной здоровьесберегающей позиции.

Использование компетентностного подхода (Зеер Э.Ф., Зимняя И.А. и др.) продиктовано целевыми установками образования, в котором освоенные компетенции, выступают «эталоном оценки знаний, умений и навыков полученных в процессе обучения» [23, 24]. При этом самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение) выступают основой для профессионального становления выпускника.

Процесс реализации разработанной модели формирования здоровьесберегающую позицию студентов предполагает использование определенных психолого-педагогических принципов: структурной целостности, который предполагает интеграцию всех компонентов здоровьесберегающей позиции, при котором совокупность компонентов проявляет новые свойства не характерные для компонентов в отдельности; профессиональной направленности, который позволяет моделировать проблемные ситуации в производственных отношениях, способствующих становлению и развитию здоровьесберегающей позиции, личностноцентрированной направленности ориентирует обучение студентов на основе их индивидуально-личностных особенностей и специфику построения личной картины мира; принцип сотрудничества заключается в коллективной деятельности актуализирующей внутренние механизмы саморазвития; единства когнитивного и ценностного заключается в том, что новые знания укрепляют ценностные основания здоровьесберегающей позиции, являясь одновременно и побудительным центром получения новых знаний.

Для определения здоровьесберегающей позиции студентов был проведен констатирующий эксперимент, результаты которого выявили, что лишь 20,8% респондентов выделяют здоровье в числе базовых ценностей личности, что показывает низкий уровень формирования мотивационно-ценностного компонента здоровьесберегающей позиции. При этом 69,0% респондентов знания о здоровьесбережении получают из средств массовой информации и сети Интернет, 14,0% от преподавателей, 12,0% от родителей, 5,0% от друзей. Это показывает потерю ключевых позиций педагогов в предоставлении достоверной информации для формирования здоровьесберегающей позиции. Проявляют активность на формирование здоровьесберегающей позиции в деятельности в форме 29,7% респондентов. Среди них 16,5% занимаются спортом, 13,2% занимаются физкультурой, делают зарядку. Является интересным тот факт, что 49,5% респондентов интересуются спортом, пассивно: 39,6% смотрят спортивные телепередачи, 9,9% посещают соревнования как зрители [25].

Опираясь на исследования ученых [5, 6, 9, 11, 14, 15, 16, 18] были определены компоненты необходимые для реализации формирования здоровьесберегающей позиции студентов на основе контекстно-рефлексивной технологии: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент здоровьесберегающей позиции студентов направлен на формирование системы мотивов к формированию здоровьесберегающей позиции, ценностного отношения к здоровью как средству достижения самореализации значимой для общества и личности. Когнитивный компонент здоровьесберегающей позиции студентов направлен на получение достоверных знаний об индивидуально-личностных особенностях формирования здоровьесберегающей позиции, осознание личных возможностей и способностей для формирования здоровьесберегающей позиции. Операционно-деятельностный компонент направлен на овладение различными стратегиями здоровьесберегающего поведения в личной и профессиональной деятельности. Рефлексивно-оценочный компонент развивает личностное самосознание, осознание собственной ответственности за формирование здоровьесберегающей позиции как основы для личностной и профессиональной самореализации.

Выводы. Таким образом, обозначенная педагогическая модель формирования здоровьесберегающей позиции студента генерирует в себе целый комплекс прогрессивных педагогических идей, с целью формирования здоровьесберегающей позиции студента, определяя ценностный мир и установки студентов в процессе личностной и профессиональной самореализации.

Литература:

1. Двоеносов В.Г., Юсупов Р.А. Здоровье студента как один из факторов повышения конкурентоспособности специалиста // Вестник Казанского технологического университета. 2006 №6. С. 194-201
2. Фетисов А.С., Аристова И.В. Проблема формирования здоровьесберегающей позиции студентов в цифровой образовательной среде. Журнал «Глобальный научный потенциал» 2020, № 5 (110) С. 77-79
3. Калью П.И. Сущностная характеристика понятия «здоровье» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: обзорная информация / П.И. Калью. – М., 1988.
4. Charlton, A. Predicting the onset of smoking in boys and girls / A. Charlton, V. Blair // Soc. Sci. Med. – 1989. – V. 29. – P. 813-818.
5. Janis, I.L. Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment / I.L. Janis, L. Mann. – N. Y.: The Free Press & L.: Collier Macmillan, 1977. – 19 p.
6. Becker, M.H. The health belief model and personal health behavior / M.H. Becker // Health Educat. Monogr. – 1974. – V. 2. – P. 324-508.
7. Чарлтон Э. Основные принципы обучения здоровому образу жизни / Э.Чарлтон // Вопросы психологии. – 1997. - №2. - С. 3-14
8. Tones, K. Health education: Effectiveness, efficacy and equity (2nd edition) / K. Tones, S. Tilford. - L.: Caption and Hall, 1994. - 305 p.
9. Maiman, L.A. The Health Belief Model: Origins and correlates in psychological theory / L.A. Maiman, M.H. Becker // Health Education Monographs - 1974. - P. 336-353.
10. Rosenstock, I.M. Historical origins of the Health Belief Model / I.M. Rosenstock // Health Education Monograph - 1974. - P. 328-335.
11. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека. М.: Академия, 2001, С. 17-19.
12. Залевский Г.В., Залевский В.Г., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоционезитическая модель развития личности и ее здоровья // Сибирский психологический журнал. 2010. №33. С. 99-104.
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
14. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996. - 384 с.
15. Слободчиков В.И. Антропологический смысл исследовательской работы школьников. Развитие личности № 1, 2006.
16. Панов В.И. Экопсихологическая модель образовательной среды // 4-я Российская конференция по экологической психологии / Психологический институт РАО. – М.: УМК «Психология», 2005. – С. 213-216.
17. Хуторской А.В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005.
18. Блауберг И.В., Мирский Э.М., Садовский В.Н. Системный подход и системный анализ // Системные исследования. - М., 1982.
19. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991.
20. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д., 1999
21. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 204 с.
22. Комарова Э.П. Эмоциональный интеллект: понятие, роль и формы интеграции в социокультурном общении / Э.П. Комарова // Вестник ВГУ. – 2014. – Т. 10, № 3-2. – С. 43-45.
23. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Москва: Акад. проект, 2008. – 117 с.
24. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие для вузов / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 2002. – 383 с.
25. Комарова Э.П., Аристова И.В. Проблема формирования здоровьесберегающей позиции студентов в вузе. Журнал «Вестник ВГУ» Серия: Проблемы высшего образования. 2020. № 1, С. 56-60

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Коник Оксана Геннадиевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей влияния современных социокультурных и психологических особенностей на процесс формирования коммуникативных навыков ребенка.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, формирование, современные социокультурные условия, коммуникативная компетенция.

Annotation. The article is devoted to the study of the influence of modern socio-cultural and psychological features on the process of forming a child's communication skills.

Keywords: communication skills, formation, modern socio-cultural conditions, communicative competence.

Введение. Современное технологичное общество с развитыми и разнообразными каналами обмена информацией вносит коррективы в процесс коммуникации на всех уровнях взаимодействий в социуме, часто заменяя лингвистические конструкции на иллюстрированный материал, видео-звуковой ряд, и изобретая новые методы передачи данных: акронимы, сокращённые формы слов, подразумевающие целый процесс, эмоцию, состояние, жизненные обстоятельства и пр. Влияние данных новшеств, если оно в ходе воспитания ребёнка не регулировалось родителями (и/или лицом-ответственным за становление и формирование личности), педагогами, вносит свои коррективы в процесс овладения коммуникативными навыками. Особенно они сказываются на процессе формирования коммуникативных навыков у детей.

Так, согласно исследований Института Современных Медиа (MOMRI) [1] современный ребёнок в возрасте от 4 до 10 лет проводит за просмотром телевизора около 138 минут. Учитывая тот факт, что до 9 лет основной механизм формирования поведенческих структур у ребёнка – это *копирование* моделей поведения окружающих, независимо от того реальны они или виртуальны, то можно сделать вывод, что формирование характера ребёнка, его склонностей, коммуникативных способностей на 30% зависит от предложенного телевидением и интернетом материала. К тому же, такой процесс освоения способов взаимодействия с окружающим миром носит векторный характер, поскольку не требует от ребёнка обратной реакции, и не предполагает альтернатив, и что более важно, не предполагает *ответственности* за свои высказывания и действия.

Результатами такого влияния являются:

1. Сокращение словарного запаса, затруднение связно излагать мысль, находить логические связи в тексте. В ходе исследования детей в возрасте от 7 до 17 лет Адамянц Т.З. выявила, что высокий уровень коммуникативных навыков показывают только 15-22% школьников, причём у детей 5-6 лет этот показатель всего 12% [2].
2. Затруднения с концентрацией внимания и мотивацией.
3. Затруднения с освоением учебного материала. Этот процесс характеризуется тем, что школьники «узнают» информацию, а не осваивают её.
4. Трудностями в нахождении взаимопонимания со сверстниками.
5. Возникновение противоречия между требованиями социума к ребёнку, его поведению, умениям, навыкам и требованиями «виртуального» мира.

За время обучения в начальной школе ребёнок осваивает новый этап формирования личности, это процесс взаимодействия, соревнования с равными себе, это сравнение освоенных им и другими форм коммуникации. Но, как следует из вышеизложенного, к моменту начала обучения в школе современные дети в большинстве своём приходят с низким уровнем развития коммуникативных навыков, что может привести к повышенной агрессии в поведении или наоборот закрытости, тревожности, сниженной самооценке или завышенной оценке своих способностей, на почве боязни быть отвергнутым, неумении построить уравновешенные, продуктивные отношения с окружающими [3].

Главный вопрос, на который мы искали ответ в нашем исследовании, состоит в том, как педагог, имея перед собой обязательную учебную программу и широкий круг учащихся может помочь ученику адаптироваться к новым условиям школьной жизни и, вместе с тем, освоить навыки самостоятельного взвешенного взаимодействия с социумом.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, хотим отметить, что в научно-педагогической литературе существует также понятие «коммуникативная компетентность», под которым понимают «способность человека применять в конкретном общении знание языка, способы взаимодействия с окружающими людьми, навыки работы в группе, владение разными социальными ролями». Иными словами под коммуникативной компетентностью понимают способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, определенную совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение. Коммуникативная компетентность формируется в условиях непосредственного взаимодействия, поэтому является результатом опыта общения между людьми. Этот опыт приобретает не только в процессе непосредственного взаимодействия, но и опосредованного, в том числе из литературы, театра, кино, из которых человек получает информацию о характере коммуникативных ситуаций, особенностях межличностного взаимодействия и средствах их решений. В процессе освоения коммуникативной сферы человек заимствует из культурной среды средства анализа коммуникативных ситуаций в виде словесных и визуальных форм.

В этой связи, важной целью изучения родного языка в школе, языков национальных меньшинств как языков обучения является формирование у учащихся коммуникативной компетентности путем усвоения доступного и необходимого объема знаний, освоения всех видов речевой деятельности и приобретения определенного социального опыта. Для достижения указанной цели предусматривается выполнение следующих задач: формирование у учащихся мотивации изучения языка; обеспечение гармоничного развития всех видов речевой деятельности (слушания, говорения, чтения и письма); формирование коммуникативных умений; освоение важнейших функциональных составляющих языковой системы с учетом особенностей фонетической и грамматической систем каждого из языков обучения; социально-культурное развитие личности; формирование умения учиться.

К структурным компонентам коммуникативной компетентности относятся:

- ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и жизненном опыте человека;
- умение эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений, условий социальной среды;
- адекватная ориентация индивида в самом себе – собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, ситуации;
- готовность и способность контактировать с людьми;
- внутренние средства регуляции коммуникативных действий;
- знания, умения и навыки конструктивного общения;
- внутренние ресурсы, необходимые для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Следовательно, коммуникативная компетентность представляет собой структурный феномен, включающий как составные ценности, мотивы, установки, так и социально-психологические стереотипы, знания, умения и навыки.

По мнению Н. Моревой, людей с высокой коммуникативной компетентностью характеризуют такие внешние, поведенческие проявления:

- быстрое, своевременное и точное ориентирование в ситуации взаимодействия и партнерства;
- желание понять другого человека в контексте требований конкретной ситуации;
- установка в общении не только на дело, но и на партнера; уважительное, доброжелательное отношение к нему, учет его состояния и возможностей;
- уверенность в себе, раскованность, адекватная включенность в ситуацию;
- существенное удовлетворение общением и уменьшение нервно-психических затрат в процессе разговора;
- умение общаться в разных статусно-ролевых позициях, устанавливать и поддерживать требуемые рабочие контакты независимо, а иногда и вопреки отношениям, которые складываются;
- высокий статус и популярность в том или ином коллективе;
- умение организовать дружную совместную работу, формировать благоприятный социально-психологический климат в коллективе, достигать высокого результата деятельности.

В своих лекциях Е.В. Руденский [4], выделяет два пути развития коммуникативных навыков: включение личности в разнообразную социальную практику и специальная подготовка к общению. Поскольку процесс обучения в младшей школе предполагает взаимодействие ребенка, с разнообразным окружением, отличным по возрасту, статусу, интересам, то задача педагога в данном случае в основном состоит в корректировке моделей поведения и предоставлении положительных образцов для подражания, например, герои литературных произведений.

Однако сложность специальной подготовки к общению ребенка младшего школьного возраста, по нашему мнению, состоит в том, что современная педагогика опирается на концепцию, что неразвитые коммуникативные навыки у ребенка создают фундамент для его неадекватного взаимодействия с окружающими, трудностями в восприятии информации и самомотивации. Однако, как обосновала своими исследованиями Л.Ф. Обухова «особенность учащегося младшего школьного возраста состоит в том, что до момента прихода в школу его интеллект, поведение строились методом подражания, в основе своей процесса *бессознательного*» [5, с. 189].

Эти исследования подтверждаются также работами американского психотерапевта Т.Э. Харриса [6]. Они говорят нам о том, что коммуникативные навыки ребенка являются *не обособленной, самобытной* характеристикой, а результатом *бессознательного* сбора ребенком всех возможных реакций, форм поведения, схем мотивации, общения, которые его окружали и окружают, и выбора, зачастую такого же бессознательного, наиболее частого по проявлению, либо наиболее привлекательного с точки зрения ребенка. Например, ребенок смотрит мультфильм, в котором герой «пинает» своего товарища за то, что тот взял его ластик без спросу; данная модель поведения принимается ребенком как подходящая, поскольку ластик герою возвращается незамедлительно, вместе с извинениями оппонента и одобрением окружающих. В условиях реальной школьной жизни подобное поведение может вызвать агрессивную реакцию у одноклассников ребенка и их отчуждение от него.

Следовательно, попытки корректировки неразвитых коммуникативных навыков современного школьника, малоэффективны поскольку ребенок оперирует хаотично собранными программами поведения, тестируя их на эффективность, а не совершая сознательный акт с прогнозируемыми последствиями. И мало эффективно педагогу предлагать альтернативные формы поведения, поскольку в момент реакции ребенок не осознаёт своей мотивации.

Применение любых методов для формирования коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста должно начинаться с навыка понимания учеником самого себя, своих потребностей, эмоций, реакций, понимания влияния их на окружающих. В первую очередь стоит обратить внимание на помощь учащимся в осознание причин своих эмоций, действий, мотиваций в поведении, общении, взаимодействии с окружающими, развитии способности к анализу своего поведения и его результатов, а также анализу эмоций, мотивов окружающих. То есть основная задача педагога в направлении формирования коммуникативных навыков детей состоит в поддержке развития способности к эмпатии. Отечественные педагоги и психологи Е.В. Мельник и В.И. Долгова также связывают коммуникативную компетентность со способностью к эмпатии [9].

Современный процесс формирования коммуникативных навыков, учитывающий данную рекомендацию, будет иметь следующую структуру: понимание себя – понимание оппонента – поиск эффективной модели взаимодействия – реализация модели – анализ полученного результата.

Ещё одним весомым фактором, влияющим на формирование коммуникативных навыков у младших школьников в ходе образовательной деятельности, является противоречие между положением Национальной доктрины Российской Федерации [8], которая определяет образование сферой, призванной обеспечить «историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры» и популярными в обществе идеями глубокого индивидуализма, разрыва поколений, что часто имеет под собой обоснования в виду резкого технологического скачка за последние 20 лет. Идеи и ценности, которые призвано прививать детям образование не соответствует той реальности, которая их окружает вне уроков. Такое несоответствие снижает мотивацию к образовательному процессу в целом.

Педагог может привить ценности преемственности поколений и национальной культуры детям с помощью определения их личных мотивов и формирования личной заинтересованности.

На основе анализа научно-педагогической литературы о проблемах коммуникативной компетентности, установлено что младший школьный возраст является оптимальным периодом обучения поведению в социуме, искусству общения, освоения коммуникативных и речевых умений, методов различения социальных ситуаций. В течение данного периода на качественно новом уровне будет реализовываться потенциал развития ребенка как активного субъекта, который познаёт окружающий мир и самого себя, приобретает собственный опыт действия в данном мире. Его собственное поведение отличается наличием сформированной сферы познавательных мотивов и интересов, внутреннего плана действий, готовностью согласовывать собственные действия со сверстниками, регулируя собственные действия с общественными

нормами поведения, готовностью к весьма адекватной оценке в своей деятельности и собственных возможностей. В процессе исследования было выяснено, что развивать коммуникативную компетентность учеников необходимо с применением информационно-коммуникативных технологий, позволяющих активизировать мышление, поддержать их интерес, развить их речь, сделать материал доступным для понимания, научить корректным и внимательным образом относиться друг к другу.

Общими задачами по формированию коммуникативных умений и навыков детей являются: а) обеспечить речевую среду для детей: восприятие речи взрослых, чтение книг, слушание радио и др.; б) обеспечить создание речевых ситуаций, речевой практики для детей; в) обеспечить правильное усвоение детьми достаточного лексического запаса, грамматических форм, синтаксических конструкций, логических связей, активизировать употребление слов, обеспечить формирование конкретных умений в области развития речи; г) вести постоянную специальную работу по развитию речи, связывая ее с темами занятий. Педагогическими условиями формирования коммуникативных умений могут быть: коммуникативно-речевая направленность обучения; мотивация коммуникативной деятельности; наличие положительных стимулов; погружение детей в активную коммуникативно-речевую деятельность, а именно: коррекционно-развивающие занятия с целью развития коммуникативных умений навыков и навыков общения.

Выводы. Подводя итог данного исследования можно говорить о трёх основных особенностях условий формирования коммуникативных навыков школьников: увеличение влияния медиа на процесс развития ребёнка, игнорирование преобладания бессознательного характера процесса формирования коммуникативных навыков ребёнка младшего школьного возраста, наличие диссонанса между государственной доктриной и социально-культурными условиями жизни школьника. Такие условия ставят новые вызовы перед педагогами, методистами и психологами, в частности усиленное развитие в школьниках эмпатии с целью формирования устойчивой способности к самомотивации, осознанному управлению своими реакциями, формирования эффективной образовательной среды.

Литература:

1. Институт современных медиа (MOMRI) по заказу «Цифрового телевидения» (ВГТРК и «Ростелеком»). Как дети в России потребляют медиа: телевидение, youtube-каналы, мобильные приложения. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://momri.org/2018/newsaboutmomri/adindex-kak-deti-v-rossii-potrebljajut-media-televidenie-youtube-kanaly-mobilnye-prilozhenija/>
2. Адамьянц, Т.З. О коммуникативных навыках современных детей / Т.З. Адамьянц. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.isras.ru/index.php?page_id=997 – Загл. с экрана.
3. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза и общение / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – С. 31-57.
4. Социальная психология [Текст]: текст лекций / Е.В. Руденский, Л.К. Аверченко, Г.М. Залесов, Р.И. Мокшанцев; Отв. ред. Е.В. Руденский; Новосибирский институт народного хозяйства. – Новосибирск: [б. и.], 1993. – 143 с.
5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
6. Филонович, С.Р. Навыки вербальных коммуникаций / С.Р. Филонович – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.polbu.ru/filonovich_leadership/ch18_i.html – Загл. с экрана.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357).
8. «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751, г. Москва.
9. Мельник, Е.В. Эмпатия и коммуникативная компетентность / Е.В. Мельник. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docplayer.ru/44551913-Empatiya-i-kommunikativnaya-kompetentnost.html>

Педагогика

УДК 378.1

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой документоведения и архивоведения Латышева Елена Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ДОКУМЕНТАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА

Аннотация. Статья посвящена изучению современного состояния системы профессиональной подготовки специалистов по управлению документационными процессами в учреждениях высшего образования различных государств мира. Рассмотрены формы обучения и элементы организации образовательного процесса. Осуществлен анализ образовательных программ их подготовки и повышения квалификации в рамках данной специализации. Проанализирован международный опыт и качество осуществления профессиональной подготовки специалистов по управлению документационными процессами.

Ключевые слова: документоведение, управление документационными процессами, международный опыт, профессиональная подготовка, документно-информационная сфера.

Annotation. The article is devoted to the study of the current state of the system of professional training of specialists in the management of documentation processes in institutions of higher education in various countries of the world. The forms of training and elements of the organization of the educational process are considered. The analysis of educational programs of training and professional development within this specialization is carried out. International experience and quality of professional training of specialists in document management are analyzed.

Keywords: document science, management of documentation processes, international experience, professional training, document and information sphere.

Введение. Современные интеграционные процессы и глобализация сказываются на всех сферах жизнедеятельности Российского общества, в том числе и на сфере образования. Реалии требуют от национальной системы высшего образования внедрения общепризнанных международных норм и стандартов образования с целью повышения качества образовательного процесса и достижения выпускниками образовательных учреждений надлежащего уровня конкурентоспособности не только на внутреннем, но и на мировом рынке труда.

Формирование открытого информационного общества, характеризуется ростом роли знаний и информации, соответственно, актуальность поставленной проблемы обусловлена необходимостью рассмотрения изменений, происходящих в процессе и содержании высшего документоведческого образования в мире; изучении и имплементации международного опыта формирования и развития профессионального потенциала будущих специалистов по управлению документационными процессами в ведущих зарубежных университетских школах с целью совершенствования и оптимизации их профессиональной подготовки в Российской Федерации.

Проведя анализ публикаций, по исследуемой проблеме, хотелось бы отметить, что за рубежом профессиональная подготовка специалистов по управлению документационными процессами осуществляется в университетских школах библиотековедения и информологии (Информология (англ. *informology*) – новая фундаментальная наука об информации и связанных с ней технологиях (информационных системах) [1, с. 20]), а в нашем государстве из-за разведения направлений подготовки в разные укрупненные группы наблюдается некая разрозненность в среде специалистов занимающиеся документоведением, и коллеги библиографов.

Отдельные аспекты исследуемой проблемы профессиональной подготовки специалистов документно-информационного профиля за границей Российского государства нашли отражение в работах известных отечественных ученых: Т.А. Кузнецовой, М.В. Ларина, Г.Н. Ланского, Л.Н. Мазур, Л.Н. Варламовой, и др. Проблемы профессиональной подготовки специалистов освещены в работах А.В. Царевой, Т.Ф. Лиховид, Л.А. Пронина и др. При этом, за исключением нескольких диссертационных исследований по подготовке библиотечно-информационных кадров за рубежом, например, во Франции, произведенной А.В. Царевой, наблюдается недостаток в аналитических публикациях, монографических исследованиях.

Украинские специалисты данной проблеме уделяют достаточно пристальное внимание, что напрямую связано с подготовкой специалистов документоведов в рамках общей с библиографами специальности «Информационное, библиотечное и архивное дело». Это исследования В.В. Бездрабко, Ю.О. Брилль, А.Н. Волкотруба, С.Г. Кулешова, С.А. Чукановой и др.

Удалось выявить ряд сегментов общей проблемы, которые ранее не попали в поле зрения исследователей, именно им и посвящена данная работа. Так, почти не исследованными остаются вопросы обобщения и использования опыта ведущих стран мира по организации высшего профессионального образования, в сфере подготовки отечественных специалистов по документо-информационному и архивному делу.

Цель статьи заключается в исследовании современного состояния системы профессиональной подготовки специалистов по управлению документационными процессами в высшей школе различных стран мира, что позволит нам приблизить качество подготовки специалистов к потребностям рынка труда, осуществить анализ образовательных программ их подготовки и повысить квалификацию в пределах специализаций, которые существуют в университетах. Причем в большинстве зарубежных стран данная специализация относится к библиотечному и информационному образованию. Именно подготовка специалистов в сфере информационно-аналитической деятельности актуальна и для России [5].

Изложение основного материала статьи. Профессиональная подготовка специалистов по управлению документационными процессами за рубежом осуществляется в университетских школах библиотековедения и информологии (англ. *School of Library and Information Science*), предметом комплексного изучения которых являются библиотековедение, библиографоведение, научно-информационная деятельность, делопроизводство и архивоведение, социальная информатика. Данная подготовка реализуется в сочетании с направлением «Управление архивами». Наличие отдельной специализации «Управление архивами и документационными процессами» (англ. *Archives & Records Management*) в зарубежных вузах является достаточно распространенным явлением [3, с. 53-54].

Одним из условий приема абитуриентов в зарубежные университетские школы библиотековедения и информологии является диплом, удостоверяющий соответствующую степень (уровень) высшего образования, преимущественно это степень бакалавра (англ. *Bachelor of Arts* – бакалавр искусств, *Bachelor of Science* – бакалавр наук). При поступлении на обучение преимуществом пользуются абитуриенты, имеющие стаж работы в архивной или делопроизводственной службах. Объем учебной программы в часах различен и зависит от получаемого выпускником документа о высшем образовании – диплом степени магистра (англ. *Master of Arts* – магистр искусств, *Master of Science* – магистр наук), диплом степени доктора философии (англ. *Doctor of Philosophy*), свидетельство о повышении квалификации или сертификат влияет на форму обучения – стационарная или дистанционная.

Рассмотрим современные практики профессиональной подготовки специалистов по управлению документационными процессами в зарубежных высших университетских школах библиотековедения и информологии.

Школа информологии при Мичиганском университете (США) начала свою деятельность в 1996 году, а в 2001 году Мичиганский университет открыл еще и собственную школу информологии, которая называлась «Ай Скул» (англ. «*ISchool*») [17]. На сегодняшний день в школе информологии Мичиганского университета осуществляется подготовка специалистов в рамках образовательных степеней бакалавра, магистра и доктора философии по информологии. В учебную программу подготовки магистра по выбору обучающихся введена отдельная специализация «Управление архивами и документационными процессами» обучающиеся должны овладеть 15 з.е. (объем образовательных программ рассчитывается в зачетных единицах (далее з. е.)) важным компонентом является стажировка в специализированных управлениях, архивах, библиотеках, научно-исследовательских институтах и центрах, поэтому, можно сделать вывод, что данная программа, ориентирована на подготовку специалистов архивистов [18].

В школе информологии Питтсбургского университета (США) можно получить степень магистра и доктора философии по библиотековедению и информологии в специализации «Архивы и информационные

технологии». Магистерская образовательная программа рассчитана всего на 36 з.е., а срок обучения по очной форме обучения составляет 1 год, на вечерней – до 4 лет и имеет безупречную репутацию, поскольку ее выпускники являются высококвалифицированными специалистами по созданию, обработке, систематизации, использованию и эффективному хранению широкого спектра информационных источников [28].

Образовательно-научная программа подготовки докторов философии обеспечивает аспирантов основательными знаниями выбранного профиля, а объем программы составляет 54 з.е., в том числе как минимум 18 з.е. на написание квалификационной работы.

Школа информологии и библиотековедения Индианского университета в Блумингтоне (США) предлагает магистерскую программу подготовки, которая аккредитована Американской библиотечной ассоциацией, объемом в 36 з.е., из которых: 18 з.е. фундаментальных курсов и 18 з.е. факультативных курсов по выбранной студентом специализации, в рамках специализации «Управление архивами и документационными процессами». Хотелось бы отметить, что в Индианском университете есть программа и докторской подготовки [13].

Школа информологии и библиотековедения Университета Северной Каролины Чапел-Хилл (США) является одной из ведущих наукоемких школ, осуществляющих профессиональную подготовку специалистов по управлению архивами и документационными процессами. Научно-педагогические сотрудники школы занимаются проблемами формирования социальной памяти и всемирного культурного наследия, сохранения и свободного доступа к документальному наследию, популяризации информационной профессии [27].

Их двухлетняя образовательная магистерская программа подготовки предусматривает изучение четырех блоков курсов объемом по 48 з.е. (из которых 4,5 з.е. факультативных курсов и обязательная стажировка) [27; 8].

Стоит упомянуть также сильнейшие библиотечно-информационные учебные заведения США, в частности, школы библиотековедения и информологии в Государственном университете штата Луизиана (США) [14], Колледже Симонс (США) [19], Университете штата Миссисипи (США) [23], которые осуществляют подготовку специалистов для архивной отрасли по образовательной программе «Управление архивами». Таким образом, можно уверенно утверждать, что архивное образование в библиотечно-информационных школах США является целостной системой, которая состоит из базовой профессиональной подготовки, аспирантуры для осуществления научных исследований в архивной отрасли. Обучение архивному делу неразрывно связано с изучением инструкций по обеспечению сохранности архивных коллекций и архивного законодательства. Также обучение в школах базируется на профессиональной практике [2, с. 159].

Факультет информологии Университета Торонто (Канада) проводит подготовку специалистов по магистерской программе специальности «Управление архивами и документационными процессами». Подготовка обучающихся по данной специализации предполагает наличие общих и специализированных курсов отдельно по управлению архивами и документационными процессами объемом 16 з.е. Срок обучения составляет 2 года на дневной форме обучения и 5 лет и 6 месяцев – на заочной форме обучения. Также факультет информологии Университета Торонто имеет докторскую программу в сфере информационных исследований [29].

Алгонкинский колледж прикладных дисциплин и технологий (Канада) представляет сертифицированный дистанционный он-лайн курс «Введение в управление архивами и документационными процессами» объемом в 45 з.е. сроком обучения до 5 лет [10].

В школе информологии Нортумбрийского университета (Великобритания) реализуется программа двухгодичного дистанционного обучения по специальности «Управление документационными процессами», которая в большей степени ориентирована на практических работников в сфере управления документационными процессами или архивным делом [16]. Общий объем данной магистерской программы составляет 180 з.е.

Департамент информологии Университетского колледжа Лондона (Великобритания) предлагает образовательную программу по специальности «Управление архивами и документационными процессами», которая предусматривает получение степени магистра искусств за один академический год при стационарном обучении, или два - пять лет – при гибком графике посещения занятий [25].

Учебный план состоит из восьми кредитных модулей общим объемом 180 з.е.: из которых на написание квалификационной работы отводится (60 з.е.), выпускники в дальнейшем могут продолжить обучение и заниматься научной деятельностью в течение двух – пяти лет в докторантуре [25].

Университет Глазго (Великобритания) реализует образовательные программы, направленные на формирование в будущем специалистов сферы управления архивами и документационными процессами, это магистерская программа продолжительностью в один или два года при посещении занятий два – три раза в неделю, или программа доктора философии продолжительностью девять месяцев и сертифицированную программу продолжительностью четыре месяца [21].

В Великобритании существуют и другие подобные школы информологии и программы профессиональной подготовки специалистов по управлению документационными процессами: в Университете Аберистуит [9], Университете Данди [26], Ливерпульском университете [22]; в Ирландии – в Университетском колледже Дублина [24]; в Королевстве Дания – в Копенгагенском университете [20]; в Австралии – в Университете Монаша [15], Технологическом университете Куртин [12], Университете Чарльза Стерта [11] и др.

Схожая ситуация и во Франции. Библиотечно-информационное образование реализуется в различных типах высших образовательных учреждений; технологических институтах, университетских специализированных институтах, высших библиотечно-информационных школах. Образовательные программы в них отличаются многообразием и предусматривают обучение на краткосрочной (за 2-3 года можно получить диплом о высшем образовании по следующим специальностям «Документоведение предприятий», «Документалист-библиотекарь», и др.) и долгосрочной основе (4-5 лет: это степень лицензиата и степень магистра по специальностям «Научно-техническое документирование и информация», «Документная инженерия» и др.), а вот диплом магистра наук и технологий присваивается по специальностям «Прием и обработка биологической информации», «Научный перевод и документация», «Информация и коммуникация», со специализацией «Мультимедийные полнотекстовые документы») [7].

Для европейских стран, таких как Франция, Испания и Италия, естественным является использование представленных в данном исследовании подходов обучения, базирующихся на методологических позициях документоведения и архивоведения. Они используются при подготовке специалистов по управлению документационными процессами, начатой в 1895 году бельгийским ученым Полем Отле [3, с. 53]. Однако не выявлено существенных различий в технологическом уровне в содержании учебных курсов в вышеупомянутых университетских школах библиотекведения и информологии. Везде существует многоступенчатая структура образовательного процесса (бакалавр – магистр – доктор), единая система кредитов (зачетных единиц), применение компетентностного подхода в подготовке кадров и др. [9, с. 51].

Выводы. Обобщая изученную информацию, приходим к следующему заключению. Проанализировав состояние системы профессиональной подготовки специалистов по управлению документационными процессами в разных странах мира, нами выделены следующие общие черты. Во-первых, профессиональная подготовка специалистов по управлению документационными процессами характеризуется системностью, разноуровневостью, специализированностью, сертифицированностью и носит ярко выраженный практико-ориентированный характер. Во-вторых, подготовка специалистов узко специализирована, в частности, «Управление документационными процессами», «Управление архивами и документационными процессами», «Архивы и информационные технологии». В-третьих, содержательное наполнение образовательных программ подготовки специалистов по управлению документационными процессами соответствует современным потребностям развития информационного общества и информационно-коммуникационных технологий. Изменения произошли и в образовательном поле Украины, наблюдается четкая адаптация к европейской системе высшего образования [6]. Возможно, что учет международного опыта позволит пересмотреть систему и содержание подготовки будущих специалистов документно-информационной сферы в России.

Литература:

1. Бондаревский А.С. Сателлиты информатики: подвижники и имитации («информационные знания», «информология», «инфодинамика», «информациология») // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. № 2. 2012 [Электронный ресурс] URL: https://applied-research.ru/pdf/2012/02/2012_02_003.pdf. (дата обращения 07.11.2020).
2. Волкотруб О.Н. Підготовка у США фахівців для архівних установ // Наукові праці історичного факультету національного університету. – 2014. – Вип. 41. – С. 155-160.
3. Кулешов С.Г. Управління документацією: підготовка фахівців у вищих школах за рубежом // Архіви України. – 2003. – № 1-3 (251). – С. 53-64.
4. Латышева Е.В. Особенности подготовки специалистов-документоведов в вузах Украины и Российской Федерации // Вестник РГГУ. Серия: Документоведение и архивоведение. Информатика. Защита информации и информационная безопасность. 2016. – № 2 (4). – С. 81-89.
5. Латышева Е.В. Подготовка документоведов, информационных аналитиков – насущная потребность информационного общества // Научный вестник Крыма: электронный научно-периодический журнал. – 2017. – № 1 (6). [Электронный ресурс] URL: <http://nvk-journal.ru/index.php/NVK/article/view/116/150> (дата обращения 07.11.2020).
6. Лиховид Т.Ф. Параметры «декларация миссии», «видение», «цели» на веб-сайтах библиотечно-информационных школ зарубежных университетов // Научные и технические библиотеки. – 2010. – № 12. С. 51-59.
7. Царева А.В. Подготовка библиотечно-информационных специалистов в системе высшего образования Франции: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Сам. гос. акад. культуры и искусств. – Самара, 2005. – 21 с.
8. Чуканова С.О. Професійна підготовка фахівців із бібліотекознавства та інформології у системі вищої освіти США // Наукові записки. – 2015. – Т. 175. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 37-40.
9. Aberystwyth University: [Электронный ресурс] URL: https://www.aber.ac.uk/en/study-with-us/cpd/archive_management_cpd/ (дата обращения 07.11.2020).
10. Algonquin College of Applied Arts and Technology: Archives and Records Management: [Электронный ресурс] URL: <http://www.algonquincollege.com/ccol/program/archives-and-records-management/part-time-on-campus/> (дата обращения 07.11.2020).
11. Charles Sturt University: [Электронный ресурс] URL: <http://www.csu.edu.au> (дата обращения 07.11.2020).
12. Curtin University of Technology: [Электронный ресурс] URL: <http://www.curtin.edu.au> (дата обращения 07.11.2020).
13. Indiana University Bloomington: Information & Library Science: [Электронный ресурс] URL: <http://www.soic.indiana.edu/graduate/degrees/information-library-science/dual-degrees/archives-management-mls.html> (дата обращения 07.11.2020).
14. Louisiana State University: School of Library and Information Science: [Электронный ресурс] URL: <http://www.lsu.edu/chse/slis/courses/archival-studies.php> (дата обращения 07.11.2020).
15. Monash University: [Электронный ресурс] URL: <http://www.adm.monash.edu.au/records-archives/records/index.html> (дата обращения 07.11.2020).
16. Northumbria University Newcastle: Information and Records Management Postgraduate Diploma / MSc: [Электронный ресурс] URL: <https://www.northumbria.ac.uk/study-at-northumbria/courses/information-science-msc-records-management-dl-dtdinx6/> (дата обращения 07.11.2020).
17. Richardson J.V. History of American Library Science: Its Origins and Development [Электронный ресурс] / John V. Richardson Jr. – URL: <http://polaris.gseis.ucla.edu/jrichardson/ALS.pdf>. (дата обращения 07.11.2020).
18. School of Information University of Michigan: Archives and Records Management (ARM) specialization: [Электронный ресурс] URL: <https://www.si.umich.edu/content/msi> (дата обращения 07.11.2020).
19. Simmons College: School of Library and Information Science: [Электронный ресурс] URL: <http://www.simmons.edu/academics/graduate-programs/library-and-information-science-archives-management-ms> (дата обращения 07.11.2020).

20. The University of Copenhagen: [Электронный ресурс] URL: <http://iva.ku.dk/english/> (дата обращения 07.11.2020).
21. The University of Glasgow: Information Management & Preservation (Digital) / (Archives & Records Management): [Электронный ресурс] URL: <http://www.gla.ac.uk/postgraduate/taught/informationmanagementpreservationdigitalarchivesrecordsmanagement/#/programmes/structure> (дата обращения 07.11.2020).
22. The University of Liverpool [Электронный ресурс] URL: <https://www.liverpool.ac.uk/study/postgraduate/taught/archives-and-records-management-ma/overview/> (дата обращения 07.11.2020).
23. The University of Southern Mississippi: School of Library and Information Science: [Электронный ресурс] URL: <https://www.usm.edu/library-information-science> (дата обращения 07.11.2020).
24. University College Dublin: [Электронный ресурс] URL: https://sisweb.ucd.ie/isis/W_HU_MENU.P_PUBLISH?p_tag=PROG&MAJR=Z020 (дата обращения 07.11.2020).
25. University College London: MA in Archives & Records Management: [Электронный ресурс] URL: <http://www.ucl.ac.uk/dis/study/pg/TMAARMSING01B> (дата обращения 07.11.2020).
26. University of Dundee – Scottish University of the Year: [Электронный ресурс] URL: <http://www.dundee.ac.uk/cais/programmes/postgraduatecourses/archivesrecordsmanagement/> (дата обращения 07.11.2020).
27. University of North Carolina at Chapel Hill: Archives & Records Management Concentration: [Электронный ресурс] URL: <https://sils.unc.edu/programs/arm> (дата обращения 07.11.2020).
28. University of Pittsburgh. School of Information Sciences: Archives and Information Science Pathway: [Электронный ресурс] URL: <http://www.ischool.pitt.edu/lis/degrees/archives/> (дата обращения 07.11.2020).
29. University of Toronto: Faculty of Information: [Электронный ресурс] URL: <http://ischool.utoronto.ca/arm> (дата обращения 07.11.2020).

Педагогика

УДК 378: 37.013.42 + 37.018.32(1-22)

**старший преподаватель кафедры педагогики
и психологии Лаута Наталья Алексеевна**

Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Аннотация. Подготовка студентов к работе в школах-интернатах в условиях сельской местности, – одна из составляющих профессиональной подготовки педагогов-психологов в высших учебных заведениях России. Формирование профессиональных компетенций обучающихся осуществляется в процессе учебной, учебно-практической и исследовательской деятельности. В статье рассмотрена подготовка обучающихся к работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, в сельской школе-интернате в рамках изучения дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности». Описано содержание лекционных занятий и представлен анализ работы студентов на практических занятиях.

Ключевые слова: социальный педагог/психолог, дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, сельская школа-интернат, подготовка студентов.

Annotation. Preparing students for work in rural boarding schools is one of the components of professional training of social pedagogues/psychologists in Russian higher educational establishments. Formation of professional competencies of students is carried out in the process of educational, practical and research activities. The article considers the training of students to work with orphans and children left without parental care in a rural boarding school as part of the study of the discipline "Technology of social and pedagogical activity". The content of the lecture classes is described and the analysis of students' work in practical classes is presented.

Keywords: social pedagogue, orphans, children left without parental care, rural boarding school, preparation of students.

Введение. Подготовка будущих социальных педагогов/психологов к работе в школах-интернатах в условиях сельской местности имеет свои особенности, обусловленные спецификой работы с социально незащищенными детьми и сельской социокультурной средой. Что касается воспитанников интернатных учреждений, то они отличаются от детей, проживающих в семьях. Так, по данным А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, детям, оставшимся без попечения родителей, свойственны неуравновешенность поведения, сниженный уровень социальной активности, несформированность коммуникативных навыков, низкий уровень самостоятельности, искаженные представления о модели семьи. Поведение данной категории детей характеризуется раздражительностью, вспышками гнева, агрессии, преувеличенным реагированием на события и взаимоотношения, обидчивостью, провоцированием конфликтов со сверстниками и взрослыми, несформированностью коммуникативных навыков [4].

По мнению М.П. Гурьяновой, деятельность социального педагога/психолога в сельской местности направлена на комплексное изучение личности в условиях сельского социума с учетом влияния всех факторов окружающей среды [2].

Мы разделяем мнение П.А. Шептенко о специфике работы социального педагога/психолога в условиях сельской местности, которая заключается в наборе повышенных требований, предъявляемых к нему сельскими жителями, и механизме решения воспитательных и социальных проблем, основой которому служат традиции и условия сельской жизни [5].

Изложение основного материала статьи. Рассматривая работу сельской школы-интерната, необходимо отметить, что она имеет малочисленный школьный коллектив, который отличается особым стилем

взаимоотношений педагогов, воспитанников и родителей, и более тесный контакт с социумом. Социальный педагог/психолог, работая в условиях сельской школы-интерната, является заложником ситуации, когда «все всё знают», работает в условиях жесткого социального контроля, на виду у общественности [3]. В связи с этим особую актуальность приобретает подготовка будущих специалистов, способных создать условия для успешной социализации личности с последующей интеграцией, как в сельский, так и городской социум.

Основным методом решения данной проблемы можем считать организацию учебного процесса таким образом, чтобы сформировать у будущих социальных педагогов/психологов готовность к работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, при этом принимая во внимание своеобразие воспитательно-образовательного пространства сельской школы-интерната и психические и индивидуальные особенности воспитанников. Подготовка будущих социальных педагогов-психологов к профессиональной деятельности в условиях сельской школы интернатного типа ориентирована на формирование соответствующих профессиональных компетенций у обучающихся в процессе учебной и научно-исследовательской деятельности, а также прохождения всех видов практики.

Профессиональная подготовка будущих социальных педагогов/психологов к работе в школе-интернате в условиях сельской местности осуществлялась на лекционных, практических занятиях и в процессе самостоятельной работы. Для повышения уровня теоретической подготовки обучающихся в содержание дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» были введены соответствующие темы, раскрывающие специфику работы социального педагога/психолога в сельской школе-интернате. В соответствии с ФГОС ВО направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриат) [1] и согласно учебному плану данная дисциплина преподавалась на 2 и 3 курсах направленности «Психология и социальная педагогика». Рабочая программа дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» рассчитана на 297 часов. Из них 234 часа отводится на аудиторные занятия (лекционные и практические) и 63 часа на самостоятельную работу студентов. На подготовку обучающихся к работе в школе-интернате в условиях сельской местности было отведено 36 часов. Тематическое распределение представлено в таблице 1.

Таблица 1

Тематическое распределение

№ п/п	Темы	Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа
1	Специфика работы социального педагога-психолога в сельском социуме.	2	2	2
2	Сельская общеобразовательная школа-интернат, ее характерные особенности.	2	2	2
3	Сельская школа интернатного типа как открытая воспитательная система.	2	2	2
4	Содержание деятельности социального педагога/психолога в школе-интернате в условиях сельской местности.	2	2	2
5	Подготовка воспитанников сельской школы-интерната к самостоятельной жизни.	2	2	2
6	Социально-психологические и педагогические компоненты готовности обучающихся к работе в школе-интернате в условиях сельской местности.	2	2	2
7	Всего	12	12	12

В ходе проведения лекций студенты изучали основные теоретические положения осуществления социально-педагогической деятельности в сельской школе интернатного типа. Цель лекций состоит в логическом и системном освещении вопросов по каждой конкретной теме, анализ сложных, противоречивых и важных современных положений. Так, по теме «Специфика работы социального педагога-психолога в сельском социуме» рассматривались такие вопросы: социальный педагог-психолог – организатор учебной и внеклассной деятельности в условиях сельской школы-интерната; нравственное воспитание детей и молодежи и народные традиции в сельской местности; влияние окружающей среды на экологическое воспитание учащихся сельской школы; содержание трудового воспитания в сельской школе; направления работы с родителями в условиях сельской местности. В ходе лекционного занятия по теме: «Сельская общеобразовательная школа-интернат и ее характерные особенности» обучающиеся ознакомились со следующими положениями: общеобразовательная школа в сельской местности как особый вид образовательного учреждения; факторы, влияющие на воспитательный процесс в школе рассматриваемого вида (социальная и культурная среда села, природа, небольшое количество учащихся); типы сельских школ: полностью укомплектованная школа, малокомплектная школа, малочисленная школа, школа интернатного типа, начальная школа; комплексность (возрастная, территориальная, предметная) сельской школы; функции сельской общеобразовательной школы, школы интернатного типа; воздействие учреждения образования на жизнь сельских жителей.

В ходе практических занятий обучающиеся раскрывали теоретические аспекты по предложенным темам и выполняли практические задания. Рассмотрим более обстоятельно работу студентов в процессе практических занятий. Так, при изучении темы «Сельская школа интернатного типа как открытая

воспитательная система» реализовывалась следующая цель: расширить и упорядочить знания студентов о сути, специфике и уникальности социально-педагогической деятельности в условиях школы интернатного типа. Сформировать навыки последовательной деятельности. Осуществляя процесс подготовки к практическому занятию по данной теме, студенты рассмотрели и проштудировали следующие теоретические положения:

1. Воспитательные возможности сельского социума.
2. Организация деятельности сельской школы-интерната как открытой воспитательной системы.
3. Установление связей с общественностью села.
4. Профориентационная работа в школе-интернате.
5. Работа с родителями в условиях сельской местности.

Также студентам было дано практическое задание: составить тематику консультаций для родителей детей младшего школьного возраста и сформулировать цель каждой темы.

Практическое занятие проводилось в традиционной форме по данному заранее плану. Студенты называли и анализировали воспитательные возможности сельского социума, отметив при этом, что школа-интернат выступает в данном случае как объединяющее звено взрослого населения и подрастающего поколения. Акцентировали внимание на том, что дети, оставшиеся без попечения родителей, могут получить поддержку и защиту не только в школе-интернате, но и от администрации сельского совета и взрослого населения села. Занятие проходило в интерактивной форме, все обучающиеся принимали активное участие в обсуждении вопросов, анализировали и обосновывали свои ответы. Тематику консультаций для родителей детей младшего школьного возраста предложили все студенты, но с формулировкой цели у многих возникли проблемы. Обучающиеся не могли обосновать необходимость той или иной консультации, поэтому сложно было сформулировать цель. Например, по теме консультации «Семейные конфликты, их профилактика» обучающейся была сформулирована следующая цель: «познакомить родителей с причинами семейных конфликтов, рассмотреть пути предупреждения семейных конфликтов и способы их профилактики». В данном случае цель консультации сформулирована не корректно, наблюдается тавтология. В ходе обсуждения в группе возникла дискуссия, и студенты сформулировали правильную цель консультации, а именно: «познакомить родителей с причинами семейных конфликтов, рассмотреть пути разрешения семейных конфликтов и способы профилактики». Таким образом, цель данного практического занятия была достигнута.

На практическом занятии «Содержание деятельности социального педагога/психолога в школе-интернате в условиях сельской местности» студенты рассматривали направления работы социального педагога/психолога в школе-интернате; формы и методы социально-педагогической деятельности с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей в условиях сельской школы-интерната; анализировали взаимодействие социального педагога/психолога со структурами по охране прав детства, службой социальной защиты населения, администрацией и общественными организациями села, ОДН (отдел по делам несовершеннолетних), КДН (комиссия по делам несовершеннолетних) и др. А также подготовили практическое задание: разработали план предполагаемых совместных мероприятий сельской школы-интерната и ОДН по профилактике правонарушений, безнадзорности и беспризорности.

Анализируя работу студентов на данном практическом занятии, можем отметить, что теоретические вопросы были раскрыты полностью. Обучающиеся показали всестороннее, системное и глубокое знание учебного материала; логично и структурировано излагали информацию. Что касается практического задания, следует подчеркнуть, что большая часть студентов справились с разработкой плана, а именно: сформулировали цель, задачи, предложили полный перечень мероприятий, направленных на профилактику правонарушений, безнадзорности и беспризорности. Также в план были включены мероприятия, направленные не только на работу с детьми и подростками «группы риска», но и на работу с родителями, опекунами. Отдельные студенты оформили информационные уголки «Права детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», «Здоровый образ жизни».

На практическом занятии по теме: «Подготовка воспитанников сельской школы-интерната к самостоятельной жизни» были рассмотрены следующие теоретические вопросы: психологические особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; постинтернатная социально-трудовая адаптация воспитанников школы-интерната; формы и методы работы социального педагога по подготовке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей к самостоятельной и семейной жизни. В качестве практического задания студентам было предложено составить примерное планирование по формированию у воспитанников школы-интерната экономической культуры; гражданской и правовой позиции личности; готовности к осознанному социальному и профессиональному самоопределению (на выбор).

Следует уточнить, что каждое практическое занятие состояло из двух частей: теоретической и практической. Обсуждение теоретических вопросов проходило в интерактивной форме, что подтверждает глубокое изучение и анализ научно-методической литературы. Также студенты составляли опорные конспекты ответов на вопросы, систематизируя и обобщая учебную информацию. Возникновение проблемных вопросов повышало познавательную активность обучающихся, что позволяло более глубоко усвоить учебный материал. Каждый теоретический вопрос активно обсуждался в аудитории и дополнялся.

Практическое задание студенты выполняли письменно и предоставляли на проверку. По результатам проверки хотелось бы отметить, что планирование разработано корректно: обозначены цель и задачи плана, подобраны мероприятия в соответствии с тематикой, назначены ответственные за проведение каждого мероприятия и учтены сроки проведения.

Выполняя задания по теме практического занятия: «Социально-психологические и педагогические компоненты готовности обучающихся к работе в школе-интернате в условиях сельской местности», студенты провели самоанализ личностных характеристик по выявлению уровня сформированности качеств личности, необходимых для работы в сельской школе-интернате. Составив индивидуальные карты, студенты отметили, какие личностные качества у них полностью сформированы, частично и не сформированы. С помощью индивидуальных карт студенты спроектировали свою дальнейшую деятельность по формированию личностных качеств, необходимых для работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, в условиях сельской школы-интерната. Необходимо отметить, что применение такого метода в процессе подготовки к практическому занятию помогает обучающимся в осуществлении самопознания и

самоанализа, а также в формировании профессиональных и значимых личностных качеств и систематическом отслеживании степени сформированности необходимых педагогических качеств.

Выводы. В заключение хотелось бы отметить, что подготовка студентов к работе в школах-интернатах в условиях сельской местности является важной составляющей профессиональной подготовки будущих социальных педагогов/психологов в высших учебных заведениях направленности «Психология и социальная педагогика». Формирование профессиональных компетенций обучающихся осуществляется в процессе учебной, учебно-практической и исследовательской деятельности. В рамках изучения дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» осуществлялся процесс подготовки будущих социальных педагогов/психологов к работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, в условиях сельской школы-интерната. Темы, которые были введены в содержание дисциплины способствовали формированию специальных знаний, умений и навыков, необходимых будущим специалистам для работы в сельской школе-интернате.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02. «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 122. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/440302>
2. Гурьянова М.П. Школа российской глубинки: как выжить? / М.П. Гурьянова // Народное образование. – 2000. – № 3. – С. 5-10.
3. Монастырский В.А. Социальный педагог в сельской школе: специфика, содержание и профессионализация деятельности / В.А. Монастырский // Научный журнал Гаудеамус. – 2002. – № 1. – С. 138-145.
4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/PPs-2005/PPs-400.htm>
5. Шептенко П.А. Специфика профессиональной деятельности социального педагога в условиях сельской школы / П.А. Шептенко // Мир науки, культуры, образования. – ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. Педагогическая академия». – 2014 г. – № 5 (48). – С. 99-101

Педагогика

УДК 378.124(0.064)

кандидат экономических наук, доцент Лукьянова Елена Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Горобец Даниил Валентинович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И АВТОМАТИЗАЦИИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ХОЛДИНГОМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В публикации предложены и обоснованы возможные инструменты решения задачи формирования и автоматизации системы управления образовательным холдингом в современных условиях. Дается характеристика специфики использования таких методических управленческих инструментов как ISO 9001 : 2015, процессно-ориентированный подход, всеобщий менеджмент качества, IDEF 0, средства математической статистики, erwin Data Modeler R9.7, IBM SPSS Modeler 18.1, методы стратегического планирования, маркетинг-менеджмента и пр.

Ключевые слова: инструментарий, формирование, автоматизация, система управления, образовательный холдинг, современные условия.

Annotation. In the article feasible tools for solution of task at forming and automation of management system at educational holding in the modern conditions are suggested and substantiated. There is given characteristic of specific in application of such methodic management tools as ISO 9001 : 2015, process oriented approach, total quality management, IDEF 0, tools of mathematical statistics, erwin Data Modeler R9.7, IBM SPSS Modeler 18.1, methods of strategic planning, marketing-management, etc.

Keywords: tools, forming, automation, management system, educational holding, modern conditions.

Введение. Авторами настоящей статьи в предыдущей публикации раскрывались актуальные вопросы создания образовательного холдинга на основе федерального университета [1]. В частности, формирование подхода к управлению им на основе современных международных стандартов качества и развитие процессного управления образовательным холдингом. После того, как принято решение о преобразовании бизнес-процессов в ходе создания системы управления, соответствующей современным требованиям внешней среды [2], образовательный холдинг федерального университета как экономический субъект сталкивается с проблемой выбора соответствующего инструментария для реализации этого.

Существует большое количество методических подходов и программных средств, направленных на достижение цели совершенствования деятельности предприятия и решения задач управления им. Недостаточное применение этих подходов и средств приводит к некорректному построению организационно-управленческой экономической модели, избыточное – к излишнему ее усложнению и углублению, увеличению времени разработки и росту стоимости проекта, а в последующем – во время длительного периода подготовки и высокой изменчивости среды – утрачивается актуальность выполненных исследований. Применению и развитию процессного подхода как современного инструмента в управлении организационно-экономическими системами посвящены работы А. Фаузи [3], Д. Даффи [4], Д. Мадисон [5], Т. Боутрос [6; 7], С. Пейдж [8], Ш. Бхат [9], П. Хэрмон [10], М. Силич [11], О. Назаровой [12], И. Зенченко

[13], А. Байдакова, О. Звягинцевой, А. Назаренко [14], С. Олехнович [15], Г. Курчеевой, А. Алетдиновой, Г. Клочкова [16], А. Варзунова, Е. Торосян, Л. Сажневой [17], В. Пятецкого, А. Михеева, В. Новичихина [18], Е. Лукьяновой [19; 20] и других авторов. Однако направление создания управленческих систем образовательных холдингов и их автоматизации требует дополнительного развития. Исходя из вышесказанного, была сформулирована цель данной статьи – подобрать инструментарий для формирования и автоматизации системы управления образовательным холдингом в современных условиях.

Изложение основного материала статьи. В ходе проведения исследования для формирования системы управления образовательным холдингом и ее автоматизации (учитывая ограниченность его ресурсов и требования сбалансированной системы показателей), был обоснован, выбран и использован методический инструментарий, который раскрывается далее по тексту.

Методология системы менеджмента качества, которая регламентируется международным стандартом ISO 9001: 2015 [2], в исследовании применяется для того, чтобы обосновать необходимость использования в управлении образовательным холдингом таких подходов как процессный, системный и ориентирования на клиента. Это стандарт общеприменимый как за рубежом, так и в отечественных условиях. Причем он универсален и подходит для использования во всех отраслях и сферах. ISO 9001: 2015 применяется для того, чтобы построить эффективную систему управления, в данном случае, – образовательным холдингом. На основе этого стандарта создается сеть бизнес-процессов, прописываются их процедуры, основы и механизмы для выполнения мероприятий в рамках организационных и технических действий, составления планов, определения целей, базовых средств их достижения, Прорабатывается документация, подбираются сотрудники требуемой квалификации и прочее.

ISO 9001: 2015 регламентирует применение восьми принципов менеджмента качества, которые разработаны для того, чтобы повысить эффективность функционирования предприятия – необходимо в деятельности ориентироваться на требования клиента; руководителям следует проявлять лидерство; работники должны быть активно вовлечены в процессы, в которых они участвуют; в ходе управленческой деятельности необходимо ориентироваться на использование процессного и системного подходов; организация должна стремиться к постоянному совершенствованию, которое будет основано на принятии решений только на основании фактов, а не субъективных предположений; построение отношений с поставщиками должно быть построено на обоюдной выгоде. ISO 9001: 2015 настаивает на применении логики процессного подхода при проектировании, внедрении, повышения эффективности деятельности предприятия и управления им на основе методологии всеобщего менеджмента качества. Это необходимо для того, чтобы повысить уровень удовлетворенность сторон, которые заинтересованы в результатах бизнес-процессов, что достигается путем следования четкому выполнению их требований. Здесь же следует отметить, что необходимо различать существующие на данный момент подходы к пониманию управления бизнес-процессами, для того чтобы адекватно создать систему менеджмента в образовательном холдинге федерального университета (таблица 1).

Применение процессного подхода в настоящем исследовании обусловлено тем, что он представляет собой современную систему менеджмента, которая наиболее перспективна для структуры образовательного холдинга федерального университета. Этот подход исходит из того, что предприятие дифференцирует, а затем администрирует большое количество видов деятельности в их взаимозависимости и взаимосвязи, в то время как операции по освоению и управлению ресурсной базой («входы»), а также преобразованию ресурсов в некий конечный результат («выходы») воспринимается как процесс. Неоспоримым достоинством процессного подхода к управлению является то, что он позволяет осуществлять управленческое воздействие на месте «стыковки» отдельных процессов в рамках их сети, включая точки воздействия в местах, где они комбинируются и взаимодействуют. При этом возможно оперировать этими процессами, исходя из подхода «цепочки создания ценности», перманентного совершенствования процессов и их объективного измерения.

Сравнение подходов к пониманию процессного менеджмента

Вопрос для сравнения	Подходы к пониманию процессного менеджмента	
	Подход «Предприятие как сеть процессов»	Подход «Сквозные бизнес-процессы»
Определение процесса	Устойчивая, целенаправленная совокупность взаимосвязанных видов деятельности, которая по определенной технологии преобразует входы в выходы, ценные для потребителя.	Целенаправленная последовательность операций (работ, процедур), которая приводит к заданному конечному результату – выходу процесса.
Рассмотрение деятельности организации	Вся деятельность рассматривается как сеть процессов. Системный подход. Привязка к реальной организационной структуре.	Частичное. Рассмотрение деятельности в виде цепочек последовательных операций. Отсутствие системы. Субъективность.
Наличие методики управления процессом	Есть. Отвечает требованиям стандарта ISO 9001 : 2015.	Отсутствует. Существуют различные субъективные трактовки.
Владелец процесса	Есть. Обладает всеми ресурсами, необходимыми для обеспечения эффективности процесса, занимает четкое положение в оргструктуре.	Есть. Не обладает ресурсами, не занимает определенного положения в оргструктуре, но имеет обязанности.
Взаимодействие структурных подразделений	На 100 % определено и регламентировано взаимодействие в рамках сети процессов.	Частичное описание в рамках «сквозных» процессов.
Система управления организацией	Меняется. Система управления строится на методиках управления процессами в рамках их сети. Руководители подразделений становятся владельцами процессов.	Фактически не меняется. Деятельность линейных руководителей отягощается обязанностью рассмотрения требований владельцев процессов.
Документация системы управления	Полное документирование деятельности. Документация соответствует реальной деятельности и используется на 90–100 %.	Создание дополнительной документации, с низкой степенью практического использования.
Необходимость изменения организационной структуры при внедрении	Отсутствует. Организационная структура в целом сохраняется до появления объективных данных, необходимых для обоснования изменений.	Должна быть полностью изменена для достижения реального результата (переход на матричную или проектную структуру).
Менеджмент качества процессов	Возможна сертификация согласно стандарта ISO 9001 : 2015.	Сертификация согласно стандарта ISO 9001 : 2015 невозможна.

Применение методического подхода управления на основе всеобщего менеджмента качества исходит из необходимости создания системы управления образовательным холдингом, которая будет иметь конкретные спецификации качества и учитывать приведенные выше требования.

IDEF 0 [21], который применяется в данном исследовании, представляет собой один из самых простых, удобных и широко используемых языков для того, чтобы осуществить функциональное моделирование сети бизнес-процессов. Вначале необходимо построить контекстную диаграмму (рисунок 1) – это диаграмма верхнего уровня моделирования системы, она максимально абстрактна, имеет субъект моделирования, цель, точку зрения модели.

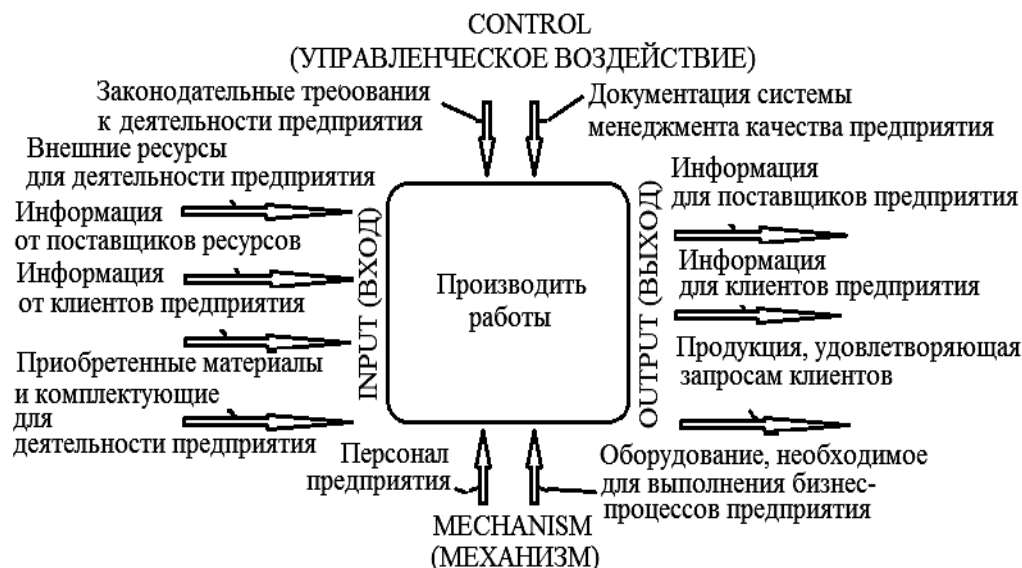


Рисунок 1. Контекстная схема бизнес-процесса предприятия (IDEF 0)

Далее модель декомпозируется (рисунок 2).

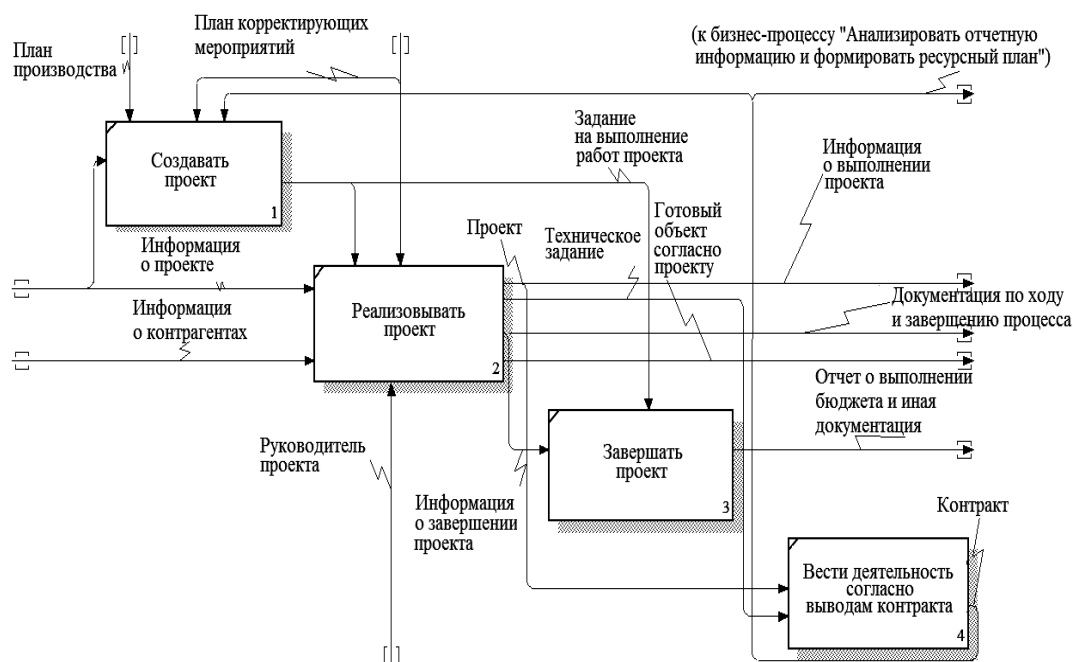


Рисунок 2. Фрагмент декомпозированного бизнес-процесса (категория входов-выходов) (IDEF 0)

Более подробно это средство рассмотрено в предыдущей работе [20].

Используемые в исследовании элементы методов математической статистики применяются при формировании методического подхода к внедрению процессного менеджмента как системы управления в образовательном холдинге федерального университета при проведении анализа, моделирования.

Средство функционального моделирования бизнес-процессов erwin Data Modeler R9.7 [22] – методический инструмент, который предлагается использовать для моделирования, анализа, документирования и оптимизации бизнес-процессов, для их графического представления. Программа erwin Data Modeler R9.7 эффективна при описании действующих предприятий, реорганизации бизнес-процессов, внедрении корпоративной информационной системы; он позволяет оптимизировать деятельность предприятия и проверить ее на соответствие стандартам ISO 9001 : 2015, спроектировать организационную структуру, снизить издержки, исключить ненужные операции и повысить эффективность. В основу продукта заложена общепризнанная методология моделирования IDEF 0.

Программа обработки статистической информации IBM SPSS Modeler 18.1 [22] используется в исследовании для анализа определенных взаимосвязей и их графической интерпретации. В IBM SPSS Modeler 18.1 реализованы наиболее прогрессивные на сегодняшний день методы статистической обработки информации, что более подробно изложено ранее [20].

Также в исследовании использованы методы стратегического планирования, маркетинг-менеджмента для определения стратегических бизнес-единиц, товаров, их приоритетов; для сегментирования,

позиционирования при формировании процессного менеджмента как системы управления образовательным холдингом федеральным университетом с учетом ограниченных ресурсов и требований сбалансированной системы показателей.

Автоматизировать систему управления образовательным холдингом федерального университета с учетом требований системы сбалансированных показателей рационально с помощью использования KPI Suite [24]. Это динамичная программная платформа для создания управленческих информационных систем, она может быть использована для сбора и мониторинга данных, оценки эффективности организаций и персонала, ситуационных комнат и порталов, предоставляющих сотрудниками возможность для выполнения совместной работы. Эта система предназначена для владельцев, топ-менеджмента компаний, а также для функциональных руководителей. KPI Suite универсальна, она может применяться в любых отраслях. Программа имеет различные модули: KPI Suite Structure – модуль позволяет создавать структуры хранения данных, показателей и KPI, а также производить любые сложные расчеты; KPI Suite Dashboard – модуль позволяет разрабатывать интерфейсы панели индикаторов, диаграммы, инфографику и дашборд; KPI Suite Integrator – модуль позволяет настроить сбор данных из различных ИТ источников по согласованному графику.

С помощью KPI Suite для образовательного холдинга можно разрабатывать стратегические карты целей, карточки объектов и подразделений, бонусные карты сотрудников. Все эти данные помогут проанализировать образовательному холдингу эффективность работы каждого объекта. Удобным способом является анализ по диаграмме Ганта, доступная для визуализации и контроля задач проектов, включая план/факт анализ сроков, длительности и бюджетов. Система позволяет автоматически собирать данные из различных электронных источников (системы учета (1С, Ахарт, SAP R/3 и проч.), кадровые системы, CRM и т.д. Имеется возможность загружать данные даже из табличных файлов (Excel, CSV и др.) для проведения расчетов внутри системы с помощью встроенной подсистемы интеграции данных.

Выводы. Предложенный инструментарий решения задачи формирования и автоматизации системы управления образовательным холдингом в современных условиях позволит смоделировать и сформировать эту систему достаточного уровня детализации без потери ее актуальности. Тем не менее, перечисленных инструментов для реализации системы управления образовательным холдингом федерального университета на современном этапе недостаточно. Дополнительного исследования и совершенствования требуют осуществление изменений бизнес-процессов образовательного холдинга для поддержания их актуальности требованиям внешней среды и процессно-ориентированная реструктуризация образовательного холдинга.

Литература:

1. Горобец, Д. Прикладные аспекты управления научно-методическим ростом профессорско-преподавательского состава в условиях образовательного холдинга: монография / Горобец Д., Лукьянова Е. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2020. – 255 с.
2. ISO 9001: 2015 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.iso.org>.
3. Fawzy, A. Business Analysis And Process Modeling: A Beginner's Guide To Business Strategy And Process Improvement / A. Fawzy. – New York: Idea For IT Press, 2018. – 113 p.
4. Duffy, D. Business Process Improvement / D. Duffy. – New York: Independently published, 2019. – 95 p.
5. Madison, D. Process Mapping, Process Improvement and Process Management: A Practical Guide to Enhancing Work Flow and Information Flow / D. Madison. – New York: Paton Professional, 2005. – 328 p.
6. Boutros, T. The Process Improvement Handbook: A Blueprint for Managing Change and Increasing Organizational Performance / T. Boutros, T. Purdie. – New York: McGraw-Hill Education, 2013. – 416 p.
7. Boutros, T. The Basics of Process Improvement / T. Boutros. – Abington: Routledge, 2016. – 257 p.
8. Page, S. The Power of Business Process Improvement: 10 Simple Steps to Increase Effectiveness, Efficiency, and Adaptability / S. Page. – New York: AMACOM, 2010. – 338 p.
9. Bhat, Sh. Up to Speed with Workflow: How to Choose a Business Process Improvement Methodology for your Organization and Measure the Positive Change / Sh. Bhat. – Vancouver: Shifting Paradigms Publications Canada, 2015. – 45 p.
10. Harmon P. Business Process Change: A Business Process Management Guide for Managers and Process Professionals / P. Harmon. – Burlington: Morgan Kaufmann, 2019. – 512 p.
11. Силич, М. Реинжиниринг бизнес-процессов / М. Силич. – М.: ТУСУР, 2007. – 200 с.
12. Назарова, О. Моделирование бизнес-процессов / О. Назарова. – М.: ФЛИНТА, 2017. – 261 с.
13. Зенченко, И. Управление бизнес-процессами / И. Зенченко. – Москва: ФЛИНТА, 2017. – 117 с.
14. Моделирование бизнес-процессов / Байдаков А., Звягинцева О., Назаренко А. [и др.]. – Ставрополь: СтГАУ, 2017. – 180 с.
15. Олехнович, С. Организация и управление бизнес-процессами / С. Олехнович. – С.-Пб: НИУ ИТМО, 2016. – 165 с.
16. Курчеева, Г. Менеджмент в цифровой экономике / Г. Курчеева, А. Алетдинова, Г. Клочков. – Новосибирск: НГТУ, 2018. – 136 с.
17. Варзунов, А. Анализ и управление бизнес-процессами / А. Варзунов, Е. Торосян, Л. Сажнева. – С.-Пб: НИУ ИТМО, 2016. – 112 с.
18. Пятецкий, В. Управление бизнес-процессами – BPMS / В. Пятецкий, А. Михеев, В. Новичихин. – М.: МИСИС, 2017. – 199 с.
19. Лукьянова, Е. Формирование конкурентоспособности предприятия на основе системы сбалансированных показателей в контексте обеспечения экономической безопасности Крымского региона / Е. Лукьянова // Управление конкурентоспособностью предприятий, отраслей, регионов [Электронный ресурс]: коллективная монография / общ. ред. проф. Р. Тимиргалеевой – Майкоп: ЭлИТ, 2016. – С. 79-116.
20. Лукьянова, Е. Теоретические и прикладные аспекты формирования системы процессного менеджмента предприятия в условиях национальной экономики: монография / Е. Лукьянова. – Симферополь: ИТ «Ариал», 2018. – 172 с.
21. Idef0 [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.idef.com.
22. erwin Data Modeler R9.7 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.erwin.com>.
23. IBM SPSS Modeler 18.1 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.ibm.com>.
24. KPI Suite [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.kpisuite.com>.

УДК 377.031

кандидат филологических наук, доцент Люликова Анна Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИЙНОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается медийная и информационная грамотность педагога как неотъемлемая составляющая профессиональной подготовки. Обосновывается необходимость применения междисциплинарного подхода в формировании медийной и информационной грамотности, предполагающих осознанный подход педагога к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: медийная и информационная грамотность, профессиональная деятельность, педагог, информационно-коммуникационные технологии, информационное общество.

Annotation. The article deals with the media and information literacy of a teacher as an integral part of professional training. An interdisciplinary approach is suggested to be obligatory for building the media and information literacy which involves a conscious approach of the teacher to the use of information and communication technologies in professional activities.

Keywords: media and information literacy, professional activity, teacher, information and communication technologies, information society.

Введение. Интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий привели к глобальной информатизации общества и трансформационному переходу от индустриального общества к информационному. Высокий уровень развития информационных ресурсов и соответственно достаточно высокая степень пользования информационными услугами предопределили ряд новых требований к специалистам в разных отраслях знаний. Объем информации, который ежедневно сопровождает каждого из нас, не всегда оказывает благоприятное воздействие и в ряде случаев ставит в трудную ситуацию поиска профессионально корректного решения.

Вопрос о том, каков на самом деле характер взаимодействия информации и общества, и всегда ли получаемая информация полезна и способствует правильному разрешению той или иной ситуации, находится под контролем ЮНЕСКО. А.В. Хан, заместитель Генерального директора ЮНЕСКО по вопросам коммуникации и информации, отмечает, что «возрастающие информационные потоки сами по себе являются недостаточным условием для того, чтобы понять те благоприятные возможности для развития, которое дает знание» [5, с. 5].

Современное высшее образование ориентировано на подготовку будущих специалистов, способных к выполнению задач в той или иной профессиональной сфере. Однако сформированный за годы университетского обучения профессиональный навык является не единственным критерием успешности специалиста. Наряду с профессионализмом современный рынок труда высоко ценит в специалисте коммуникабельность, умение работать в коллективе, дисциплинированность и способность к самоорганизации, информационную грамотность – те качества, которые приобретаются обучающимися в процессе получения образования и которые в то же время могут быть результатом его индивидуальных усилий над самим собой.

Информационная грамотность тесно связана с такими понятиями, как информационная культура, медиаграмотность и Интернет-грамотность. В отечественной педагогике проблема формирования информационной культуры рассматривается в работах Г.С. Гиляревского, Н.И. Гендиной, А.В. Федорова. Исследователи отмечают, что вопрос о развитии информационной культуры является ключевым в эпоху общества знаний.

Актуальность вопроса о формировании медийной и информационной грамотности как приоритетного вектора профессионального подготовки педагогов обусловлена необходимостью параметризовать профессиональное обучение как образовательный процесс, основанный на реализации междисциплинарного подхода при подготовке специалиста гуманитарного профиля.

В статье рассматривается медийная и информационная грамотность как неотъемлемый компонент формирования профессиональной компетентности педагога.

Изложение основного материала статьи. Приступая к обучению в университете, студент не только получает объем специальной информации по конкретному направлению подготовки, но и оказывается в новой для себя социальной среде, формирующей его как личность и будущего специалиста. Сегодня трудно параметризовать информационное воздействие этой среды, но следует признать масштабы ее манипулятивных возможностей.

На Всемирном Саммите по информационному обществу прозвучал призыв рассматривать информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) «и как образовательную дисциплину, и как педагогические инструменты в развитии эффективных образовательных услуг» [5, с. 6]. Эти технологии, по словам А. В. Хана, «позволяют получать информацию и формируют способы общения, влияя также на наш мыслительный процесс и наши созидательные способности» [5, с. 6].

В разработанной ЮНЕСКО учебной программе по обучению педагогов медийной и информационной грамотности (Media and Information Literacy Curriculum for Teachers [8]), научными редакторами издания на русском языке стали Н.И. Гендина и С.Г. Корконосенко [4], обоснована необходимость объединения информационной и медийной грамотности в образовательных целях. Если информационная грамотность «подчеркивает важность доступа к информации, ее оценки и этичного использования», то медийная грамотность «делает акцент на способности понимать функции медиа, оценивать качество выполнения этих функций и вступать в рациональное взаимодействие с медиа в интересах самовыражения» [4, с. 20].

Формирование медийной и информационной грамотности связано, прежде всего, с необходимостью осознания структурообразующей роли меди и информационных каналов в жизни общества. Учитывая масштабы информационного воздействия, можно предположить, что вопрос о формировании информационной грамотности и ее источниках является особенно актуальным. Информационная грамотность проявляет себя в умении критично воспринимать предлагаемые информационные продукты и рационально использовать их для своих образовательных целей. Вопрос о формировании информационной грамотности все чаще рассматривается в академической среде в контексте развития у обучающихся как общекультурных, профессиональных компетенций, так и информационной компетентности. Как отмечают, Н.В. Горбунова и Е.В. Везетиу, формирование информационной компетентности у будущих педагогов возможно в результате «применения в учебно-воспитательном процессе элементов медиаобразовательных технологий» и должно осуществляться «с учетом принципа личностного подхода» [2, с. 68].

Сегодня информационная грамотность является одним из показателей уровня развития информационного общества. Еще в 2008 году распоряжением Правительства Российской Федерации утверждена Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [3], в которой были определены в качестве перспективных задач развитие информационного общества и повышение качества образования на основе информационно-коммуникационных технологий. В цели государственной политики входило «расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, в том числе дистанционного образования и медиаобразования, создание системы непрерывной профессиональной подготовки в области информационно-коммуникационных технологий, в том числе государственных служащих» [3].

В связи с переходом общества на новый этап социально-экономического развития изменились требования к подготовке специалиста. В условиях информационного общества не приходится говорить о сформированности тех или иных умений в их окончательном варианте, поскольку специалисту для сохранения высокого квалификационного уровня необходимо постоянное совершенствование уже имеющихся умений и развитие новых. Идея о непрерывном образовании в течение всей профессиональной жизни предопределила смещение дидактического принципа – с обучения, основанного на накоплении и передаче опыта, на обучение, строящееся на постоянно возникающей потребности в получении новой информации и овладении новыми умениями.

Как правило, в Федеральных государственных образовательных стандартах по разным направлениям подготовки содержится требование к реализации программ бакалавриата и магистратуры – свободный и неограниченный доступ обучающихся к электронной информационной среде образовательной организации, которая, в свою очередь, имеет доступ к сети Интернет.

ФГОС ВО по направлениям Педагогическое образование и Психолого-педагогическое образование предусматривают формирование у обучающихся следующих общекультурных компетенций:

- «способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-3)» [6];
- «способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности» [7].

На основании общекультурных компетенций ФГОС ВО можно констатировать тот факт, что медийная и информационная грамотность так же, как способность применять информационно-коммуникационные технологии, являются компетентно значимыми в профессиональной подготовке педагога. Вместе с тем вопрос о медийной и информационной грамотности все еще остается дискуссионным с точки зрения своего содержания и критериев, которые бы позволили параметризовать сформированность информационной грамотности будущих педагогов.

В учебной программе по обучению педагогов медиа- и информационной грамотности выделены 7 ключевых компетенций:

- понимание значения медиа и информации для демократии;
- понимание медиа контента и вариантов его использования;
- эффективный и оперативный доступ к информации;
- критическая оценка информации и информационных источников;
- применение новых и традиционных медиа форматов;
- определение социокультурного контекста медиа контента;
- продвижение медийной и информационной грамотности среди обучающихся и управление необходимыми изменениями [4, с. 32-36].

Сформированность данных компетенций представляется возможной в условиях междисциплинарного подхода к обучению медийной и информационной грамотности. При этом следует помнить о том, что формирование медийной и информационной грамотности не сводимо исключительно к профессиональной ориентации обучающихся, наоборот, речь идет о более широком умении «использовать различные средства, источники и каналы информации в личной, профессиональной и общественной жизнедеятельности в соответствии с законодательными и этическими нормами» [1, с. 192].

Овладение информационной грамотностью предполагает сформированность у обучающихся умения работать с электронными ресурсами с целью поиска, критического осмысления и обработки необходимой информации. Формальными показателями сформированности информационной грамотности является умение обучающегося работать с разными электронными материалами и осуществлять корректные запросы требуемых сведений. На этапе поиска запрашиваемых сведений корректна ориентация на первоисточники и отбор информации по степени авторитетности. Этап обработки запрашиваемой информации предусматривает сохранение категории авторства с обязательным указанием источника.

Принципиально новым умением в процессе овладения информационной грамотностью является умение обучающегося работать с разного рода Интернет-источниками и Интернет-жанрами. В первую очередь, важны умения критического восприятия информации и последующая ее интерпретация не как объективного знания, а как некоторого индивидуального – субъективного видения.

Выводы. Профессиональная подготовка педагога в информационную эпоху сопряжена с формированием у будущего специалиста не просто элементарных представлений об информационной

культуре, а определяется степенью сформированности его умений применять информационно-коммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности. Представляется, что информационная грамотность будущего педагога – это результат информационного образования, которое должно стать неотъемлемой составляющей его профессиональной подготовки.

Литература:

1. Гендина Н.И., Косолапова Е.В. Медийно-информационная грамотность в структуре профессиональной подготовки педагогов, журналистов, библиотекарей // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 46. – С. 180-194.
2. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 5 (66). – С. 66-69.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/aaooFKSheDLiM99HEcyrgytfmGzmAX.pdf>.
4. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов / К. Уилсон, А. Гриззл, Р. Туазон, К. Аккемпонг, Ч.К. Чун [Электронный ресурс]: русское издание; научные редакторы Н. И. Гендина, С. Г. Корконосенко. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971_rus.
5. Наука в информационном обществе. Издание ЮНЕСКО для Всемирного Саммита по информационному обществу / перевод Л. В. Петрова. – СПб., 2004. – 102 с.
6. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. – URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583>.
7. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. – URL: <http://fgosvo.ru/news/3/1642>.
8. Media and Information Literacy Curriculum for Teachers <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>.

Педагогика

УДК 371

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

АНАЛИЗ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. В статье рассматривается сущность и специфика системы современного художественного образования как за рубежом, так и в отечественных реалиях. Помимо этого, проводится сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта организации и реализации современного художественного образования. Выделяются существующие в данной области проблемы, а также приоритетные направления.

Ключевые слова: современное художественное образование, отечественная система художественного образования, зарубежная система художественного образования, педагогическая наука, образование художников, сравнение образовательного опыта.

Annotation. The article examines the essence and specificity of the system of modern art education abroad and in domestic realities. In addition, a comparative analysis of foreign and domestic experience in the organization and implementation of modern art education. Problems and priority areas are also highlighted in this area.

Keywords: modern art education, domestic system of art education, foreign system of art education, pedagogical science, education, comparison of educational experience.

Введение. Сегодня существует множество различных направлений развития и совершенствования системы образования. Все они направлены на общую модернизацию как системы образования, так и профессионального пространства, в рамках которого после выпуска из учебных заведений будут функционировать молодые специалисты. Современными педагогами регулярно проводятся исследования на тему определения ключевых проблем и ориентиров, существующих на всех уровнях образования. Посредством этого становится возможным выработать четкую систему стратегических целей и задач, влияющих на оптимизацию процесса подготовки специалистов того или иного уровня. Такая ситуация характерна как для общей системы, так и для частных направлений профессиональной подготовки, в том числе и художественного образования.

Изложение основного материала статьи. Художественное образование – важный и основополагающий источник формирования духовно-нравственного и всесторонне развитого общества, способного осуществлять творческую деятельность в той или иной сфере жизнедеятельности. Следует отметить, что такое образование формирует и художественную элиту страны, которая ориентируется на качественное эстетическое преобразование реальности вокруг и формирование художественно-эстетического потенциала государства в художественном плане. Именно поэтому оно занимает особое место в общей системе образования и представляет собой сферу исключительного интереса у отечественных и зарубежных исследователей [1-7]. По нашему мнению, сегодня крайне актуальным является проведение анализа современной художественной системы образования как в отечественных, так и зарубежных условиях, что поможет нам сформировать ряд рекомендаций для совершенствования такой системы, оптимизации учебного процесса, а также определить первичные прогнозы в области развития не только художественного образования, но и всей художественной деятельности в стране.

Начать следует с определения понятия «художественное образование», которое различными исследователями понимается по-разному. Приведем несколько наиболее распространенных толкований

данной дефиниции отечественными учеными-педагогами, активно занимающимися разработкой этой темы. Итак, под художественным образованием в отечественных реалиях принято понимать:

- ключевое средство развития современных творческих и культурных индустрий;
- образовательно-воспитательная деятельность относительно определенных социальных групп людей, которые так или иначе связаны со сферой культуры и искусства посредством осуществления деятельности по удовлетворению социокультурных потребностей социума и выполнению особого социального заказа;
- процесс усвоения системы знаний, навыков и умений искусствоведческого порядка, а также деятельность по формированию художественно-образного мышления, художественного и эстетического вкуса;
- деятельность по включению обучающегося в общую художественно-культурную среду, формирование и развитие творческих и эмоционально-ценностных критических способностей по оценке и восприятию произведений искусства, художественной деятельности, ее результатов и потенциала [1; 4; 5; 6].

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что, хотя все вышеперечисленные определения по-разному трактуют сущность художественного образования и отражают его специфику с различных сторон, все они объединены определенными особенностями. Все они сходятся во мнении о том, что художественное образование включает в свой состав две сферы, находящиеся в регулярном взаимодействии. Как и любое прикладное и эстетическое направление обучения, художественное образование базируется на изучении как теоретических, так и практических основ исследуемой области.

Так, студенты данного направления получают знания первостепенного значения по истории искусства, анализу общего духовно-нравственного и эстетического опыта, приобретают понимание социокультурных процессов, направленных на обогащение и творческое преобразование окружающей действительности.

Параллельно с этим они осваивают практическую область, обучаясь и усваивая навыки и умения в сфере художественного ремесла, тем самым практически приобщаясь к глобальной художественной системе и получая эмоционально-оценочный и аналитико-рефлексивный опыт. Это свидетельствует о том, что в современных отечественных реалиях художественное образование носит фундаментальный характер и базируется на четкой системе взаимодействия теоретического и практического знания.

Это дает нам повод полагать о высоком качестве такого образования и его значительного превосходства над исключительно теоретически ориентированными (или наоборот – практически ориентированными) системами такого образования. Студенты учатся не только создавать художественные произведения, но и адаптировать их, анализировать свои и чужие работы, вырабатывать понимание художественно-эстетических процессов, направленных на совершенствование эстетической и духовной составляющих современного бытующего развивающегося мира [2].

Относительно рассматриваемой нами системы образования можно отметить, что отечественный опыт нацелен на рассмотрение художественного образования как длительного и непрерывного процесса, который направлен на обеспечение качества образования и художественной подготовки выпускников. Таким образом, оно обладает сложной структурой и предполагает множество различных результатов как общего, так и промежуточного результата. Это обеспечивает не только регулярный контроль и своевременное педагогическое влияние на процесс и результаты образования, но и в целом нацеленность на вовлечение в художественно-эстетическое и культурное пространство всех членов общества. Причем результат художественного образования напрямую зависит от педагогического воздействия и качества такого воздействия, в связи с чем в отечественных реалиях подбору педагогического персонала в художественные учебные заведения уделяется особенное внимание со стороны образовательных управленцев.

Важным аспектом такого образования в отечественных условиях является нацеленность образовательно-воспитательного влияния на выполнение ключевого образовательного принципа – личностно-ориентированного обучения. Средства художественного образования развивают не только общественные отношения и вовлекают широкую общественность в культурные процессы, но и активно воздействуют на личность будущего или уже состоявшегося художника, в соответствии с чем ключевой задачей такого образования является художественно-эстетическое становление будущего специалиста, воспитание у него художественно-эстетического вкуса и системы ориентирования в богатом культурном опыте государства.

Отечественное художественное образование, как и любая другая область общей образовательной системы в России, обладает рядом проблем, снижающих результативность и эффективность художественного освоения мира обучающимися. Эти проблемы заключаются в следующем:

- в отечественных реалиях наблюдается значительная социальная недооценка роли и места художественной культуры и художественного образования. Обывателями принято считать, что эти аспекты не оказывают прямого и действенного влияния на общество, а значит – их развитие у студентов художественных вузов необязательно. Это заблуждение приводит к тому, что сама система такого обучения теряет эффективность и стремление к развитию, что понижает общий уровень знаний и навыков выпускников;
- общее образование никогда не ставит художественно-эстетическую его часть на первый план, отводя ей второе место, тем самым делая художественное обучение дополнительным к основному;
- значительные пробелы и упущения педагогов и управленцев в области материально-технического и кадрового обеспечения системы художественного образования не только в частной, но и в общей системе образования [2; 4; 5; 7].

Таким образом, нами были выявлены и описаны ключевые проблемные стороны отечественной системы художественного образования, которые могут многое сказать о текущем положении вещей в данной отрасли. По нашему мнению, решение этих проблем невозможно без исследования зарубежного опыта, способного представить альтернативные варианты решения вышеуказанных проблем и осветить новые способы оптимизации образовательно-воспитательного художественно-эстетического обучения.

Художественное образование за рубежом насчитывает внушительное количество направлений подготовки и активных, популярных специальностей художественного плана. Так, сегодня развиваются графический и интерьерный дизайн, иллюстрирование, анимирование и множество иных творческих направлений. Это связано не только с менталитетом, отличающимся в каждой стране. Дело в том, что системы образования в США, например, не принижают роль художественно-эстетического образования, не ставя его на второстепенные позиции. Важна сама культура развития общества, которая там носит несколько иной характер и следует иному вектору. В Европе существует множество художественных школ, которые

изначально готовят детей к профессиональному становлению в данной области посредством привития им художественно-эстетической культуры сызмальства. Такое обучение становится более осознанным и перспективным.

Кроме того, за рубежом, очевидно, материально-техническая база художественного образования гораздо шире и объемнее отечественной. Это связано со многими факторами, но в основном, с формированием особой художественно-маркетинговой культуры, которая вовлекает творческий процесс в развитие маркетинговых каналов и формирования принципиально нового рынка труда [1].

Образовательного система художественного профиля также достаточно своеобразна и богата, будучи направленной на развитие новых специалистов нового уровня. Создаются востребованные образовательные программы по наиболее актуальным профессиям. Особенно это касается профессий в интернете. Западная культура гораздо шире и свободнее участвует в процессе обучения и воспитания посредством средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) за счет чего расширяет спектр воздействия педагога и обучающегося, а также ориентирует будущих специалистов на онлайн-деятельность. Конечно, это не умаляет значения и офлайн-работы, которая также имеет место быть. Однако больший упор делается на исследование и освоение именно так называемой диджитал-области. При этом образование за рубежом по длительности примерно повторяет ситуацию в отечественных реалиях, поскольку составляет примерно четыре полноценных года системного обучения.

Как было сказано ранее, ключевое место в развитии способностей обучающихся занимают современные ИКТ, за счет которых происходит не только освоение компьютерных программ, но и проводится дистанционное обучение, индивидуально-модульное обучение и интенсивные курсы художественной направленности. Современные зарубежные обучающиеся учатся не только создавать художественные произведения, апробировать их, оптимизировать процесс их создания, но и понимать, оценивать и анализировать чужие достижения в данной области. Развивается особый комплекс эстетико-технических знаний и навыков, а также художественно-духовных ценностей и устоев.

Помимо этого, за рубежом особую популярность приобрел принцип непрерывного образования специалиста художественного плана, происходящее в течение всей жизни человека. Оно опирается на сформированность самосознания обучающегося, на его способности самостоятельного освоения действительности, самостоятельного взаимодействия с художественными произведениями, самостоятельного их оценивания и критики. Профессионал в данной области должен быть, прежде всего, целостной личностью, которая нацелена не столько на получение прибыли из своей профессиональной деятельности (что также крайне важно для общей мотивации человека), сколько на самореализацию посредством преобразования окружающей действительности, приобретения непоколебимого авторитета и фундаментального опыта в развиваемой им области.

За рубежом, несмотря на активно развитую капиталистическую систему, значительное внимание уделяется духовности, что не совсем соответствует пониманию отечественных исследователей о художественном образовании вне стран СНГ. Заблуждением было бы полагать, что там образование сводится исключительно к получению прибыли и общественного признания, поскольку в таком случае и ближнее, и дальнее зарубежье не обладало бы четко сформированной и обширной художественно-эстетической базой видных деятелей и произведений искусства.

В целом, и отечественная, и зарубежная системы художественного образования нацелены на один основополагающий результат – придание художественной деятельности работников искусства содержательности и смысловой наполненности. Следует помнить, что художественно-эстетическая деятельность – общемировое и ценное достояние, которое требует духовного и нравственного развития деятеля, поскольку именно оно обеспечивает личности системное и устойчивое развитие, формирует четкую структуру социокультурного пространства и его эстетической наполненности.

Поскольку система отечественного художественного образования стремится к внедрению в международную, важно определять соответствующие ориентиры, которые позволят ей осуществить качественный переход на международный уровень. Это возможно при помощи нескольких способов:

- формирование у педагогов и студентов цифровой грамотности и основ работы с современными ИКТ, лежащими в основе развития художественных способностей учащихся;
- предоставление обучающимся возможности ознакомления с зарубежным опытом преподавания и овладения достояниями художественного образования за рубежом;
- внедрение в учебный процесс обильной материально-технической базы, необходимой для осуществления интенсивного дистанционного образования, которое может значительно повлиять на процесс самообразования студентов, ознакомить их с принципами международного взаимодействия при помощи электронных средств;
- наполнение образовательной программы интенсивными курсами по изучению иностранных языков или единого международного – английского – языка, необходимых для осуществления непосредственной межличностной коммуникации между представителями различных культур и национальностей;
- ознакомление обучающихся и педагогов с принципами межнационального общения, воспитание толерантности, терпимости и понимания особенностей тех или иных культур.

Выводы. Таким образом, можно заметить, что художественное образование затрагивает множество сфер человеческой деятельности и влияет не только на непосредственно процесс создания художественного произведения или преобразования окружающей действительности, но и на личность обучающегося. Оно позволяет реализовывать массу идей и коммуникативных целей, помогать обучающемуся постигать и совершенствовать мир, самореализовываться и самоактуализироваться.

Изучение и сравнение зарубежного и отечественного опыта позволило нам прийти к выводу о том, что, несмотря на различия в менталитете и культурном опыте, система художественного образования в сущности не обладает внушительным количеством различий, хотя какие-то отличительные особенности, конечно, есть. Важно понимать, что сегодня во всем образовании в мире происходит переход к иному способу взаимодействия обучающихся и педагогов, образовательной системы и социума. Именно поэтому можно сказать, что цели у этих систем одинаковы – привести общество к художественно-эстетическому осмыслению мира, к формированию определенных духовно-нравственных идеалов.

Художественное образование стремится, в первую очередь, интегрировать личный опыт каждого человека в глобальный культурный фонд мирового масштаба, сформировать у обывателей понимание

значимости и ценности культуры и искусства, воспитать новое эстетически-чувственное поколение. В связи с этим важным остается решение насущных образовательно-воспитательных и организационно-управленческих проблем в данной сфере, поиск новых механизмов для осуществления педагогической деятельности и формировании новой системы образования согласно социальному заказу.

Литература:

1. Алексеева, Л.Л. Народное творчество в современном художественном образовании / Л.Л. Алексеева // Гуманитарное пространство. – 2019. – № 8.
2. Бедина, А.Ф. Классические традиции в современном художественном образовании / А.Ф. Бедина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2011. – № 2.
3. Ермолинская, Е.А. Современные концепции художественного образования / Е.А. Ермолинская // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – № 4 – 5 (13).
4. Мастера искусства об искусстве. – Т. 5 – 1. – М.: Искусство, 1969. – С. 103.
5. Медведев, Л.Г., Маврин, С.А. О проблемах современного художественно-педагогического образования / Л.Г. Медведев, С.А. Маврин // Вестник Омского государственного педагогического университета. – Гуманитарные исследования. 2018. – № 4 (21).
6. Серегин, Н.В. Художественное образование в современном мире / Н.В. Серегин // Культура в евразийском пространстве: традиции и новации. – 2018. – № 1 (2).
7. Шуплецова, Е.Ж., Гончаров, С.З. Современное художественное образование: феномен сокровенного / Е.Ж. Шуплецова, С.З. Гончаров // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 2.

Педагогика

УДК 371

аспирант Маркарян Вера Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В ПРАВОСЛАВНЫХ И МУСУЛЬМАНСКИХ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЯХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Основу настоящего исследования составляет рассмотрение этнопедагогических традиций физического воспитания современной молодежи. Особенное внимание уделяется православным и мусульманским традициям в этой сфере, поскольку они составляют особый пласт духовно-нравственного развития современных религиозно ориентированных молодых людей. Выявляется сущность и специфика таких традиций, а также содержание физического воспитания относительно православного и мусульманского вероисповедания личности. Определяются общие и особенные аспекты этих двух групп этнопедагогических традиций, на основе чего делается комплексный вывод в заключительной части настоящей исследовательской работы.

Ключевые слова: православные этнопедагогические традиции, мусульманские этнопедагогические традиции, этнопедагогика, этнопедагогические традиции физического воспитания, физическое воспитание современных верующих молодых людей, современная педагогическая наука.

Annotation. The basis of this study is the study of ethnopedagogical traditions of physical education of modern youth. Particular attention is paid to Orthodox and Muslim traditions in this area, since they constitute a special layer of spiritual and moral development of modern oriented young people. The essence and specificity of such traditions, as well as the content of physical education in relation to the Orthodox and Muslim faiths, are revealed. The general and special aspects of these two groups of ethnopedagogical traditions are determined, on the basis of which a comprehensive conclusion is made in the final part of this research work.

Keywords: Orthodox ethnopedagogical traditions, Muslim ethnopedagogical traditions, ethnopedagogy, ethnopedagogical traditions of physical education, physical education of modern believing young people, modern pedagogical science.

Введение. Во все времена функционирования социума и социальной активности людей существовали факторы, обеспечивающие незримую, но тесную связь членов общества. Она поддерживала их стремления к развитию, но в то же время обращала внимание на необходимость изучения и освоения опыта предшественников в каком-либо вопросе или сфере. Она же в итоге сформировала ряд принципов, направленных на регулирование взаимоотношений между всеми субъектами социокультурного пространства целого государства. Речь идет о традициях, исследование которых послужило отправной точкой настоящего исследования этнопедагогических аспектов физического воспитания современных молодых людей. Особенное внимание здесь хотелось бы уделить рассмотрению религиозных традиций в области физического воспитания, поскольку они лежат в основе развития и всех остальных этнопедагогических традиций.

Религиозные каноны, внедряемые в повседневную жизнь в различных ее проявлениях, независимо от направления (мусульманство или православие), позволяют открыть новый потенциал религии, осветить ее результативную сторону. В настоящем случае хотелось бы обратить внимание именно на сторону физического воспитания и оздоровления молодежи, поскольку это – одна из передовых проблем современности. На сегодняшний день считается, что подрастающее поколение достаточно нездорово с физической точки зрения: большая часть обладает низкой степенью физического воспитания, что сказывается и на всех остальных сферах жизни. В связи с этим справедливо с нашей стороны говорить о возникшей необходимости в поиске новых путей укрепления здоровья молодежи в условиях учебного заведения (высшего или среднего профессионального) как светского, так и религиозного направления. Такая необходимость, по нашему мнению, подчеркивает важность исследования не только путем массового оздоровления новыми образовательно-воспитательными средствами, но и путем внедрения в практику физического воспитания православных и мусульманских этнопедагогических традиций. Это позволит нам

рассмотреть все стороны религиозного влияния на данную сферу и очертить ряд существующих на сегодняшний день наиболее актуальных вопросов.

Изложение основного материала статьи. Физическое воспитание – одна из ключевых областей развития современного человека. Подход к организации такого воспитания как в рамках школьного, так и высшего образования часто претерпевал значительные изменения. Однако всегда педагогами и воспитателями преследовались одинаковые цели:

- воспитание у человека культуры здоровья и привычек, соответствующих здоровому образу жизни;
- развитие его физических и спортивных возможностей, основ физической культуры;
- интеллектуальное и мыслительно-познавательное развитие, поддержание его на высоком уровне;
- морально-нравственное и духовно-нравственное воспитание личности, поддержка его положительных инициатив и неодобрение негативных, подготовка таким образом человека к сосуществованию с иными членами общества в гармонии;
- психологическая поддержка человека, формирование у него стойкого и стабильного эмоционального отклика на внешние раздражители, поддержание его в состоянии спокойствия и благоразумности, психологического здоровья.

Как можно заметить, физическое воспитание никогда не сводилось исключительно к физической активности и спортивным достижениям. Педагоги в этой сфере преследуют цель комплексного развития личности молодого человека, не исключая ментального, духовного и интеллектуального становления. Важно понимать, что, несмотря на новую реальность, которая привнесла во все сферы жизнедеятельности современного человека технические и социально-культурные средства и инновации, целевые установки физического воспитания остались прежними, хотя и адаптировались к нововведениям.

З.Г. Нигматов и Р.А. Мифтахов, занимаясь рассмотрением темы этнопедагогических традиций и их влияния на физическое воспитание детей и молодежи, в ходе собственной научной деятельности выявили, что именно такие традиции – эффективнейшие средства воспитания в данной области. Причем они играют немаловажную роль и для модернизации образования в целом, что сегодня представляет собой определенный кластер актуальных образовательно-воспитательных проблем педагогической науки [4; 5]. Этнопедагогические традиции должны стать базисом, опираясь на который, большое количество молодых людей обратится к регулярным занятиям физической культурой и ответственнее отнесется к собственному оздоровлению (как физическому, так и психологическому). Обращение к народным традициям, их ценностная оценка и ценностное отношение к ним – залог положительного и эффективного прогресса личности, гражданина, субъекта социума, творческой единицы [5].

В отечественной педагогической науке под этнопедагогическими основаниями (традициями) физического воспитания подразумевается система воспитательных методов и средств, которые свойственны конкретной этнической группе, обладают национальной окраской и спецификой и включены в комплекс физического воспитания личности [1]. Перед рассмотрением православных и мусульманских этнопедагогических традиций, нам хотелось бы обратить внимание на следующее.

Территория России крайне велика и вмещает множество этносов и народов с давних времен. Соответственно, религиозные конфессии на протяжении всего времени существования государства были примерно одинаковы. В связи с этим можно судить о том, что некоторые традиции, присущие, на первый взгляд, одному конкретному этносу, могут проявляться и в культуре другого, живущего рядом, что объединяет некоторые этнопедагогические традиции в общегосударственную группу. По нашему мнению, перед началом рассмотрения конкретных общих и особенных специфических содержаний православных и мусульманских этнопедагогических традиций, важно обратиться к краткому рассмотрению таких традиций в общегосударственном ключе.

Важной частью физического воспитания с этнопедагогической точки зрения являются народные игры, которые отражают не только специфику быта и жизнеустройства той или иной группы населения, но и исторические, национальные, образовательно-воспитательные особенности. Они наполнены глубоким смыслом и посылом, расширяют кругозор и формируют мировоззрение, задействуют механизмы памяти и познания, активизируют самостоятельность и стимулируют к состязательности, мотивации и физическому, психологическому, духовному развитию. Такие игры во все времена как бы готовили подрастающее поколение к взрослой и самостоятельной жизни, поскольку в их составе всегда прослеживается элемент самостоятельного принятия решений и самоосознанности [6].

Воспитательный потенциал таких игр также достаточно обширен: они влияют на отношение молодых людей не только к традициям, прошлому и культуре прошлого, но и формируют устойчивую систему духовных и нравственных ценностей в совокупности с физической культурой. Физическое воспитание предполагает и элемент творчества, который также находит свое обязательное применение в традиционных национальных играх. В ходе игр воспитываются сила, выносливость, скорость, гибкость и ловкость, которые позволяют молодому человеку не только превосходить других людей по части физических возможностей, но и развивать гибкость ума, эмпатию, толерантность, сострадание и милосердие. Современным педагогам важно четко понимать, что грань между физическим и духовным воплощением человека не то что тонка, но и вовсе размыта, поскольку без одного не может быть другого [1].

Говоря о духовном воплощении человека, нельзя не обратиться к религиозной составляющей. Нами были выбраны два основных религиозных течения, оказавших колоссальное влияние на развитие всех народов мира, – православие и ислам. Помимо общемирового национального и культурного влияния, они оказали немаловажное значение и на развитие этнопедагогики, за счет чего обрели этнопедагогические традиции в области физического воспитания молодых людей.

Православие. М.А. Гончаров, занимающийся исследованием историй и влиянием православия на педагогику и образовательно-воспитательную деятельность в России, отмечает, что сущность православия, его ключевая мораль стоит на выполнении человеком некоторых норм. Их выполнение на практике сулит возникновение у человека некой мотивации к самосовершенствованию (во всех сферах жизнедеятельности) [2].

Мотивация состоит, в первую очередь, в религиозном страхе перед Господом и Его гневом. Молодые люди, которые верят в Бога и относят себя к православию, осознают, что несут полную ответственность за каждый поступок и проступок, благодаря чему формируют четкое понимание собственной цели и значимости. Таким образом реализуется общая мотивация человека к самовоспитанию. Это же касается

и физического самовоспитания. Несмотря на то, что тело человека – лишь сосуд для души, согласно православным канонам, оно все равно требует развития и здоровья. Кроме того, на сегодняшний день существует огромный пласт православных спортивных соревнований и даже видов спорта.

Все это говорит о том, что религия – стержень этнопедагогического формирования личности. Она поддерживает представленное нами ранее утверждение о том, что всецелое воспитание личности невозможно без комплексного воздействия этнопедагогических традиций на психологическую, духовную, интеллектуальную, творческую и физическую составляющие [2]. Православие в этом плане достаточно далеко ушло, поскольку обогащает общий потенциал молодого человека всесторонне и комплексно. Стержневой идеей всей православной веры является проявление любви (и к окружающим, и к Богу, и к себе). Именно любовь к себе и ближним движет молодыми людьми в момент, когда они обращаются к изучению традиций предков и ступают на путь всецелого развития и воспитания, в том числе и физического. Однако важно помнить, что совершенствование души – первостепенная задача человека, исповедующего православие.

Мусульманство. Доктрины этого течения крайне созвучны православным, поскольку направлены на возвращение целостной личности, милосердной, доброй, сильной, справедливой и здоровой [3]. Этнопедагогические традиции мусульман базируются на духовных ценностях и духовно-нравственному формированию человека, реализованному посредством образования и воспитания, которые, согласно мусульманским научным деятелям, неотделимы. Гармония, таким образом, возможна лишь в случае воспитания духовности и физического здоровья в системе, иначе – личность является неполноценной и недостаточно близкой к истинной вере [3].

Особенное внимание здесь хотелось бы уделить физическому воспитанию подрастающего поколения, которое основывается на активной физической «разгрузке» после умственной работы. В мусульманстве считается, что умственная деятельность не должна занимать все время молодого человека, поскольку может стать причиной раннего эмоционального выгорания. Так, в обязательном порядке молодым людям полагается уделять время физическим нагрузкам, направленным на оздоровление и поддержание физической силы, выносливости и ловкости. Этнопедагогические традиции здесь завязаны на таких видах физической деятельности, как бег, активные игры на свежем воздухе, борьбе, фехтовании, прыжках и других. Спортивная активность стимулирует поддержание и здорового образа жизни, который проявляется в виде отказа от определенных продуктов питания, курения, алкоголя и других стимулирующих средств. «Занятия спортом – обязательны и необходимы, они обеспечивают молодых мусульман здоровьем и уверенностью в собственных силах», – по словам некоторых исследователей данного вопроса [3].

Р.А. Мифтахов и З.Г. Нигматов ссылаются в своем исследовании на изречения арабского мусульманского ученого Ибн Сина, который утверждал, что существует три основы здоровья: бидантарбия (физические упражнения, распределенные по уровню сложности), то есть физическая активность, сон и питание [4]. Можно сказать, что именно в таком разделении и заключается понимание мусульманами этнопедагогических традиций физического воспитания молодежи, поскольку они все еще остаются актуальнейшими и крайне распространенными в современном мире. Именно такой образ действия молодого человека иллюстрирует не только обращение его внимания на историю и национальную культуру, но и на собственную сознательную ориентацию, согласно которой здоровый образ жизни – признак крайней степени осознанности.

Итак, кратко рассмотрев православный и мусульманский подходы к физическому воспитанию молодых людей в соответствии с этнопедагогическими традиционными связями, мы можем сделать определенные выводы и наконец очертить спектр общих и особенных характеристик.

Общее (то есть схожее в обоих подходах) заключается в отношении к телу с точки зрения религии. Православные и мусульманские этнопедагогические традиции сходятся в следующих тезисных выводах:

- физическая составляющая несколько оттеняет духовное состояние человека и оказывает влияние на формирование таких важнейших качеств, как чистота, воздержанность, целомудрие, милосердие, сознательность;
- этнопедагогические традиции в отношении физического воспитания должны восприниматься современными молодыми людьми с особенным почитанием и пониманием;
- при выборе механизмов и средств реализации физического воспитания молодых людей важно обращаться к мягким и адекватным ситуации методам, а также принимать во внимание индивидуальные особенности человека.

Специфика мусульманских этнопедагогических традиций физического воспитания современной молодежи состоит в следующем:

- важность приобретают гигиенические правила, нарушение которых недопустимо;
- существует строго определенный ряд пищевых ограничений, который не нарушим ни при каких условиях;
- существует некая типологическая упорядоченность физической активности молодежи, реализованная в уровнем порядке;
- физическая активность должна наступать после активной мыслительной работы, оттеняя ее, дополняя ее эффект, а не замещая ее или, наоборот, не возникая совершенно.

Православные этнопедагогические традиции физического воспитания современной молодежи базируются на следующих тезисах:

- духовно-нравственное развитие значительно превалирует над физическим, поскольку душа стоит во главе всего существования человека;
- физическое воспитание направлено скорее на реализацию трудовой деятельности, а не на прямое поддержание здоровья и физической культуры, что подтверждает вышеуказанное утверждение;
- крепость организма в этом случае определяется и поддерживается скорее национальными традициями (которые также относятся к православным, однако несколько отличаются от них), так же, как жизненный уклад и мировоззрение всего народа.

Выводы. Становление личности молодого человека на сегодняшний день невозможно без комплексного образовательно-воспитательного влияния множества факторов. Это вызвано возникновением общества нового типа, инноваций в различных сферах, изменением самой специфики человеческих взаимоотношений.

Именно поэтому с каждым годом все более актуальным остается вопрос о обращении всеобщего внимания к этнопедагогическим традициям воспитания, в том числе и физического.

Рассмотрев православные и мусульманские традиции физического воспитания молодежи, можно отметить, что, несмотря на существующие сущностные и концептуальные различия подходов, обусловленные во многом национальной принадлежностью представителей этих течений, существует единая идея: физическое, интеллектуальное, творческое и духовное развитие должно реализовываться системно. Без этого невозможно полноценное и гармоничное становление молодого человека, социально активного гражданина, творчески активного субъекта и духовно развитой личности.

Литература:

1. Ашмарин, Б.А., Виноградов, Ю.А., Вяткина, З.Н. Теория и методики физического воспитания: Учеб. для ТЗ студентов фак. физ. культуры пед. ин-тов по спец. 03.03 «Физ. культура» / Б.А. Ашмарин, Ю.А. Виноградов, З.Н. Вяткина и др.; Под ред. Б.А. Ашмарина. – М.: Просвещение, 1990. – 287 с.
2. Гончаров, М.А. Православно-педагогические идеи в образовании и воспитании в России накануне XVIII века (по материалам устного творчества и древнерусских произведений) / М.А. Гончаров // Вестник ПСТГУ. – Серия 4: Педагогика. Психология. – 2016. – № 2 (41).
3. Конькина, Е.В., Кротов, Е.В. Роль религиозного знания как духовного компонента этнопедагогике / Е.В. Конькина, Е.В. Кротов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62 – 4.
4. Мифтахов, Р.А., Нигматов, З.Г. Традиции физического воспитания в исламской педагогической мысли / Р.А. Мифтахов, З.Г. Нигматов // Вестник ТГГПУ. – 2013. – № 1.
5. Нигматов, З.Г., Мифтахов, Р.А. Роль этнопедагогических традиций в модернизации школьного физического воспитания / З.Г. Нигматов, Р.А. Мифтахов // КПЖ. – 2015. – № 4 – 1.
6. Ягодин, В.В. Этнопедагогические традиции народной физической культуры традиционного общества как социально-педагогический феномен / В.В. Ягодин // Образование и наука. – 2005. – № 5.

Педагогика

УДК 371

профессор кафедры изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна Михальченко Михаил Степанович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена исследованию и подробному описанию ключевых образовательных и воспитательных технологий, нашедших свое применение в профессиональной подготовке будущих дизайнеров в рамках высшей школы. Актуализируется дизайн-образование как важнейшее направление современной системы художественного образования. Отмечаются тенденции и приоритеты, существующие в области применения определенных образовательно-воспитательных и педагогических технологий, методик и средств относительно дизайн-образования в вузе. Характеризуется современное состояние такого образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка дизайнеров, дизайн-образование, технологии в дизайн-образовании, подготовка дизайнера, художественное образование, педагогические технологии, современная педагогическая наука.

Annotation. The article is devoted to the research and detailed description of the key educational and upbringing technologies that have found their application in the professional training of future designers in the framework of higher education. Design education is being actualized as the most important area of the modern art education system. The tendencies and priorities existing in the field of application of certain educational and educational and pedagogical technologies, methods and means of design education at the university are noted. The current state of such education is characterized.

Keywords: professional training of designers, design education, technologies in design education, training of a designer, art education, pedagogical technologies, modern pedagogical science.

Введение. Современная система художественного образования насчитывает весомое количество различных направлений подготовки, в соответствии с которыми формируется художественно-эстетический и кадровый фонд страны. Дизайн – одна из отраслей художественного образования, которая включает массу различных направлений. Специфика этой деятельности состоит в том, что она в современном понимании базируется на трех составляющих: художественной, конструктивной и функциональной.

Художественная составляющая проявляется в виде эстетически ценного произведения визуального искусства. Причем это произведение не обязательно носит маркетинговый характер, относится к рекламной деятельности или к информационному продукту. Художественность здесь проявляется исключительно в виде самостоятельного произведения искусства, обладающего собственными эстетическими качествами и спецификой.

Конструктивная составляющая предполагает наличие в дизайне элементов конструкторской деятельности по формированию макета, разрабатываемого в ходе дизайн-проектирования объекта. Конструктивизм – одна из важных сторон дизайн-образования, поскольку он входит в состав программ по моделированию и проектированию – обязательных для изучения специалистами художественных направлений подготовки [7].

Функциональная сторона дизайна заключается в прикладной направленности результата дизайн-проектирования. Иными словами, продукт, который получается в ходе профессиональной дизайнерской деятельности, обладает прикладными качествами, которые проявляются в виде условной полезности и «применительности».

Таким образом, можно заключить, что дизайн-образование включает в свой состав множество элементов художественной, проектной, потребительской, маркетинговой систем. Это характеризует его как сложное концептуальное единство, нацеленное на удовлетворение максимального количества потребителей дизайн-продукта [5]. Следовательно, система дизайнерского образования включает в свой состав элементы смежных направлений подготовки, предоставляет сложный комплекс образовательно-воспитательных услуг по формированию специалиста, способного выполнять социальный заказ максимально быстро и системно. При этом важно, что в ходе такой профессиональной подготовки возникает множество проблем, связанных с освоением образовательной программы, переполненной теоретическими и практическими дисциплинами. Именно в связи с этим современные педагоги художественного образования прикладывают массу усилий по выявлению новых методик и технологий относительно оптимизации процесса организации образовательно-воспитательного процесса. За счет этого с каждым годом возникает все большее количество классификаций и типологий в рамках технологической наполненности методики преподавания высшего дизайн-образования.

Изложение основного материала статьи. Педагоги, осуществляющие свою деятельность по обучению молодого поколения дизайнеров, на сегодняшний день во многом не справляются с организацией образовательного процесса, уходя либо к попыткам перевести содержание дизайн-образования в теоретическую плоскость, либо, наоборот, лишая студентов фундаментальных теоретических знаний, переносят их в область практической деятельности. Оба этих варианта являются недопустимыми в условиях стремительно развивающихся области художественного образования [1].

Таким образом, перед современной системой дизайн-образования стоит ряд важнейших задач, на решение которых необходимо ориентироваться сегодня всем педагогом этой и смежных с ней областей.

К таким задачам можно отнести:

- формирование у студентов фундаментально-прикладной культуры, которая может стать для них опорой в будущей профессиональной деятельности и обеспечит их актуальными и не устаревающими знаниями;
- сохранение и передача молодому поколению традиций отечественной школы дизайна, которая способна значительно обогатить личностный профессиональный потенциал будущего дизайнера вне зависимости от направления его деятельности;
- формирование открытого образовательного пространства, позволяющего всем субъектам образовательно-воспитательной деятельности функционировать в нем свободно и открыто;
- интеграция зарубежного опыта в систему отечественного дизайн-образования, за счет чего возможно оптимизировать процесс профессиональной подготовки молодых специалистов, а также восполнить пробелы в какой-либо области;
- наладить коммуникативные поля, необходимые для осуществления межкультурных и межнациональных коммуникаций, что также может обогатить отечественный опыт относительно дизайн-образования и создать новую площадку для развития отечественных дизайнеров;
- сформировать систему, основанную на новых технологиях, в том числе в области цифрового искусства и цифровой передачи данных [1-7].

По нашему мнению, исключительно после выполнения данных задач возможно максимально приблизиться к идее модернизации отечественной системы образования, а также модифицировать систему более частную – дизайн-образования. Это позволит не только осуществлять более качественную профессиональную подготовку будущих специалистов, но и сформировать определенный художественно-этический потенциал государства, который станет стартовой площадкой для многих отечественных и зарубежных специалистов данной области.

Помимо этого, как отмечают многие исследователи, дизайн на сегодняшний день представляет собой уникальный проводник между человеком, технологиями и проектированием. Являясь проводником технологий, дизайн позволяет оптимизировать окружающее пространство путем создания новых объектов социокультурного наследия государства, а также ознакомить население с новыми технологиями, которые нашли свое применение за рубежом, но не распространились в отечественных реалиях [3].

Таким образом, можно говорить о «миссии» дизайна, которая преобразовывается каждые 10 лет. Ключевой задачей дизайн-образования сегодня является формирование у обучающегося, будущего дизайнера, проектной культуры, которая лежит в основе его профессионального становления и профессионализма [4]. Проектная культура отражается не только в рамках его профессиональной деятельности, но и оказывает активное влияние на процесс жизнедеятельности и решения проблем в творческой, личностной, социальной деятельности.

При этом со стороны социума к дизайн-образованию предъявляются все более строгие и социально-ориентированные требования. Современные выпускники должны обладать не только общими, но и специальными компетенциями, а также готовностью к постоянному самосовершенствованию, социальной ответственностью, инициативностью, мобильностью, мотивированностью, стремлением к наиболее эффективному и продуктивному достижению результата, а также производительностью и модернизационными возможностями. В связи с этим современные выпускники нуждаются в значительном подспорье со стороны педагогов, которые должны встать с ними на один уровень и помогать развиваться, а не ориентироваться исключительно на учебную программу, что объясняется личностно-ориентированным подходом и общей индивидуализацией образования [7].

Выпускник должен развиваться не в рамках своей специальности, а в рамках межпредметного знания и быть специалистом широкого профиля, разносторонним и практико-ориентированным, созидательным. Его важной задачей является осуществление проектной деятельности, а также развитие инновационных технологий и явлений. Для него важно нестандартно мыслить, а также обладать определенной системой мировоззрения, в связи с чем справедливо говорить о многопрофильном и широком образовании в прямом смысле.

Существует огромное количество технологий, применяемых отечественными педагогами в рамках организации дизайн-образования. Рассмотрим их далее в контексте настоящего исследования и в ходе дальнейшего повествования о современном состоянии данной отрасли.

Первый большой блок технологий, применяемых в рамках такого образования, называется *инновационным*. Его возникновение связано с необходимостью общества в специалиста инновационного типа, который готов к осуществлению инновационной профессиональной деятельности и инновационному

преобразованию окружающей действительности. Ключом к пониманию процесса инновационности является творческая деятельность, которая решает задачи с точки зрения нового подхода и предусматривает интеграцию теории и практики различных видов дизайнерской деятельности, что позволяет производить процесс инновационного обеспечения деятельности наиболее комплексно и целостно [2; 6].

Инновационные технологии в дизайн-образовании достаточно разнообразны. Важную часть из них составляет программное обеспечение, обеспечение наиболее актуальными материалами дизайна, необходимыми для выполнения научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности в области воплощения творческих идей. Кроме того, существуют технологии разработки и применения различных мультимедийных и электронных обучающих средств, применение которых вовлекает будущих специалистов в процесс приобретения квалификации, мотивирует их к дальнейшему изучению заинтересовавшей их темы. Применяются также и специализированные программы, направленные на тестирование, организацию конференций и различных мероприятий.

В рамках использования инновационных технологий часто современными педагогами в их состав внедряются интерактивные технологии по типу проблемной лекции, исследовательских методов, кейс-метода и так далее. Интеграция интерактивных и инновационных технологий способствует совершенствованию процесса передачи и усвоения информации относительно преподаваемого предмета.

Таким образом, мы видим, что инновационные технологии в дизайн-образовании необходимы не только для передачи обучающимся теоретических знаний и привития им проектной культуры с различными умениями и навыками, базирующимися на знаниях, ключевым аспектом здесь является приобретение будущими специалистами определенного первоначального опыта в осуществлении профессиональной деятельности. Это крайне важно, особенно в современное время, когда большой упор делается на послевузовском профессиональном становлении личности. В ходе профессиональной подготовки должна осуществляться всесторонняя поддержка и оказываться максимальное влияние на систему ценностей и знаний обучающегося [3].

Особое место в системе инновационных технологий занимает интерактивное обучение, речь о котором велась выше. Интерактивные технологии чаще всего ориентированы на организацию образовательной деятельности и обучение в рамках сотрудничества. Сотрудничество предусматривает регулярные активные взаимодействия всех субъектов образовательно-воспитательного процесса: как педагогов, управленцев в сфере образования, так и обучающихся. Эта технология позволяет посредством оказания совместного влияния на решение проблемных ситуаций, моделировать их решения, прогнозировать возникновение схожих ситуаций, а также оценивать действия и вклад каждого субъекта такого процесса.

Семинарские занятия – еще одна форма интерактивного обучения, которая предусматривает непосредственную практическую деятельность студентов в рамках учебного заведения. Часто задействуются механизмы группового взаимодействия, а также педагогом создается максимально приближенная к реальности среда, дублирующая функции и механизмы профессиональной среды. Студенты учатся проявлять себя, отстаивать свое мнение, творчески реализоваться.

Существует и такой элемент инновационных технологий, как ситуационное обучение. Оно применяется современными педагогами для формирования проблемной ситуации, которая нуждается в ситуационном решении. У обучающихся формируется механизм решения сложных профессиональных задач путем применения методов логического и критического мышления, а также проведения сравнительного анализа.

Творческого решения поставленные задачи требуют посредством технологии проблемного обучения. Ее функционал базируется на формировании у обучающихся творческого понимания и осознания учебного материала, соотношения его с реальной профессиональной деятельностью и применением творческих способностей в наиболее продуктивном русле. Метод проектов считается подвидом проблемного метода, в связи с чем также можно судить о применимости творческого подхода к решению сложных проектных задач.

Как было сказано ранее, творческий подход лежит в основе всей деятельности современного дизайнера и осуществляется в обязательном порядке исключительно самостоятельно, без дополнительной помощи и подсказки. Творчество позволяет студенту оценить собственные силы и актуализировать свою деятельность, а также создать собственную систему ориентиров, в соответствии с которыми он сможет реализовывать профессиональную деятельность и выполнять социальный заказ в наиболее продуктивном русле. При этом творческая деятельность не может базироваться на одном энтузиазме, и должна опираться на сформированные в условиях проектной культуры системы проектных умений, фундаментальных знаний, практико-ориентированных мотивационных установок и в обязательном порядке желании к непосредственной самореализации в профессиональной деятельности.

Второй важный блок настоящего исследования посвящен рассмотрению информационных технологий, которые следует отделять от инновационных. Такие технологии лежат в основе моделирования и конструирования любых дизайн-объектов, а также нацелены на оптимизацию процессов модификации, преобразования и формирования их элементов или всей структуры. Технические средства необходимы каждому современному специалисту в области дизайна и других видов художественного освоения реальности, поскольку представляют собой определенный потенциал и являются законодателем трендов во всех прогрессивных направлениях профессиональной деятельности человека. Благодаря им можно в виртуальном порядке ознакомиться с цветом, светом, текстурой, материалом, различными конструктивными, концептуальными и композиционными структурами объекта.

Помимо этого, технические средства позволяют представлять моделируемые объекты в объеме, а также осуществлять активные взаимодействия с ними, деятельность по преобразованию их структуры и содержания.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, мы можем заключить, что современное дизайн-образование нуждается в значительной доработке содержания и концептуальной наполненности. Несмотря на обилие технологий, применяемых педагогами в рамках организации образовательного процесса, молодые дизайнеры все еще остаются неготовыми к осуществлению профессиональной деятельности сразу после выхода из университета.

В связи с этим перед педагогами стоит важная задача по правильному скомпилированию и сопоставлению вышеуказанных технологий, привнесению новых, а также разработке потенциально возможных технологий, служащих важным подспорьем будущим дизайнерам в развитии их

профессиональной культуры. А это, в свою очередь, станет серьезным шагом к реализации глобальной тенденции к модернизации общей системы образования в России, что создаст кадровый и гражданский потенциал государства, способный в выгодном свете выставить его на международной образовательно-трудовой арене.

Литература:

1. Дромова, Н.А. Формирование художественно-технологической готовности дизайнера текстиля в условиях современного вуза / Н.А. Дромова // ЧиО. – 2016. – № 2 (47).
2. Капунова, М.И. Роль и влияние инновационных технологий в повышении качества дизайн-образования / М.И. Капунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60 – 2.
3. Каукина, О.В., Наумов, В.П., Наумов, Д.В. Эффективность формирования проектной культуры будущих дизайнеров: Актуальные проблемы исследования / О.В. Каукина, В.П. Наумов, Д.В. Наумов // Вестник ВУиТ. – 2014. – № 4 (17).
4. Михальченко, М.С., Максименко, А.Е. Участие дизайнера в формировании окружающей среды / М.С. Михальченко, А.Е. Максименко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59 – 1.
5. Репринцев, М.А. Развитие композиционного мышления будущих дизайнеров средствами проектной деятельности / М.А. Репринцев // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6.
6. Салтыкова, Г.М. Технологии в дизайн-образовании в высшей школе / Г.М. Салтыкова // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 2 – 1.
7. Трускова, М.А. Основные компоненты проектной культуры будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) / М.А. Трускова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 14 (273).

Педагогика

УДК 37 81.276.3-053.2

кандидат филологических наук, доцент Мокренцов Денис Сергеевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

магистрант Мокренцова Аделина Сергеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

АКТУАЛЬНЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ИЗУЧЕНИЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления и подходы изучения детской речи в лингвистике и психолингвистике. Представлены особенности эгоцентрической речи ребёнка при формировании личности. Выявлена специфика детского словообразования с точки зрения лингвистики и психолингвистики.

Ключевые слова: детское словотворчество, детская речь в лингвистике, психолингвистика, овладение речью.

Annotation. The article deals with the main directions and approaches of studying children's speech in linguistics and psycholinguistics. There are presented the features of the children's egocentric speech during personality development, revealed the feature of children's word-making from the point of view of linguistic and psycholinguistics.

Keywords: children's word-making, children's speech in linguistics, psycholinguistics, mastery of speech.

Введение. Детская речь и восприятие окружающей действительности является одной из основных проблем исследований, это обусловлено прежде всего тем, что изучение детской речи и мировоззрения ребёнка даёт представление о всецелом и многоуровневом процессе формирования сознательной личности. Полученные в раннем детстве знания и впечатления прочно фиксируются в ассоциативно-вербальной сети языковой личности и существенно влияют на специфику понимания, владения и освоения языка взрослым человеком [10].

Как известно, детская речь – это особый этап онтогенетического развития речи детей дошкольного и младшего школьного возраста. К изучению феномена детской речи в рамках лингвистического подхода в свое время неоднократно обращались Т.А. Гридина, М.Р. Львов, Е.С. Снитко, С.Н. Цейтлин и др. К психолингвистическим исследованиям относятся труды Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, В. Штерна и др.

Исследование речи детей и основополагающие факторы восприятия ими окружающей действительности посредством словесных кодов вызывают значительный интерес, так как расширяют наши представления не только об овладении родным языком, но также и о самом языке в целом, о его многогранном функционировании и развитии в речевой деятельности, не только о становлении познавательных и других психологических процессов, но и об их построении, расширяют наши знания о человеке и его трансформации в языковую личность.

Актуальность исследования заключается в том, что развитие детской речи является особым процессом, который может быть изучен рядом гуманитарных и не гуманитарных дисциплин, а сам процесс детского речетворчества заслуживает детального анализа и изучения.

Изложение основного материала статьи. Изучение детской речи один из важных вопросов лингвистики, ведь детская речь формирует сознание, а в последствии и языковую личность, способную всецело коммуницировать в обществе. Также, следует обратить внимание на то, что детская речь – это не часть речи взрослого человека, а своеобразная система лексических знаков со своими правилами и периодами

использования, благодаря успешному овладению которых формируется сознание и происходит социализация ребёнка в общество.

В начале XX века учёные Клара и Вильгельм Штерн оказали значительное влияние на развитие детской речи, проводя эксперименты на трёх своих детях Хильде, Гюнтере и Еве они на протяжении многих лет записывали данные в дневники, начиная с детского лепета до систематических записей воспоминаний. Они выделили этапы усвоения речи, смогли установить момент усложнения использования лексики от простого односложного предложения к сложному многосоставному предложению и наконец, разработали «специальную лингвистику детской речи» [8, с. 180].

Продолжил традицию исследований развития детской речи А. Грегуар. В своих дневниковых записях он фиксировал процесс усвоения речи своих детей, овладение ими правил, способствующих грамотному изложению своих мыслей. Хотя и большинство из исследователей того периода и занимались изучением детской речи, детально записывая и анализируя все процессы, связанные с речью ребёнка, тем не менее их записям характерна психологическая составляющая при формировании коммуникативных навыков. Так, Н.А. Менчинская и М.П. Стакорская и др. в своих работах скорее описывают, достаточно объёмно, зарождение речи у ребёнка на примере своих детей, чем делают какие-либо обобщения, касательно полноты формирования коммуникативных способностей у ребёнка. Их исследования свидетельствуют о том, что окружение влияет на овладение языком и эту теорию решил подвергнуть сомнению Ж. Пиаже, утверждая, что благодаря всестороннему развитию ребёнка и происходит формирование и развитие речи. Проведя исследования функций детской речи он приходит к выводу, что речь ребёнка может быть эгоцентрической либо социализированной. Наиболее значимым является его открытие детского эгоцентризма, в котором в центре всего стоит ребёнок, и совершенно не важно, как на его речь реагируют окружающие, ведь самое важно – это сам процесс говорения.

Категории эгоцентрической речи ребёнка по Ж. Пиаже:

- повторение – дети в возрасте 1-2 лет повторяют слоги и слова ради самого процесса говорения. Такая игра слов – это остаток детского лепета, не содержит коммуникативного элемента, и является одной из категорий эгоцентрического речи [9, с. 18];

- монолог – дети в возрасте 3-4 лет думают и действуют эгоцентрично, им совершенно не важно кто их слушает и слушает ли вообще. «Ребенок говорит сам с собой так, как если бы он громко думал. Он ни к кому не обращается» [1, с. 40];

- коллективный монолог – дети 5-8 лет, они «думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые, и менее сообщают друг другу свои интеллектуальные искания, чем мы» [1, с. 41].

По мнению Ж. Пиаже эгоцентрическая речь представлена как «некоторый побочный продукт детской активности, как обнаружение эгоцентрического характера его мышления» [1, с. 43]. Ведь в игре ребёнок находит своё мировосприятие, игра является «формой мышления» ребёнка, «миражным воображением», выраженным в эгоцентрической речи. «Речь эгоцентрическая, в первую очередь потому, что ребёнок говорит только про себя, как будто он громко рассуждает» [9, с. 17]. Говоря о эгоцентрической речи Ж. Пиаже акцентирует внимание на том, что ребёнок не может анализировать речь взрослого и критически рассуждать во время коммуникации, ибо ему свойственно транслировать информацию однобоко, с позиции своего внутреннего «Я».

Такое понимание эгоцентрической речи встретило много противоречий. Так, в своём психологическом исследовании мышления и речи Л. Выготский детально анализирует и подвергает критике теорию развития детской речи Ж. Пиаже, который рассматривал развитие ребёнка отдельно от социальной и культурной среды, ведь первостепенные задачи, которые необходимо ставить при изучении детской речи – это «установление контакта с окружающими, прежде всего со взрослыми, и функции сообщения, социальной связи, благодаря которым происходит влияние на окружающих как со стороны взрослых, так и со стороны ребенка» [7, с. 145]. Немаловажным в изучении детской речи является параллельное сопоставление мира, в котором живёт ребёнок с его сознанием.

По мнению Л. Выготского схему развития детской речи можно представить следующим образом:

- социальная речь (внешняя) которая является многофункциональной, развивается по принципу дифференциации отдельных функций и в известном возрасте довольно резко дифференцируется на эгоцентрическую и коммуникативную речь;

- эгоцентрическая речь (шёпот) – является внутренней речью по своей психологической функции и внешней речью по своей физиологической природе. Речь, таким образом, становится психологически внутренней раньше, чем она становится действительно внутренней;

- внутренняя речь – являющаяся основой его мышления, как артистического, так и логического [1, с. 52]. Тогда как схема развития детской речи Ж. Пиаже «намечает следующую генетическую последовательность основных моментов в развитии речевого логического мышления: внеречевое аутистическое мышление – эгоцентрическая речь и эгоцентрическое мышление – социализированная речь и логическое мышление» [1, с. 53].

Говоря об эгоцентрической речи, следует помнить, что данное понятие у Ж. Пиаже отличается от понятия Л. Выготского, так, у Ж. Пиаже к эгоцентрической речи относится повторение слов, комментирование, используемое ребёнком для объяснения и уточнения своих действий, и монологическая речь коллектива, не требующая понимания со стороны партнёра по коммуникации. У Л. Выготского данная речь способна решать поставленные задачи, ведь при решении сложных задач у ребёнка активизируются функции овладения речью. Исходя из этого мы видим неоднозначность явлений во время овладения ребёнком языковых норм, о которых свидетельствуют исследования учёных.

Несмотря на то, что наука не стоит на месте, тем не менее исследования Л. Выготского и его последователей хоть и отличаются от концепции развития детской речи Ж. Пиаже, однако это не мешает в равной степени относиться к их трудам и с равным уважением, продолжая углублять знания в сфере развития детской речи.

Одним из наиболее значимых учёных в исследованиях детской речи с позиции лингвистики является А. Гвоздев. В своей первой работе «Усвоение ребёнком родного языка» он делает общий анализ своих наблюдений за детской речью, рассматривает её особенности и формирование навыков коммуникации. В книгу трудов А. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи» вошли наиболее значимые исследования речевой готовности ребёнка к обучению в школе.

На протяжении многих лет А. Гвоздев проводил исследование-наблюдение над своим сыном, в котором записывал все высказывания и анализировал природу их происхождения, уточняя природу возникновения в речи сына того или иного слова, уточнял понимание сыном новой лексики, делая свои комментарии. На примере своего сына ему удалось глубже понять особенности овладения детьми речью, увидеть перспективы развития исследований в данном процессе.

В работах А. Гвоздева детально разработан и проанализирован период дошкольника и его готовность к коммуникации, от процесса овладения новой лексикой к навыкам использования изученной лексики на практике – дальнейшее использование полученных знаний к обучению в школе. Исследователь делает акцент на том, что ребёнок «уже на таком уровне овладевает сложной системой грамматики, включая тонкости синтаксиса и морфологии, что усваиваемый язык становится для него действительно родным и впрямь совершенным средством для мышления и общения» [3, с. 215].

Процесс усвоения языка у ребёнка достаточно длительный. Он зависит от языковых особенностей ребёнка и состоит из разных уровней. Так, «первый связан с усвоением значений общепотребительных слов, второй – с формированием знаний о мире и языковой картине мира, третий – характеризует способность мотивировать выбор определённой стратегии языкового поведения» [5, с. 26]. Говоря о лингвистической компетентности следует обратить внимание на то, что теоретическое усвоение лексики зависит от речевой активности, когда полученные знания применяются на практике в процессе непосредственной коммуникации. Следует отметить и тот факт, что нестандартность использования языковых норм говорит о привлечении внимания, ведь, поведение ребёнка тесно связано с его переживаниями и желанием донести свой формирующийся внутренний мир окружающим. Также, следует обратить внимание и на восприятие ребёнком окружающего мира посредством игры, благодаря которой могут рождаться новые слова, а благодаря искусству слова они формируют целые сюжетные линии, играя важную роль в формировании личности. Используя нестандартные формы в речевом поведении с целью привлечения внимания можно говорить об использовании ребёнком в процессе общения новые формы и речевые конструкции, что свидетельствует о использовании в своей коммуникации всевозможных аспектов искусства слова, а это «несомненно указывает на психологическое родство искусства и игры для ребёнка» [2, с. 248-249].

Для ребёнка в лингвистическом аспекте развития речи психологическим коррелятом слова есть образ-эталон, формируется, используется и изменяется в процессе предметно-игровой деятельности.

По мнению исследователей процесс овладения словом вызывает у ребёнка большие трудности. Так, для усвоения нового слова порой уходит до нескольких месяцев.

Мы можем заметить ритмичные колебания при развитии речи у ребёнка на втором году жизни, это свидетельствует о неравномерном усвоении и понимании лексических единиц. Так, возможны времена, когда ребёнок способен воспринимать и затем активно использовать новые слова, правда после, происходят скачки (шаги назад), когда можно увидеть достаточно низкий уровень освоения новой лексики.

Для обогащения коммуникативного развития ребёнка следует использовать обширный лексический аппарат и вводить максимальное количество речевых жанров, благодаря которым ребёнок сможет видеть различные вариации использования слова и его характеристики, максимально приобщиться к правильному и наиболее точному использованию лексических единиц. Одним из первых к изучению проблемы жанров речи обратился М. Бахтин, увидевший в речевом жанре возможность связать социальную реальность окружающего мира с речевым восприятием данной реальности.

Жанровое мышление берёт начало во младенчестве – периоде дословесного этапа речевого развития ребёнка. Во время коммуникации с такими детьми мы видим всевозможные сюсюканья, агуканья, гримасы, улыбки, реакции на различные звуки, что в свою очередь можно больше отнести к невербальной коммуникации.

У ребёнка развитие речи происходит в двух направлениях, в интенсивном пополнении и обогащении словарного запаса лексическими единицами, одновременно с этим происходит усвоение морфологической языковой системы, которую используют окружающие для своей коммуникации и перестройка когнитивных процессов посредством развития речи у ребёнка.

В детском возрасте большую роль в коммуникации со сверстниками играют возгласы, отображающие реальные эмоции и мироощущение ребёнка, которые невозможно скрыть. Таким образом, любое проявление чувств и передача их окружающему миру непосредственно связаны с невольным использованием в своём общении возгласов, сиюминутно появляющихся от различных влияний на психологическое состояние ребёнка. Часто встречающиеся в детской речи возгласы, такие как «ой» и «эй» зачастую заставляют необходимы для того, чтобы успеть обдумать ответ, на задаваемый вопрос. Возгласы могут служить определённой реакцией на ранее озвученную тему, либо играют роль паузы, перед переходом к новой теме общения.

Таким образом использование лексики с позиции грамматики в детской речи зависит от круга общения. Если в коммуникации со взрослыми ребёнку необходимо варьировать своими лексическими запасами с позиции целесообразности, что затрудняет (усложняет) детскую коммуникацию, тогда как в общении со сверстниками ребёнок становится непосредственным субъектом общения со своими правилами, нормами, интересами и возможностями использования речи для достижения поставленных целей, занимая свою нишу в обществе.

Рассматривая речь ребёнка с позиции многоаспектности следует отметить, что детская речь в лингвистическом аспекте предусматривает комплексное изучение фонетических, интонационных, грамматических лексических норм, связанных с возрастными особенностями развития ребёнка и восприятие необходимой лексики для улучшения коммуникации. Тогда как психическая деятельность ребёнка стимулирует восприятие слов, затем приводит к их пониманию и в конечном итоге превращается в речь, что изучается психолингвистикой.

Для психолингвистики характерны исследования в сфере рефлексивных способностей ребёнка, а именно метаязыковая рефлексия. О. С. Колясникова выделяет следующие факторы рефлексивного мышления ребёнка: временной фактор; когнитивный фактор; фактор коммуникативной потребности; фактор креативности и др. [6, с. 17-19]. Рассматривая мотивационную рефлексивность следует уделить отдельное внимание к осознанию лексической единицы, ведь именно она приводит к пониманию слова и позволяет объяснить необходимость использования выбранного слова.

Несмотря на то, что речь ребёнка всецело зависит от его адаптации и психологической готовности, а также от получаемой информации и взаимодействия с окружающим миром, тем не менее, на протяжении всего периода дошкольного возраста активный словарный запас увеличивается. Появляются познания в конструкции грамматически правильного построения предложений и наиболее точное использование лексики в процессе коммуникации как со сверстниками, так и со всеми участниками общения. Происходит обогащение и усложнение в использовании грамматического строя, а овладение основными формами речи свидетельствует о готовности коммуницировать со взрослыми на равных.

Чем старше становится ребёнок, тем сильнее у него возрастает интерес к звуковому оформлению речи. Из общения взрослых ребёнок может искать созвучные слова, подбирая пары к словам, которые активно используют в его лексиконе.

Следует отметить и тот факт, что к старшему дошкольному возрасту ребёнок достаточно точно может замечать ошибки в произношении у сверстников, при этом, ошибаясь, свои не всегда заметит и согласится с тем, что допустил неточность в процессе общения, ведь самоконтроль в этом возрасте развит не на достаточно высоком уровне и адекватная оценка собственному вещанию даётся не всегда корректно.

В этом возрасте также у ребёнка вызывает интерес стихосложение. Ведь благодаря рифме в процессе соединения слов получаются достаточно интересные словесные формы. Это занятие способствует развитию хорошего мелодийного слуха, ведь внимание ребёнка сосредоточено на точности и правильности сочетания тех или иных лексических конструкций для красивого и корректного звучания. Данное увлечение требует особого отношения и со стороны взрослых, ведь поддержка в этом возрасте так важна и желанна, и если правильно к этому процессу отнестись, то ребёнок достаточно быстро сможет развить навыки лексического познания языка и в дальнейшем быстрее адаптироваться к коммуникации со взрослыми «на равных».

Дети пятилетнего возраста способны на физиологическом уровне выполнять более точные движения языком и губами, а это в свою очередь возможность использования сложных звуков – переход на новый этап коммуникативного процесса. Ведь не секрет, что в этом возрасте познавательная деятельность у ребёнка переходит на новый уровень, когда можно уже сравнивать многие вещи, происходящие в социуме, анализировать действия окружающих, пополнять словарный запас не только из коммуникации, но и из теле, видео, радио и интернет вещания. Речь ребёнка становится более информативной, логичной, последовательной. При пересказе видны связи между отдельными предложениями, что свидетельствует о трансформации речи ребёнка в более содержательный процесс общения.

Для диагностики речевой деятельности детей дошкольного возраста хорошо использовать Гейдельбергский тест [4], благодаря которому можно увидеть наиболее полную картину сформированности и правильного использования грамматических особенностей речи в процессе коммуникации. Однако, следует заметить, что уровень овладения речью у детей старшего школьного возраста не одинаков. Хотя дети и используют для коммуникации различные виды речи, тем не менее, не все способны критически и адекватно использовать полученный словарный запас на практике. Тем более для точного анализа правильного использования лексических единиц в процессе общения следует рассматривать речь ребёнка в совокупности с эмоциональной, мотивационной и познавательной сферами жизни.

Выводы. Исходя из анализа научных исследований в сфере языковой готовности ребёнка следует отметить, что, исследования в сфере формирования детской речи первоначально носили описательный характер. В последствии делался акцент на психологической составляющей и лингвистических особенностях ребёнка. Так, в результате своих научных изысканий Ж. Пиаже выделяет наиболее значимую детскую речь – эгоцентрическую, где речь – это сам процесс говорения, при котором совершенно не важно где, с кем и как общается ребёнок. В противовес данной теории выступают исследования Л. Выготского, в которых учёный доказывает важность влияния социума на развитие ребёнка и его речь.

Современные исследователи приходят к выводу, что речь ребёнка следует изучать с позиции многоаспектности. С позиции лингвистики необходимо комплексное изучение норм использования речи ребёнком в процессе его возрастания. Что касается психолингвистики, то тут необходимо рассматривать формирование коммуникативных умений и навыков ребёнка с помощью его рефлексорных способностей и мотивированности.

Таким образом мы можем говорить о том, что детская речь прежде всего является процессом неосознанным и при благоприятных условиях, например, подходящей языковой среде развивается благодаря спонтанной рефлексии. Процесс овладения языком достаточно долгий и состоит из разных уровней. Коммуникативные способности следует развивать с помощью специальных упражнений, таких, как составление ассоциативных рядов к той или иной ситуации.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Изд. 5, испр. – Издательство «Лабиринт», М., 1999. – 352 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН СССР. – 1961. – 471 с.
4. Засекина Л.В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб. / Л.В. Засекина, С.В. Засекин. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
6. Колясникова О.С. Явление мотивационной рефлексии в детской речи: дисс. ... канд. филол. Наук: 10.02.01 «Русский язык» / Оксана Сергеевна Колясникова; Уральск. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 269 с.
7. Кубрякова Е.С. Онтогенез языковой способности и ее структура / Е.С. Кубрякова // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – 240 с.
8. Львов М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – М.: Академия. – 2000. – 240 с.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
10. Цейтлин С.Н. Инновации как продукт речевой деятельности ребенка / С.Н. Цейтлин // Детская речь: Проблемы и наблюдения: [межвуз. сб. науч. тр.]. Л.: ЛГПИ, 1989. – С. 64-74.

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры
«Автомобильный транспорт» Мыхнюк Мария Ивановна

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

КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятий «педагогическое взаимодействие», «общение». Проанализирована специфика педагогического общения, коммуникативная, перцептивная и интерактивная функция. В статье рассмотрены различные виды педагогического общения. Особое внимание автора уделялось диалоговому общению, как одному из самых эффективных методов педагогического взаимодействия. Обоснованы социально-психологические основы педагогического общения. Проанализировано содержание следующих этапов педагогического общения: начального; этапа управления общением в учебном процессе; этапа анализа моделирования системы педагогического общения существующей и предстоящей коммуникативной деятельности. В статье рассмотрены проблемы, связанные с устранением конфликтов и конфликтных ситуаций между субъектами педагогического процесса, проанализированы составляющие индивидуального стиля общения педагога.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, педагогическое общение, коммуникация, диалоговое общение, преподаватель.

Annotation. The article reveals the essence of the concepts «pedagogical interaction» and «communication». The specifics of pedagogical communication, communicative, perceptual and interactive functions are analyzed. The article considers various types of pedagogical communication. The author paid special attention to dialogical communication as one of the most effective methods of pedagogical interaction. The socio-psychological foundations of pedagogical communication are substantiated. The content of the following stages of pedagogical communication is analyzed: the initial stage; the stage of communication management in the educational process; stage of analysis of modeling the system of pedagogical communication of existing and upcoming communicative activities. The article considers the problems associated with the elimination of conflicts and conflict situations between the subjects of the pedagogical process, analyzes the components of the individual communication style of the teacher.

Keywords: pedagogical interaction, pedagogical communication, communication, dialog communication, teacher.

Введение. Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между субъектами и объектами педагогического процесса.

Сущность и особенности педагогического общения изучались А.А. Бодалевым, А.Н. Леонтьевым, Н.В. Кузьминой, В.А. Кан-Каликом, И.А. Зимней, В.И. Сафеновым, В.В. Дыбаевой и др.

Благодаря общению в педагогическом процессе образуется важная система педагогического взаимодействия между педагогом и обучающимися, которая влияет на результативность обучения и воспитания.

Целью статьи является обоснование коммуникативных основ педагогического взаимодействия в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Качественный показатель преподавания различных учебных дисциплин в высшей школе во многом зависит от умения педагога осуществлять педагогическое взаимодействие с обучающимися, результативно управлять этим процессом. Взаимодействие, как самостоятельное понятие, вошло в научную лексику в 60х гг. двадцатого столетия и рассматривается как универсальная категория, основным признаком которой является влияние друг на друга субъектов обучения, вследствие чего происходят определенные изменения в их действиях, поступках.

В психологии взаимодействие рассматривается как одна из характеристик общения, как форма общения, основанная на личностном подходе к личности, направленную на обмен личностным опытом на основе взаимосотрудничества [10]. Овладение культурой педагогического общения является одной из достаточно важных составляющих профессионально-педагогического мастерства преподавателя вуза. Еще Цицерон предавал большую значимость общению. Именно он выделял основные коммуникативные задачи: «что сказать, где сказать и как сказать». Согласно большой педагогической энциклопедии, понятие «общение» – это взаимодействие двух или более людей, состоящие в обмене между ними информацией познавательного или аффектно-оценочного характера [8, с. 391]. Б.Ф. Ломов рассматривает общение как специфическую форму взаимодействия человека с другими людьми, в ходе которого осуществляется обоюдный обмен представлениями, идеями, интересами, установками [7]. В свою очередь, педагогическое общение – это форма учебного взаимодействия, сотрудничества педагогов и обучающихся; личностное и социально-ориентированное взаимодействие [8, с. 391].

По мнению А.Н. Леонтьева педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с обучающимися на занятиях или вне их, направленное на создание психологического климата и отношений между педагогом и обучающимися [6]. Ученый считает, что эффективное общение происходит тогда, когда создаются результативные условия для развития мотивации личности и творческого характера учебной деятельности, а также обеспечивает эмоциональный климат в процессе обучения, создаваемый педагогом [6]. То есть, важным условием эффективности педагогического общения является психологическая и коммуникативная компетентность педагога, как овладение системой социально-психологических умений и навыков.

Специфика педагогического общения проявляется в его направленности не только на само учебное взаимодействие, но и на обучающихся в целях их личного развития, а также на процесс организации усвоения знаний и умений. Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств [8, с. 391]. Коммуникативная функция реализуется в обмене различного рода информацией, перцептивная – способствует реализации таких психологических механизмов как сравнение, идентификация, апперцепция, рефлексия, а интерактивная заключается в

регуляции субъект-субъектного взаимодействия в процессе обучения [3]. Не менее существенной, по мнению К. Роджерса, является функция фасилитации общения, которая означает, что педагог в процессе общения облегчает обучающемуся возможность выразить себя, своё положительное «Я» [9]. Заинтересованность в успехе обучающегося, доброжелательная, поддерживающая контакт атмосфера обеспечивает эффективность общения, способствует самоактуализации и дальнейшему развитию личности.

В работах некоторых авторов понятия «общение» и «коммуникация» употребляются как синонимы. В литературных источниках коммуникация рассматривается как функциональная основа человеческой культуры, которая основывается на интенсивном обмене различной информацией.

С точки зрения М.С. Кагана, понятие «общение» и «коммуникация» отличаются в следующем: общение имеет практический, материальный, духовный, информационный, практический характер. По мнению ученого в общении нет отправителя и получателя сообщений, а есть собеседники, соучастники. В свою очередь понятие «коммуникация» означает пути сообщения, средства связи и является информационным процессом, с целью передачи различных сообщений. В общении, считает автор, информация «циркулирует» между партнерами, поскольку они оба активны в равной степени, и поэтому информация не убывает, а увеличивается, обогащается и расширяется [4, с. 140].

Рассматривая проблемы педагогического общения, В.А. Кан-Калик обращает внимание на то, что учебный процесс имеет две основные подсистемы, которые составляют единое целое: дидактическую и коммуникативную. По его мнению, в этом единстве и просматривается профессиональная своеобразность педагогической деятельности, где дидактическая подсистема является содержательной, однако реализуется она через коммуникативную подсистему – формотворческую [5, с. 67].

Существуют различные виды педагогического общения. Рассмотрим более детально применительно к различным педагогическим ситуациям. Так, резонансное общение возникает тогда, когда субъекты педагогического взаимодействия понимают друг друга и свободно обмениваются различного рода информацией. Преподаватель при этом использует приемы поощрения, быстро реагирует на настроение аудитории. В свою очередь, стегматическое общение происходит с использованием особых знаков, которые часто используют в своем общении. Это общение не предполагает раскрытие внутреннего мира обучающихся. Достаточно значимым в педагогической деятельности является этикетное общение. Данный вид общения предусматривает уважительное взаимоотношение между преподавателем и обучающимися в виде приветствия педагога стоя, проявление взаимоуважения во время общения, выражение понимания позиции собеседника, выражение позитивных чувств через похвалу, одобрение, комплимент, этикетные формулировки прощания субъектов образовательного процесса по окончании занятий. Референтное общение возникает тогда, когда получаемая информация оценивается с собственных позиций личности. Преподаватель, с целью повышения познавательной активности обучающихся намеренно создает ситуацию общения, связанного с проблемными вопросами, которые требуют высказывания и обоснования собственной позиции обучающихся, применение ситуаций, требующих альтернативы действий с их анализом и выводами [2; 3].

Учитывая то, что процесс педагогического общения носит диалоговый характер, то общение и диалог могут рассматриваться как идентичные понятия. Известно, что диалог является одним из эффективных методов, который актуализирует совершенствование коммуникативного взаимодействия субъектов учебного процесса. В свою очередь, гуманность диалогового общения предусматривает равноправность взаимодействующих сторон и определяет такие аспекты, как: уважение к точке зрения партнера по общению, доверительность к нему, чувствительность, расположение.

Среди видов диалогового общения особое внимание уделяется методу ситуационного диалога, где главную роль играет соответствующая ситуация. Как правило, данный метод обеспечивает решение проблем на основе использования как традиционных, так и инновационных идей, обсуждения их положительных сторон и недостатков, обоснования эффективности принятого решения с учетом результатов профессионально-педагогической деятельности педагога. Результативное педагогическое взаимодействие возникает тогда, когда в процессе диалога субъекты обмениваются информацией оценочного характера по поводу некоего объекта, значимого для субъектов, и на основе этой информации выстраиваются соответствующие отношения между ними [10].

Так как педагогическое общение является важным компонентом учебно-воспитательного процесса, то закономерно, что к нему предъявляются соответствующие социально-психологические условия, которые вытекают из разносторонних задач, решающихся с помощью педагогического общения, а именно: наличия психологического климата с аудиторией обучающихся и обеспечение процесса передачи учебной информации; использование в процессе занятий метода диалога, постановки риторических вопросов, создание ситуаций размышления, создание атмосферы коллективного поиска, размышлений; выбор иллюстративных средств, логическая передача фактов и обобщений; использование конкретных примеров, в том числе технического и технологического характера; управление познавательной деятельностью обучающихся в процессе обучения через использование различных стилей общения; единство диалогового и личностных аспектов в процессе педагогического взаимодействия и их влияния на самовыражение личности преподавателя, что способствует результативности учебной деятельности; педагогическую целесообразность системы коммуникативного взаимодействия между педагогом и обучающимися, что способствует повышению их мотивационного уровня [2; 10].

В структуре педагогического общения выделяются несколько этапов:

- прогностический этап – предусматривает моделирование педагогом предстоящего общения с аудиторией в процессе подготовки к непосредственной деятельности;
- начальный этап общения – это своего рода организация непосредственного общения с аудиторией обучающихся вначале взаимодействия;
- управление общением в развивающемся педагогическом процессе;
- анализ осуществленной системы общения и моделирования системы общения предстоящей коммуникативной деятельности [11, с. 89].

Как свидетельствуют результаты исследования, в осуществлении профессионально-педагогической деятельности важное значение отводится устранению конфликтов и конфликтных ситуаций между субъектами деятельности.

Психологи Г.А. Балл, И.А. Зимняя, В.Н. Как-Калик, В.В. Рыбалка и др. придерживаются мнения, что численные межличностные конфликты и недоразумения возникают именно из-за неумения общаться, отсутствием коммуникативных способностей. Поэтому вся педагогическая деятельность выстраивается на взаимосвязях педагога и обучающихся, в процессе их самореализации. В практике работы преподавателя высшей школы достаточно часто возникают так называемые «психологические барьеры», которые мешают общению и негативно влияют на качество учебно-воспитательного процесса.

К основным из них ученые относят следующие: несовпадение целей и установок на организацию учебного занятия из-за невнимательности или равнодушия обучающихся из-за чего преподаватель становится нервным, раздражительным; отсутствие положительного контакта с обучающимися; боязнь допустить педагогические ошибки, связанные с профессионально-педагогической деятельностью; наследование манер общения другого педагога, что не всегда приводит к положительному результату; сужение функций общения и не учитывающая результативности их комплексного использования; негативная установка на аудиторию [5, с. 33-35].

Процесс общения, в зависимости от опыта педагога, может приобретать относительную самостоятельность, которая проявляется в выработке индивидуального стиля общения. В психолого-педагогических источниках стиль общения рассматривается как устойчивая форма способа и средств взаимодействия людей между собой. Считается, что в стиле педагогического общения проявляется не только творческая индивидуальность педагога, но и сложившийся характер субъект-субъектного взаимодействия [2]. То есть, в стиле общения педагога проявляются его личностные качества, которые основываются на специфических особенностях управления учебным процессом.

По мнению ученых оставляющими стиля общения могут быть:

- пристальное внимание педагога к мыслительному обучающегося и в случае необходимости требует немедленной поддержки, одобрения, согласия;

- наличие эмпатии, предусматривающее умение поставить себя на место обучающегося, понять его цели, мотивы его деятельности, что позволит педагогу в определенной степени прогнозировать эту деятельность и управлять ею заранее;

- доброжелательность, позиция заинтересованности в успехе обучающегося;

- рефлексия, предусматривающая непрерывный объективный анализ педагогом своей деятельности в процессе управления учебным процессом и применение коррекции определенных действий обучающихся посредством общения [1; 8].

Выводы. Таким образом, учитывая вышеизложенные факты, касающиеся педагогического взаимодействия в учебном процессе, преподаватель должен учитывать, что: педагогическое общение не должно ограничиваться только информационной функцией; спокойно и выдержано реагировать на различные негативные ситуации; уметь выслушать собеседника; использовать педагогическую наблюдательность с целью выявления различных негативных настроений в аудитории; использовать инициативу в общении с целью выстраивания логики в построении взаимоотношений с обучающимися энергично организовывать психологический климат; использовать различные формы межличностного взаимодействия между обучающимися в качестве фактора оптимизации учебно-воспитательного процесса; избегать штампов общения в стереотипных ситуациях; использовать доброжелательное отношение к обучающимся, что существенно влияет не только на налаживание положительного контакта с ними, но и на восприятие и усвоение учебной информации в целом.

Литература:

1. Алимсаева Р.К. Методические условия эффективности педагогического общения в системе профессиональной подготовки будущих учителей // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №3(70). – С. 217-219.
2. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства: учебник / И.П. Андриади. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 209 с. – (Высшее образование: Бакалавриат).
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ирина Алексеевна Зимняя. – изд. второе, доп., исправл., перераб.. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
4. Каган М.С. Философия культуры / Мойсей Самойлович Каган; СПб. гос. ун-т. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
5. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения / Виктор Абрамович Кан-Калик. – Грозный: ЧИГУ, 1979. – 138 с.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов; Рос. акад. наук. Ин-т психологии. – М.: Наука, 1999. – 349 с.
8. Педагогика: большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
9. Роджерс Карл Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Рихард Роджерс; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1994. – 479 с.
10. Соколова Е.Г. Коммуникативные основы педагогического общения // Вестник Московского государственного университета. Серия Педагогика. – 2019. – №4. – С. 52-58.
11. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: учеб. для студентов сред. проф. учеб. заведений / С.Д. Якушева. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

УДК 377.352

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
психологии и педагогики Омельченко Галина Леонидовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного
профессионального образования Республики Крым «Крымский республиканский
институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь)

КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. В статье выделены и проанализированы компоненты, критерии и показатели готовности к педагогическому взаимодействию мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин в профессиональной подготовке квалифицированных рабочих швейного профиля. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по исследованию.

Ключевые слова: готовность к педагогическому взаимодействию, мастер производственного обучения, преподаватель специальных дисциплин, компоненты, критерии, показатели.

Annotation. The article singles out and analyzes the components, criteria and indicators of readiness for pedagogical interaction of masters of industrial training and teachers of special disciplines in the professional training of qualified workers of the sewing profile. The results of experimental work on research.

Keywords: readiness for pedagogical interaction, master of industrial training, teacher of special disciplines, components, criteria, indicators.

Введение. Трансформационные процессы в современном обществе обуславливают необходимость инновационного развития системы среднего профессионального образования (СПО), приоритетом которой является ориентированная на экономику России. Государственная политика модернизации российского образования в соответствии с возрастанием потребности в квалифицированных рабочих и специалистах среднего звена предусматривает практико-ориентированное обучение, которое направлено на формирование личности, способной своей профессиональной деятельностью удовлетворять жизненно важные потребности общества. Иными словами, СПО по своей профессиональной направленности должно стать потенциально высокостатусным и престижным. В связи с этим актуализируется поиск эффективных форм и методов работы педагогических коллективов профессиональных образовательных учреждений (ПОУ), основанных на педагогическом взаимодействии, партнерстве, диалоге, творческом сотрудничестве, открытости, коллегиальности, рефлексии, эмпатии.

Объем знаний, необходимых современному квалифицированному рабочему, возрастает, но в то же время процесс обучения в ПОУ ограничен несколькими годами. Исходя из этого, и в соответствии с поставленными целями профессиональной подготовки надлежит интенсифицировать учебный процесс, чтобы сформировать профессиональные качества будущих квалифицированных рабочих. Для этого требуется обновление всех компонентов учебно-воспитательного процесса – его содержания, форм, методов, а что самое сложное – образа мышления и взаимопонимания педагогов и учащихся, их интересов и установок, отношений друг к другу.

Важной предпосылкой решения задачи по подготовке высококвалифицированных специалистов является готовность к педагогическому взаимодействию мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин в подготовке квалифицированных рабочих швейного профиля. Актуальность исследуемой проблемы требует рассмотрения компонентов, критериев, показателей и уровней готовности к педагогическому взаимодействию.

Изложение основного материала статьи. Проблема педагогического взаимодействия в СПО стала одной из актуальных, так как она приобретает особую важность для тех видов деятельности, осуществление которых максимально обусловлено взаимоотношениями.

В современной отечественной педагогике и психологии выполнено много исследований, посвященных различным аспектам педагогического взаимодействия. Эти вопросы рассматривались в контексте определения сущности и особенностей взаимодействия (Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, В.И. Зягвинский, Х.И. Лийметс, М.И. Рожков, С.А. Смирнов и др.) и педагогического общения (А.А. Бодалев, И.В. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, Г.И. Щукина и др.), психолого-педагогических основ управления образовательной деятельности (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник, В.А. Хуторской, Н.В. Кузьмина и др.), определения роли и места способностей, интересов, мотивов и индивидуально-личностных особенностей в профессиональной подготовке (Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, В.Д. Шадриков и др.).

Актуальность вопросов педагогического взаимодействия отражена в диссертационных исследованиях Д.Ф. Барсуковой [1], М.А. Измайловой [2], Н.И. Морозова [3], Л.М. Прошиной [4]. Большинство исследователей констатирует наличие специфики российской системы профессионального образования, ее стремительную трансформацию, изменение характера и содержания педагогического взаимодействия в современном отечественном профессиональном образовании.

На основе изучения теоретических положений проблемы педагогического взаимодействия (ПВ) мастеров производственного обучения (МПО) и преподавателей специальных дисциплин (ПСД) в ПОУ швейного профиля, анализа результатов педагогической практики и факторов, влияющих на качество профессиональной подготовки квалифицированных рабочих, была разработана программа опытно-экспериментальной работы, целью которой являлась проверка эффективности организационно-педагогических условий взаимодействия МПО и ПСД, обеспечивающих результативность их использования в подготовке квалифицированных рабочих швейного профиля.

Ведущее место в системе измерения и учета результатов экспериментального исследования занимают показатели, с помощью которых выявляется качество, прежде всего, в деятельности, в поведении или поступках. Для исследования эффективности, обеспечения валидности и надежности измерения теоретической и практической подготовленности педагогического взаимодействия МПО и ПСД разработаны такие критерии и показатели, которые позволили объективно оценить результаты педагогических

воздействий, осуществить уровневую дифференциацию исследуемых групп, выявить слабые и сильные позиции разработанного методического инструментария. На основе тех или иных основных свойств объекта исследования выделены его компоненты – структурные составляющие.

Основными компонентами педагогического взаимодействия МПО и ПСД являются: *конструктивно-проектный, организационно-управленческий, коммуникативный и рефлексивно-перцептивный*. Критерии готовности к педагогическому взаимодействию МПО и ПСД отражают ее существенные составляющие, поэтому были выделены *доминантные критерии: моделирующий, организационный, коммуникативный и перцептивный*. Все критерии в совокупности характеризуют определенный уровень сформированности готовности к педагогическому взаимодействию МПО и ПСД в профессиональной подготовке квалифицированных рабочих ПОУ швейного профиля.

Обратимся теперь к непосредственному определению *показателей* готовности к педагогическому взаимодействию, которые представлены в таблице 1 «Компоненты, критерии, показатели готовности к педагогическому взаимодействию МПО и ПСД ПОУ швейного профиля».

Таблица 1

**Компоненты, критерии, показатели готовности к педагогическому взаимодействию МПО и ПСД
ПОУ швейного профиля**

Компоненты ПВ	Критерии ПВ	Показатели ПВ
конструктивно-проектный	моделирующий (К1)	1.1. разработка рабочих учебных программ учебной дисциплины, профессионального модуля, производственной и учебной практики; 1.2. разработка рекомендации по планированию, организации и проведению лабораторных работ и практических занятий в ПОУ, контрольно-диагностические материалы текущего контроля, промежуточной аттестации и государственной итоговой аттестации; 1.3. наличие учебно-методического комплекса, в том числе: учебные пособия для учащихся ПОУ, технологические (инструктивные) карты, планы конспектов, карточки алгоритма выполнения технологических операций изготовления узлов одежды, электронные ресурсы (презентации, видеоролики, электронные пособия); методические рекомендации: по подготовке выпускной квалификационной работы по профессиям, по оформлению презентации для защиты выпускной квалификационной работы, методические разработки бинарных занятий; 1.5. разработка условий, заданий для проведения конкурса профессионального мастерства, критериев оценивания выполненных конкурсных заданий; 1.6. наличие протокола мониторинга предприятий бытового обслуживания населения региона.
организационно-управленческий	организационный (К2)	2.1. проведение занятий в соответствии с рабочими учебными программами; 2.2. соответствие организации и проведения конкурса профессионального мастерства методическим рекомендациям; 2.3. использование в учебном процессе современных средств обучения, в частности, новых информационных технологий, презентаций; 2.4. применение современных форм обучения для укрепления интереса учащихся к профессии; 2.5. рациональное распределение видов профессиональной деятельности; 2.6. осуществление мониторинга качества и трудоустройства выпускников ПОУ (количество: отличников и повышенных квалификационных разрядов, трудоустроенных по профессии).
коммуникативный	коммуникативный (К3)	3.1. умение создавать в общении атмосферу доверия, сотрудничества, сотворчества; умение слушать партнера и быстро устанавливать деловой контакт с коллегами в процессе дидактического общения (на занятиях); 3.2. умение легко и быстро устанавливать контакт в личностном общении; 3.3. умение проявить педагогический такт, доброжелательность, придерживаться норм и правил коллектива; 3.4. умение управлять своим поведением, психологическим состоянием, проявлять терпимость, сохранять спокойствие и разум в ситуациях, вызывающих раздражение; 3.5. умение регулировать отношения в коллективе, разрешать и предотвращать конфликты; 3.6. чуткость и отзывчивость, способность к сопереживанию; 3.7. внимание ко всем учащимся и к каждому в отдельности; 3.8. четкое, понятное донесение знаний, объяснений, передача производственного опыта, детальных инструкций учебно-производственной деятельности.

рефлексивно-перцептивный	перцептивный (К4)	4.1. владение профессиональным мышлением (критичность, гибкость, креативность, самостоятельность, проницательность, наблюдательность); 4.2. проявление устойчивости к решению педагогических, производственных проблем и взаимоотношений в коллективе (требовательность к себе, работоспособность, организованность, распорядительность, настойчивость); 4.3. владение методами самоконтроля и самоанализа; 4.4. способность адекватно анализировать и оценивать собственные действия и действия членов коллектива, работников производства; 4.5. умение применять специальные методики коррекции своего психического и психофизиологического состояния.

Заметим, что указанные *показатели* взаимосвязаны, взаимообусловлены, а их комплексное применение позволяет выявить существенные изменения в развитии педагогического взаимодействия МПО и ПСД ПОУ швейного профиля. Кроме того, выделяя эти характерные признаки педагогического взаимодействия, мы осознавали, что среди них есть доминантные, ведущие, которые могут служить основными параметрами в конструкторе инструментария. Готовность к педагогическому взаимодействию МПО и ПСД предусматривает оценивание и анализ результатов, характеризующих *три уровня*: низкий, средний и высокий.

Рассмотрим *моделирующий критерий*, который определяет степень совместной методической деятельности МПО и ПСД в разработке учебно-планирующей и учебно-методической документации профессионально-теоретической и профессионально-практической подготовки будущих квалифицированных рабочих в ПОУ швейного профиля (табл. 2).

Таблица 2

Уровни и показатели моделирующего критерия педагогического взаимодействия МПО и ПСД

Уровень	Показатели моделирующего критерия
низкий	МПО (ПСД) не владеет методикой составления рабочих учебных программ учебной дисциплины, профессионального модуля, производственной и учебной практики; не умеет разрабатывать календарно-тематические планы; не проводит бинарные занятия; частично усовершенствует учебно-методический комплекс, не ведет протокол мониторинга предприятий бытового обслуживания населения региона.
средний	МПО (ПСД) владеет методикой составления рабочих учебных программ учебной дисциплины, профессионального модуля, производственной и учебной практики; умеет разрабатывать календарно-тематические планы; проводит бинарные занятия, лабораторные и практические работы; усовершенствует учебно-методический комплекс, имеет совместно разработанные: инструкционно-технологические карточки алгоритма выполнения технологических операций изготовления узлов одежды; имеется методическая разработка проведения конкурса профессионального мастерства; протокол мониторинга предприятий бытового обслуживания населения региона не обновляется.
высокий	МПО (ПСД) в совершенстве владеет методикой составления рабочих учебных программ учебной дисциплины, профессионального модуля, производственной и учебной практики; умеет разрабатывать календарно-тематические планы; разрабатывает рекомендации по планированию, организации и проведению лабораторных работ и практических занятий в ПОУ, контрольно-диагностические материалы текущего контроля, промежуточной аттестации и государственной итоговой аттестации; проводит бинарные занятия, лабораторные и практические работы; в соответствии с непрерывным обновлением содержания профессиональной подготовки, усовершенствует учебно-методический комплекс, имеются совместно разработанные: учебные пособия для учащихся ПОУ, технологические (инструктивные) карты, планы конспектов, карточки алгоритма выполнения технологических операций изготовления узлов одежды, электронные ресурсы (презентации, видеоролики, электронные пособия); имеются методические рекомендации по подготовке выпускной квалификационной работы по профессиям, методические рекомендации по оформлению презентации для защиты выпускной квалификационной работы, методическая разработка проведения конкурса профессионального мастерства; систематически ведется протокол мониторинга предприятий бытового обслуживания населения региона.

Показатели *организационного критерия* педагогического взаимодействия дают представление о выполнении системы взаимосвязанных действий МПО и ПСД в организации и управлении учебно-производственной деятельностью будущих квалифицированных рабочих (табл. 3).

Уровни и показатели организационного критерия педагогического взаимодействия МПО и ПСД

Уровень	Показатели организационного критерия
низкий	МПО (ПСД) проводит занятия, не учитывая межпредметных связей; проведение конкурса профессионального мастерства не соответствует разработанным методическим рекомендациям; не использует в учебном процессе современные информационные средства; не применяет интерактивные формы обучения; несвоевременно осуществляет мониторинг качества и трудоустройства выпускников учебной группы ПОУ.
средний	МПО (ПСД) проводит занятия в соответствии рабочими учебными программами учебной дисциплины, профессионального модуля, производственной и учебной практики; и календарно–тематическим планом с учетом межпредметных связей; организация и проведение конкурса профессионального мастерства соответствуют разработанным методическим рекомендациям; иногда использует в учебном процессе современные информационные средства; редко применяет интерактивные формы обучения; умеет распределять виды профессиональной деятельности; осуществляет мониторинг качества и трудоустройства выпускников учебной группы ПОУ.
высокий	МПО (ПСД) проводит занятия в соответствии с рабочими учебными программами учебной дисциплины, профессионального модуля, производственной и учебной практики; и календарно–тематическим планом с учетом межпредметных связей; организация и проведение конкурса профессионального мастерства соответствуют разработанным методическим рекомендациям; использует в учебном процессе современные информационные средства; применяет интерактивные формы обучения; в совершенстве умеет распределять виды профессиональной деятельности; принимает участие в разработке положения об экзамене (квалификационном) по профессиональному модулю, положения об организации и проведении отчета по производственной практике обучающихся ПОУ; организует внеаудиторную и самостоятельную работу студентов; своевременно осуществляет мониторинг качества и трудоустройства выпускников учебной группы.

Коммуникативный критерий педагогического взаимодействия МПО и ПСД устанавливает уровень создания комфортного микроклимата в процессе профессионального обучения и воспитания будущих квалифицированных рабочих, готовность к сотрудничеству с учащимися, родителями, коллегами. Уровни и показатели *коммуникативного критерия* педагогического взаимодействия МПО и ПСД приведены в таблице 4.

Таблица 4

Уровни и показатели коммуникативного критерия педагогического взаимодействия МПО и ПСД

Уровень	Показатели коммуникативного критерия
низкий	МПО (ПСД) не может создавать в общении атмосферу доверия, сотрудничества, сотворчества; не умеет слушать партнера и устанавливает деловой контакт с коллегами в процессе дидактического общения (на занятиях) и в процессе личного общения; частично проявляет педагогический такт, доброжелательность, придерживается норм и правил коллектива; не умеет управлять своим поведением, психологическим состоянием, не проявляет терпимость; не умеет регулировать отношения в коллективе, разрешать и предотвращать конфликты; не развита чуткость и отзывчивость, способность к сопереживанию; частично уделяет внимание всем учащимся и каждому в отдельности.
средний	МПО (ПСД) способен отчасти создавать в общении атмосферу доверия, сотрудничества, сотворчества; в некоторой степени умеет слушать партнера и устанавливает деловой контакт с коллегами в процессе дидактического общения (на занятиях) и в процессе личного общения; проявляет педагогический такт, доброжелательность, придерживается норм и правил коллектива; отчасти умеет управлять своим поведением, психологическим состоянием, частично проявляет терпимость; умеет регулировать отношения в коллективе, разрешать и предотвращать конфликты; развита чуткость и отзывчивость, способность к сопереживанию; уделяет внимание всем учащимся и каждому в отдельности.
высокий	МПО (ПСД) способен создавать в общении атмосферу доверия, сотрудничества, сотворчества; умеет слушать партнера и быстро устанавливает деловой контакт с коллегами в процессе дидактического общения (на занятиях) и в процессе личного общения; проявляет педагогический такт, доброжелательность, придерживается норм и правил коллектива; умеет управлять своим поведением, психологическим состоянием, проявляет терпимость, сохраняет спокойствие и разум в ситуациях, вызывающих раздражение; умеет регулировать отношения в коллективе, разрешать и предотвращать конфликты; очень развита чуткость и отзывчивость, способность к сопереживанию; уделяет внимание всем учащимся и каждому в отдельности; владеет четким, понятным донесением знаний, объяснений, на высоком профессиональном уровне передает свой опыт.

Перцептивный критерий педагогического взаимодействия определяет способность МПО и ПСД адекватно анализировать и оценивать собственные действия и действия членов коллектива, работников производства; планировать, организовывать и корректировать свою деятельность и деятельность учащихся группы; моделировать и прогнозировать дальнейшее собственное развитие. В таблице 5 представлены уровни и показатели перцептивного критерия педагогического взаимодействия МПО и ПСД.

Уровни и показатели перцептивного критерия педагогического взаимодействия МПО и ПСД

Уровень	Показатели перцептивного критерия
низкий	МПО (ПСД) не умеет соотнести профессионально важные и личностные качества характера с профессиональной деятельностью, у него отсутствует социально-профессиональная перспектива, он не способен оценить себя адекватно, не может анализировать собственные действия и действия членов коллектива, работников производства, планировать, организовывать и корректировать свою деятельность и деятельность учащихся группы.
средний	МПО (ПСД) способен анализировать и оценивать собственные действия и действия членов коллектива, работников производства, планировать, организовывать и корректировать свою деятельность и деятельность учащихся группы, моделировать и прогнозировать дальнейшее собственное развитие; не достаточно умеет соотносить профессионально важные качества и собственные возможности, обладает недостаточной самостоятельностью в определении и достижении личностно-профессионального саморазвития, имеет не достаточно аргументированную самооценку; самоанализ собственных действий и самоконтроль осуществляет эпизодически.
высокий	МПО (ПСД) способен адекватно анализировать и оценивать собственные действия и действия членов коллектива, работников производства; планировать, организовывать и корректировать свою деятельность и деятельность учащихся группы, моделировать и прогнозировать дальнейшее собственное развитие; имеет ярко выраженную ориентацию на творческое самовыражение и стремление к усвоению новых способов деятельности; проявляет устойчивость к решению педагогических и производственных проблем и взаимоотношений в коллективе (требовательность к себе, работоспособность, организованность, распорядительность, настойчивость); умеет осуществлять самоанализ собственных действий и определять пути дальнейшего личностно-профессионального саморазвития.

Выводы. Учитывая выделенные критерии, мы рассмотрели вопрос об уровнях готовности к педагогическому взаимодействию МПО и ПСД. Понятно, что в определении уровней готовности к педагогическому взаимодействию имеет место определенная условность, потому педагогическое взаимодействие тесно связано с творческой деятельностью МПО и ПСД, и определить конкретные рамки, количественные параметры для оценки этих качеств достаточно сложно и вряд ли возможно. Педагогический опыт показывает, что при наличии профессиональной подготовленности, педагогической компетентности, развитых личностных свойств каждый МПО и ПСД может достичь положительных результатов в профессиональной подготовке квалифицированных рабочих.

Литература:

1. Барсукова Д.Ф. Ценностное педагогическое взаимодействие как фактор формирования профессиональной компетентности будущего специалиста: диссертация ... кандидат педагогических наук: 13.00.01 / Барсукова Диляра Фаргатовна; [Место защиты: Оренбургский государственный университет]. – Оренбург, 2008. – 135 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/tsennostnoe-pedagogicheskoe-vzaimodeistvie-kak-faktor-formirovaniya-professionalnoi-kompeten>
2. Измайлова М.А. Педагогическое взаимодействие как фактор повышения качества подготовки специалистов в среднем специальном учебном заведении: диссертация ... кандидат педагогических наук: 13.00.08 / Измайлова Марина Алексеевна; [Место защиты: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского]. – Ярославль, 2005. – 244 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-vzaimodeistvie-kak-faktor-povysheniya-kachestva-podgotovki-spetsialistov-v-srednem>
3. Морозов Н.И. Организационно-педагогические условия организации интегрированного начального и среднего профессионального образования в техникуме: диссертация ... кандидат педагогических наук: 13.00.08 / Морозов Николай Иванович; [Место защиты: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева]. – Чебоксары, 2012. – 152 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-organizatsii-integrirovannogo-nachalnogo-i-srednego>
4. Прошина Л.М. Эволюция педагогического взаимодействия в отечественном среднем профессиональном образовании (конец XX - начало XXI вв.): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Прошина Людмила Матвеевна; [Место защиты: Марийский государственный университет]. – Йошкар-Ола, 2015. – 261 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/jevoljucija-pedagogicheskogo-vzaimodejstviya-v-otechestvennom-srednem-professionalnom.html>

УДК 378

**старший преподаватель кафедры изобразительного искусства,
методики преподавания и дизайна Оноприенко Лилия Прокофьевна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

**ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В
ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИСКУССТВ**

Аннотация. Настоящая научная работа направлена на изучение опыта ведущих педагогов отечественной и зарубежной науки в области формирования такой сложной личностной структуры, как художественно-образное мышление будущих дизайнеров в процессе изучения истории искусств. Рассматриваются главенствующие направления формирования художественно-образного мышления, а также отдельные специфические характеристики дисциплины «История искусств». Уделяется научное внимание и вопросам профессиональной подготовки дизайнеров в целом, в том числе при помощи указанной дисциплины.

Ключевые слова: профессиональная подготовка дизайнеров, дизайн-образование, художественно-образное мышление дизайнера, изучение истории искусств, технологии в дизайн-образовании, подготовка дизайнера, художественное образование, педагогические технологии, современная педагогическая наука.

Annotation. This scientific work is aimed at studying the experience of leading teachers of domestic and foreign science in the formation of such a complex personal structure as artistic and imaginative thinking of future designers in the process of studying art history. The main directions of the formation of artistic-figurative thinking, as well as some specific characteristics of the discipline "History of Arts" are considered. Scientific attention is paid to the issues of professional training of designers in general, including the use of this discipline.

Keywords: professional training of designers, design education, artistic and imaginative thinking of a designer, study of art history, technologies in design education, training of a designer, art education, pedagogical technologies, modern pedagogical science.

Введение. Опыт, накопленный в течение многих годов системой высшего художественного образования, стал значительной опорой для современных педагогов в данной области в отношении формирования и разработки новых методик преподавания не только общих, но и специальных дисциплин в рамках подготовки и профессионального взращивания специалистов-дизайнеров. Важнейшей и одной из наиболее концептуально значимых, фундаментальных на сегодняшний день является дисциплина под названием «История искусств». Она находит свое применение не только в виде уже сформированных, апробированных в течение многих годов программ, но и виде авторских педагогических образовательных программ, которые и соответствуют федеральному государственному образовательному стандарту, и одновременно приносят в дизайн-образование компонент творчества и концептуализма [6].

Такой подход характерен для современных педагогов, которые нацелены на прежде всего результативность обучения, осуществление максимально эффективного влияния на будущих специалистов всевозможными методами. Отечественные педагоги значительно преуспели в вопросе разработки методик, инструментов и способов воздействия на обучающихся в ходе образовательно-воспитательной деятельности. В этом им помогла отчасти и дисциплина истории искусств, которая нацелена не только на передачу студентам сухих исторических фактов, но и на взращивание в них духовно-нравственных ценностей путем отражения социокультурных изменений, происходивших в обществе, их влияния на видных деятелей различных времен.

Несмотря на это, как отмечают многие следователи данной области, в преподавании данной дисциплины существует множество проблем как профессионального, так и образовательного планов. Именно в связи с этим сегодня стоит задача формирования художественно-образного мышления будущих дизайнеров в процессе изучения истории искусств и ее отдельных элементов [8].

Изложение основного материала статьи. Зачастую все проблемы, связанные с преподаванием базовых дисциплин, основываются на том, что педагоги отказываются искать новые способы подачи материала, основываются на традиционных, уже устоявшихся. Это происходит из-за обширности предмета, а также из-за неспособности педагогов приносить изменения в такую сложную и фундаментальную образовательную единицу. При этом важно отметить, что формирование художественно-образного мышления невозможно без наглядного примера творческого подхода к профессиональной деятельности. Молодые люди так или иначе перенимают опыт у старшего поколения, делая его авторитетом. Если они видят, что педагоги ориентируются на традиционность и алгоритмичность, не принося ничего нового и творческого в свою деятельность, они тоже ориентируются на такой подход. В связи с этим процесс формирования художественно-образного мышления значительно затормаживается, если не останавливается совсем [3].

Под системой художественно-образного мышления принято понимать процесс познания окружающей действительности, а также ее творческого отражения, базирующейся на ключевых изобразительно-художественных знаниях, практических умениях и навыках, взаимоотношениях формы и содержания в общем искусстве. Также под таким видом мышления понимают продукт творческой деятельности человека.

Здесь главное понимать, что такой вид мышления напрямую связан с разработкой и формированием системы творческих способностей и творческой реализации человека в условиях выполнения профессиональной деятельности. Весомую роль играют и художественная наблюдательность, и собственно творческие способности, и предрасположенность к творчеству, и духовно-нравственная система качества личности. Именно в связи с этим формирование такого сложного личностного комплекса является достаточно затруднительным и вызывает много нерешенных проблем, с которыми предстоит столкнуться педагогам будущего.

Несформированность такого мышления порождает и дальнейшее прогрессирование несформированности иных людей, перенимающих опыт у дизайнера. В целом это оказывает влияние на

качество художественного образования, а также художественно-эстетического воспитания различных членов общества, в особенности молодого поколения.

Художественно-образное мышление – исключительно субъективная единица личности, которая характерна для каждого отдельно взятого человека. Она может базироваться на художественном вкусе, на эстетическом вкусе, но и статическом восприятии мира. Все это субъективные единицы, которые невозможно навязать или искусственно привить человеку. В связи с этим их основу составляют духовное ядро, на которое следует ориентироваться при построении системы образования и обучения будущих дизайнеров. Важно применять все возможные механизмы не только по обогащению интеллектуального базиса студентов, но и активно повлиять на их духовно-нравственное состояние, серьезные морально-ценностные установки и мировоззрение. Причем влияние должно оказываться не прямое, а косвенное, средствами искусства, визуального и любого другого [1].

Кроме того, художественно-образное мышление является сложной мыслительной структуры, которая многими отечественными исследователями понимается как высшая ступень и наиболее широкая сфера познания окружающей действительности, сформированная система художественно-эстетического вкуса, отражающаяся в особом виде мироощущения, в рамках которого реализуется взаимоотношения человека и окружающей действительности. Таким образом, такое мышление лежит в основе всей деятельности человека, связанного с художественным освоением мира.

Структура художественно-образного мышления насчитывает всего два компонента, однако не стоит полагать, что они легки в познании и описании. Ключевыми компонентами являются объективно-формальные и эмоционально-субъективный. Они напрямую оказывают влияние на формирование художественно-образного мышления и профессионального становления будущего дизайнера.

Здесь же справедливо отметить влияние специфики восприятия действительности творческим человеком, который отражает это восприятие в своих произведениях [2].

Творческая активность будущего дизайнера – залог его профессионального и личностного становления в области творчества. Важно понимать, что основой профессионализма всегда является профессиональная культура, которая у каждого специалиста складывается из своих элементов. В отношении дизайнера справедливо было бы говорить о наличии нескольких фундаментальных элементов профессиональной культуры, тесно пересекающихся со всем художественно-образным мышлением, его формированием и устойчивостью. К таким элементам относятся:

- система фундаментальных знаний в области базовых дисциплин, в особенности истории искусств, которые составляют определённый научно-теоретический и социокультурный потенциал для развития художественного вкуса и художественно-образного мышления будущего дизайнера;
- система практических умений, навыков, связанных с выполнением непосредственно дизайн-заказа, а также осуществлением собственных дизайн-идей;
- осуществление регулярной творческой деятельности по преобразованию окружающей действительности и поиску новых способов решения существующих проблем в той или иной области;
- система художественно-эстетического вкуса, в соответствии с которой будущий дизайнер формирует основные художественные предпочтения, а также на основе которой развивается вся его творческая деятельность, подкрепляемая вышеуказанными пунктами;
- сформированное мировоззрение и духовная целостность студента, которые являются гарантами стабильного развития художественно-образного мышления, профессионального становления дизайнера.

Исходя из выше указанного перечня, мы можем заключить, что взаимодействие практических навыков с теоретическими знаниями и теоретическим опытом, сформированные системой художественного вкуса и художественного восприятия мира, позволит достичь максимального уровня интеграции этих элементов в систему художественно-образного мышления. Такое мышление, в свою очередь, позволит определить некие закономерности, существующие в рамках проявления художественных образов и осуществления поиска художественно-выразительного воплощения в контексте творческой деятельности посредством искусства [7].

Как было сказано ранее, художественно-образное мышление формируется на основе чувственной структура личности. Она охватывает круг ее эмоций, чувственного восприятия окружающей действительности и произведения искусства. Важно понимать, что художественная идея не растворяется и не разбедняется с ее первоначальным образом, а наоборот, выражается в другом, эмоционально более насыщенном, обращенном к чувствам образе. Иными словами, дизайнер, создающий произведение, должен оказывать влияние не только на разум, показывать сцену из действительности или из выдуманного мира, которая воспринималось бы максимально объективно, но и вызвать субъективные чувства, эмоции, которые сделали бы его произведением эмоционально окрашенным и соответственно художественно ценным [1].

В целом художественно-образное мышление, предусматривающее наличие первостепенной идеи, ориентируется на образ, существующий в голове художника-дизайнера. Идея выражается в образе – статически устойчивым целенаправленным явлением. Следует помнить, что идея достаточно стихийна и является неким «флюгером», регулирующим направление развития художественно-образного мышления, а также перенастраивает художественно-практическую и творческую деятельность дизайнера относительно достижения идеи произведения.

Как отмечают исследователи данной темы, художественная идея не может существовать без образа, так же, как образ, в свою очередь, не может существовать без идеи. Первая является неким отражением второго с точки зрения его сущности и содержания, а второе усиливает сущность первого. Посредством этого формируется четкая система статического мироощущения, художественно-эстетического вкуса и художественного освоения мира. Формируется потребность в реализации идеи и передачи максимально идеального образа, необходимого для воздействия на чувственный мир зрителя.

Современный дизайнер должен ориентироваться не только на прикладной характер его деятельности. Эта тенденция наблюдается в последние 10 лет, когда дизайн-образование стало нацелено на маркетинговые и рекламные технологии, за счет которых пополняется капитал, но не пополняется духовность. Дизайнеры все чаще обращаются к коммерчески выгодным проектам, забывая при этом о художественной ценности своей деятельности. Таким образом, сегодня заметен сниженный уровень общего художественно-образного мышления творческих людей, прошедших профессиональную подготовку в высшем учебном заведении.

В решении этого важного вопроса на помощь приходит мир искусства, который проявляется в рамках дизайн-образования в виде освоения студентами такой сложной дисциплины, как история искусств. Она

наполнена художественными образами, которые порождают художественную деятельность. Будущий дизайнер, знакомясь с уже созданными художественными образами, учится формировать свою деятельность таким образом, чтобы достичь не просто такого же результата, но и преобразовать его в более совершенные формы и вписать его в современные реалии. Иными словами, современный дизайнер актуализирует все, к чему прикасается, старается соответствовать ключевым тенденциям современного общества.

В связи с этим в рамках изучения истории искусства обучающиеся знакомятся со спецификой формирования художественного образа, которая помогает постичь сущность искусства и его социокультурную и личностно-ориентированную ценность [1].

Художественный образ, согласно теории истории искусств, отражает действительность в рамках ее индивидуальной неповторимости. Он – обобщенный, зеркальный, отражающий элемент современной реальности, который тем не менее лежит в основе художественной и творческой деятельности каждого человека, причастного к художественному образованию. В нем заключается суть рассматриваемого объекта, а также отражается форма познания и объективная действительность.

В рамках подготовки и профессионального становления будущих дизайнеров такая дисциплина, которая рассматривается в настоящем исследовании, является важнейшей и формообразующей, влияющей на развитие художественного освоения и познания мира обучающимися, является важнейшей системой историко-культурных знаний, духовных ценностей, моральных ориентиров, которые базируются на художественно-творческой и проектной деятельности. Эта дисциплина несет в себе как интеллектуальную, так и ценностную нагрузку, статическую и художественную направленность освоения действительности.

Она позволяет будущим дизайнерам понять и постичь суть процесса творчества, поскольку включает в свой состав комплекс, состоящий из пластических, графических, живописных искусств, которые отражают культурно-исторические события от начала веков до современности. Это особенно важно для развития пространственного мышления и художественно-образного мышления, его элементов и творческой деятельности.

История искусства является общезначимой для всех людей, проходящих художественную профессиональную подготовку. Она формирует основной потенциал человека, являя собой совокупность художественных исторических процессов, а также отражение современного состояния искусства. Она – залог качественного и своевременного эстетического освоения обучающимся окружающей действительности в процессе творческой, проектной и познавательной деятельности.

Выводы. В заключительной части работы хотелось бы привести комплексный вывод, отражающий сущность настоящего исследования, поскольку тема достаточно многообразна и нуждается в более подробном освещении.

1. Художественно-образное мышление напрямую связано с разработкой и формированием системы творческих способностей и творческой реализации человека в условиях выполнения профессиональной деятельности. Весомую роль играют и художественная наблюдательность, и собственно творческие способности, и предрасположенность к творчеству, и духовно-нравственная система качества личности. Именно в связи с этим формирование такого сложного личностного комплекса является достаточно затруднительным и вызывает много нерешенных проблем, с которыми предстоит столкнуться педагогам будущего.

2. Художественно-образное мышление – исключительно субъективная единица личности, которая характерна для каждого отдельно взятого человека. Она может базироваться на художественном вкусе, на эстетическом вкусе, но и статическом восприятии мира.

3. Дизайнеры все чаще обращаются к коммерчески выгодным проектам, забывая при этом о художественной ценности своей деятельности. Таким образом, сегодня заметен сниженный уровень общего художественно-образного мышления творческих людей, прошедших профессиональную подготовку в высшем учебном заведении.

Исходя из этого, отметим, что современное состояние дизайн-образования находится в довольно шатком положении, для исправления которого необходимо приложить общественные, педагогические и управленческие силы.

Литература:

1. Дромова, Н.А. Формирование художественно-технологической готовности дизайнера текстиля в условиях современного вуза / Н.А. Дромова // ЧиО. – 2016. – № 2 (47).
2. Катранжи, Е.О. Метод развития проектных умений будущих дизайнеров в процессе изучения профессиональных дисциплин / Е.О. Катранжи // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. № 59 – 1.
3. Каукина, О.В. Методологический аспект формирования проектной культуры будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки / О.В. Каукина // Вестник ВУиТ. – 2015. – № 4 (19).
4. Каукина, О.В., Наумов, В.П. Формирования проектной культуры будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки в вузе / О.В. Каукина, В.П. Наумов // Вестник ВУиТ. – 2013. – № 4 (14).
5. Каукина, О.В., Наумов, В.П., Наумов, Д.В. Эффективность формирования проектной культуры будущих дизайнеров: Актуальные проблемы исследования / О.В. Каукина, В.П. Наумов, Д.В. Наумов // Вестник ВУиТ. – 2014. – № 4 (17).
6. Михальченко, М.С., Максименко, А.Е. Участие дизайнера в формировании окружающей среды / М.С. Михальченко, А.Е. Максименко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59 – 1.
7. Репринцев, М.А. Развитие композиционного мышления будущих дизайнеров средствами проектной деятельности / М.А. Репринцев // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6.
8. Трускова, М.А. Основные компоненты проектной культуры будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) / М.А. Трускова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 14 (273).

УДК 37.014

доктор педагогических наук, профессор Певзнер Михаил Наумович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

доктор педагогических наук, профессор Петряков Петр Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ: РИСКИ И УГРОЗЫ

Аннотация. В статье представлены некоторые результаты исследования, направленного на решение научной задачи проектирования, систематизации, группировки в тематические кластеры, а также методического сопровождения педагогических стратегий, направленных на минимизацию и/или преодоление рисков и угроз цифровой трансформации образовательного процесса в вузе, которые будут ориентированы на повышение цифровой компетентности преподавателей вуза, а также гармонизацию обучающих, воспитывающих и развивающих функций образовательного процесса в вузе в условиях его цифровизации с использованием педагогических средств как традиционной (доцифровой), так и цифровой дидактики. При всем многообразии исследований остаются нерассмотренными такие фундаментальные аспекты педагогического знания как неподготовленность педагогических кадров к новым профессиональным ролям и задачам в контексте цифровизации образовательного процесса, недостаточный учет возрастных и индивидуально-личностных особенностей обучающихся, игнорирование фактора многообразия в студенческой среде, декомпозиция обучающей, воспитательной и развивающей функций образовательного процесса в вузе и другие проблемы, которые могут нанести существенный ущерб профессионально-личностному развитию будущих специалистов, формированию их мировоззренческих установок, их информационной, коммуникативной и профессиональной культуры, снизить качество человеческого капитала.

Ключевые слова: цифровая трансформация образовательного процесса, виртуальная образовательная среда, современный вуз, педагогические стратегии, цифровая дидактика, риски и угрозы цифровизации высшего образования.

Annotation. The article presents the rationale for the relevance of the study aimed at solving the scientific problem of design, systematization, grouping into thematic clusters, as well as methodological support of pedagogical strategies aimed at minimizing and / or overcoming the risks and threats of digital transformation of the educational process in the university, which will be focused on increasing digital competence of university teachers, as well as harmonization of teaching, upbringing and developmental functions of the educational process at a university in the context of its digitalization using pedagogical tools of both traditional (pre-digital) and digital didactics. The main trends of the modern educational process of universities are aimed at digitalizing the educational process, at intensive formation of digital competencies of its participants through the use of various information technologies (including remote ones) and smart devices, which allow not only to increase the amount of educational information and enhance the individualization of the educational process, but also to diversify the methods of interactive interaction of the subjects of the educational process, which leads to an increase in its intensity. At the same time, such fundamental aspects of pedagogical knowledge as the unpreparedness of teaching staff for new professional roles and tasks in the context of digitalization of the educational process, insufficient consideration of the age and individual-personal characteristics of students, ignoring the factor of diversity in the student environment, decomposition of teaching, educational and developmental functions of the educational process at the university, which can cause significant damage to the professional and personal development of future specialists, the formation of their worldview attitudes, their information, communication and professional culture, and reduce the quality of human capital.

Keywords: digital transformation of the educational process, virtual educational environment, modern university, pedagogical strategies, digital didactics, risks and threats of digitalization of higher education.

Введение. Цифровая трансформация современного вуза обусловленная совокупностью социально-экономических и психолого-педагогических факторов, определяющих тенденции развития цифрового образования в современной высшей школе, а также риски и угрозы с этим связанные. К таковым можно отнести: цифровизацию экономики, выдвигающую новые требования к профессиональным характеристикам будущих специалистов; развитие и внедрение новых цифровых технологий, формирующих цифровую образовательную среду в вузе; социально-психологические особенности цифрового поколения, требующие создания гибкой интерактивной цифровой системы образования; непредвиденные обстоятельства и экстремальные ситуации (например, пандемия), требующие перехода от традиционных доцифровых моделей образования к форматам дистанционного и смешанного обучения.

Актуальность цифровой трансформации высшего образования в настоящее время не вызывает сомнений. Эта трансформация во многом связана с изменением психолого-педагогических характеристик современного человека - высших психических функций (память, внимание, мышление, восприятие, речь), развитием так называемого клипового мышления, построенного на визуальных образах и предполагающего переработку информации короткими порциями.

Цифровизация высшего образования располагает неоспоримыми преимуществами, убедительно доказанными как в работах В.И. Блинова, Е.С. Жигаловой, Е.В. Вовк, П.Ю. Тазова, М.А. Чошанова [1; 2; 4; 7; 8] и др.), так и в реальной образовательной практике вузов. Вместе с тем этот глубинный трансформационный процесс связан с целым рядом рисков и угроз, которые часто находятся в латентном виде, не всегда осознаются представителями педагогического сообщества, однако могут нанести существенный ущерб профессионально-личностному развитию будущих специалистов, формированию их мировоззренческих установок, а также информационной, коммуникативной и профессиональной культуры.

Результаты исследований российских ученых (Гордиенко Т.П., Альбекова С.Ш., Певзнер М.Н., Петряков П.А., Петрищев И.О. и др.) подтверждают неоднозначность определения сущности цифровой трансформации образования и раскрывают ее разные грани [3; 5; 6]. Так, П.Ю. Тазов видит цифровую трансформацию в качественном изменении содержания и организации образовательного процесса с учетом меняющихся требований к ролевой функции преподавателя, а также форм, методов и технологий обучения, соответствующим запросам цифрового поколения. Л.Ю. Овсянникова раскрывает цифровую трансформацию в спектре реализации стратегических национальных приоритетов, где данные в цифровой форме становятся ключевым фактором мобильности в профессиональной деятельности. Исследователи А.А. Александрова, Д.С. Шульгина, А.А. Андреев, Ю.П. Господарик, Е.С. Полат, Е.Д. Потаракин, В.А. Сухомлин, С.А. Бешенков, А.В. Могилёв, М.В. Моисеева, О.Н. Шилова, Т.П. Зайченко сводят процесс цифровой трансформации образования к внедрению e-learning и ИКТ. О.И. Попова ставит на первый план повышение уровня развития информационных и цифровых компетенций, развитие сетевых проектов взаимодействия на базе цифровых технологий. Л.М. Андрияшина, Н.В. Ломовцева, Н.О. Садовникова также отмечают, что цифровая трансформация образования «идет настолько быстро, что имеющиеся у педагогов компетенции зачастую не отвечают требованиям изменяющейся цифровой реальности».

Широкое внедрение цифровых технологий в образовательный процесс обусловило появление новой отрасли педагогической науки – цифровой дидактики. Под цифровой дидактикой в исследовании понимается педагогическая отрасль, изучающая процесс обучения, предполагающий широкое применение цифровых технологий и мультимедийных средств в условиях развития цифрового общества. Цифровая дидактика раскрывает дидактические и методические аспекты учебной деятельности субъектов цифрового образовательного процесса. Цифровая дидактика предполагает развитие как новых форм обучения (онлайн, смешанное, гибридное, комбинированное и т.д.), так и новых форм организации учебного процесса (видеоконференции, видеолекции, хакатоны, митапы, вебинары, виртуальные консультации, виртуальная супервизия и т.д.).

Анализ современных научных исследований по проблемам цифровой дидактики и цифровой трансформации образовательного процесса при учете ее несомненных преимуществ, позволяет выделить несколько групп рисков и угроз, без учета которых образовательный процесс будет менее эффективным.

Первая группа рисков связана с профессиональной деятельностью преподавателя вуза. Данная группа включает риски, связанные: с недостаточной мотивационной и профессиональной готовностью преподавателей высшей школы, в первую очередь представителей старшего поколения, к работе в цифровой образовательной среде; с невысоким уровнем их цифровых компетенций и навыков, содержательно-деятельностной неподготовленностью педагогических кадров к новым профессиональным ролям и задачам в контексте цифровизации образовательного процесса; с вопросами защиты интеллектуальной собственности (курсы, разработанные преподавателями, цифровые образовательные ресурсы и т.д.) и авторских прав, а также этическими вопросами использования открытых информационных ресурсов.

Вторая группа рисков связана с попыткой унификации социально-психологических характеристик цифрового поколения, недостаточным учетом возрастных и индивидуально-личностных особенностей обучающихся, игнорированием фактора многообразия в студенческой среде. В связи с этим возникает необходимость не только дифференциации цифровых образовательных ресурсов, но и сочетания форм, методов и моделей организации учебного процесса, присущих как традиционной (доцифровой), так и цифровой образовательной парадигме. При этом следует учитывать ряд угроз, возникающих в процессе цифровой трансформации. Эти угрозы затрагивают как проблему информационной безопасности государства, общества и личности, так и потенциальную возможность отрыва молодых людей от реальной действительности и неосознанного ухода в виртуальный мир.

Третья группа рисков связана с проблемой декомпозиции обучающей, воспитательной и развивающей функций образовательного процесса в вузе. Если цифровизация открывает неисчерпаемые возможности для реализации обучающей функции, то реализация воспитательной функции требует особых стратегий, поскольку влияние цифровых технологий для всестороннего развития личности обучаемого пока недостаточно исследована в научной литературе. Разработка таких стратегий наиболее актуальна, поскольку широкое использование цифровых технологий может нарушить основы социализационного процесса студенческой молодежи, способствовать культивированию индивидуализма, эгоцентризма, социальной изоляции, вызванных деформацией диалогического взаимодействия и реальной коммуникации с преподавателями и одноклассниками и недостаточной сформированностью коммуникативной культуры и этикета в интернет-пространстве (нетикета). В процессе цифровизации возникает опасность потери эмоционально-оценочного компонента образовательного процесса, что негативно сказывается на формировании у студентов эмоционального интеллекта, эмпатических умений, чувства сопричастности и сопереживания.

Следующая группа угроз и рисков связана с чрезмерной индивидуализацией образовательного процесса, которая нарушает процесс продуктивного коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса, усиливает декомпозицию обучающей, воспитательной и развивающей функций, сдерживает развитие критического творческого мышления, характерных для коллективных форм учебной деятельности. Снижению рисков чрезмерной индивидуализации цифрового обучения способствует стратегия развития коллективной проектной деятельности обучающихся, в том числе и в рамках реализации студентами телекоммуникационных проектов.

Помимо указанных групп рисков существуют и другие угрозы цифровизации образования, связанные с правовыми и этическими аспектами, в частности, с защитой персональных данных, нарушением личного пространства преподавателей и студентов при использовании электронных ресурсов в открытой цифровой среде, а также возможностью параметрического конструирования индивидуальных учебных заданий студентов с помощью искусственного интеллекта.

Кроме того, разрыв между потребностями работодателей, запросами потребителей (самих обучающихся, а также их родителей) и результатом образовательного продукта (выпускника вуза, не обладающего соответствующими цифровыми компетенциями), безусловно, представляет угрозу для рынка труда. Проблема усиления кадрового голода на современном рынке труда в текущей и долгосрочной перспективе, а также невозможность выпускников вузов быть востребованными и конкурентоспособными специалистами

могут вызывать социальную напряженность и экономическую нестабильность на региональном, национальном и наднациональном уровнях.

Выводы. Таким образом, можно сделать следующие выводы. Выявление, систематизации и определении сущностных характеристик различных групп рисков и угроз цифровизации образовательного процесса в вузе позволяет спроектировать стратегии преодоления рисков и угроз, направленных на повышение цифровой компетентности преподавателей вузов, минимизацию их профессиональной и эмоциональной перегрузки, гармонизацию обучающей, воспитывающей и развивающей функций образовательного процесса в вузе, усиление эмоционального фактора и воспитательного эффекта в процессе цифровой трансформации современного высшего образования, развитие диалогического взаимодействия и групповых форм работы преподавателей и студентов с учетом социализационных и индивидуально-личностных особенностей студентов – представителей цифрового поколения, что сделает образовательный процесс вуза в 21 веке более гармоничным, адаптивным и социальнозначимым.

Литература:

1. Блинов В.И. Цифровая дидактика: модный тренд или новая наука? / В.И. Блинов // Профессиональное образование. Столица. – 2019 – №3. – С. 27-33
2. Вовк Е.В. Организация взаимодействия учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников средствами информационно-коммуникационных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-1. С. 47-49.
3. Гордиенко Т.П., Альбекова С.Ш. Информационно-коммуникативные технологии в развитии образования // Педагогический вестник. 2019. №6. С. 19-22.
4. Жигалова Е.С. Методологические основы информационно-воспитательной среды общеобразовательного учреждения // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-2. С. 121-124.
5. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Донина И.А. Модели подготовки педагогов и руководителей образовательных организаций к управлению многообразием в системе непрерывного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-1. С. 155-158.
6. Петрищев И.О. Значение цифровой педагогики в условиях информатизации образования // Педагогический вестник. 2020. №12. С. 39-40.
7. Тазов П.Ю. Вопросы цифрового обучения и методы повышения эффективности обучения цифрового поколения в условиях цифровой среды // Современные наукоемкие технологии. Государственный университет управления. Москва. – 2020. – №6. – С. 385-391
8. Чошанов М.А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. 2013. № 1. С. 684-695.

Педагогика

УДК 378

учитель русского языка и литературы Порошкина Юлия Александровна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Симферопольская академическая гимназия» муниципального образования городской округ Симферополь Республики Крым (МБОУ «Симферопольская академическая гимназия») (г. Симферополь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена освещению текущей ситуации в образовательно-воспитательной деятельности современных учителей русского языка и литературы. Основу исследования составляет изучение специфики и методики преподавания этих дисциплин средствами музейной педагогики. Особое внимание уделяется вопросам результативности применения таких технологий для формирования ключевых компетенций обучающихся, необходимых им в дальнейшей профессиональной и творческой деятельности. Рассматривается сущность системы гуманитарного образования по русскому языку и литературе, определяется комплекс знаний и навыков, входящих в состав базовых и специальных компетенций обучающихся, которые необходимы им в дальнейшей практической деятельности.

Ключевые слова: современная педагогическая наука, гуманитарные науки, учитель русского языка и литературы, музейная педагогика, формирование компетенций обучающихся, технологии музейной педагогики.

Annotation. The article is devoted to highlighting the current situation in the educational and educational reality of modern teachers of the Russian language and literature. The study is based on the study of the specifics and methods of teaching these disciplines by means of museum pedagogy. Particular attention is paid to the issues of the effectiveness of the use of such technologies for the formation of key competencies of students, necessary for them in their further professional and creative activities. The essence of the system of humanitarian education in the Russian language and literature is considered, the complex of knowledge and skills that are part of the basic and special competencies of students, which they need in their further practical activities, are determined.

Keywords: modern pedagogical science, humanities, teacher of the Russian language and literature, museum pedagogy, the formation of students' competencies, museum pedagogy technologies.

Введение. Система отечественного высшего образования, как известно, нуждается в эффективных технологиях и инструментах модернизации. Это связано с существованием достаточно широкого и объемного ряда проблем, возникших на основе быстрого развития социальных институтов и технического прогресса, повлекшего за собой качественное изменение сущности многих социокультурных процессов. Одной из важнейших проблем, замедляющих процесс модернизации, является недостаточная практическая ориентированность школьного образования, за счет чего ученик, ставший успешным в рамках школьной деятельности, не всегда становится успешным в профессиональной. Это связано с нежеланием многих педагогов ключевых дисциплин развиваться и применять инновационные и интерактивные технологии в образовательно-воспитательном процессе [3]. Именно такие технологии и методики на сегодняшний день

представляют собой важный ценностный потенциал, позволяющий не только оптимизировать учебный процесс, но и вывести образовательную деятельность на принципиально новый уровень, а ученику дать понимание специфики происходящих в глобальном мире событий.

Так, особого исследовательского внимания заслуживает методика преподавания русского языка и литературы – одной из базовой, основополагающей и системообразующей. Русский язык – основа основ, которую необходимо не только изучать, но и воспитывать в себе и обучающихся. Подростающее поколение сегодня как никогда нуждается в развитии коммуникативно-речевых способностей, поскольку в последние десятилетия наблюдается стремительное снижение общего уровня грамотности и вовлеченности молодых людей в процесс чтения, создания литературно-художественных произведений, осуществления общественной деятельности. Важно развить не только общую грамотность, но и сформировать особый тип мышления, который позволит молодым людям свободно функционировать в рамках отечественного социокультурного пространства, ясно и лаконично формулировать мысли, стремительно и самозабвенно развивать свои таланты, обогащать культурных базис государства. Без оптимизации процесса преподавания таких дисциплин невозможно и педагогическое становление принципиально нового педагогического мира, который ориентируется сегодня на личность ученика, самореализацию учителей и обогащение системы образования качественными специалистами и истинными профессионалами своего дела [6].

По нашему мнению, рассматриваемая нами в данном исследовании тема, является крайне актуальной и значимой еще и для процесса национального воспитания населения, активным элементом которого является родная речь и литература. В целом, народному воспитанию уделяется сегодня особое внимание, поскольку в последние годы возросла необходимость в осознанных и развитых гражданах, патриотах, готовых к труду на благо общества и государства, способных самостоятельно осуществлять и регулировать собственную деятельность, влиять на те или иных социокультурные изменения. Государство нуждается в грамотных и самореализованных личностях, которые выведут систему образования на новый международный уровень, в соответствии с которым значительно оптимизируется и модернизируется как культурная сфера страны, так и социально-экономическая.

Таким образом, ключевой задачей сегодня является определение важнейших педагогических методик, необходимых для совершенствования системы преподавания русского языка и литературы, а также поиск инструментов, способных организовать образовательно-воспитательный процесс в инновационном и современном ключе. Одной из важнейших, в связи с этим, сегодня является музейная педагогика, основные средства которой полностью или частично удовлетворяют вышеуказанное требование, выдвинутое обществом перед системой образования.

Изложение основного материала статьи. Под музейной педагогикой в педагогическом сознании принято понимать особую научную дисциплину, развивающуюся на стыке классической педагогической науки, психологии и музееведения. Она нацелена на рассмотрение музея и его элементов как отдельно взятой образовательно-воспитательной системы. Кроме того, такая педагогика является сферой научно-исследовательской и научно-практической работы современного музея, которая ориентируется на такую первоочередную задачу, как передача социокультурного и художественно-эстетического опыта обучающимся средствами педагогического процесса, реализованного в рамках музея [1].

Такой вид педагогики ориентирован на изучение и освоение истории, специфики социокультурной и образовательно-воспитательной деятельности современных музеев, методов и инструментов влияния на всевозможные категории обучающихся (под которыми понимаются посетители музея). Он позволяет наиболее подробно и целостно рассмотреть не только содержание и специфику закономерностей музейно-образовательной коммуникации, но и активно влиять на личностные системы обучающихся, духовно-нравственные установки и мировоззренческий аппарат [4]. Такая педагогика проводит экскурс в мир культуры и культурного опыта народа, знакомит обучающихся с ним, его результатами и возможностями, а также стимулирует развитие у них желания непрерывного обогащения собственной системы художественно-эстетического и культурного взаимодействия с окружающей действительностью.

Современные педагоги особенно активно применяют технологии музейной педагогики в условиях преподавания гуманитарных наук и русского языка, русской литературы в частности. Это позволяет разнообразить уроки, интенсифицировать процесс усвоения и освоения знаний, сделать занятия более выразительными и эффективными. Кроме того, она представляет максимальное количество ресурсов для осуществления поисково-навигационного подхода в образовательно-воспитательном процессе, что сегодня является достаточно актуальной сферой, особенно относительно школьного образования.

В рамках такого подхода обучающиеся развивают навыки самостоятельного освоения нового опыта и ориентируются на, в первую очередь, формирование качественно новых знаний и способов взаимодействия с окружающей действительностью.

Помимо всего прочего, следует отметить, что ключевые принципы музейной педагогики базируются на основных положениях компетентностного подхода, в соответствии с чем можно сказать, что на сегодняшний день происходит активное приобщение молодого поколения к раннему получению необходимых компетенций. При этом молодые люди познают музейную культуру, получают творческое и личностное развитие, осваивают новые для себя принципы и пути коммуникации.

Русская литература позволяет значительно расширить мировоззрение человека, а также повлиять на его дальнейшее развитие. В комплексе с музейными элементами она способна обеспечить личность всесторонним развитием и пониманием ключевых культурных лейтмотивов, которые сопровождают историю развития социокультурного пространства на протяжении длительного времени. Это важно для формирования пространственного мышления и приобщения себя к гражданскому обществу, осознания своего места в нем, выработки системы общего понимания своей социально-профессиональной роли.

Многие современные педагоги обращают внимание исследователей на то, что в своей практике они чаще всего обращаются ко внеурочному приобщению учеников к музейной культуре, делая ее дополнением к традиционным урокам по русскому языку и литературе. Посредством такого подхода формируется многоуровневая система образовательно-воспитательной деятельности, которая позволяет педагогу воздействовать на личность системно и комплексно, обеспечивая ее всестороннее развитие. Музей в этом случае выполняет роль некоего наглядного пособия, демонстрирующего те или иные грани изучаемой дисциплины. Особенно эффективным это является в случае ознакомления учеников с портретами известных литературных и исторических деятелей, с бытовыми предметами, характерными для описанной в

литературном произведении эпохи. Все это знакомит ученика с обширным историческим слоем, формирует у него культурно-пространственное мышление и значительно влияет на расширение национального сознания ребенка.

Примечательно, что музейно-образовательная деятельность нацелена не столько на выработку практических умений, сколько на понимание их сущности и необходимости в той или иной сфере. Педагогика такого типа преследует цель прежде всего воспитания и наставления, развития личности ребенка, тем самым подкрепляя актуальность ведущей тенденции современного образования – индивидуализации образования. Средствами музейной педагогики организовывается музейно-педагогический процесс, который является целостной и динамичной системой компонентов, опосредованными педагогическими категориями по типу развития и обучения, воспитания и образования. Таким образом, мы проследили включенность музейной педагогики в структуру общей педагогики. Это позволяет нам заключить, что музейная педагогика – особая интерактивная технология общей педагогической науки, поскольку базируется на тех же методах, принципах и формах, что и общая. Такая характерная черта делает эту область достаточно обширной и важной для изучения, а также стимулирует отечественных педагогов к изучению ее основ и специфики [5].

Итак, мы пришли к выводу о том, что музейная педагогика – это интерактивная технология общей педагогической науки. Здесь же заметим, что такая технология свидетельствует о введении в образовательный процесс особых нестандартных занятий, способных заинтересовать и вовлечь учеников в освоение данных дисциплин. В связи с этим необходимо рассмотреть важные формы образовательно-воспитательной деятельности, применимые к урокам русского языка и литературы в современных педагогических реалиях.

Ключевыми формами организации образовательно-воспитательной деятельности в соответствии с принципами музейной педагогики являются:

- виртуальная или реальная экскурсия;
- урок в музее;
- проектный урок в музее;
- интегрированный урок с применением музейного материала и другие виды интерактивных уроков.

Широкой популярностью у современных педагогов пользуется такая форма, как виртуальные и реальные музейные экскурсии. Экскурсия в принципе – важная визуальная составляющая образовательного процесса. Особенно это касается такой художественно-эстетической и культурно значимой области, как литература. Дело в том, что она крайне тесно связана с визуальным художественным искусством, которое составляет большую часть экспозиции музеев. Все произведения русской литературы, которые входят в школьную программу, прошли «испытание временем» и в большинстве своем стали классикой русской литературы, тем самым став основой художественного творчества многих и многих художников.

Существует масса иллюстраций к произведениям школьной программы, портретов знаменитых авторов, исторических и культурных деятелей, изображений предметов быта и труда различных эпох. Все это может стать важным иллюстративным материалом и образовательным подспорьем образовательной деятельности по русскому языку и литературе. Посредством экскурсий по музеям, содержащим подобные экспонаты, у школьников развивается культура речи, формируется понимание культурно-исторического контекста исследуемого ими явления, возникает интерес к ознакомлению с дальнейшими авторами и произведениями.

Современное подрастающее поколение люди более взрослого возраста часто называют «поколением клипового мышления», что означает, что дети и молодые люди нуждаются не столько в текстовой и аудиальной, сколько в визуальной информации, причем достаточно сжатой и лаконичной. Это делает экскурсии еще более актуальными и действенными, поскольку они являют собой блестящий пример средства удовлетворения школьников в визуальном подтверждении текстовой информации [1].

Особое внимание уделяется виртуальным экскурсиям, которые носят не просто информационно-развлекательный и образовательно-ознакомительный характер, но и активно влияют на систему пространственного мышления школьника, на развитие его поисково-навигационных способностей и умений. В этом случае происходит не только ознакомление учеников с основной экспозицией музея, но и привлечение их к активному дополнительному поиску литературоведческой информации, необходимой для формирования полноценной картины.

Многие ведущие педагоги, часто применяющие технологии музейной педагогики на собственной практике, зачастую обращают внимание на то, что такой урок следует подразделять как бы на три составные части: информационно-образовательную, образовательно-игровую и аналитико-рефлексивную.

Первая часть состоит в предоставлении непосредственного материала урока по русскому языку или литературе. Здесь программа насыщена тезисами, общей и частной информацией, характеризуется большим объемом информации, подающимся интенсивно и системно.

Вторая часть предполагает вовлечение учеников в процесс творческого практического освоения рассматриваемой темы, а также привлечение их к игровой деятельности согласно теме урока. Это позволит на практике продемонстрировать те или иные тезисы лекции.

Третья часть предусматривает подведение итогов и итоговую рефлексию учеников в отношении усвоенных ими знаний и умений.

Еще одним важным элементом музейной педагогики являются уроки в музеях, которые базируются на экспозициях школьного локального музея, зачастую гораздо более скудного в экспозиционном плане. Школьный музей содержит исключительно программные экспонаты, что упрощает педагогу процесс выбора образовательных средств для появления тех или иных закономерностей, существующих в рассматриваемой теме. Уроки русского языка и литературы могут проходить в различных формах за счет территориального расположения музея: им не нужно далеко идти, чтоб получить комплекс визуальной информации, а следовательно – они будут больше сконцентрированы на теме урока.

Последней рассматриваемой в настоящей работе формой проведения уроков по русскому языку и литературе с применением технологий музейной педагогики является форма интегрированного урока. Интеграция в целом подразумевает компоновку каких-либо элементов. Ключевыми в нашем случае становятся элементы текста лекции и материалов музея. Так, дополнением к тексту могут быть макеты, конструкции, изображения, предметы быта и труда и т. д. Причем для ознакомления с этими материалами ученикам не нужно перемещаться в музей – достаточно того, что предоставил учитель. Несомненным плюсом такого вида урока является его лаконичность и заблаговременная подготовка со стороны педагога,

что для учеников – плюс. Педагог же должен верно выбрать средства и способы предоставления информации, сопоставить актуальность и целесообразность музейных материалов с выбранной темой.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, мы можем заключить, что музейная педагогика на сегодняшний день является интересным и актуальным способом вовлечения обучающихся в образовательный процесс в рамках изучения русского языка и литературы. Музейные средства позволяют интенсифицировать и актуализировать процесс усвоения информации, а также стимулирует вовлеченность учеников в самостоятельную научно-исследовательскую и поисковую деятельность.

Литература:

1. Елфимова, И.Л. Музейная педагогика в воспитании подростков с девиантным поведением в учреждении закрытого типа / И.Л. Елфимова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 43.
2. Киосе, Н.Д., Маркова, Н.А. Использование информационных технологий в музейной педагогике. Виртуальный музей / Н.Д. Киосе, Н.А. Маркова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 24 – 2.
3. Рябкова, Е.Л. Использование музейной педагогики на уроках русского языка и литературы для формирования ключевых компетенций обучающихся / Е.Л. Рябкова // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2017. – № 4.
4. Тужикова, Т.А., Протасова, М.Е., Дудина, Е.Н. Организация социально-педагогической работы со школьниками с использованием музейной педагогики / Т.А. Тужикова, М.Е. Протасова, Е.Н. Дудина // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 5 (170).
5. Штанько, И.В. Особенности использования музейной педагогики в работе с детьми дошкольного возраста / И.В. Штанько // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2014. – № 2.
6. Шушара, Т.В., Ридченко, Г.В. Музейная педагогика как современная инновационная педагогическая технология / Т.В. Шушара, Г.В. Ридченко // Гуманитарные науки. – 2016. – № 3 (35).

Педагогика

УДК 378.147

кандидат экономических наук, доцент Рыбалко Наталья Алексеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описывается процесс обучения в условиях дистанционного образования в рамках подготовки специалистов для цифровой экономики. Проанализированы статистические данные: мировые рейтинги по развитию цифровизации, количество обучающихся, использование электронного обучения и дистанционных технологий в образовании. Определены особенности организации основных элементов процесса обучения в условиях дистанционного образования и психолого-педагогические аспекты, характерные для дистанционного обучения.

Ключевые слова: образование, образовательный процесс, цифровая экономика, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.

Annotation. The article describes the process of learning in the conditions of distance education in the framework of training specialists for the digital economy. Statistical data are analyzed: world rankings on the development of digitalization, the number of students, the use of e-learning and distance learning technologies in education. The specific of organization main elements of the process of learning in the distance education and psycho-pedagogical aspects of distance learning.

Keywords: education, educational process, digital economy, e-learning, distance learning technologies.

Введение. В настоящее время осуществляется активное развитие цифровой экономики. Преобразования происходят во всех сферах, в том числе и в системе образования. Возникла объективная необходимость подготовки квалифицированных специалистов, владеющих определенными компетенциями и навыками для развития цифровой экономики. В образовательном процессе стали активно использоваться инструменты электронного обучения и дистанционные технологии. Статистические данные позволяют оценить полученные на данном этапе результаты, а также определить преимущества и недостатки дистанционного обучения в процессе подготовки будущих специалистов.

Изложение основного материала статьи. Современные экономические условия способствуют развитию цифровизации всех сфер жизнедеятельности человека. В настоящее время развитие цифровизации является мировой тенденцией. Существуют рейтинги, определяющие развитие цифровой экономики по различным критериям. Рассмотрим позиции России в международных рейтингах, отражающих уровень цифровизации в мире (табл. 1).

Позиции России в международных рейтингах [5]

Название рейтинга, год	Место, которое в рейтинге занимает Россия	Всего мест в рейтинге
Индекс развития ИКТ, 2017	45	176
Индекс развития электронного развития, 2018	32	193
Международный индекс цифровой экономики и общества, 2016	37	45
Глобальный индекс сетевого взаимодействия, 2019	41	79
Индекс инклюзивного интернета, 2020	26	100
Глобальный индекс конкурентоспособности, 2019	43	141
Всемирный рейтинг цифровой конкурентоспособности, 2019	38	63
Индекс готовности к сетевому обществу, 2019	48	121
Индекс цифрового развития, 2017	39	60
Индекс электронной торговли В2С, 2019	40	152
Глобальный индекс кибербезопасности, 2018	26	175
Глобальный инновационный индекс, 2019	46	129
Индекс экономики знаний ЕБРР, 2018	17	38

Основные аспекты развития цифровой экономики изложены в нормативных актах [2, 3, 4]. Для достижения целей государственных проектов и программ необходимы специалисты, обладающие определенными компетенциями. Подготовке квалифицированных специалистов уделяется большое внимание.

Образовательная система функционирует в окружении рынков образовательных услуг, потенциальных участников, труда и инноваций и взаимодействует с этими рынками, обмениваясь трудовыми, материальными и информационными ресурсами. Это требует социальной адаптации населения к вызовам цифровой экономики, относящимся к непрерывному повышению уровня квалификации и развитию новых навыков в интерактивном пространстве цифровой экосистемы. В этом отношении крайне важны активная политика на рынке труда, поддержка доходов, непрерывное обучение и более гибкие образовательные системы [7, с. 104].

Рассмотрим данные по количеству студентов, обучающихся по образовательным программам профессий и специальностей в области цифровых технологий и производства, связанных с ними продуктов и услуг (табл. 2).

Таблица 2

Количество студентов, обучающихся по образовательным программам профессий и специальностей в области цифровых технологий и производства, связанных с ними продуктов и услуг [5]

Уровень образования	2018/2019 учебный год		2019/2020 учебный год		Изменения, +/-	
	тысячи человек	в процентах от общей численности студентов	тысячи человек	в процентах от общей численности студентов	тысячи человек	в процентах от общей численности студентов
Программы подготовки специалистов среднего звена	261,2	10,6	286,5	11,1	+25,3	+0,50
Программы бакалавриата, специалитета, магистратуры	398,4	9,6	415,9	10,2	+17,5	+0,60

По данным таблицы 1 видно, что количество и доля обучающихся по образовательным программам профессий и специальностей в области цифровых технологий и производства, связанных с ними продуктов и услуг увеличилось: по программам подготовки специалистов среднего звена на 25,3 тыс. человек, по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры – на 17,5 тыс. человек. Данная динамика показывает, что интерес со стороны абитуриентов к программам профессий и специальностей в области цифровых технологий и производства, связанных с ними продуктов и услуг увеличивается.

В настоящее время активно развивается электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Определения этих терминов содержатся в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [1].

В системе образования с каждым годом увеличивается доля использования программных средств, в учебный процесс активно внедряется электронное обучение (табл. 3).

Использование программных средств в образовательных организациях высшего образования (в процентах от общего числа образовательных организаций высшего образования; на конец года) [5]

Показатель	2017 год	2018 год	Изменение, +/-
Электронные библиотечные системы	95,8	97,3	+1,5
Электронные версии учебных пособий по отдельным предметам или темам	93,3	95,0	+1,7
Электронные справочно-правовые системы	92,6	94,6	+2,0
Электронные версии справочников, энциклопедий, словарей и т.п.	91,7	93,3	+1,6
Обучающие компьютерные программы по отдельным предметам или темам, пакеты программ по специальностям	89,3	91,6	+2,3
Программы компьютерного тестирования	87,7	89,6	+1,9
Специальные программные средства для решения организационных, управленческих и экономических задач (без учета систем автоматизированного документооборота)	86,5	89,5	+3,0
Средства контент-фильтрации доступа к интернету	81,8	84,9	+3,1
Системы электронного документооборота	78,8	81,6	+2,8
Специальные программные средства для научных исследований	57,0	59,6	+2,6
Виртуальные тренажеры	50,5	53,8	+3,3

По данным таблицы 2 видно, что за 2017-2018гг. произошло увеличение доли использования программных средств в образовательных организациях высшего образования. В большей части увеличилось использование специальных программных средств для решения организационных, управленческих и экономических задач (без учета систем автоматизированного документооборота), средств контент-фильтрации доступа к интернету, виртуальных тренажеров, систем электронного документооборота, специальных программных средств для научных исследований, обучающих компьютерных программ по отдельным предметам или темам, пакетов программ по специальностям.

Данные по количеству и доле студентов, обучающихся с применением электронных средств и с применением дистанционных образовательных технологий представлены в таблице 4.

Таблица 4

Электронное обучение и использование дистанционных образовательных технологий в образовательных организациях высшего образования: 2019/2020 (на начало учебного года) [5]

Показатель	Студенты, обучающиеся с применением электронного обучения		Студенты, обучающиеся с применением дистанционных образовательных технологий	
	тысячи человек	в процентах от общей численности обучающихся	тысячи человек	в процентах от общей численности обучающихся
Всего	839,9	20,6	534,4	13,1
В том числе по образовательным программам:				
бакалавриата	610,1	21,8	396,3	14,2
специалитета	112,1	15,0	59,7	8,0
магистратуры	117,7	22,4	78,4	14,9

По данным таблицы 3 видно, что в 2019/2020 учебном году в среднем 20,6% студентов проходили обучение с применением электронного обучения: на уровне бакалавриата – 21,8%, на уровне специалитета – 15%, на уровне магистратуры – 22,4%. В 2019/2020 учебном году в среднем 13,1% студентов проходили обучение с применением дистанционных образовательных технологий: на уровне бакалавриата – 14,2%, на уровне специалитета – 8,0%, на уровне магистратуры – 14,9%.

В современных условиях активно развивается дистанционная форма обучения. Дистанционное обучение – это форма образовательного процесса, отличающаяся следующими особенностями:

- учебный процесс происходит в том временном промежутке и на той территории, которая удобна обучающемуся;
- продолжительность времени обработки учебного материала определяется, в первую очередь, студентом;
- доля самостоятельной работы в разы больше по сравнению с традиционными формами обучения (очная, заочная, очно-заочная, вечерняя);
- учебные материалы представлены только в электронной форме;
- контроль знаний происходит только в электронной форме.

Дистанционное обучение является сравнительно новой формой образовательного процесса. По мнению Марчук Н.Ю. могут быть использованы различные модели дистанционного обучения [6]:

- очная форма + дистанционная;
- сетевое обучение (автономные курсы или информационно-образовательная среда – виртуальные кафедры, школы, университеты);
- сетевое обучение + кейс-технологии;
- обучение, построенное преимущественно на видеоконференцсвязи.

Традиционные формы обучения в данном случае также имеют некоторые организационные особенности (табл. 4) [5].

Таблица 5

Особенности организации основных элементов процесса обучения в условиях дистанционного образования

Традиционные формы обучения	Организация в дистанционном обучении
Лекции	видеоконференцсвязь (просмотр выступления в реальном времени) самостоятельное изучение учебных материалов в различных видах (электронные учебные пособия, бумажные учебники, аудиозапись, видеозапись)
Семинары	в режиме отложенного времени (оффлайн) – обмен текстовыми сообщениями (телеконференции) в реальном времени (онлайн) – обмен текстом (чат), аудиоконференции, видеоконференцсвязь
Практикумы	самостоятельное выполнение практических заданий удаленное подключение к лабораторной установке работа с компьютерной моделью лабораторной установки
Активные формы обучения	деловые игры анализ ситуации (кейс-стади) выполнение группового проекта

Дистанционное обучение имеет специфику не только в части организации образовательного процесса, но также и свои психолого-педагогические особенности, а именно: дистанционное обучение требует гораздо большей мотивации и дисциплинированности от обучающегося. Это обязательно нужно учитывать педагогам при составлении дидактических материалов по преподаваемой дисциплине. Такие материалы должны быть, с одной стороны, содержательны по своему наполнению, а с другой стороны – лаконичны, не «тяжелы» для усвоения. Кроме того, очная форма преподавания позволяет педагогу следить за вниманием и реакцией на преподаваемый материал со стороны обучающихся во время занятия; уточнить какие аспекты темы не вполне понятны и сразу, в процессе занятия, дополнительно объяснить, привести примеры и т.д. В дистанционном формате, даже с использованием видеоконференцсвязи, это не всегда возможно.

Таким образом, дистанционная форма образования в современных условиях является перспективной и важной. Дистанционный формат позволит получить необходимые знания и освоить компетенции специалистам для развития цифровой экономики.

Выводы. Современные условия способствуют развитию цифровой экономики. Для достижения целей государственных проектов и программ необходимы специалисты, обладающие определенными компетенциями. Количество и доля обучающихся по образовательным программам профессий и специальностей в области цифровых технологий увеличилось, что показывает заинтересованность со стороны абитуриентов к данному направлению. Наблюдается увеличение доли использования программных средств в образовательных организациях высшего образования.

Можно сделать вывод, что дистанционное образование имеет специфику не только в части организации образовательного процесса, но и психолого-педагогические особенности - необходимость большей мотивации и дисциплинированности от обучающегося. Дистанционный формат образовательного процесса является перспективным и будет развиваться в рамках подготовки специалистов для цифровой экономики.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения 11.10.2020 г.)
2. Указ Президента Российской Федерации от 09.05. 2017г. №203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf> (Дата обращения 11.10.2020 г.)
3. Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации – Официальный сайт – [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/> (Дата обращения 11.10.2020 г.)
4. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: https://digital.gov.ru/uploaded/files/natsionalnaya-programma-tsifrovaya-ekonomika-gosjskoj-federatsii_NcN2nOO.pdf (Дата обращения 10.10.2020 г.)
5. Индикаторы цифровой экономики: 2020: статистический сборник / Г.И. Абдрахманова, К.О. Вишневский, Л. М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т ИТМО «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 360 с. – 300 экз. – ISBN 978-5-7598-2194-6 (в обл.) [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/387609461.PDF> (Дата обращения 13.10.2020 г.)
6. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения / Н.Ю. Марчук // Педагогическое образование в России. 2013. №4. [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 13.10.2020).
7. Цифровая экономика России в бизнесе и образовании: реалии и перспективы / О.А. Бурова // Статистика в цифровой экономике: обучение и использование: материалы международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 1-2 февраля 2018 г.). – СПб.: Изд-во СПб ГЭУ, 2018. – 235 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32532292&> (дата обращения: 14.10.2020).

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Сухонина Наталья Сергеевна

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

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНЫХ С ОВЗ

Аннотация. Данная статья раскрывает проблему формирования каллиграфического письма у младших школьников с ОВЗ. Автор подчеркивает актуальность красивого и аккуратного почерка в современной школе и указывает на основные направления работы. Перечисляются основные трудности в овладении каллиграфическим письмом у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: слабовидящие младшие школьники, умственно отсталые первоклассники. Перечислены основные задачи, которые учитель-дефектолог должен ставить на уроке с целью предупреждения и своевременной коррекции данных трудностей в овладении каллиграфическим письмом.

Ключевые слова: каллиграфическое письмо, графический навык, младшие школьники с ОВЗ, почерк, учитель-дефектолог.

Annotation. This article reveals the problem of formation of calligraphic writing skills in primary school children with disabilities. The author emphasizes the relevance of beautiful and accurate handwriting in modern schools and points out the main areas of work. The article lists the main difficulties in mastering the calligraphic writing skills of primary school children with disabilities: visually impaired primary school children, mentally retarded first-graders. The main tasks that the teacher-defectologist should set in the classroom in order to prevent and correct these difficulties in a timely manner are listed.

Keywords: calligraphic writing, graphic skill, junior students with HIA, handwriting, defectologist teacher.

Введение. Проблема красивого и аккуратного почерка стала достаточно актуальной в современной школе. Этот вопрос волнует многих современных учителей, так как красивое письмо — это еще и грамотное письмо.

Современное отношение к процессу письма довольно неоднозначно. Многие настаивают на том, что в век современных информационных технологий следует упростить этот навык в силу большой распространенности печати и самостоятельного владения набором текста любого формата практически с младшего школьного возраста.

Одной из причин такой ситуации является внедрение в область образования компьютерных технологий, а с недавнего времени и системы дистанционной формы обучения. Все вышеперечисленное не способствует формированию каллиграфического письма у младших школьников. Клавиатура заменила детям ручку и карандаш. Современные первоклассники с быстротой и легкостью овладевают клавиатурой современных девайсов, в то время как письмо в тетради представляет для них большую сложность.

Причина, безусловно, кроется не только в компьютере и современных гаджетах: ограниченность во времени, которое может уделить учитель индивидуальной работе, непонимание особой значимости данной проблемы учителями и родителями, отсутствие внимания к закреплению полученных навыков не приводит к качественному формированию каллиграфического письма у младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Письмо — сложный координационный навык, требующий слаженной работы мелких мышц кисти, правильной координации движений всего тела. Овладение навыком письма — длительный и трудоемкий процесс, который не всем детям дается легко и с первого раза.

Каллиграфическое письмо — это умение писать ровным и четким почерком с учетом правильного наклона и соблюдением соразмерности букв по отношению друг к другу [9]. В его основе лежат графомоторные навыки, которые являются конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Именно они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом [6]. Согласно представлениям о психологической структуре графической деятельности, данный навык формируется в тесной зависимости от следующих факторов:

- зрительного восприятия;
- произвольной графической активности;
- зрительно-моторной координации.

К элементарным навыкам письма относят развитие мелкой моторики пальцев рук, координации и точности движения руки.

Проблема формирования каллиграфического навыка письма рассмотрена в работах Н.Г. Агарковой [1], Т.В. Ахутина [2], С.П. Русскова [8] и др.

Обучение письму по методике В.А. Илюхиной [5] предлагает проговаривание вслух каждого элемента буквы. Система Д.Б. Эльконина [3] включает тактирование письма, его ритмизацию, которая состоит из трех этапов: обводки с помощью счета букв через прозрачную кальку; обвода под счет слов с одинаковой ритмической структурой (мак, рак); обводки с помощью счета предложений и микротекстов.

Овладению каллиграфическим письмом разными нозологическими группами первоклассников должна предшествовать грамотно поставленная пропедевтическая работа со стороны учителя-дефектолога. К основным направлениям данной деятельности относятся:

- правильная посадка при письме, которая всегда корректируется с учетом индивидуальных физиологических особенностей каждого конкретного ребенка, а также учета его двигательного статуса;
- целенаправленное включение пальчиковых гимнастик, релаксационных пауз на протяжении всего урока письма (причем качество этих пауз может быть как седативного характера, так и активизирующим на продолжение работы), своевременная дыхательная гимнастика;
- постоянная смена форм деятельности учащихся с задействованием различных анализаторных систем.

Для формирования каллиграфического письма требуется также длительная пропедевтическая работа, направленная на развитие мелкой мускулатуры пальцев и координации точности их движений. Движения пальцев и кисти к моменту поступления детей в школу еще недостаточно совершенны. Это связано в первую очередь с несформировавшейся до конца костной структурой пальцев кисти.

В связи с этим особое значение приобретают различные виды письменных работ на нелинованной бумаге, которые будут сложить эффективной пропедевтикой письму в линованной тетради. К ним следует отнести:

1. Рисование вертикальных линий разной длины:
 - свободное рисование вертикальных линий.
 - рисование вертикальных линий по заданию учителя.
 - рисование комбинаций из вертикальных линий воспроизводимой по памяти.
2. Рисование вертикальных линий от начальной точки:
 - без внимания к длине линий;
 - линии одинаковой длины;
 - длиннее или короче образца (по заданию педагога).
3. Рисование горизонтальных линий от начальной точки:
 - разной длины;
 - одинаковой длины;
 - длиннее или короче образца.
4. Рисование вертикальных и горизонтальных линий по двум точкам.
5. Произвольное рисование наклонных линий в разных направлениях.
6. Рисование прямых наклонных линий в разных направлениях из одной начальной точки.
7. Рисование прямых наклонных линий в заданном направлении от начальной точки.
8. Рисование прямых наклонных линий по двум точкам.
9. Дорисовывание предметов знакомыми линиями по совместному замыслу с учителем:
 - по замыслу учителя с совместным анализом и копированием действий учителя, выполняемых у доски.
 - по замыслу учителя с совместным анализом и самостоятельным выполнением в альбоме.
 - по коллективному замыслу с совместным анализом и самостоятельным выполнением.
 - по замыслу с индивидуальной помощью учителя.
10. Вычерчивание на нелинованной бумаге фигур и композиций по трафарету, шаблону, контуру, опорным точкам, с изменением задания: по образцу, по инструкции, по памяти.
11. Использование разнообразных материалов: мел, карандаш, акварельные краски, фломастеры.
12. Знакомство с режимом работы в тетради: письмо слева направо, объяснение понятий «рабочая строка», «поля».
13. Рисование бордюров из изученных линий и геометрических фигур.
14. Рисование изученных печатных букв (по заданию учителя, по образцу после выбора из ряда предложенных, по словесному описанию и др.), слогов и слов [4].

При формировании каллиграфического навыка письма обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья допускают следующие наиболее распространенные ошибки:

1. Несоблюдение правильного наклона письма (рекомендованный наклон букв составляет угол в 65°). Эта наиболее распространенная ошибка может привести в дальнейшем к отсутствию параллельности элементов букв в несформировавшемся почерке ребенка. Использование тетради с наклонной линией позволяет успешно корректировать этот недостаток письма.
2. Нарушение пропорций букв в слове, несоблюдение одинаковой высоты и ширины букв, что тоже является весьма распространенной ошибкой. Это приводит к отсутствию необходимой ровности всех букв и элементов в почерке школьника. Эффективной профилактической мерой является своевременная работа под копирку с готовыми образцами буквами, а также упражнения на развитие глазомера.
3. Пропуск или замена отдельных элементов букв, которые, как правило, связаны с нарушением внимания.
4. Несоблюдение строки (первоклассники могут писать в широкой строке вместо рабочей).
5. Наличие больших интервалов между элементами букв.
6. Несоответствие надстрочных и подстрочных элементов букв.
7. Несоблюдение полей на странице тетради.
8. Неаккуратность при оформлении записей в тетради.

Есть некоторые специфические трудности у детей разных нозологических групп. Так, формирование каллиграфического письма у детей с умственной отсталостью обусловлено интеллектуальными нарушениями: недоразвитием познавательной деятельности, слабостью обработки сенсорной информации, несовершенством межанализаторной интеграции, неразвитым чувством ритма. На уроках письма умственно отсталые первоклассники испытывают значительные трудности с моторикой пальцев рук, что влечет замедленный темп двигательных поз пальцев. Неточная координация движений — одно из частых явлений на уроке письма в специальной (коррекционной) школе. Такие обучающиеся не всегда в состоянии правильно держать карандаш и ручку. Это значительно снижает скорость формирования каллиграфического письма по сравнению со школьниками с нормой интеллекта. Далеко не все умственно отсталые могут овладеть навыком написания отдельных букв.

Компенсация этих нарушений является необходимым условием успешного овладения каллиграфическим письмом у детей данной нозологии.

Для слабовидящих младших школьников наиболее характерны нарушения графических норм письма, а также неправильное расположение элементов букв по отношению друг к другу.

Среди характерных недостатков в расположении материала на странице отмечается незаконченное заполнение части страницы, чаще всего правой. Изображение прямых линий частично затруднено, наблюдается дрожание кисти, прямые линии получаются выгнутыми, овалы не всегда замкнутыми.

Подобные отклонения в письме характерны достаточно большому количеству слабовидящих учащихся по сравнению с их нормальнозрящими сверстниками.

В первую очередь это объясняется ролью зрения в акте письма, особенно на этапе формирования. Наглядные представления графических норм письма слабовидящих младших школьников неопределенны и неустойчивы. Кроме того, трудности зрительного восприятия нередко ставят слабовидящего ребенка перед необходимостью выбора приемов и способов письма, не содействующих выработке правильных графических навыков. Правильно поставленный процесс обучения, в ходе которого формируются наглядные

представления графических норм письма и двигательных комплексов, позволяют сглаживать графические недостатки слабовидящих младших школьников.

Для предупреждения и своевременной коррекции данных трудностей учителю–дефектологу на уроке письма следует ставить следующие задачи:

1. Формировать координационные способности (развивать общую и мелкую моторику):
 - развивать точность, равновесие, быстроту, силу и гибкость движений руки;
 - преодолевать излишнее мышечное напряжение;
 - развивать.
2. Развивать изобразительно-графические способности:
 - вырабатывать и тренировать графо-моторные навыки;
 - обучать навыкам графической символизации.

Анализ примерных адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата на предмет планируемых результатов обучения письму показал, что все категории обучающиеся должны:

- усвоить гигиенические требования при письме;
- мелкая моторика пальцев и свобода движения руки должна находиться в пределах данной возрастной группы;
- уметь ориентироваться в пространстве листа в тетради и в пространстве классной доски;
- владеть начертанием письменных прописных (заглавных) и строчных букв;
- уметь писать буквы, буквосочетаний, слоги, слова, предложения с соблюдением гигиенических норм;
- уметь правильно соединять буквы;
- усвоить приемы и последовательности правильного списывания текста;
- уметь проверять написанное при помощи сличения с текстом — образцом;
- уметь правильно оформлять написанные предложения (большая буква в начале предложения, точка в конце);
- владеть навыком письма большой буквы в именах людей и кличках животных;
- владеть навыком разборчивого, аккуратного письма с учетом гигиенических требований к этому виду учебной работы.

Для слабовидящих обучающихся в примерных адаптированных основных общеобразовательных программах начального общего образования добавлено владение навыком безнаклонного письма. Для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в программе дифференцированы следующие разделы:

- подготовка к усвоению первоначальных навыков письма;
- формирование элементарных навыков письма.

Направлениями качественной подготовки к усвоению первоначальных навыков письма умственно отсталых обучающихся служат:

- развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки на плоскости листа;
- совершенствование и развитие мелкой моторики пальцев рук;
- усвоение гигиенических правил письма;
- подготовка к усвоению навыков письма.

У слабовидящих обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к концу первого класса должны закрепиться умения пространственной ориентировки, осязания и мелкой моторики; развиться возможности нарушенного зрения в процессе работы системы «глаз–рука», улучшиться навыки ориентировки в микропространстве (в книге, в тетради) [7].

Исходя из вышеперечисленного, учителю–дефектологу в процессе формирования каллиграфического письма важно ставить и решать на уроках обучения грамоте следующие задачи:

1. Формировать у учащихся первых классов правильную осанку при письме и научить контролировать ее самими школьниками;
2. Знакомить с правилами пользования письменными принадлежностями (шариковая ручка, карандаш, тетрадь);
3. Знакомить с начертаниями букв;
4. Обучать ориентировке на тетрадном листе;
5. Обучать письму слогов, слов и предложений с соблюдением наклона (исключение составляют слабовидящие учащиеся, которых обучают навыкам безнаклонного письма);
6. Обучать безотрывному ритмичному письму;
7. Развивать пространственную ориентировку и зрительное восприятие;
8. Развивать психомоторные навыки.

Выводы. Выработка каллиграфического письма у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья наряду с чтением и вычислительными навыками — задача первостепенной важности. Обучение письму является сложным, осознаваемым в целом и в его элементах процессом и требует предварительной подготовки. От степени сформированности и автоматизированности этих действий зависит не только успех продвижения младшего школьника с ОВЗ в учебной деятельности, но и его психофизическое развитие.

Литература:

1. Агаркова, Н.Г. Обучение первоначальному письму по прописям к «Азбуке» О.В. Джежелей / Н.Г. Агаркова. — М.: Дрофа, 2002. — 96 с.
2. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Т.В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общей редакцией О.Б. Иншаковой. — М.: МПСИ, 2001. — С. 7-20.
3. Безруких, М.М. Обучение первоначальному письму: Система Д.Б. Эльконина / М.М. Безруких. — М.: Просвещение, 2002. — 328 с.
4. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Бажнокова И.М., Ульяновцева М.Б., Комарова С.В. и др.: под ред. И.М. Бажноковой. — М.: Владос, 2007. — 239 с.

5. Илюхина, В.А. Письмо с секретом / В.А. Илюхина // Начальная школа. – 2001. — № 13. — С. 12-14
6. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 330 с.
7. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15) <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixya-s-zaderzhkoj-psixicheskogo-razvitiya/> (дата обращения: 25.08.2020)
8. Руссков С.П. Учимся писать красиво / С.П. Руссков. – Чебоксары: Чувашский педуниверситет имени И.Я. Яковлева, 2005. – 175 с.
9. Сухонина Н.С. Каллиграфия. Иллюстрированный курс: учебное наглядное пособие / Н.С. Сухонина. – Симферополь: ИТ «Ариал», 2020. – 176 с.

Педагогика

УДК 372

**кандидат философских наук, доцент кафедры
иностранных языков Тавберидзе Дарья Владимировна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Российский университет дружбы народов» (г. Москва);

**кандидат исторических наук, доцент кафедры
иностранных языков Карцева Елена Юрьевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Российский университет дружбы народов» (г. Москва)

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ ГОВОРЕНИЯ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ НА ОСНОВЕ СРЕДСТВ ДРАМАТИЗАЦИИ

Аннотация. Умение говорения является важным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей английского языка. В статье представлена методика формирования умения говорения у будущих преподавателей английского языка с помощью системы упражнений на основе средств драматизации. Установлены методические принципы создания данной системы упражнений, определены этапы формирования умения говорения, выделены типы и виды упражнений для формирования умения говорения средствами драматизации и обосновано их распределение по этапам обучения, выполняемых поэтапно в процессе формирования умения говорения у будущих преподавателей английского языка.

Ключевые слова: умение говорения, методические принципы, средства драматизации, система упражнений.

Annotation. Speaking is an important component of the foreign language communicative competence of future English teachers. The article presents a methodology for the formation of speaking skills in future English teachers using a system of exercises based on dramatization means. The methodological principles of creating this system of exercises are established, the stages of the formation of speaking skills are determined, the types and types of exercises for the formation of speaking skills by means of dramatization are identified, and their distribution by stages of training is substantiated, performed in stages in the process of forming speaking skills in future teachers of English.

Keywords: speaking ability, methodological principles, means of dramatization, system of exercises.

Введение. В настоящее время методика формирования и развития умения говорения (УГ) на начальном этапе языкового вуза требует совершенствования, а следовательно остается актуальной. Об этом свидетельствуют новейшие методические исследования, направленные на решение проблемы обучения иноязычному говорению.

В частности, Д.Б. Ковалева создала и экспериментально проверила методику обучения англоязычной дискуссии студентов неязыкового вуза [1], Л.В. Гайдукова разработала методику формирования речевых навыков и обучения говорению на иностранном языке [2], О.В. Мясникова и Т.В. Скубневская исследовали возможности использования средств дрампедагогики для обучения студентов неязыковых вузов [3].

Однако проблема построения системы упражнений для формирования УГ у будущих учителей английского языка (АЯ) средствами драматизации, насколько нам известно, осталась без внимания исследователей.

Целью статьи является обоснование методики формирования умения говорения у будущих учителей АЯ средствами драматизации на начальном этапе обучения и создание соответствующей системы упражнений.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнение ряда задач:

- 1) рассмотреть методические принципы построения системы упражнений для формирования УГ средствами драматизации,
- 2) выделить этапы формирования УГ,
- 3) разработать критерии для определения типов упражнений,
- 4) построить систему упражнений на основе выделенных критериев.

Изложение основного материала статьи. Под понятием «драматизация» мы понимаем совокупность приемов взаимодействия преподавателя и студентов в драматических и ролевых играх, импровизациях, симуляциях и театральных проектах, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Система упражнений для формирования УГ средствами драматизации является отдельной, поскольку создается для усвоения одного вида речевой деятельности – говорения. Она должна учитывать дидактические и методические принципы организации процесса обучения говорению, этапы формирования и развития умений диалогической речи (ДР) и монологической речи (МР), а также особенности применения драматизации как средства обучения говорению.

Рассматривая методические принципы формирования УГ, мы обратились к коммуникативному методу. Согласно этому методу система упражнений для обучения говорению создается на основе принципов речемыслительной активности, индивидуализации, функциональности, ситуативности и новизны. Рассмотрим их применение в организации обучения средствами драматизации.

Обеспечение речемыслительной активности студентов в процессе обучения, согласно Ю.И. Пассову, является сердцевинной коммуникативного процесса обучения [4]. Применение драматизации в учебном процессе языкового вуза способствует развитию творческой мыслительной активности студента - высшего уровня мыслительной деятельности личности, благодаря которой процесс формирования умений говорения можно максимально приблизить к условиям естественного общения. Отсюда следует логический вывод о важности применения драматизации для реализации *принципа речемыслительной активности* в организации обучения говорения в вузе.

Индивидуализация обучения или учет индивидуально-психологических особенностей студента как субъекта процесса обучения - одно из условий организации обучения, в частности иноязычному говорению. Говорение осуществляется личностями, каждая из которых является сложным системным образованием, и в процессе обучения необходимо учитывать все свойства, присущие определенной личности. Кроме того, развитие каждой личности происходит по-разному: разными темпами, с разной продолжительностью, интенсивностью, результатом, что нужно принимать во внимание при индивидуализированном обучении.

Упражнения с применением средств драматизации, учитывающие эти свойства и особенности, способны обеспечить не только формирование умений говорения, но и всестороннее развитие личности - участника учебного процесса, в частности, его профессионально значимых способностей. Это свидетельствует о целесообразности использования указанных средств для реализации *принципа индивидуализации*.

На важность ситуативности для обучения говорения указывают многие ученые (Н.Л. Вайсбурд [5], И.А. Бредихина [6], Е.И. Пассов, Е.С. Кузнецова [7] и др.). Н.В. Елухина различает три основных типа обучающего общения: имитирующее, симулирующее и аутентичное [8, с. 5].

Целью обучения говорения в вузе является выход на уровень аутентичного общения, но для достижения этой цели важным является обучение всем трем типам общения. В вузе объем имитирующего общения сокращается по сравнению с общеобразовательными учебными заведениями. Это объясняется индивидуально-психологическими особенностями студентов вузов и уровнем владения ими ИЯ. Общий объем симулирующего общения, наоборот, растет, поскольку оно «симулирует» аутентичное общение в учебных условиях. Кроме того, этот вид общения дает возможность создавать на занятии практически неограниченное количество речевых ситуаций. В обучении разговорной речи средствами драматизации создание воображаемых ситуаций стимулирует речевую деятельность студентов и приближает условия процесса формирования УГ на занятии к условиям реального общения. Следовательно, применение драматизации может обеспечить реализацию *принципа ситуативности*.

Способность речевой формы исполнять определенную, закрепленную за ним функцию, определяет деятельность говорения. Обучая разговорной речи, необходимо учить студентов соотносить языковые формы с закрепленными за ними функциями и переносить эти формы и использовать их для реализации соответствующих функций в новых обстоятельствах общения. Драматизация выступает как средство создания разнообразных учебных ситуаций, способствует переносу речевых форм в новые обстоятельства общения. Изложенное выше позволяет нам сделать вывод о том, что использование средств драматизации вполне согласуется с *принципом функциональности*.

Новизна приемов, способов, форм обучения, их нешаблонность обеспечивает динамичность и продуктивность речевых умений, способствует интересу к содержанию обучения. И.А. Зимняя называет драматизацию среди новых форм общения, которые способны внести элемент новизны в занятия ИЯ [9, с. 210], и таким образом способствовать реализации *принципа новизны*.

Определенные нами дидактические и методические принципы обучения устной речи средствами драматизации создали основу для разработки системы упражнений для формирования речевой компетенции в говорении (РКГ) у студентов I-II курсов - будущих учителей АЯ, которая предусматривает поэтапность упражнения с целью формирования УГ.

Рассмотрим стадии развития УГ. Анализ научной литературы подтвердил наше понимание умения как сложного и неоднозначного феномена. Умение определяется как способность к мобилизации опыта, активный синтез навыков, новый качественный уровень выполнения действия, владение системой психических и практических действий; регулирование действия; то, что самостоятельно программируется самим человеком, и т.д. [10].

Основными качествами любого речевого умения и, в частности УГ, являются целеустремленность, динамичность, продуктивность, интегрированность, иерархичность, самостоятельность. Рассматривая стадии развития любого речевого умения, Ю.И. Пассов различает три стадии - начальную, основную и завершающую [4].

В соответствии с этими стадиями развития УГ нами определено содержание подготовительного рецептивно-репродуктивного (начальная стадия) и основного рецептивно-продуктивного и продуктивного (основная и завершающая стадии) этапов обучения говорению средствами драматизации, решение задач которых обеспечивается выполнением различных типов упражнений.

Необходимость подготовки студентов к обучению с применением средств драматизации, совершенствование фонетических, грамматических, лексических навыков высказываться на уровне монологического единства (МЕ) или диалогического единства (ДЕ), ознакомление с типовыми коммуникативными функциями общения; формирование понятий о невербальных средствах общения обусловили выделение подготовительного этапа.

Основной этап направлен на формирование УГ средствами драматизации и включает рецептивно-продуктивный и продуктивный подэтапы в последовательности формирования УГ будущих учителей АЯ. На каждом этапе обучения предусмотрено выполнение групп упражнений различного характера.

На подготовительном этапе формирования УГ выполняются упражнения на объединение фраз в МЕ и ДЕ в форме драматических игр, инсценировок. На рецептивно-продуктивном подэтапе основного этапа выполняются упражнения и задания для овладения микродиалогами и микромонологами в форме ролевых игр, управляемых индивидуальных, парных и групповых импровизаций. Содержание продуктивного подэтапа основного этапа составляют упражнения и задания для овладения различными функциональными

типами диалогов и монологов, а именно: ролевые игры, частично управляемые и свободные импровизации, симуляции и подготовка театрального проекта на основе созданного студентами текста.

Используемые нами упражнения наиболее полно можно охарактеризовать по критериям классификации упражнений, разработанным А.Н. Щукиным: 1) мотивированность, 2) степень коммуникативности, 3) степень управления, 4) направленность учебной деятельности на прием или выдачу информации, 5) наличие игрового компонента, 6) способ деятельности, 7) необходимость обеспечения опорой, 8) профессиональную направленность, 9) место выполнения [9, с. 3], которые считаем целесообразным дополнить критерием социокультурной направленности обучения [11].

В создаваемую систему упражнений, направленную на формирование УГ, вошли: мотивированные, некоммуникативные, условно-коммуникативные и коммуникативные, полностью управляемые, частично управляемые и с минимальным управлением, рецептивно-репродуктивные, рецептивно-продуктивные и продуктивные, с ролевым компонентом, парные, групповые и индивидуальные, со специально созданными и естественными опорами, профессионально направленные и профессионально не направленные, аудиторные и внеаудиторные, социокультурно направленные и социокультурно ненаправленные упражнения.

В структурном плане система упражнений для формирования УГ средствами драматизации состоит из двух подсистем: подсистемы упражнений для формирования общих умений и подсистемы упражнений для формирования специальных умений. В подсистему упражнений для формирования общих умений входят группы упражнений:

1. для развития умений коммуникативного взаимодействия;
2. для совершенствования фонетических, грамматических, лексических навыков высказываться в форме монолога и диалога;
3. для актуализации знаний о невербальных средствах общения и формирования умений использовать их на уровне МЕ и ДЕ;

4. для овладения типичными коммуникативными функциями.

В подсистему упражнений для формирования специальных УГ входят группы упражнений:

5. для овладения умениями объединять фразы в МЕ и ДЕ;
6. для овладения умениями создавать микромонологи и микродиалоги;
7. для овладения умениями создавать различные функциональные типы монологов и диалогов;
8. для овладения умениями объединять различные функциональные типы монологов и диалогов в устном высказывании.

Определение в рамках системы упражнений подсистем и групп стало основой для выделения типов и видов упражнений для формирования УГ средствами драматизации и их распределения по этапам обучения. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Система упражнений для формирования УГ у будущих учителей английского языка средствами драматизации

Группы упражнений	Типы упражнений	Виды упражнений и заданий
Подготовительный (рецептивно-репродуктивный) этап		
1. Для развития умений коммуникативного взаимодействия.	некоммуникативные	драматическая игра;
2. Для совершенствования фонетических, грамматических, лексических навыков высказываться в форме монолога и диалога.	репродуктивные; условно-коммуникативные	инсценировка; частично управляемые упражнения на присоединение, объединение, расширение, составление предложений, имитацию, постановку, вопрос-ответ, чтение/аудирование микродиалога, обмен репликами
3. Для актуализации знаний о невербальных средствах общения и формирования умений использовать их на уровне МЕ и ДЕ.	рецептивно-репродуктивные, рецептивно-продуктивные и продуктивные	
4. Для овладения типичными коммуникативными функциями.		
Основной этап		
Рецептивно-продуктивный подэтап		
5. Для овладения умениями объединять фразы в МЕ и ДЕ.	коммуникативные	драматическая игра, инсценировка; ролевая игра с элементами
6. Для овладения умениями создавать микромонологи и микродиалоги с использованием адекватных ситуации невербальных средств: 1) создавать микромонолог-описание (описывать коммуникативные люди, места, объекты и процессы); 2) создавать микродиалог-расспрос (спросить об информации и получить более детальную информацию; брать на себя инициативу в разговоре; попросить повторить, перефразировать, уточнить; поощрять собеседника к продолжению разговора); 3) создавать микромонолог-рассказ (рассказывать простые истории; рассказывать о деталях неожиданных событий, случаев; детально рассказывать о своем опыте); 4) создавать микродиалог-обмен впечатлениями (войти в разговор без подготовки; повторить последнюю фразу собеседника, чтобы подтвердить понимание); 5) создавать микромонолог-сообщения (делать короткую подготовленную презентацию; отвечать на вопросы после презентации); 6) создавать микродиалог-	рецептивно-продуктивные и продуктивные с использованием искусственно созданных опор; рецептивно-продуктивные и производительные с использованием естественных опор	

договоренность (выразить личные мысли, взгляды; попросить собеседника высказать свои взгляды и мнения); 7) создавать микромонолог-убеждение (выразить личные мысли, взгляды; аргументировать свое мнение; убедить собеседника; 8) создавать микродиалог-дискуссию (выразить личные мнения, взгляды; аргументировать свое мнение; дать краткий комментарий относительно взглядов и идей собеседников; поддерживать дискуссию).		
Продуктивный подэтап		
7. Для овладения умениями создавать различные функциональные типы монологов и диалогов. 8. Для овладения умениями объединять различные функциональные типы монологов и диалогов в устном высказывании в зависимости от ситуации общения и использовать адекватные ситуации невербальные средства.	коммуникативные продуктивные использованием естественных вопор и без опор	ролевая игра; управляемая импровизация; свободная импровизация; симуляция; театральный проект

Выводы. Итак, в данной статье нами была предложена система упражнений для формирования УГ у студентов II курса - будущих учителей АЯ. Считаем, что выполнение упражнений предложенной нами системы будет способствовать эффективному овладению студентами УГ.

Перспективу дальнейшего исследования видим в разработке конкретных упражнений для формирования УГ средствами драматизации.

Литература:

1. Ковалева Д.Б. Формирование профессиональных умений иноязычного говорения при подготовке к дискуссии студентов неязыкового вуза: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2006. - 21 с.
2. Сенькова Т.А. Методика формирования речевых навыков и основные принципы обучения говорению на иностранном языке // Труды БГТУ. 2014. №5. С. 196-198
3. Мясникова О.В., Скубневская Т.В. Драмапедагогика или методика удовольствия и забавы на занятиях иностранного языка в вузах неязыковых специальностей // Новые технологии в образовании. 2002. № 5. С. 126-130.
4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. - М.: Русский язык. Курсы, 2010. - 568 с.
5. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. - М.: Титул, 2001. - 128 с.
6. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. - 104 с.
7. Обучение говорению на иностранном языке: учебное пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. - 40 с.
8. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации // Иностранные языки в школе. 1995. № 4. С. 3-6.
9. Зимняя И.А. Условия формирования навыка говорения на иностранном языке и критерии его отработанности // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. - М.: Рус.яз., 1991. - С. 210-211.
10. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие. - М.: Филоматис, 2008. - 186 с.
11. Щукин А.Н. Методика обучению речевому общению на иностранном языке: Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. - М.: ИКАР, 2011. - 454 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Хрулёва Алина Алексеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросам, касающимся общей характеристики особенностей и путей оптимизации процесса формирования иноязычных речевых навыков у детей дошкольного возраста на занятиях по иностранному языку, обоснованы этапы, упражнения и задания на формирование речевых навыков на иностранном языке. Определено, что основными целями обучения иностранному языку в раннем возрасте являются формирование у ребенка представления об иностранном языке как о средстве общения, а также развитие элементарных навыков иноязычной коммуникации. Определены основные тенденции обучения детей дошкольного возраста иностранному языку в целом, формирование иноязычных речевых навыков на современном этапе.

Ключевые слова: иностранный язык, дошкольники, иноязычные речевые навыки, иноязычная среда, коммуникативная компетенция.

Annotation. The article is devoted to issues related to the general characteristics of the features and ways to optimize the formation of foreign language speech skills of preschool children in foreign language classes, the stages, exercises and tasks for the formation of foreign language speech skills are substantiated. It has been determined that

the main goals of foreign language teaching in early age are the formation of a child's understanding of a foreign language as a means of communication, as well as the development of elementary skills of foreign language communication. The main trends in teaching preschool children a foreign language as a whole, the formation of foreign language speech skills at the present stage are determined.

Keywords: foreign language, preschoolers, foreign language skills, foreign language environment, communicative competence.

Введение. Модернизация российского образования диктует новые условия обучения английскому языку, в особенности формированию речевых навыков как практического результата овладения английским языком. Одним из ориентиров в развитии современного образования является овладение подрастающим поколением иностранным языком на уровне, способном удовлетворить бытовую, образовательную, а также деловую и научную коммуникацию. Формирование иноязычных речевых навыков – процесс длительный. Иноязычное образование соответствует основным этапам образовательного процесса и имеет следующую структуру: дошкольное, школьное, высшее. Анализ исследований отечественных и зарубежных ученых показал, что наиболее благоприятным периодом для развития речи является дошкольный возраст. Раннее изучение английского языка эффективно за счет возрастных особенностей детей, при создании языковой среды на основе игровой деятельности восприятие иностранного языка как родного становится реальным. Также, большое значение уделяется общему развитию, формированию понятийного и лексического минимума, охватывает основные сферы жизнедеятельности детей дошкольного возраста. Особое внимание придается формированию умений понимать чужую речь, правильно произносить звуки, строить и интонировать предложения, заучивать наизусть стихи, принимать участие в диалоге, соблюдать речевой этикет.

Исследования доказывают, что дошкольный период является наиболее благоприятным для формирования иноязычных речевых навыков детей. Проблему обучения иностранному языку детей дошкольного возраста освещали в своих работах М.З. Биболетова, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.И. Негневичкая, Н.А. Горлова, Е.Ю. Протасова, Г.В. Рогова. Такие ученые, как Г.П. Белякова, Г.П. Глотова, Е.Л. Матецкая, Е.И. Пассов, Е.Ю. Протасова, Д.Б. Эльконин рассматривали вопросы формирования навыков иноязычного общения как вида речевой деятельности детей дошкольного возраста.

Целью статьи является исследование процесса формирования иноязычных речевых навыков у детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Цель предполагает формирование коммуникативной компетенции, которая подразумевает устную форму общения (аудирование, говорение) в рамках конкретных сфер коммуникации, ситуативных тем на основе изученного языкового материала. Коммуникативная компетенция включает в себя несколько видов компетенций:

- общеучебную (овладение учащимися основами речевой деятельности для решения учебных задач);
- социокультурную (знание социокультурных особенностей иноязычных стран, культурных ценностей других народов, умение использовать эти знания в практической деятельности);
- лингвистическую (овладение дошкольниками языковым материалом для его использования в устной речи);
- речевую (формирование умений и навыков учащихся в таких видах речевой деятельности, как аудирование и говорение);
- социолингвистическую (умение использовать в ходе коммуникации речевые обороты (образцы), характерные для страны изучаемого языка правила речевого поведения) [3, с. 56].

В рамках формирования иноязычных речевых навыков дети 4 лет должны в рамках аудирования: понимать и реагировать на адресованные приветствия, обращения, команды, просьбы; распознавать наиболее употребляемые слова; понимать и реагировать на вопросы, которые требуют ответа «да/нет» или других простых ответов; понимать песни и стихи. В рамках монологической речи дошкольники 4 лет должны уметь: называть себя, выражать просьбу, называть и демонстрировать предмет, воспроизводить выученные короткие стихи и песни, в рамках диалогической речи: обращаться, отвечать на адресованные приветствия, прощания, реагировать на команду, просьбу, кратко отвечать на вопрос.

Иноязычные речевые навыки детей 5 лет заключаются в следующих навыках аудирования: понимать и реагировать на адресованные приветствия, обращения, команды, просьбы; распознавать наиболее употребляемые слова; демонстрировать понимание ключевых слов в образцах речи; понимать и реагировать на вопросы, которые требуют ответа «да/нет» или других простых ответов; понимать изученные песни и стихи. В рамках монологической речи дети данного возраста должны уметь: давать команду, выражать просьбу, называть себя, называть и демонстрировать предмет, воспроизводить выученные короткие стихи и песни, в рамках диалогической речи: обращаться, отвечать на адресованные приветствия, прощания, реагировать на команду педагога или другого ребенка, кратко отвечать на вопрос педагога или другого ребенка.

Речевые навыки на иностранном языке детей 6 лет представлены следующими умениями: в рамках аудирования – распознавать на слух знакомые слова и фразы; воспринимать на слух и выполнять простые инструкции; понимать короткие элементарные сообщения с невербальной опорой (рисунки, жесты) по теме общения; в рамках монологической речи – представлять себя, членов семьи, друзей, называть предметы, рассказывать короткие стихи и рифмовки, петь детские песни, называть и описывать предметы/животных, в рамках диалогической речи: приветствовать и прощаться, задавать вопросы, усвоенные в речевых образцах и отвечать на вопросы других детей и педагога, выражать благодарность.

Среди принципов обучения иностранному языку детей дошкольного возраста можно выделить следующие:

- учета речевого развития детей;
- учета преобладания у детей самопроизвольной памяти и внимания над произвольной;
- учета ведущего характера игровой деятельности по сравнению с другими видами деятельности;
- заинтересованности и сознательности;
- использования родного языка;
- рече-мыслительной активности;
- использования ролевых игр, моделирование ситуаций общения;
- интерактивности (обязательного участия двух человек), коллективного характера общения;

- наглядности;
- индивидуализации;
- развивающего обучения;
- неразрывного единства обучения, развития и воспитания.

Именно эти принципы необходимо брать за основу, во время организации процесса освоения иностранного языка дошкольниками.

Каждый этап обучения иностранному языку характеризуется разным содержанием, объемом учебного материала, а также методами, формами и видами образовательной деятельности для формирования навыков общения учащихся. Цели и задачи каждого этапа должны соотноситься с уровнем развития учащихся, их интересами, опытом и ожидаемым результатом. Процесс формирования навыков общения реализуется в условиях, моделирующих ситуации реального общения. Исходя из этого, образовательная деятельность учащихся состоит в выполнении мотивированных действий с языковым материалом для решения коммуникативных задач. Содержательный план иноязычной речи учащихся основывается на моделировании типичных ситуаций различной тематической направленности.

С методической точки зрения образовательный процесс по иностранному языку включает следующие этапы:

- презентация нового материала;
- тренировка;
- практическое применение изученного материала в разных видах речевой деятельности [5, с. 48].

Каждый этап характеризуется применением соответствующих методов обучения. На этапе презентации – это демонстрация нового материала и способов его применения на практике. Педагог демонстрирует речевые образцы, приводит примеры их функционирования в контексте с помощью рисунка, действия, предмета. В этот момент происходит знакомство учащихся с новым языковым материалом и способами оперирования им.

Этап тренировки характеризуется применением учащимися изученного языкового материала в устном общении с помощью различных упражнений. При этом учащиеся выполняют упражнения в разных видах речевой деятельности.

В различных программах дошкольного обучения английскому языку указано, что в дошкольных образовательных учреждениях изучение иностранному языку проходит в устной форме. Исходя из этого, главной задачей педагога является развитие навыков говорения и аудирования учащихся. Так как язык является средством общения, то для стимуляции речевой деятельности ребенка необходимо наличие потребности в этой деятельности. Для формирования речевых навыков недостаточно изучать стихи и песни на иностранном языке, необходимо тренировать навыки применения речевых конструкций и выражений в различных ситуациях [1, с. 94].

Таким образом, педагог создает иноязычную среду в условиях заданной темы с помощью различных форм, методов и средств обучения. Примером такой среды может стать обсуждение внешнего облика игрушек, животных, выполняемых ими действий, процесс игры с игрушкой (складывание пирамидки), процесс украшения елки новогодними игрушками и т.д. Разнообразие средств обучения позволяют организовать реальную речевую деятельность с учетом достаточно ограниченного лексического материала учащихся. Важным моментом в изучении иностранного языка детьми дошкольного возраста является то, что процесс обучения направлен не на изучение составных частей иностранного языка, а на овладение языком как средством общения.

Говорение реализуется в форме диалога и монолога. К функциям диалога относятся:

- запрос/сообщение информации;
- предложение (совет, просьба, требование), ответ на предложение;
- обмен впечатлениями, мнениями;
- обоснование точки зрения [4, с. 847].

В условиях дошкольного возраста используют диалоги, реализующие функции запроса/сообщения информации и предложения (ответа на предложение).

Обучение диалогу происходит на основе следующих подходов:

- прослушивание диалога-образца – разучивание – использование в собственной речи;
- усвоение компонентов (выражений) диалога – самостоятельное построение диалога на основе усвоенных компонентов диалога-образца.

В процессе обучения иноязычному диалогу детей дошкольного возраста целесообразно применять первый подход.

Обучение диалогу можно представить в виде процесса, состоящего из четырех этапов. Первый этап – аудирование диалога-образца – направлен на формирование рецептивных навыков в условиях введения нового языкового материала. На данном этапе используются рецептивные игровые упражнения. Целью второго этапа – усвоение реплики и реакции на нее – выступает формирование рецептивно-репродуктивных навыков диалогической речи. Используя рецептивно-репродуктивные упражнения, реализуется тренировка в общении. Третий этап (овладение диалогом-образцом) ориентирован на формирование рецептивно-репродуктивных речевых навыков с помощью упражнений рецептивно-продуктивного характера. Четвертый этап – составление и воспроизведение собственных диалогов в типичных коммуникативных ситуациях – направлено на формирование продуктивных умений диалогической речи. На данном этапе используются творческие игровые упражнения для реализации практики в общении.

Для реализации процесса говорения у детей должны быть сформированы следующие речевые навыки: лексические, фонетические и грамматические. Оценкой сформированности речевых навыков выступают характеристики говорения: целостность, самостоятельность, динамичность, интегрированность, производительность [2, с. 125].

Помимо речевых навыков, важно развивать у детей дошкольного возраста собственные коммуникативные умения (умение общаться). У дошкольников может присутствовать «психологический барьер» в общении, который можно снять с помощью игрового характера обучения, использования ролей и личностно-ориентированного подхода к обучению.

После обучения иноязычной диалогической речи реализуется обучение монологической речи, под которой понимаем смысловое, развернутое высказывание человека, направленное на общение и обеспечение

взаимопонимания между собеседниками. Среди видов монолога можно выделить следующие: описание, повествование, рассуждение и перевод.

Процесс обучения говорению (диалогической и монологической речи) должен рассматриваться как компонент игровой деятельности, избегая прямой постановки задачи [6, с. 71].

Организация занятий по иностранному языку в дошкольных образовательных учреждениях должна проходить как специфическая игровая деятельность, в основе которой различные виды игр: настольно-печатные, словесные, подвижные, музыкальные, компьютерные, театрализованные, с игрушками. В процессе игры детям предлагаются речевые образцы, многократное повторение которых обеспечивает выполнение вариативно-ситуативного упражнения в говорении. Однако, использование игры требует от педагога умения предвидеть:

- захотят ли дети играть в предложенную игру и что необходимо сделать для того, чтобы им захотелось это сделать;
- какими приёмами в сюжет игры будет введен новый фонетический и речевой материал, будет совершаться его освоение, тренировка и употребление;
- какие навыки и умения необходимо будет отработать;
- какие упражнения и в какой последовательности уместно включить в игру для формирования умений и навыков;
- возникнет ли перед детьми необходимость прилагать мыслительные усилия, как не свести занятия лишь до репродуктивной имитации;
- будет ли соблюдено условие систематичности использования игры и игровых упражнений.

Выводы. Формирование иноязычных речевых навыков в раннем возрасте представляет собой непрерывный, целенаправленный процесс, обусловленный обстоятельством общения. Эффективность реализации этого процесса обусловлена выбором подходящих форм, методов, средств, содержания обучения с целью формирования успешной молодежи. Методически верно организованный процесс обучения иностранному языку детей дошкольного возраста может стать хорошей базой для эффективного освоения иностранного языка детьми в средних общеобразовательных учреждениях.

Литература:

1. Бодрова Е.В. Основопологающие принципы современных методов освоения английского языка детьми дошкольного возраста (3-7 лет) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovopolagayuschie-printsipy-sovremennyh-metodov-osvoeniya-angliyskogo-yazyka-detmi-doshkolnogo-vozrasta-3-7-let> (дата обращения: 03.10.2020).
2. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Теория и методика развития речи дошкольников. Обучение двуязычных детей. М., 2019. 208 с.
3. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку. М., 1998. 310 с.
4. Сазонова И.Н., Коненко Е.А. Зачем изучать английский язык с дошкольниками? // Молодой ученый. 2016. №13. С. 846-849. – URL: <https://moluch.ru/archive/117/32196/> (дата обращения: 03.10.2020).
5. Harmer J. Essential Teacher Knowledge. Pearson Education Limited, 2012. 288 p.
6. Penny Ur. A course in Language Teaching. Cambridge University Press. 2012. 325 p.

Педагогика

УДК 37.017

доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

аспирант Угринчук Ольга Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПЛЕКСНОЙ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность педагогического потенциала Комплексной Сказкотерапии в процессе развития творческой индивидуальности студентов педагогических специальностей. Раскрыты основные понятия, описаны методики и технологии Комплексной Сказкотерапии, а также представлены основные данные исследования.

Ключевые слова: комплексная сказкотерапия, проективные методики; арт-педагогика; сопровождение; квест-технология; творческая индивидуальность; студенты.

Annotation. The article examines the relevance of the pedagogical potential of complex fairy tale therapy in the development of students' creative individuality. The basic concepts are revealed, the methods and technologies of complex fairy tale therapy are described, and the main research data are presented.

Keywords: complex fairy tale therapy, projective techniques; art pedagogy; accompaniment; quest technology; creative personality; students.

Введение. Модернизация, социально-экономические преобразования и реформы, происходящие в российской системе образования, существенно изменили взгляд на проблему развития творческой индивидуальности. Все более приоритетным становится активное формирование новых социально-культурных ценностей и идеалов, в которых актуализируется проблема развития индивидуальности человека, его самовыражения, творческой самореализации. В настоящее время студент – будущий педагог становится постоянно развивающимся субъектом образовательной деятельности, основной задачей которого является – в полной мере реализовывать свой внутренний потенциал, проявлять интеллектуальную и творческую инициативу, вносить индивидуальное, новое и креативное в педагогическую действительность.

В современном образовательном пространстве постоянно увеличиваются обоснованные требования к качеству подготовки будущих педагогов. Особое внимание обращается на готовность педагогов работать в

постоянно изменяющейся образовательной среде, в ситуации многозадачности и вариативности образовательных программ. Значимым в профессиональной подготовке школьных педагогов и педагогов дошкольного образования является формирование у них умений работать в команде, создавать новые методические и творческие продукты.

В современном обществе значительно возрастает значимость становления и развития творческой индивидуальности особенно в педагогическом вузе, так как от степени сформированности творческой индивидуальности будущих педагогов зависит их способность создавать условия для развития творческой индивидуальности будущих воспитанников и учеников.

В Указе Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года подчеркивается, что формирование, развитие и поддержка творческих способностей и талантов детей и молодежи является приоритетным направлением в общественно-образовательной деятельности.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования определено, что будущие педагоги должны быть способны к самостоятельности в определении круга задач в рамках поставленной цели и подборе оптимальных способов их решения; осуществлении социального взаимодействия, реализации своей роли в команде; выстраивании траектории саморазвития.

Процесс развития творческой индивидуальности педагогов педагогических специальностей исследован С.А. Гильмановым, В.И. Горовой, И.Е. Вид, О.А. Донской, М.Н. Туляковой, Е.Б. Шехтман и др.[3; 4; 11]

Однако, как отмечает ряд исследователей (А.В. Батаршев, Е.Б. Шехтман и др.), развитие творчества будущего педагога происходит глубоко индивидуально и требует разработки и реализации соответствующих программ, основанных на индивидуально-личностном продуктивном взаимодействии субъектов образовательного процесса [2; 3; 8; 9; 11].

Анализ результатов проведенного нами исследования позволил выявить следующие противоречия между:

- высокой потребностью современного общества в педагоге, способном к творческому самовыражению, креативности в разработке, реализации индивидуальных образовательных практик, стремлении к самореализации и отсутствием надлежащих социально-педагогических условий, обеспечивающих развивающее сопровождение творческого потенциала студентов;

- возрастанием потребности студента – будущего педагога в проявлении творческой индивидуальности и недостаточной разработанностью индивидуально-личностных программ развития в образовательном процессе [10].

Необходимость решения указанных противоречий подчеркивает значимость проблемы развития творчества и индивидуальности будущих педагогов.

Одним из способов минимизации обозначенных проблем может стать, на наш взгляд, реализация педагогического потенциала Комплексной Сказкотерапии (И.В. Вачков, А.В. Гнездилов, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева и др.) не только в целях психодиагностики, но и с целью активизации ресурсов и потенциала личности, развития ее креативности, улучшения внутренней природы и выхода на жизненное творчество.

Изложение основного материала статьи. Анализируя отечественный и зарубежный опыт использования психолого-педагогических технологий в процессе профессионального и личностного становления и развития студентов педагогических специальностей, мы заметили особый научный интерес к различным технологиям психотерапевтического характера (А.Ю. Сметанина, Н.Ю. Сергеева и др.) [6; 7]. С точки зрения гуманной педагогики различные аспекты психотерапевтических технологий отражены в трудах Ш.А. Амонашвили, К.Д. Ушинского, Я. Корчака, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, и др. Великие педагоги сказке определяли особое место в образовательном процессе, считая ее использование важной и значимой составляющей каждого педагога.

Образовательный потенциал сказки, по мнению И.Я. Яковлева, наиболее ярко проявляется в нравственном воспитании через этические, метафорические беседы с учениками. Любовь детей к сказкам К.Д. Ушинский объяснял тем, что они созвучны свойствам детской психологии. В.А. Сухомлинский указывал на особое место в процессе образования сказке. По его мнению, сказка способствует не только разумному, но и чувственному познанию мира, развитию эмоционального интеллекта, которому уделяется особое внимание в современном обществе.

Для нас особо значимо то, что Василий Александрович подчеркивал важность создания особых условий для развития творческой индивидуальности, организовал совместно со своими воспитанниками особое пространство - «Комнату Сказки», которое помогало детям чувствовать себя в комфортном и уютном мире сказочных образов.

Используя в практике идеи В.А. Сухомлинского, мы убедились в том, что сказки помогают совершенствовать процесс образования оригинальными и эффективными средствами всестороннего творческого развития детей.

Однако, по мнению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой – автора метода Комплексной сказкотерапии, потенциал сказки не ограничивается только работой с детьми. Сказку, как считает автор, можно успешно использовать и в образовании взрослых, в том числе студентов педагогических специальностей [5]. Связано это с тем, что сказки обращены к чистому и восприимчивому творческому началу каждого человека, к воспитанию внутреннего ребенка как к «проводнику творческой энергии».

Так, в нашем исследовании мы рассмотрели педагогический потенциал Комплексной сказкотерапии в развитии творческой индивидуальности студентов – будущих педагогов, поэтому «терапию» в составе понятия «Комплексная сказкотерапия» мы будем рассматривать скорее как «социально-педагогическое врачевание» личности, а не сугубо психологическое «лечение». Соответственно, педагогическое направление в использовании Комплексной сказкотерапии будет связано с выполнением профилактических и коррекционных функций, и будет иметь в большей степени паллиативный, нежели лечебный характер.

Автор Комплексной сказкотерапии определяет ее как воспитательную систему в целом, обращая особое внимание на то, что она является природосообразной, и органичной человеческому восприятию, при этом формирует и поддерживает ценностную систему человека.

Для нашего исследования значимо, что Комплексная сказкотерапия - это «система развития эмоционального интеллекта, способствующая развитию самосознания, саморегуляции, социальной чуткости и способности управлять отношениями» [5].

Вслед за О.И. Каяшевой мы определяем Комплексную сказкотерапию как метод, в основе которого лежит использование метафоричности и архетипичности различных видов сказок в целях развития творческой индивидуальности и других качеств личности, а также проективной психодиагностики, психокоррекции и психотерапии [7].

С нашей точки зрения особо значимо то, что главным средством психоло-педагогического воздействия в Комплексной сказкотерапии является метафора, которая задействует не только фантазию и воображение, но и чувствительную и интеллектуальную сферы. Мы согласны с высказываниями Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой и И.В. Вачкова, которые подчеркивали, что точно подобранная метафора, как особая форма мышления, способна активизировать «отклик в душе слушателя». С помощью метафоры удастся сконцентрировать и уместить словесные объяснения в яркий, точный и конкретный образ [1; 5].

В результате исследования нами были выделены следующие этапы развития творческой индивидуальности студента – будущего педагога:

- диагностический, включающий проективную сказкотерапевтическую диагностику (например, «Карта «Внутренней страны», «Спонтанная сказка»);
- включение студентов в личностно ориентированную образовательную деятельность, разработанную с учетом результатов диагностики;
- адаптация индивидуального стиля творчества к внешним условиям (сочинение, рассказывание, разыгрывание и другие формы работы со сказкой (лепка, рисунок, символические действия), сказкотерапевтические техники: «Сокровищница жизненных сил», «Создание мира», «Волшебные краски» и др.);
- творческое самовыражение студента (самостоятельность в выборе темы, содержания и условий реализации собственного образовательного проекта);
- презентация проекта в контексте Комплексной сказкотерапии;
- выступление на мероприятии.

Взгляд на Комплексную сказкотерапию как на воспитательную систему, имеющую огромный психолого-педагогический потенциал, предполагает общие закономерности работы со сказочным содержанием: осознанность, многовариантность и связь с реальностью [5].

В результате нашего исследования мы пришли к выводу, что сказка является универсальным средством для детей и взрослых, побуждающим их к позитивному изменению окружающего мира, творческому и созидательному преобразованию. Для студентов – будущих педагогов это особенно важно, так как способствует развитию их креативности, формированию творческой позиции. Исследование показало, что сказкотворчество, как элемент Комплексной сказкотерапии, развивает творческое воображение, индивидуальность и креативность обучающегося, позволяет преподнести информацию коллегам и ученикам недидактично и ненавязчиво.

Изучая индивидуальность человека, мы пришли к выводу, что в процессе развития творческой индивидуальности студентов, используя педагогический потенциал Комплексной Сказкотерапии, у субъектов образовательного процесса активизируются творческое мышление, творческий подход к делу, проявляются лидерские качества, целеустремленность и гармоничность, креативность, свобода и ответственность, сила воли, постоянное саморазвитие, позитивная Я-концепция, высокий уровень творческой самореализации, творческое воображение и др.

Опираясь на исследования ряда ученых (С.А. Гильманов, В.И. Горовая, и др.), мы пришли к выводу, что выделенный выше ряд свойств, в совокупности свидетельствуют о наличии творческой индивидуальности человека [3; 4].

Особенно значимыми для нашего исследования являются определения Ж.В. Вагановой и В.И. Горовой, которые подчеркивают важность развития творческой индивидуальности как особой характеристики личности, обладающей силой воли, творческими направленностью, мотивацией, способностями, которые позволяют выступать личности самостоятельным субъектом творческой деятельности [4].

Таким образом, под «творческой индивидуальностью» в нашем исследовании мы будем понимать «интегративную характеристику постоянно развивающейся личности, представляющую собой совокупность интеллектуальных, мотивационных, эмоциональных, волевых, предметно-практических, экзистенциальных и саморегулятивных качеств, позволяющих личности выступать самостоятельным субъектом творческой деятельности» [10, с. 314].

Соответственно, под «развитием творческой индивидуальности» мы будем понимать процесс формирования и становления творческой индивидуальности студента средствами педагогического потенциала Комплексной Сказкотерапии.

Для оценки результативности своей практической деятельности мы выделили три критерия: когнитивный (интеллектуальная сфера психики), деятельностный (волевая, предметно-практическая и мотивационная сфера психики) и отношенческий (эмоциональная, экзистенциальная и саморегулятивная сфера психики).

Научные исследования А.В. Крюковой, А.Ю. Сметаниной, Е.Б. Шехтман и других, а также выделенные нами критерии развития творческой индивидуальности легли в основу построения типологии уровней развития творческой индивидуальности студентов – будущих педагогов [7].

Диагностика творческой самореализации студентов позволила выделить нам следующие уровни: высокий, средний и низкий.

Диагностика проводилась с помощью сказкотерапевтических проективных методик: «Карта Внутренней страны» и «Спонтанная сказка» Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, также были использованы методы наблюдения, самоанализа и тестирования (Дж. Брунер) [5].

Методика «Спонтанная сказка» представляет собой краткую импровизационную сказку, которую студент рассказывает от лица любого выбранного им предмета, принадлежащего ему [6]. Согласно ряду исследователей (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Фролов, Т.М. Грабенко и другие) [4; 5], сказка является носителем информации о личности автора, то есть сам выбор предмета и те характеристики, о которых говорит студент в ходе своего спонтанного сказкотворчества, являются характеристиками личности самого студента. Кроме этого, данная методика отражает уровень способности к импровизации студента и умению творчески мыслить в предложенных обстоятельствах. В рамках данной диагностики мы предприняли

попытку «расшифровать» импровизационные сказки студентов с целью выстраивания личностно-ориентированного сказкотерапевтического сопровождения.

Таким образом, в процессе знакомства, мы ненавязчиво провели диагностику интересов и особенностей студентов – будущих педагогов.

Следующей проективной методикой, использованной в нашем исследовании, была методика, разработанная Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой - «Карта внутренней страны» [6].

Методика «Карта внутренней страны» состоит из особой предыстории и непосредственно рисования, сопровождаемого руководством педагога-сказкотерапевта.

Далее студентам были предложены следующие инструменты для создания карты: белая бумага, цветные карандаши или фломастеры.

Ход рисования карты сопровождался музыкой и сказочной инструкцией педагога-сказкотерапевта, предполагающего создание особой сказкотерапевтической среды, в которой проявляется творческая индивидуальность как педагога, так и студентов.

Комплексная оценка результатов самодиагностики творческой индивидуальности студентов – будущих педагогов позволила выявить дальнейшие оптимальные пути ее развития.

Таким образом, 45% студентов имеют склонность к генерации новых творческих идей, опираясь на традиции, 30% - в процессе творческой самореализации ориентированы в будущее, 25% - через реализацию творческих планов приходят к внутреннему равновесию; 85% - развивают свою творческую индивидуальность благодаря новым знаниям, а 15% - благодаря накопленной внутренней уверенности.

Итоги диагностики позволили сформулировать следующие недостатки в развитии творческой индивидуальности студентов. К ним отнесены следующие:

- низкий уровень творческой индивидуальности у 54% из числа опрошенных, у 46% из общего числа опрошенных уровень развития являлся средним, высокий уровень – отмечен не был;

- высокий уровень развития креативности у студентов-участников эксперимента – не был представлен.

В результате социологического опроса мы выяснили, что недостаточно развитые способы индивидуально-личностного обучения и применение классических методов преподнесения материала являются, по мнению студентов педагогических специальностей, причиной низкого развития творческой индивидуальности.

Для раскрытия и развития творческой индивидуальности каждого студента – будущего педагога нами был разработан лекционно-практический курс «Лаборатории Творчества». На каждом занятии курса использовались сказкотерапевтические упражнения и задания, которые позволяли не только актуализировать внимание студентов на ресурсах и потенциале личности каждого из них, но и проводить ненавязчивую диагностику развития творческой индивидуальности и своевременно предлагать мягкую коррекцию в данном развитии, оказывать необходимую помощь и поддержку, направлять студентов и показывать многообразие путей решения задач.

Так, студентам предлагалось помимо общего домашнего задания, выполнить индивидуальное домашнее задание: подобрать музыку, посмотреть фильм или мультфильм, прочитать сказку, подобрать картины, нарисовать рисунок и т.д. Таким образом, работа в «Лаборатории Творчества» становилась для студентов личностно-ориентированной, а в последствие и личностно значимой.

Кроме этого каждое занятие имело особую сказкотерапевтическую структуру (по Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой) и представляло собой последовательность этапов: «ритуал входа», повторение, расширение, закрепление, интеграция, резюмирование, «ритуал выхода» [6].

Так, на одном из занятий студентам было предложено посадить семена цветов в землю, предварительно наделив их особым смыслом.

«Какие общечеловеческие ценности вы бы хотели взрастить в себе и в своих будущих учениках?» Студенты с воодушевлением подошли к этому заданию и в качестве общечеловеческих ценностей, которые нужно воспитывать в себе и своих воспитанниках, называли следующие: любовь к труду и к природе, сотрудничество, ответственность, честность, терпимость, свобода, счастье, простота, вера, уважение, единство и др.. семенам, а земля – благоприятная для них почва, будет особым духом нашей команды.

После обсуждения семена полили водой - символом творческой индивидуальности.

Данный «ритуал» (по Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой) получил положительный отклик со стороны студентов – будущих педагогов, а названные ценности, общее обсуждение и дальнейшая забота о растущих цветах - стали крепкой опорой для реализации дальнейшей эффективной командной работы.

На последнем занятии студенты посадили свои цветы на клумбе в центре города, ведь именно там, в исторической театре города, в Детском музейном центре будущие педагоги представляли впервые свои образовательные творческие проекты в рамках международной акции.

Исследование показало, что символическая посадка семян, наполненная личностно-значимым смыслом способствует формированию командного духа, единению, вдохновению.

Таким образом, студенты с самого начала эксперимента, были объединены общегрупповой значимой целью – «взрастить» в себе общечеловеческие ценности, благодаря развитию и проявлению своей творческой индивидуальности.

Итогом обучения на курсе «Лаборатории Творчества» стала программа «Сны Менделеева», разработанная студентами – педагогами, которая была представлена в рамках международной акции «Ночь музеев 2019», а также в конкурсе «Доброволец России».

Вторичная диагностика студентов, которая проходила на последнем занятии курса «Лаборатория Творчества» показала, что когнитивный критерий творческой индивидуальности студентов возрос на 90%, показатели деятельности критерия увеличились на 85%, отношенческого критерия – на 73%.

Таким образом, мы пришли к выводу, что разработанный нами лекционно-практический курс «Лаборатория Творчества» с применением педагогического потенциала Комплексной Сказкотерапии развивают уровень творческой индивидуальности, а разработанная нами модель является эффективной, о чем свидетельствует сокращение низкого уровня развития творческой индивидуальности с 54% до 0%, а также в результате вторичной диагностики появляется высокий уровень креативности у 46% будущих педагогов.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование подтвердило актуальность использования педагогического потенциала Комплексной Сказкотерапии в развитии творческой индивидуальности студентов педагогических специальностей.

Однако, несмотря на то, что общая проблема становления творческой индивидуальности освещена в научной литературе, но, на наш взгляд, методы и методики использования Комплексной Сказкотерапии недостаточно систематизированы для развития творческой индивидуальности студентов педагогических специальностей.

Проведенное нами исследование позволило обосновать и экспериментально апробировать авторские творческие идеи, а также обозначить круг актуальных вопросов, связанных с использованием педагогического потенциала Комплексной Сказкотерапии в формировании и развитии творческой индивидуальности студентов педагогических специальностей, которая является важнейшей стороной профессионально-личностной подготовки будущего педагога [10].

Важнейшим фактором повышения эффективности развития творческой индивидуальности студента – будущего педагога выступают средства педагогического потенциала Комплексной Сказкотерапии, которую вслед за Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой и О.И. Каяшевой мы определяем как природосообразный психолого-педагогический метод, в основе которого лежит использование метафоричности и архетипичности различных видов сказок в целях развития творческой индивидуальности и других качеств личности, а также проективной психодиагностики, психокоррекции и психотерапии [10]. Творческая индивидуальность в нашем исследовании представлена как результат образовательной деятельности по развитию неповторимых, личностно значимых качеств, которые реализуются благодаря использованию технологий и методик Комплексной Сказкотерапии.

Проведенное исследование доказывает, что педагогический потенциал Комплексной Сказкотерапии способствует развитию творческой индивидуальности будущих педагогов при создании особой психолого-педагогической среды, согласующейся с принципами Комплексной Сказкотерапии и активно использующей сказкотерапевтические техники и методики.

Литература:

1. Вачков В.И. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку. М., 2001.
2. Везетиу Е.В. Проблема готовности будущего учителя к проектированию педагогических технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-2. с. 31-34.
3. Гильманов, С.А., Видт, И.Е. Модели современного педагога и диагностический инструментарий для выявления его личностного потенциала. / С.А. Гильманов, И.Е. Видт-Тюмень: ТОИПКП, ТРНЦ СО РАО, - 1995. - 16 с.
4. Горовая, В.И. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования: Дисс. д-ра пед. наук. / В.И. Горовая - СПб., - 1995. - 355 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д., Фролов, Д.Ф., Грабенко, Т.М. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / Под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. - СПб.: Речь, - 2004. - 304 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии. / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева - СПб.: ООО «Речь», - 2000. - 310 с.
7. Каяшева О.И. Библиотерапия и сказкотерапия в психологической практике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Самара, 2012.
8. Макаренко Ю.В. Современные педагогические инновации как инструмент управления качеством образовательных услуг // Педагогический вестник. 2020. № 14. с. 67-68.
9. Пономарева Е.Ю. Психологические факторы формирования профессиональной идентичности будущих специалистов // Педагогический вестник. 2020. № 12. с. 40-42.
10. Сергеева, Н.Ю. Из опыта арт-педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя / Н.Ю. Сергеева // Вестник педагогических инноваций. - 2009. - № 3. - С. 112-126.
11. Сметанина, А.Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития детей в условиях дополнительного образования: дис.... кандидата пед. наук / А.Ю. Сметанина - Великий Новгород, - 2008. - 201 с.
12. Угринчук, О.Н. Арт-педагогическое сопровождение развития творческой индивидуальности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций / Р.М. Шерайзина, А.Г. Ширин, О.Н. Угринчук, // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-1. с. 312-316
13. Шехтман, Е.Б. Организация педагогической деятельности методиста по развитию творческой индивидуальности воспитателей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Б. Шехтман - Великий Новгород, - 2011. - 23 с.

Педагогика

УДК 378.016

доцент, кандидат педагогических наук, декан факультета начального, дошкольного и специального образования Щербаков Сергей Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
доктор филологических наук, профессор кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Щербакова Наталья Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается значение непрерывной образовательной практики в профессиональном воспитании студента педагогического вуза. Представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению воспитательных возможностей педагогической практики. Проводится сравнительный анализ профессионально-личностных характеристик (мотивации, профессиональной направленности, рефлексии) у студентов первого и четвертого курса. Раскрывается опыт профессионального воспитания студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, профессиональное образование, профессиональная среда, практическая направленность, куратор-наставник.

Annotation. This article discusses the importance of continuous educational practice in the professional education of a student of a pedagogical University. The results of an empirical study devoted to the study of educational opportunities of pedagogical practice are presented. A comparative analysis of professional and personal characteristics-motivation, professional orientation, reflection in first-and fourth-year students is carried out. The article reveals the experience of professional education of students of a pedagogical University.

Keywords: professional education, professional education, professional environment, practical orientation, curator-mentor.

Введение. Развитие профессионально-педагогической направленности, профессиональных ценностей, педагогической мотивации и других неотъемлемых характеристик личности и деятельности педагога определяется не только наличием хорошей предметно-профессиональной подготовкой, но и эффективно реализуемой системой профессионального воспитания [2; 4; 8-10]. В общей профессиональной подготовке студента педагогического вуза, именно, профессиональное воспитание позволяет приобрести студенту, еще до начала самостоятельной трудовой деятельности, опыт переживания своих успехов и неудач, укрепиться в ценностных основаниях педагогической профессии, устранить рассогласование в системе профессиональных смыслов, убеждений и поступков, приобрести первичную профессиональную идентичность и т.д. [2; 4; 10].

Теоретико-методологические основы проблемы профессионального воспитания студентов отражены в трудах А.В. Репринцева, Н.А. Баранова, В.И. Белов Н.Н. Дьяченко, С.Б. Елканова, М.А. Захарова, М.А. Исаева, И.А. Карпачёва, О.Ю. Макаровой, В.П. Мезинова, А.В. Спирина, В.З. Юсупова и др. [4; 10] Обобщая различные позиции исследователей по данному вопросу, профессиональное воспитание определяется нами как целостная социально-педагогическая система целенаправленного взаимодействия всех структурных подразделений вуза, образовательных и общественных организаций, направленных на формирование личностных и профессиональных качеств студентов.

Большое внимание в профессиональном воспитании уделяется образовательной деятельности, стержнем которой является психолого-педагогическая, предметная и методическая подготовка. Большинство задач профессионального воспитания в процессе преподавания решается через содержание учебной дисциплины, отбор оптимальных форм, методов и средств обучения. В основе лежит практическая направленность обучения студентов [2; 3; 5]. На этапе обучения обеспечивается переход от учебно-познавательной деятельности к профессиональной. Данная позиция была раскрыта в концептуальных положениях контекстного обучения, разработанного А.А. Вербицким. В основе лежит положение о поэтапном переходе студентов от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности (деловые и дидактические игры), к учебно-профессиональной деятельности (НИРС, практика, стажировка), а от неё – к реальной профессиональной деятельности [1]. Этот подход к обучению студентов в полной мере можно реализовать только в совместной деятельности с образовательными организациями. Вместе с тем, на наш взгляд, немаловажным условием профессионального воспитания студента является активное погружение студента в профессиональную среду и развитие субъектности студента, т.е. повышение его собственной активности и самостоятельности в профессиональном становлении. Повышение активности и самостоятельности осуществляется благодаря всем образовательным возможностям вуза и образовательным организациям, на базе которых осуществляется практическая подготовка студентов. Так, традиционная система подготовки будущих педагогов в основном построена на имеющимся потенциале высшего учебного заведения. В то же время в качестве подготовки будущих специалистов заинтересованы работодатели. В современной системе подготовки специалистов образовательным организациям отводится значительная роль: это место для проведения педагогических практик и других мероприятий. Но из-за эпизодичности их проведения студент в полной мере не может быть погружен в профессиональную среду. Вместе с тем, образовательные организации обладают большим воспитательным потенциалом в формировании профессиональных и личностных качеств будущего специалиста и в связи с этим необходим поиск новых подходов к взаимной заинтересованности и ответственности высшего учебного заведения и Министерства образования региона в повышении качества подготовки будущих учителей, воспитателей, дефектологов, психологов, социальных педагогов. В целом, должна быть создана система профессионального воспитания студентов с активным включением в этот процесс образовательных организаций.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения возможности профессионального воспитания студентов в процессе прохождения непрерывной педагогической практики было проведено пилотажное исследование (2018-2019 гг.), в котором приняли участие 65 человек (студенты факультета начального дошкольного и специального образования (НДиСО) Омского государственного педагогического университета). Выборка была поделена на 2 группы: 1 группа - студенты 1 курса (n= 37), 2 группа – студенты 4 курса (n= 28). Для исследования были использованы следующие методы: анализ продуктов деятельности и метод свободного опроса. В качестве анализируемых продуктов деятельности использовались: 1) отчетная документация студентов, 2) эссе на тему: «Непрерывная педагогическая практика: pro et contra». Тема была сформулирована подобным образом не случайно: студентам предлагалось осмыслить собственный педагогический опыт, оценить возможные риски и определить все проблемы, которые возникают в случае организации не эпизодической встречи со школьниками, в период организованной практики, а работу на постоянной основе в течение длительного времени с одним и тем же классом. Полученные данные были обработаны с помощью метода контент-анализа. В качестве анализируемых категорий (единиц анализа текста) выступили: 1) профессионально важные качества; 2) профессиональная направленность; 3) профессиональная рефлексия, 4) профессионально-педагогическая мотивация; 5) профессиональные ценности и установки.

Метод свободного опроса позволил нам получить дополнительную информацию о трудностях прохождения педагогической практики, полученном социальном и профессиональном опыте, личностных качествах, которые способствовали успеху или затрудняли выполнение заданий по практике, содержательной стороне профессионального мышления студента и т.д.

Кратко остановимся на полученных результатах.

Анализ отчетной документации и эссе студентов 1 курса отличаются недостаточной глубиной рефлексивной продукции, поверхностностью разрозненными представлениями об особенностях профессии и личности педагога.

Наличие профессиональной рефлексии можно отметить у 27,0% испытуемых. Самоанализ результатов практики у этих студентов отличался многосторонним взглядом на профессиональные трудности и проблемы педагога. Яркая выраженная профессиональная направленность выявлена у 72,9% студентов-первокурсников. Профессионально-педагогическая мотивация и интерес к выбранной профессии (81,0%). В то же время выбор педагогической профессии определяется внешними факторами, и студент-первокурсник не всегда осознаёт внутреннюю, содержательную сторону будущей профессии, отсюда возникает неопределённость мотивации выбора профессии (45,9%). Отсутствие у студентов навыков самостоятельной работы часто вызывает большое эмоциональное напряжение, что нередко приводит к разочарованию в выборе будущей профессии (35,1%). Студенты трудно адаптируются к учебному процессу (29,7%). Недостаточное внимание со стороны преподавателей к процессу формирования учебной деятельности испытывают 24,3% студентов-первокурсников.

В результате качественного анализа содержания эссе можно отметить, что общим является романтизированный образ профессии. Трудности профессионально-педагогической деятельности осознаются недостаточно; восторженно-эмоциональные представления преобладают над реалистичными. Полученные данные вполне ожидаемы и характерны для студентов-первокурсников. На наш взгляд, именно такие идеализированные представления позволяют сохранить высокий уровень мотивации и интерес к выбранной профессии, а ценностно-смысловые профессиональные трансформации – это задача последующих этапов обучения. В качестве иллюстративных примеров можно привести следующие высказывания студентов-первокурсников:

Мне очень понравилась практика! Я убедилась, что сделала правильный выбор, когда пошла, учиться в педагогический вуз.

Работа с детьми – это сложный и ответственный вид деятельности, и я очень рада, что первая практика позволила мне убедиться, что у меня для этого есть все способности.

Теперь, после первой практики, я поняла, что работа педагога очень благородная и сложная. Главное любить детей, стараться их научить большему и воспитать лучшие человеческие качества!

Я очень довольна результатами практики, очень понравилось работать с детьми, хотелось, чтобы практик было больше.

Результаты, полученные при обработке отчетной документации и эссе у студентов 4 (выпускного) курса отличались интегративностью, содержательностью, обобщенностью, критичностью и глубиной анализа профессиональных представлений. Количественные данные, по некоторым анализируемым критериям существенно выше, чем у студентов 1 курса: профессиональная рефлексия 60,7%, (что на 33,7% выше, чем у студентов 1 курса); профессионально-педагогическая мотивация и интерес к профессии у 81,4% студента, и в основе выбора профессии преобладают больше внутренние, чем внешние мотивы (призвание, альтруистическая направленность, любовь к детям); профессиональная направленность выявлена у 85,7% испытуемых.

Отдельного качественного представления требует анализ эссе, который показал преобладание положительной оценки непрерывной педагогической практики. Интересно, что во всех предложенных эссе фрагменты, посвящённые анализу рисков, возможным негативным последствиям, лаконичны, они составляют не более 5 % от написанного текста (в некоторых эссе их не оказалось вообще) и носят формальный характер. Их появление обусловлено исключительно формулировкой темы. Приведём некоторые примеры:

Студенты – те же дети, которых следует обучать, воспитывать и приводить к образу гармоничной личности. Практика в нашей учебе важна, конечно, неотрывно от теоретических знаний;

Совмещать обучение и практику нелегко, даже в силу того, что пары в вузе совпадают с уроками в школе;

Из минусов могу отметить то, что на некоторых студентов такого вида практика может повлиять в обратную сторону, необходима подготовка, наставничество, поддержка.

Гораздо обширнее, а главное, разнообразнее охарактеризованы положительные стороны идеи непрерывной практики. Судя по полученным данным, такая практика имеет для студентов несомненную ценность, прежде всего как необходимый профессиональный опыт и раскрытие своего творческого потенциала:

Только оказавшись в школе, можно понять, как осуществляется образовательный процесс на самом деле. Именно там ты сможешь понаблюдать за тем, как квалифицированные педагоги преподают; именно там ты сможешь попробовать себя в роли учителя и дать свои первые уроки; именно там ты сможешь получить непосредственный контакт с младшими школьниками; именно там ты сможешь раскрыть свой потенциал. Это поможет студенту быть увереннее и разглядеть в себе потенциал для будущей деятельности.

Студенты отмечают органическую, неразрывную связь теории и практики и сложность практической деятельности, которая требует тренинга:

Несмотря на то, что мы рассматриваем на дисциплинах множество проблемных ситуаций, когда мы приходим на практику в школу, все случается совершенно иначе. При первых практических занятиях случается множество казусов, присутствует очень сильное волнение, но со временем, когда уже «наловчишься», начинаешь понимать, что не стоит волноваться;

Практика очень даже нужна, так как многие теоретические знания требуют применения на практике, именно поэтому студентам необходимы частые выходы в школу. Студенты учатся взаимодействовать с детьми, подбирают удобные для себя методы и методики взаимодействия.

Кроме того, отмечена ведущая роль педпрактики в процессе профессионального воспитания студента, в частности, получения опыта организации индивидуального подхода, необходимого для формирования индивидуальной образовательной траектории; в 25% работ содержатся предложения по организации практики:

Проведя, несколько мероприятий, ты начинаешь чувствовать, что нравится современным школьникам больше, что наиболее полезно для них. Поэтому, я думаю, что хотя бы раз в месяц студент первого и

второго курсов должен выступать пассивным участником, на втором курсе проводить внеурочные мероприятия, а на 3-4 курсе активно участвовать и в воспитании, и в обучении. Конечно, под строгим контролем преподавателей, учителей, ответственно подготовившись.

По мнению 98 % писавших эссе студентов, именно педагогическая практика становится звеном, позволяющим студенту осознать важность теоретического обучения:

Практика работы с детьми – это невероятный опыт, огромное количество эмоций и впечатлений. Они необходимы студенту во время учебы в вузе. Потому что именно общение с ребятами может напомнить уставшему от бесконечных заданий студенту, зачем он вообще пришел в педагогический университет. Другими словами, дети могут стать своеобразными мотиваторами для дальнейшего обучения.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что студенты считают практику важнейшим элементом профессиональной подготовки.

Одной из важных задач профессионального образования студентов на факультете НДиСО ОмГПУ является создание системы профессионального воспитания. В настоящее время можно говорить о том, что на факультете сложился положительный опыт профессионального воспитания. На некоторых моментах следует остановиться и тезисно их охарактеризовать.

Мы предлагаем активное включение студентов в педагогическую деятельность начиная с 1 курса. Для этого необходимо прикрепить малую группу студентов к конкретной школе и классу. В течение всего срока обучения студенты знакомятся с основными функциями учительского труда. Происходит активное включение студента в различные виды деятельности (работа с родителями, подготовка и проведение родительских собраний, подготовка и проведение воспитательных мероприятий, участие в работе профессиональных сообществ, методических объединений, дискуссионных площадок).

По заказу образовательной организации студент осуществляет научно-исследовательскую работу, которая в дальнейшем оформляется в форме курсовой и выпускной квалификационной работы. С результатами исследования студенты могут выступать на заседании профессиональных объединений. На базе школы студенты проходят педагогическую практику, а на старших курсах могут являться резервом для работы в школе учителем, в дошкольных образовательных организациях - воспитателем и т.д.

Активное погружение студентов в профессиональную среду прежде всего позволяет определиться студенту-первокурснику с правильностью выбора будущей профессии. В дальнейшем основная задача профессионального воспитания заключается в формировании личностных, профессиональных качеств и позитивного отношения к будущей профессии. В процессе погружения в профессиональную среду у студента формируется представление о профессиональном эталоне, образ учителя.

На факультете начального, дошкольного и специального образования имеется определённый опыт погружения студентов в профессиональную среду. Важность данного направления в профессиональной подготовке студентов отмечается в статьях О.С. Кузьминой [6], Т.Ю. Четвериковой [8] и С.В. Щербакова [9]. Активное внедрение данного направления в систему подготовки студентов началось с момента создания Центра развития детей (ЦРД), на факультете в 2008 году. Центр выполняет образовательную, воспитательную, диагностическую и коррекционно-развивающую функцию для детей дошкольного возраста. Поскольку Центр расположен в здании, где обучаются студенты факультета, это позволяет проводить на его базе лабораторные и практические занятия без изменения расписания. В Центре имеется аудитория оборудованная зеркалом Гезелла, что позволяет организовать наблюдение студентов за деятельностью детей, педагогов, дефектологов не влияя на педагогический процесс. В то же время студентов активно включают в организацию и проведение воспитательных мероприятий. Дальнейшее развитие данное направление получило в 2015 году в связи с реализацией проекта «Организация и сопровождение образовательных инициатив студентов и педагогических работников системы специального и инклюзивного образования» на базе «Адаптивная школа-детский сад № 301» (АШДС № 301) г. Омска. Данный проект реализовался на основе соглашения факультета НДиСО, Министерства образования Омской области и АШДС № 301, на базе которой проводятся семинарские и лекционные занятия, организуется наблюдение за деятельностью детей с ОВЗ. На базе данного учреждения студенты выполняют курсовые и выпускные квалификационные работы. Реализация этого проекта демонстрирует успешность погружения студентов в профессиональную среду.

Кроме того, с 2015 года на факультете была организована работа лекотеки для детей до трёх лет, на базе которой было организовано волонтерское движение студентов.

Основная роль в организации профессионального воспитания на факультете принадлежит кураторам-наставникам студентов с первого по выпускной курс, накоплен положительный опыт такой работы со студентами с первого по четвёртый курс, по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Основными задачами, стоящими перед кураторами-наставниками являются следующие: адаптация студентов 1 курса к обучению в вузе и знакомство с будущей профессией; погружение их с начала обучения в профессиональную среду, организация сотрудничества с образовательными организациями; осуществление консультативной помощи студентам; участие в создании культурно-образовательной среды на факультете; активное включение студентов в различные виды деятельности. Кроме того, совместно со студенческим самоуправлением кураторы участвуют в создании позитивного информационного пространства, (информация о лучших выпускниках факультета, о ветеранах педагогического труда, о достижениях студентов и др.).

В будущем планируется создание института кураторов-наставников на протяжении всего срока обучения студента в вузе и на профилях «Начальное образование» и «Дошкольное образование». Кураторы на каждом этапе будут осуществлять профессиональное воспитание и сопровождение в соответствии со спецификой обучения и образовательными задачами, которые студенты решают на протяжении всего периода обучения в вузе.

Выводы. Профессиональное воспитание студентов педагогического вуза является неотъемлемой составляющей профессионального образования студента, которое осуществляется силами взаимодействия всех структурных подразделений вуза, образовательных и общественных организаций. Главным образом профессиональное воспитание направлено на формирование и развитие личностных и профессиональных качеств будущих педагогов, профессиональной направленности, а также готовности к профессионально-педагогической деятельности. Большая роль в системе профессионального воспитания отводится непрерывной педагогической практике, которая обеспечивает личностное развитие и профессиональное становление специалиста. Проведенное эмпирическое исследование позволяет отметить, что как для

студентов-первокурсников, так и для выпускников непрерывная педагогическая практика является важным условием овладения профессиональными умениями, развития профессиональной рефлексии, осознания важности теоретического обучения, мотивации профессионально-педагогической деятельности, проверки своих сил и способностей, осознания причин успехов и неудач, планирования профессиональной карьеры.

Литература:

1. Вербитский А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. Пособие / А.А. Вербитский / М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Жукова М.В. Профессиональное самоопределение студентов педагогического вуза в процессе педагогической практики / М.В. Жукова // Аллея науки. 2018. Том 5, №10 (26). С. 913-916.
3. Игрушина Е.И. Непрерывная производственная практика студентов как педагогическая система интеграционной связи вуза и производства / Е.И. Игрушина // Вестник ставропольского государственного университета. 2008. № 2. С. 16-21.
4. Исаев И.Ф. Личностно ориентированные стратегии профессионального воспитания студентов в высшей школе / И.Ф. Исаев, Е.И. Ерошенкова, Е.Н. Кролевецкая // Педагогическое образование: вызовы XXI века Сборник научных статей IX международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика РАО В.А. Слатёнина. – Самара: Изд-во Самарский государственный социально-педагогический университет, 2018. С. 175-178.
5. Корнева Л.В. Формирование профессиональной направленности студентов педагогических вузов в процессе прохождения практики в дошкольной образовательной организации / Л.В. Корнева // Успехи современной науки и образования. 2016. Том 4, №7. С. 42-45.
6. Кузьмина О.С. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном инклюзивном центре / О.С. Кузьмина // Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Международная научно-практическая конференция ЮНЕСКО. Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2014. С. 347-354.
7. Птицына Е.В. Особенности организации педагогической практики студентов вуза в условиях реализации компетентного подхода / Е.В. Птицына, С.А. Останина // Человеческий капитал. 2017. №5 (101). С. 63-67.
8. Четверикова Т.Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен / Т.Ю. Четверикова // В мире научных открытий. 2014. № 11.7 (47). С. 326-331.
9. Щербаков С.В. Реализация практико-ориентированного подхода в обучении студентов педагогического вуза / С.В. Щербаков // Детство открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2016. С. 8-11.
10. Юсупов В.З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития / В.З. Юсупов // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 2. С. 216-231.

Педагогика

УДК 371.8

кандидат педагогических наук, доцент Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна

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

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье автор раскрывает особенности развития творческой активности младшего школьника, педагогические условия, при которых происходит развитие творческой активности, а также способы стимулирования творческих способностей младших школьников.

Ключевые слова: творческая активность, развитие, формирование, воспитание, педагогические условия.

Annotation. In the article, the author reveals the peculiarities of the development of the creative activity of younger students, the pedagogical conditions under which the development of creative activity takes place, as well as the ways of stimulating the creative abilities of younger students.

Keywords: creative activity, development, formation, education, pedagogical conditions.

Введение. Изучение психолого-педагогической литературы выявило, что в младшем школьном возрасте в формировании личности просматриваются определенные особенности детей данного возраста, которые оказывают большое влияние на развитие творческой активности.

Ребенок младшего школьного возраста имеет огромные резервы развития. Их своевременное выявление и целесообразное применение — одна из важных задач возрастной и педагогической психологии. С момента поступления ребенка в школу, под влиянием воспитания и обучения, начинается деятельность всех его сознательных процессов, которые приобретают качества, характерные взрослым, так как ученики включаются в новые для них виды деятельности и тем самым являются участниками межличностных взаимоотношений. Главными чертами познавательных процессов ребенка являются их произвольность, продуктивность и устойчивость [3, с. 435-437].

Начиная обучение с младшими школьниками, педагогу нужно опираться на те стороны познавательных процессов, которые у них более сформированы, при этом не забывать о развитии других процессов. Внимание ребенка к моменту поступления в 1 класс должно быть произвольным, имеющим определённый объем, устойчивость и быструю переключаемость. Ведь известно, что в начале школьного обучения ученики сталкиваются с проблемой недостаточного внимания, поэтому учителю нужно учитывать этот немаловажный факт.

Цель статьи — рассмотреть проблему особенностей развития творческой активности младших школьников в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Изложение основного материала статьи. Развитие творческой активности младших школьников — важнейшая цель образования в начальных классах, так как данный процесс касается самых важных этапов

воспитания младшего школьника, развивает инициативу и решительность в принимаемых решениях, уверенность в своих собственных силах.

Занимаясь проблемой творчества, ученые в областях психологии и педагогики приняли решение называть способность, соответствующую творческой деятельности, креативностью. Хуторской А.В. утверждает, что креативность является важной, но не единственной способностью, обеспечивающей познавательную интеллектуальную деятельность. Так как в результате творчества у учеников осуществляется процесс познания, то параллельно с креативной деятельностью развивается и познавательная.

Для того, чтобы творческие и познавательные процессы развивались одновременно, оказывая влияние на результаты учеников, следует выстроить такую деятельность, которая бы осуществлялась на базе таких способностей, как настойчивость, инициативность и другое.

Каждая группа качеств личности соответствует определённым способностям, с помощью которых осуществляется самоопределение школьников. Своевременное формирование познавательно-созидательных качеств младших школьников позволяет педагогу создать оптимальную методологическую основу, создающую благоприятные для развития творческой активности условия [7, с. 127-141]. В связи с этим, особое значение имеет организация педагогического сопровождения, направленного на воспитание креативной среды образовательного процесса учреждения. Она выражает интересы ребенка и выполняет адаптационную функцию школы по отношению к индивидуальным особенностям и потребностям учащихся.

Педагогическое сопровождение может осуществляться двумя способами: групповым и индивидуально-личностным способом [4, с. 37-45].

Первый способ выражается в диалоговом сотрудничестве учителя и учащихся, применении групповых заданий, предполагающих творческую активность младших школьников.

Индивидуально-личностный способ представляет собой индивидуальное взаимодействие с учеником для всестороннего развития посредством его свободы в выборе решений, выборе содержания и методов обучения.

Развитие творческой активности в младшем школьном возрасте будет эффективным, если будут реализованы следующие условия:

- создание педагогом ситуаций выбора, выбор творческих заданий, выполняющихся с использованием фантазии и творчества учеников;
- проведение групповой творческой работы;
- применение в работе новых технологий развития творческого мышления;
- контроль и диагностирование результатов.

У каждого ребенка имеются различные таланты и способности. Естественно, далеко не у всех детей младшего школьного возраста есть способность к сочинению стихов или игре на каком-либо музыкальном инструменте. Однако, таланты каждого человека можно и нужно развивать [8, с. 54-55]. Для этого нужны определенные стимулы. Можно выделить такие способы стимулирования творческих способностей:

- создание и поддержание соответствующей атмосферы в классе;
- доброжелательность и справедливость со стороны учителя;
- обогащение окружающей среды ребенка новыми интересными для него предметами, отвечающими

за креативность;

- поощрение творческих идей детей;
- обеспечение комфортных условий для творческой практической деятельности;
- демонстрация собственного примера творческого подхода к решению определенных задач;
- предоставление ученикам возможности активно принимать участие в творческом процессе.

Педагогическая деятельность, направленная на создание творческой среды, имеет ряд признаков:

- внимательное отношение к нестандартным заданиям;
- поощрение особо выделяющихся работ;
- понимание ценности детских идей;
- предоставление ученикам большей творческой самостоятельности;
- создание свободной, благоприятной атмосферы в классе [9, с. 149-150].

Поскольку множество педагогов и психологов уверены, что основной составляющей учебно-воспитательного процесса для успешного развития творческой активности младшего школьника является педагогическое сопровождение, то можно полагать, что в процессе педагогического сопровождения учитель помогает ребенку проявлять инициативу, помогает сформировать уверенность в себе и в своих силах.

Для этого учителю нужно осознавать и принимать уникальность каждого ребенка, знать его индивидуальные психологические особенности, понимать возрастные особенности, его отношение к процессу школьного обучения, взаимодействию с одноклассниками, находить общее и различное между образовательной программой и задачами личностного развития младшего школьника.

Эффективными средствами в развитии творческой активности младшего школьника являются:

- ежедневное применение в учебном процессе заданий и креативного характера;
- обеспечение младших школьников дополнительными кружковыми и факультативными занятиями по специально разработанной программе;

– вовлечение младших школьников в творческую работу со сверстниками, привлекая к участию членов своей семьи;

- применение сюжетно-ролевых игр на уроках и во внеурочное время;
- проведение экскурсий, наблюдений;
- разнообразные тренинги, проводимые психологом школы.

К третьему классу школы объем, устойчивость и переключаемость произвольного внимания развиваются у учеников также, как и у взрослого человека. Младшие школьники могут переключаться с одного вида деятельности к другому без особых препятствий и усилий [2, с. 80-81].

Память у детей младшего школьного возраста хорошо развита, постепенно она преобразуется в произвольную, происходит усвоение мнемотехники. С 7 до 14 лет у учащихся активно развивается механическая память. Чем старше становится младший школьник, тем больше единиц информации он усваивает.

Немаловажное значение для успешного обучения ребенка имеет мышление. На момент поступления в первый класс, мышление формируется в таких формах: наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-логической. Однако часто случается так, что школьник, обладая умением хорошо решать задачи наглядно-действенного плана, не может решить их, но представленными в словесно-логической форме. Бывает и так: младший школьник имеет богатое воображение, но не может решать практические задачи в силу недостаточного развития двигательных умений и навыков [6, с. 45-46].

Первые годы обучения в школе существенно влияют на умственное развитие младшего школьника. Элементарное мышление младшего школьника начинает развиваться и переходит в словесно-логическое мышление. В это же время свое развитие начинают общие и специальные способности детей, которые свидетельствуют об одаренности младших школьников.

Младший школьный возраст имеет огромный потенциал для интеллектуального развития ребенка, проявляющихся в следующих направлениях:

- овладение и использование речи как средства мышления;
- взаимосвязь всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического.

В 6-7 лет у ребенка преобладает преимущественно наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, в 8-10 лет формируется образное и словесно-логическое мышление.

Насыщенная умственная деятельность требует от младших школьников терпения, настойчивости, усидчивости, концентрации внимания. Особо трудным для детей 7-8 лет, начинающих свое обучение в школе, является самоконтроль поведения. У них еще недостаточно силы воли для того, чтобы контролировать свое поведение и удерживать себя в спокойном состоянии [1, с. 32-33].

В семь лет дети осознают только лишь репродуктивные образы и представления об известных объектах и явлениях, не воспринимаемых в данный период времени. Продуктивные образы-представления новых комбинаций определенных компонентов возникают у младших школьников в ходе специальных творческих заданий.

Основные виды деятельности, в которые вовлечен ребенок данного возраста в школе и дома, являются: обучение, общение, игровая деятельность и труд. Следовательно, каждый из этих четырех видов деятельности осуществляет определённые функции в развитии ребенка и формировании его творческой активности [5, с. 66-71].

Выводы. Актуальность проблемы развития творческой активности учащихся младших классов, их способностей по выполнению учебных задач различной сложности, усидчивости и самостоятельности является обоснованной. Все это требует создания таких условий, которые бы способствовали формированию и развитию у учащихся качеств творческой личности. В связи с этим эффективность работы образовательного учреждения определяется тем, каким образом учебно-воспитательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей учащихся, готовит их к общественной жизни.

Литература:

1. Бондарь М.А. Методологические основы понятия творческой активности школьников // Молодой ученый. — 2015. — №13.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте // Психология. — М.: Эксмо-Пресс, 2000.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. - М.: Академия, 2004.
4. Константинова Л.Б. Развитие творческих способностей младших школьников. // Начальная школа. — 2000, № 7.
5. Кудрявцев С. Творческая природа психологии человека. // Вопросы психологии. — 1990, № 3.
6. Левин В.А. Воспитание творчества. — Томск: Пеленг, 1992.
7. Левицкая И.Б. Развитие креативности школьников / И.Б. Левицкая, С.К. Турчак // Педагогика. — 2007, № 4.
8. Манеева О.Г.О развитии творческой активности учащихся на уроках // Одаренный ребенок. — 1994. — № 4.
9. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 320 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Синева Надежда Леонидовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
заведующий кафедрой информационных и математических дисциплин,
кандидат технических наук, доцент Соколов Виктор Алексеевич
 Нижегородский государственный инженерно-экономический университет
 институт пищевых технологий и дизайна (филиал) (г. Нижний Новгород)

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития педагогических кадров в контексте управления знаниями. Определяется ряд инновационных подходов и классификаций по реализации управления знаниями в образовательных организациях. Выявляется, что управление знаниями педагогов ориентировано на развитие педагогических компетенций. Рассматривается процесс повышения квалификации педагогических кадров как важное направление профессиональной деятельности. Выделяются основные проблемы образовательного учреждения по повышению компетентности педагогов, в частности недостаточная работа педагогов по самообразованию, неготовность к нововведениям, отсутствие стремления непрерывно повышать свой профессиональный уровень. В целях развития ключевых компетенций педагогических кадров предлагается поэтапный алгоритм разработки программы в контексте управления знаниями.

Ключевые слова: образовательное учреждение, педагогические кадры, компетенции, развитие, управление знаниями, программа.

Annotation. The article discusses the features of the development of teaching staff in the context of knowledge management. A number of innovative approaches and classifications for the implementation of knowledge management in educational organizations are determined. It is revealed that knowledge management of teachers is focused on the development of pedagogical competencies. The process of professional development of teaching staff is considered as an important direction of professional activity. The main problems of an educational institution in improving the competence of teachers are highlighted, in particular, insufficient work of teachers in self-education, unpreparedness for innovations, lack of desire to continuously improve their professional level. In order to develop key competencies of teaching staff, a phased algorithm for developing a program in the context of knowledge management is proposed.

Keywords: educational institution, teaching staff, competencies, development, knowledge management, program.

Введение. Сегодня в российской действительности происходит переформатирование системы образования. Данный аспект непосредственно отражается на учебно-воспитательном процессе, в том числе раскрывает проблему необходимости применения инновационных технологий управления знаниями [3, 4]. В связи с тем, что появились новые стандарты и требования, разрабатываются программы развития по формированию ключевых компетенций преподавателя.

Развитие ключевых компетенций у педагогических кадров рассматриваются на сегодняшний день как необходимое требование в системе непрерывного образования. Для осуществления этого нужны квалифицированные педагогические кадры и их возможность к накоплению опыта с позиции управления знаниями.

Изложение основного материала статьи. Вопросы управления нашли свое отражение в работах М. Вебера, Э. Мэйо, Д. Макгрегора, Т. Питерса, Г. Саймона, Ф.Тейлора, Р. Уотермена, Т.Файоля и др. Проблемы управления знаниями в образовательных учреждениях рассматриваются в исследованиях таких ученых, как А.Н. Дахин, В.С. Лазарев, О.Е. Лебедев, П.И. Третьяков и др. Разработали классификации инноваций такие ученые как: П.Н. Завлин, А.В. Васильев, В.В. Горшков, Е.А. Кретова, Э.А. Уткин, Г.И. Морозова, С.Д. Ильенкова и др.

Существуют несколько подходов к реализации управления знаниями в организациях. Один из них основывается на содержании знаний в людях и способности ими делиться и хранить. Другой подход рассматривает знания как информацию по какой-либо проблеме и применению инновационных подходов по заданному направлению.

Попытка выделить наиболее общие критерии классификации инноваций предпринята Л.И. Алмазовой. В основу разработанной ею классификации, положены следующие признаки:

- сфера, в которой будет внедряться инновация;
- способ возникновения инновационного процесса;
- широта и глубина инновационного внедрения;
- основа, на которой возникают новшества [1].

Одна из классификаций инноваций предложена Ю.В. Яковцом заключается в том, что происходит деление на: крупнейшие базисные инновации; крупные инновации; средние инновации; мелкие инновации. В основу классификации инноваций, положен циклический характер развития техники [1]. Так, результатом крупнейших базовых инноваций являются революционные перевороты в науке и технике. Крупные инновации характеризуются изменением техники в рамках одного направления. Средние инновации направлены на изменение и совершенствование моделей техники. Мелкие – направлены на улучшение отдельных параметров техники и основаны на мелких изобретениях. А.Г. Гостев предлагает классификацию инноваций, в основе которой положены различные подходы [1].

Указанные подходы к классификации инноваций позволяют определить характерные особенности данной деятельности. Таким образом, в качестве классифицирующего признака инноваций выступает характер новшеств. Как отмечает Р.У. Мюллер, инновации различаются по целям. Указанный автор считает, что цель инноваций может заключаться как в получении прибыли, так и не быть ориентированными на получение дохода от их внедрения (экономические инновации).

В условиях цифровизации общественных процессов инновации могут осуществляться в различных отраслях (экономической, материально-технической, образовательной, социальной сферах) [8]. В настоящее время исследователями разработано множество классификаций инноваций. При этом в качестве классифицирующих признаков применяются разнообразные параметры.

В условиях перехода образовательного учреждения управление знаниями педагогов должно быть ориентировано на развитие педагогических умений:

- исследовательских;
- проективных;
- организаторских;
- коммуникативных;
- конструктивных.

Организация непрерывного повышения квалификации педагогических кадров любого уровня образования определяется в современных условиях принципиально важным направлением профессиональной деятельности [7, 9]. Данный процесс содействует профессиональному совершенствованию и развитию, как в области предметных знаний, так и в освоении новых образовательных методик [2, 6]. Поэтому принцип непрерывности повышения квалификации становится основополагающим, наряду с принципом обязательного прохождения квалификационной подготовки педагогическими кадрами как условие прохождения аттестации.

Повышая квалификацию, педагоги развивают свою профессиональную компетентность: приобретают специальные и профессиональные знания; проявляют качества ответственности, самостоятельности и др.; развивают потребность к научному познанию; способности к коммуникациям, организации деятельности; навыки управленческой деятельности, рефлексии.

Указанные обстоятельства способствуют постановке реально достижимых целей, направленных на повышение профессионального уровня педагогов, позволяют целенаправленно и системно планировать содержание методической работы с учетом индивидуальных потребностей педагогов.

Поэтому, несмотря на использование разнообразных форм методической работы, активных методов обучения педагогических кадров, можно отметить, что педагогическая деятельность требует совершенствования в соответствии с новыми условиями образовательной деятельности.

Выделяются основные проблемы образовательного учреждения:

- организация методических мероприятий без учета индивидуальных особенностей и возможностей педагогов, что снижает эффективность профессиональных результатов;
- недостаточный анализ реальных проблем образовательного учреждения, формальный подход к изучению профессиональных потребностей и затруднений педагогов по повышению профессионального мастерства и развитию профессиональной компетентности;
- недостаточная работа педагогов по самообразованию, неготовность к нововведениям, отсутствие стремления непрерывно повышать свой профессиональный уровень и квалификационную категорию, что увеличивает возможные риски по реализации ФГОС в практику работы.

В соответствии с вышесказанным, целью разработки программы заключается в раскрытии специфики структуры компетентностного подхода, осознание смысла и психолого-педагогического содержания понятий «компетентность», «компетенция» и «ключевые компетентности обучающихся», овладении диагностикой ключевых компетентностей и технологиями, способствующими формированию ключевых педагогических компетенций [10, 11].

В соответствии с этим сформированы следующие задачи:

1. Сформировать у педагогического коллектива представления о компетентностно-ориентированном подходе в образовании.
2. Ознакомить педагогов с классификацией и содержанием ключевых компетенций.
3. Обучить педагогический коллектив организации мониторинга оценки уровня сформированности ключевых компетенций.
4. Познакомить педагогов с инновационными педагогическими технологиями.
5. Включить педагогов в различные формы сотрудничества (с коллегами, преподавателями курсов, обучающимися).
6. Стимулировать исследовательскую и экспериментальную деятельность педагогов.

Рассмотрим поэтапный алгоритм разработки программы.

1. Подготовительный этап. В связи с не идеальностью системы повышения квалификации кадров, необходима инновационная образовательная практика. Она имеет опережающий характер по сравнению с программно-методическим обеспечением повышения квалификации педагогов. В особенности отчетливо это стало вступать в противоречия в связи с идеями компетентностного обучения.

Предлагаемая программа направлена на разрешение этого противоречия за счет привлечения социальных партнеров. Система мероприятий поможет педагогам сформировать представления о компетентностно-ориентированном образовании, овладеть инструментарием ключевых компетентностей у дошкольников, овладеть технологиями и методиками, формирующими ключевые компетенции.

Программа предполагает включение разнообразные, в том числе практико-ориентированные, формы организации обучения: семинары, дискуссии, выполнение практических заданий, работу в творческих группах, рефлексию и т.п.

2. Этап реализации программы. Предусматривает ряд направлений, которые направлены на формирование ключевых компетенций педагогов: самообразование (изучение методической литературы; работа в методических объединениях, творческих группах); теоретическая подготовка (освоение новых педагогических технологий, методов и приемов; посещение проблемных семинаров и вебинаров); распространение опыта (конкурсы/ проекты (очные, дистанционные) [5].

3. *Рефлексивный этап.* Предполагается оценивать результативность предложенной программы по повышению профессиональной компетентности педагогов в аспекте компетентностного образования; знакомство с большим количеством педагогических технологий, освоение и внедрить которые на небольшой промежуток времени остается проблематичным.

По результатам реализации программы необходимо провести диагностику эффективности, которая состоит из анкетирования педагогов образовательного учреждения до внедрения программы управления знаниями в формировании ключевых компетенций дошкольника и после ее внедрения.

4. *Заключительный этап.* Работа руководства как эффективных менеджеров по повышению квалификации педагогов и дальнейшему построению их карьерных траекторий в аспекте формирования ключевых компетентностей должна быть продолжена с учетом выявленных проблем [12].

Выводы. Разработка программы развития ключевых компетенций педагогов будет способствовать:

- ориентированию на инновационные формы обучения, высокую интерактивность;
- созданию благоприятных условий для осмысления профессиональной позиции, овладения необходимыми профессионально-личностными качествами, профессиональными умениями и навыками, позволяющими эффективно выполнять профессиональные функции;
- применению научно-методического сопровождения образовательного процесса;
- использованию информационно-методической поддержке по содержанию нормативных и законодательных документов различных уровней, по реализации образовательной политики образовательного учреждения, организации индивидуального самообразования;
- внедрению программно-информационной поддержке профессиональной деятельности;
- мотивации педагогических кадров к изучению инновационного педагогического опыта, а также к профессиональному самовыражению и обобщению собственного профессионального опыта, в стремлении к представлению и трансляции его результатов.

Литература:

1. Бараненко, С.П. Инновационный менеджмент / С.П. Бараненко. - М.: Центрполиграф, 2018. – 320 с.
2. Богатырева, Ю.И. Проектирование и реализация курса повышения квалификации «Информационная безопасность образовательной организации» / Ю.И. Богатырева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск. – 2017. – № 1(30). – С. 22-28.
3. Бордовская И.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2016. 432 с.
4. Быстрицкая Е.В., Ядрышников К.С. Методический инструментарий инновационных технологий в образовании (на примере кейс-метода) // Вестник Мининского университета. 2015 – №1 – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/14/15> (дата обращения: 20.10.20).
5. Вахрушева Г.П. Ключевые профессиональные компетенции учителя-предметника // Интерактивная газета. Выпуск №78-79, октябрь 2018 [Электронный ресурс]. — URL: <http://io.nios.ru/articles2/97/2/klyuchevye-professionalnye-kompetencii-uchitelya-predmetnika> (дата обращения: 17.10.20).
6. Гончаров И.С. Интеллектуальная собственность, применение систем управления знаниями в образовательной деятельности // Проблемы науки. – 2017. – N 6 (19). – С. 42-45.
7. Калинин, А.В. К вопросу об организации обучения студентов педагогического вуза использованию электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности / А.В. Калинин // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2018. – № 3 (45). – С. 84-91.
8. Лаврентьева Л.В., Яшкова Е.В., Лаврентьев В.А. Предпосылки перехода на цифровую педагогику в российских условиях // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 152-156.
9. Организационно-методические основы применения комплексов общеразвивающих упражнений в образовательном процессе: учебно-методическое пособие / О.В. Байгузина, О.А. Комиссарова, О.Б. Никольская, М.В. Шапошникова. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуманитар. - пед. Ун-та, 2020. – 167 с.
10. Топ-8 профессиональных компетенций современного учителя [Электронный ресурс]. – URL: <https://activityedu.ru/Blogs/teacher/top-8-professionalnyh-kompetencyi-sovremennogo-uchitelya/> (дата обращения: 17.10.20).
11. Федулов Ю.П. Организация учебной деятельности в вузе и методика преподавания в высшей школе: учеб. пособие / Ю.П. Федулов. – Краснодар: КубГАУ, 2019. – 155 с.
12. Яшкова Е.В. Управление развитием деловой карьеры менеджера В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 322-325.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна

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

консультант Зверев Сергей Арестович

Администрация города Нижнего Новгорода (г. Нижний Новгород)

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности процесса управления методической работой как целенаправленной деятельностью непрерывного профессионально-творческого развития педагогов. Доказывается, что реализация факторов развития преподавательского состава обеспечивает качество и эффективность методической работы. Рассматриваются цели, задачи формы и методы процесса управления повышением квалификации педагогических кадров. Определяются этапы научно-методической работы. В целях обеспечения качественной деятельности с преподавательским составом предлагается разработка плана по управлению методической работой образовательного учреждения. Доказывается, что эффективная методическая работа должна обеспечивать практико-ориентированные основы профессионального развития педагогических кадров.

Ключевые слова: образовательное учреждение, управление, педагоги, методическая работа, рекомендации, эффективность.

Annotation. The article examines the features of the process of managing methodological work as a purposeful activity of continuous professional and creative development of teachers. It is proved that the implementation of the factors of development of the teaching staff ensures the quality and efficiency of methodological work. The goals, tasks of the form and methods of the process of management of professional development of teaching staff are considered. The stages of scientific and methodological work are determined. In order to ensure quality activities with the teaching staff, it is proposed to develop a plan for managing the methodological work of an educational institution. It is proved that effective methodological work should provide a practice-oriented basis for the professional development of teaching staff.

Keywords: educational institution, management, teachers, methodical work, recommendations, efficiency.

Введение. Управление методической работой определяется как система взаимосвязанных мер, действий, профессиональных объединений, реализующих эти мероприятия, влияющих на повышение профессионального уровня квалификации персонала образовательных учреждений. Методическая работа основана на системном подходе, способствует решению стратегических и тактических задач образовательного учреждения, предполагает определение целей, задач, обеспечивающих повышение квалификации педагогических кадров в условиях реализации федеральных образовательных стандартов и цифровизации всех сфер деятельности общества [3, 5].

На этой основе методическая работа инновационного образовательного учреждения в области развития педагогических кадров предполагает учет двух факторов. Первый заключается в осознании стратегии профессионального личностно-ориентированного развития преподавательского состава в зависимости от уровня его профессиональной компетентности. Второй – в выявлении, систематизации и распространении прогрессивного педагогического опыта [6].

Изложение основного материала статьи. Реализация данных факторов обеспечивает качество и эффективность методической работы, который состоит в том, что, во-первых, педагоги повышают свой профессионализм (результаты аттестации), а во-вторых, создается продуктивная методическая среда (обобщенный инновационный опыт работы педагогов, методические разработки и рекомендации, пособия и оборудование педагогического процесса и др.).

Преподавателю с целью непрерывного профессионального саморазвития, необходимо проявлять такие важные личностные и профессиональные качества, как системность мышления, стремление к аналитической и творческой деятельности, владение информационной и коммуникативной культурой, умение самостоятельно действовать в стандартных и неопределенных условиях и др. Именно качество профессиональной подготовки педагогических кадров образовательного учреждения напрямую влияет на качество реализации новых образовательных программ, педагогических технологий, что, в конечном итоге, определяет результат профессиональной деятельности и дальнейшее развитие [6].

Указанная тенденция выдвигает на первый план управленческие аспекты в совершенствовании деятельности образовательной организации, определяя необходимость повышения роли ее методической составляющей, как условия непрерывного развития профессиональной компетентности и профессионально-педагогической квалификации педагогических кадров. (С.Ф. Багаутдинова, С.Ф. Корнилова, А.Н. Дахин, В.С. Лазарев, О.Е. Лебедев, П.И. Третьяков и др.) [7].

Современные требования, определяемые образовательным стандартом, обуславливают интеграцию методической работы в образовательном учреждении в единую систему обучения, базирующуюся на управлении развитием профессиональной компетентности педагогических кадров, что предопределяет постановку следующих целей:

- непрерывное повышение качества учебно-воспитательного процесса для полноценного развития личности обучающихся;
- развитие профессиональной компетентности, профессионального мастерства, творческого потенциала педагогов;

- освоение и внедрение в образовательный процесс инновационных методов и приемов обучения, воспитания и развития обучающихся;
- осуществление обмена передовым педагогическим опытом;
- оказание помощи для профессионального роста педагогов и др.

Задачи по управлению методической работой направлены на достижение педагогическими кадрами необходимого качества профессиональной квалификации и подготовки в условиях реализации ФГОС:

- информационно-методическое и нормативное обеспечение в освоении педагогическими кадрами законодательных и локальных нормативных и организационно-методических документов (электронные образовательные ресурсы, интерактивные дидактические материалы, презентации и др.);

- самообразование педагогов;
- создание инновационного «банка идей»;
- создания развивающего методического пространства (оснащенность методического кабинета, определение наиболее актуальных форм и методов методической работы в соответствии с принципами дифференцированного подхода, специально организованные методические мероприятия).

Основное содержание управления методической работой представляется как деятельность, обеспечивающая профессиональное совершенствование педагогов в области:

- общекультурной подготовки, способствующей усилению речевой культуры педагогов, компетенций в различных областях и др.;
- дидактической подготовки, обеспечивающей знание ведущих дидактических концепций обучения (развивающих, личностно-ориентированных, др.);
- социально-психологической, воспитательной и информационно-коммуникативной подготовки, способствующей формированию коммуникативных компетенций, педагогической эмпатии, рефлексии и др.);
- здоровьесберегающей подготовки, направленной на культуру здоровья и безопасность жизнедеятельности, физическое воспитание обучающихся;
- этико-правовой подготовки, направленной на соблюдение нравственно-этических отношений, правовых норм и защиту прав обучающихся;
- управленческой подготовки, обеспечивающей развитие способности управлять коллективом обучающихся;
- технологической подготовки, направленной на формирование практических умений организовывать разнообразные виды деятельности для обучающихся.

Важным условием повышения результативности процесса управления методической работой в образовательном учреждении является определение форм и методов обучения и развития педагогических кадров руководством организации [4].

Необходимо отметить, что система обучения и развития взрослых имеет дело со особенной аудиторией, которая определилась в своем профессиональном выборе, обладает особыми личностными и профессиональными характеристиками, влияющими на осуществляемую профессиональную деятельность, обладает жизненным и профессиональным опытом, которым стремиться поделиться, предъявляет иные требования к качеству и результатам обучения, а также нацелен на практическое применение (использование) полученных новых знаний и умений.

Особенности возрастных характеристик слушателей, проходящих повышение квалификации, предполагает учет таких закономерностей, как способы освоения знаний, навыков и умений, условий мотивации обучения, интереса к получению новых знаний.

Поэтому, образовательная деятельность взрослого обучающегося должна рассматриваться в целостном контексте социально-экономических, психологических и педагогических аспектов данной работы, во взаимосвязи образования с жизнью и трудовой деятельности.

В целях оптимизации методического обеспечения предлагается соотносить формы методической работы с этапами научно-методической работы, к которым относят:

- *методический этап* предполагает план проведения методических консультаций, методического коллоквиума, методического семинара, научно-методической конференции, педагогической гостиной, психологических тренингов, педагогического ринга, решение кейс-заданий и др. [2];
- *практический этап* предполагает в основном, использование деловых игр, круглых столов, вебинаров, семинаров-практикумов, научно-практические конференции и т.д.;
- *аналитический этап* становится необходимым при обобщения итогов учебного года, организации конкурсов профессионального мастерства и т.д. [1].

Обозначенные формы методической деятельности взаимосвязаны, что предполагает их обязательную дифференциацию по следующим основаниям:

- значимости (направлена на целесообразность выбора (отбора) форм работы в соответствии с ведущим видом деятельности педагога на разных этапах его профессионального развития);
- преемственности (предусматривает, что каждая последующая форма работы является логическим продолжением предыдущей).

Одним из направлений повышения квалификации педагогов является использование инновационных педагогических технологий, способствующих организации обучения как активного процесса взаимодействия с целью достижения прогнозируемого и желаемого результата в решении задач образовательного учреждения [1].

Разнообразие образовательных программ, реализуемых в образовательном учреждении, необходимость овладения и руководства разными видами деятельности предполагают использование различных технологий: игровых, личностно-ориентированного взаимодействия, познавательно-проектной деятельности и др. В целях обеспечения качественного результата для внедрения руководством образовательного учреждения предлагается разработка плана методической работы в условиях реализации федеральных образовательных стандартов нового поколения (таблица).

В программе представлены все направления методической работы: аналитическая, информационная, организационно-методическая, консультационная, экспертная, образовательная.

План методической работы образовательного учреждения

Содержание	Формы работы	Сроки	Ожидаемый результат
<i>Аналитическая деятельность</i>			
Анализ состояния образовательной и методической работы	Наблюдение образовательного процесса	Сентябрь 2020	Аналитическая справка о состоянии готовности образовательной организации к реализации ФГОС
Мониторинг освоения основной образовательной программы	Оценка достижения промежуточных результатов	Декабрь 2020 Апрель 2021	Аналитическая справка по итогам мониторинга
<i>Информационная деятельность</i>			
Формирование банка данных нормативно-правовых документов федерального, регионального, муниципального уровней, локальных актов по введению и реализации ФГОС	Работа с источниками	В течение года	Наличие систематизированных источников, размещенных в методическом кабинете
Подбор, систематизация, распространение информационных материалов о ФГОС и технологиях его реализации	Работа с источниками	В течение года	Информация на сайте образовательного учреждения
Определение учебно-методической литературы, пособий, оборудования, используемых в образовательном процессе	Семинар	Октябрь 2020 Февраль 2021	Презентация «Введение ФГОС – перспектива развития»
<i>Организационно-методическая деятельность</i>			
Организация сетевого взаимодействия педагогов по различным аспектам реализации ФГОС	Методический семинар	В течение года	Наличие продуктов работы творческих групп
Организация совместной деятельности с учреждениями дополнительного образования	Аукцион педагогических идей	В течение года	Материалы, подготовленные к публикации, список публикаций
Обобщение и распространение передового педагогического опыта	Методический семинар	В течение года	Совместные планы, проекты деятельности по различным вопросам ФГОС
<i>Консультационная деятельность</i>			
Оказание помощи педагогам по разъяснению требований ФГОС; составлению индивидуальных образовательных маршрутов повышения квалификации педагогов	Индивидуальные и/или групповые консультации для педагогов	Ежемесячно	Отчет о проведенных консультациях, списки педагогов, повышающих квалификацию по индивидуальному образовательному маршруту
Консультирование творческих групп по направлению их деятельности	Педагогическая гостиная	Ежемесячно	Планы работы творческих групп
<i>Экспертная деятельность</i>			
Экспертиза рабочих программ педагогов Экспертиза продуктов деятельности творческих групп	Самоанализ/взаимоанализ	В течение года	Экспертные заключения
<i>Образовательная деятельность</i>			
Обеспечение повышения квалификации всех педагогов по вопросам ФГОС	Мастер – класс наставника	Апрель 2021	План - график повышения квалификации
Моделирование образовательного процесса на основе ФГОС	Взаимопосещение	В течение года	Создание моделей образовательного процесса в соответствии с ФГОС
Организация дистанционного обучения педагогов, в том числе в форме вебинаров и вебконференций	Самообразование Творческий отчет	В течение года	Повышение квалификации педагогов по проблеме реализации требований ФГОС

Отмечаем, особенность современного этапа развития системы образования связана с реализацией новых ФГОС и предполагает переход от педагогики формирования к педагогике раскрытия потенциала участников образовательного процесса, обеспечению условий их саморазвития.

Выводы. Таким образом, деятельность руководства по эффективной организации методической работы должна обеспечивать практико-ориентированные основы профессионального развития состава преподавателей, активное и системное освоение знаний и закрепление профессиональных умений с учетом индивидуально-дифференцированных особенностей педагогов и их профессиональных интересов, способствовать своевременной оценке качества их профессионального мастерства.

Литература:

1. Бордовская И.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2016. 432 с.
2. Быстрицкая Е.В., Ядрышников К.С. Методический инструментальный инновационных технологий в образовании (на примере кейс-метода) // Вестник Мининского университета. 2015 – №1 – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/14/15> (дата обращения: 20.10.20).
3. Лаврентьева Л.В., Яшкова Е.В., Лаврентьев В.А. Предпосылки перехода на цифровую педагогику в российских условиях // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 152-156.
4. Султанова, Т.А., Ткачева, Е.В. Сущностные особенности управления современной образовательной организацией // Молодой ученый. – 2019. – №19. – С. 613-616.
5. Федулов Ю.П. Организация учебной деятельности в вузе и методика преподавания в высшей школе: учеб. пособие / Ю.П. Федулов. – Краснодар: КубГАУ, 2019. – 155 с.
6. Хлынина А.Ю. Ключевые показатели эффективности системы управления персоналом / А.Ю. Хлынина, С.А. Тиньков, Е.В. Тинькова // Дельта науки. – 2017. – № 1. – С. 42-44.
7. Яшкова Е.В. Управление развитием деловой карьеры менеджера В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 322-325.

Психология

УДК 740

кандидат психологических наук, доцент Акбашева Рахила Сегидуловна

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

ЭЛЕКТРОННАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В нашей статье мы рассматриваем на основе пятикомпонентной модели состояние и перспективы информационно-образовательной развивающей среды (ИОС) в России. В ходе нашей исследовательской работы мы попытались системно рассмотреть информационно-образовательную среду с учетом: различных подходов ее понимания, изучения особенностей и аспектов ИОС. Мы попытались определить и очертить их концептуальную составляющую. Нами проведен анализ применяемых методов и методик в исследовании проблематики, с применением установок системного подхода изучены сфера образовательной среды, механизм психомоторной саморегуляции и его возможности как основного фактора развития. Определена роль и возможности ИОС по повышению эффективности учебного процесса. Проанализированы потенциальные возможности информационно-коммуникационных технологий в развитии детских психомоторных способностей. В настоящее время мы наблюдаем, что происходит процесс трансформации информационно-коммуникационных технологий в инструмент развития личности учащегося и соответственно назрела настоятельная задача для их эффективного и рационального применения при решении технологических задач преследующих цели развития и формирования личности человека учитывая его индивидуальные возможности по адаптации. Показываем этапность культивирования и формирования необходимых психомоторных качеств. Демонстрируем возможности влияния ИОС на учащихся в аспекте формирования необходимых психомоторных способностей.

Ключевые слова: электронная информационно - образовательная среда, психомоторные способности учащихся, приемы саморегуляции, ИОС - как фактор системообразования.

Annotation. In this article, we consider the state and prospects of the information and educational development environment (IOS) in Russia on the basis of a five-component model. In the course of our research, we tried to systematically consider the information and educational environment, taking into account: various approaches to understanding it, studying the features and aspects of the IOS. We tried to define and outline their conceptual component. We analyzed the methods and techniques used in the study of the problem, using the system approach settings, studied the sphere of the educational environment, the mechanism of psychomotor self-regulation and its capabilities as the main factor of development. The role and capabilities of the IOS to improve the effectiveness of the educational process are defined. The potential of information and communication technologies in the development of children's psychomotor abilities is analyzed. At present, we are witnessing the transformation of information and communication technologies into.

Keywords: electronic information and educational environment, psychomotor abilities of students, self - regulation techniques, IOS - as a factor of system education.

Введение. Термин и понятие «электронная информационно-образовательная среда» постепенно все более и более входит в круг научного интереса психологической и педагогической науки. В данной статье мы преследуем цель, провести комплексный системный анализ данного понятия, при помощи новейших наработок специалистов психологов и педагогов в данной сфере.

Многие ученые и специалисты, как в России так и в развитых странах мира работают над проблематикой ИОС. Мы можем отметить следующих специалистов Н.Б. Крылова, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, которые пытаются с позиций философского осмысления рассмотреть понятие и составные элементы

образовательной среды. Следующие учёные В.Н. Дружинин и М.И. Башмаков разрабатывает практическую реализацию феномена ИОС в различных условиях его применение.

М.И. Башмаков сосредоточил свои усилия на разработке и развитии концепции продуктивного обучения, мы предполагаем, что данная система имеет высокие перспективы распространения в различных учебных заведениях и сферах обучения.

Теория продуктивного обучения опирается на концепцию обучения человека через деятельность с использованием принципа многовариантности образовательного процесса в системе обучения.

Башмаков полагает, что личность в обучающую систему имеет возможность развиваться путем индивидуальной практики осуществляем решение разнообразных обучающих задач. Личность учащегося активно в процессе практической деятельности и выполняет задачу по контролю подготовки оцениваем и рефлексии. Учащиеся также испытывает осязаемое влияние опыта общения социальной среды.

Система продуктивного обучения на практике осуществляется на основе компетентного подхода, в котором значительное влияние уделяют развитию креативных способностей, наклонностей у обучаемого. В ходе обучения психолого-педагогический состав должен учитывать спектр разнообразных связей сложившихся и динамично развивающихся внутри образовательной среды, выявить и определить потенциальные возможности по применению при обучении новейших информационных технологий в сфере образования.

Значительное внимание уделяется сфере самореализации путём дисциплины и организации сориентированной на приоритет здорового образа жизни, демонстрируются модели, в которых применяются, и учитывается множество возможностей мультивариативности сферы образования.

Изложение основного материала. Еще Л.С. Выготский в своих работах указывал на трехкомпонентную структуру образовательной среды, отмечал роль в ней активности самого обучающегося, считал, что данная среда идеальна. Проблему ЭИОС в зоне взаимодействия всех элементов системы образования рассматривал В.М. Дрофа. Г.П. Щедровицкий в своих работах отмечал первичность субъекта при высокой значимости среды.

Т.Б. Крюкова, Р.А. Юрова полагают, что при развитии и конструировании собственного «Я» возможно опираться на образовательную среду, как на индивидуальное многовекторное образование.

Маркова в ходе своих исследований концентрирует внимание на образовательную среду как на особое пространство, в котором под воздействием совокупности условий позитивно влияющее на развитие человека.

В.А. Ясвин утверждает, что исходя из подходов социальной экологии, образовательная среда представляет собой систему комплекса воздействия для формирования личности, выстраиваемой по требуемому образцу исходя из специфики пространственно-предметного окружения.

В.Я. Ясвин выделяет и такой фактор, как самоосознанность, когда субъект под воздействием среды проявляет активность, ориентированную на саморазвитие, в ходе деятельности личность усваивает комплекс социальных ценностей влияющих на ее формирование. Соответственно полагаем, что среда есть система и взаимоотношений человека с другими людьми, но ряд природных, социальных, техногенных факторов, значительно воздействующих на жизнедеятельность человека.

Исследователи отмечают, что аспект взаимодействия при рассмотрении среды с точки зрения эконихологического подхода становится системообразующим началом между человеком и окружающей средой.

Психологи полагают, что бурное развитие информационных и компьютерных технологий ставят ряд серьезных проблем и требуют глубоких поисков для их исследования. Полагаем, что активность обучающегося превращается в один из компонентов среды.

Важной задачей становится анализ всех данных и приемов и методик, которыми владеет психолого-педагогическое сообщество на практике содействующее быстрому развитию в смежных областях знания, особенно изучающих взаимодействие человека и ЭВМ (human-computer interaction). Соответственно в ИОС работа по развитию психомоторных качеств демонстрирует этапность их культивирования в психомоторные качества. Полагают, что выявлять и формировать психомоторные способности детей в сфере ИОС возможно с двухлетнего возраста, только данная работа требует от наставника и учителя новых знаний и компетентного роста.

Важным условием является, чтобы в эту среду были включены родители, которые должны учить и контролировать, рационально применять компьютерную технику и информационные технологии, которые превратятся в эффективный инструмент развития личности.

Психологи в ходе изучения сферы взаимодействия человека и ЭВМ выделили 5 базовых позиций, они следующие. Анализ и изучение предметной сферы ИОС в технологическом аспекте считается первой позицией, вторая позиция являет собой сферу надежности и доверия в системе человек - ЭВМ в ее технологической составляющей. Третьей позицией психологи считают, позицию личностного характера, возможности личности адаптироваться к цифровому миру. К четвертой позиции относят набор инструментария позволяющего работать с информационными массивами в той или иной электронной системе. Пятой позицией полагают направление по развитию креативности в сфере творчества и науки.

Наблюдается дискуссия по сути понятийного аппарата информационной образовательной среды. А.А. Андреев полагает целесообразным заявить о появлении электронной педагогики, исследователь считает, что электронная педагогика является подсистемой социокультурной среды.

Исходя из полученного опыта, психологи рекомендуют для детей дошкольного возраста компьютерные игры, способствующие развитию их психомоторных способностей.

Ю.Н. Кулюткин рассматривая развитие личности в социокультурной среде, останавливается на разнообразных факторах влияющих на учащегося: от природного и до фактора креативности преподавателя.

Ильченко подчеркивает значение для обучаемого следующих составляющих: информационной, технической, учебно-методической.

В.А. Ясвин считает, что ИОС представляет собой систему социального и пространственно-предметного окружения с определенным алгоритмом с итоговыми целями.

Таким образом, можно заявить, что подавляющее большинство специалистов в своих исследованиях приоритетное внимание уделяют на ИОС как на систему. Описание ИОС как понятие носит преимущественно технологически-организационный характер.

Уваров в своих работах рассматривает взаимодействие ИОС и информационно-коммуникационных технологий [Уваров, 2008]. Полагает, что развитие информационных технологий приведет к все более высокой насыщенности школы информационно-коммуникационными технологиями, начальным этапом видит автоматизированное место одного участника образовательного процесса – учителя, а затем автоматизацию целых классов в учебных заведениях. Данный процесс все более высокого насыщения ими учреждений образования приведет к созданию и распространению новой технологии обучения. Технология будет содержать интегрированную в несколько уровней методологической и технологической составляющей системы обучения.

Соответственно в настоящий период истории наблюдается необратимый процесс информатизации школы в ходе которого происходят глубокие процессы преобразования содержания методов и организационных форм обучения учащихся при переходе к условиям информационного общества. Процесс информатизации образования способен обеспечить сферу образования новой креативной методологией и практикой создания и рационального применения современных средств ИКТ в поле информационно-образовательной среды. Данные усилия позволяют реализовать на практике психолого-педагогические цели по воспитанию и обучению на новом более действенном уровне.

Полагаем, что фундаментом создания и функционирования ИОС образовательного учреждения является правильная, выверенная организация и применение ИКТ. Считаем, что именно эффективное применение инструментария ИКТ позволит образовательным учреждениям выйти на новые возможности и перспективы. Применение информационных и коммуникационных технологий в системе образования приводят к значительному изменению дидактических средств, педагогических технологий, методов и форм обучения. Всё вышеперечисленное будет способствовать трансформации традиционной образовательной среды в прогрессивно качественно новую информационно-образовательную среду способную значительно повысить качество обучения.

Выводы. Данные обстоятельства выдвигают принципиально новые требования не только к обучающимся, но и к педагогам-наставникам. Их компетенции, знания и умения должны иметь более высокий уровень. Данное требование вызвано тем, что в перспективе каждый учащийся в ходе процесса обучения будет применять персональный компьютер, интегрированный как в компьютерную сеть учебного заведения, так и в глобальную паутину мирового интернета, и такая модель обучения приобретает всё больше и больше распространение во всех системах образования в мире.

При этом отмечается что в современном образовательном процессе наряду с применением новейших информационных технологий: электронных книг, интерактивных досок, систем искусственного интеллекта, возможностей пространства интернета успешно применяются и традиционные средства обучения, такие как книги, телевидение и радио.

Считаем, что при данных психолого-педагогических подходах, информационно-образовательная среда с ее интенсивно развивающимися компьютерными технологиями превращается в мощный инструмент для прогрессивного и успешного развития современного подрастающего поколения XXI века.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
2. Башмаков М.И. Теория и практика продуктивного обучения. М.: Народное образование, 2000. 248 с.
3. Газман О.С. Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. 214 с.
4. Дерябо С.Д. Диагностика эффективности образовательной среды. М., 1997. 230 с.
5. Дрофа В.М. Образовательная среда как объект управления. URL: http://ooipkro.nm.ru/Text/t10_72.htm
6. Дружинин В.И. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» // Психологический журнал. 1998. № 2. С. 61-70.
7. Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2002. 20 с.
8. Климов Е.А. Психология: воспитание, обучение. М.: Юнити - ДАНА, 2000. 376 с.
9. Костанова Н.А., Буслаева Н.Н. Разработка Организация работы кружка «Олимпиадник» в рамках инновационной площадки» // Сборник инновационных идей. Пятигорск. 2016. С. 12-16.
10. Крылова Н.Б. и др., Открытое образование // Новые ценности образования. 2006. № 3(27). С. 24-30.
11. Кулюткин Ю.Н. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. 2001. № 1. С. 6-7.
12. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации // Советская педагогика. 1992. № 9-10. С. 41.
13. Осипенкова Е.В. Информационно-образовательная среда современного школьника // Школьные технологии. 2002. № 4. С. 25-35.
14. Панов В.И. (ред.) Экопсихологические исследования-2: монографический сборник. М.: УРАО Психологический институт, 2011. 372 с.
15. Петровский В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. М.: Новая школа, 1993. 310 с.
16. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды и концепции развивающего образования. М., 2000. 230 с.
17. Соловьева О.В., Наумова Т.В. Системное описание электронной информационно-образовательной среды // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. Том 5. № 6А. С. 159-171.
18. Уваров А.Ю. Кластерная модель преобразования школы в условиях информатизации образования. М.: МИОО, 2008. 165 с.
19. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М., 1993. С. 16-20.
20. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
21. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде. М.: Молодая гвардия, 1997. 176 с.

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент Балакирева Нина АлексеевнаГосударственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);**кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна**Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕЗАДАПТАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Аннотация. Исследование посвящено изучению проблемы социально-психологической профилактики дезадаптации в младшем школьном возрасте. В статье актуализируется необходимость учитывать специфику социально-психологических условий для решения проблемы ранней профилактики дезадаптации в младшем школьном возрасте в условиях общеобразовательной школы. Представлено содержание программы по профилактике дезадаптации детей младшего школьного возраста «Первоклассник», позволяющая значительно улучшить результаты психолого-педагогической работы и минимизировать признаки наличия дезадаптации обучающихся.

Ключевые слова: дезадаптация, младший школьный возраст, стресс, проблема, профилактика, программа «Первоклассник», личность, агрессивность, мотивация обучения, тревожность.

Annotation. This study is devoted to the problem of socio-psychological prevention in primary school age. The paper actualizes the need to take into account the specifics of socio-psychological conditions in secondary schools in order to solve the problem of early prevention of inadaptability in primary school age, using the program for the prevention of inadaptability "First-grader". This makes it possible to significantly improve the results and, consequently, to minimize the signs of inadaptability in primary school age.

Keywords: inadaptability, primary school age, stress, problem, prevention, program «First-grader», personality, aggression, motivation for study, uneasiness.

Введение. Одним из важнейших направлений деятельности психолога и социального педагога в условиях общеобразовательной школы является работа по профилактике дезадаптации обучающихся.

Период обучения в начальной школе является стрессовой ситуацией абсолютно для каждого ребенка в социально-психологическом и физиологическом аспекте. Обусловлено это сменой обстановки, изменением социального статуса, принятия и выполнения новой роли, необходимостью в установлении контактов с учителем как значимым взрослым и одноклассниками, появлением обязанностей, овладением совершенно новым видом деятельности – учением. Как отмечает И.А. Ахметшина, все это вызывает напряжение у ребенка и требует от него собранности, мобилизации возможностей, интеллектуальных и физических сил [2].

В современных психологических и социально-педагогических научных источниках школьная дезадаптация рассматривается как совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии психофизиологического и социально-психологического статуса ребенка предъявляемым к нему требованиям в рамках обучения.

Вопросами особенностей, причин и форм проявления дезадаптации в младшем школьном возрасте занимались выдающиеся отечественные психологи и педагоги, в частности, Э.М. Александровская, Л.С. Выготский, А.О. Дробинская, И.А. Коробейников, А.Е. Личко, Н.Г. Лусканова, Л.С. Цветкова и др. В научных трудах указанных авторов приводятся описание личности социально-дезадаптированных детей, рассматриваются эффективные формы и методы работы по профилактике дезадаптации у младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы по проблеме исследования выявил показатели успешной адаптации первоклассников к школьному обучению, которые можно определить по критериям школьной мотивации, ибо от нее зависит развитие познавательных интересов. Первокласснику необходимо научиться произвольно управлять своим поведением, познавательной деятельностью, что становится возможным при сформированной иерархической системе мотивов. В тоже время наличие школьной тревожности является признаком школьной дезадаптации обучающегося.

Термин «дезадаптация» в научной литературе раскрывается как неприспособленность человека к определенным, чаще всего новым условиям существования [6]. Как правило, дезадаптация ребенка находит выражение в поведении, которое не типично в привычной для него обстановке. К примеру, если дома ребенок чувствует себя спокойно, ему комфортно и безопасно, то в школе у него может резко повышаться уровень тревожности, наблюдаться учащение дыхания и сердцебиения, наблюдается обильное потоотделение, случаются панические атаки, потери сознания, непроизвольная рвота, жалобы на боли в голове, желудке, животе и пр. Такое стрессовое состояние затрагивает практически все личностные сферы младшего школьника – эмоциональную, физиологическую, поведенческую.

В свою очередь С.Б. Кулямин и С.Н. Олешко «дезадаптивное поведение» трактуют как нарушение основных правил социума, действующих в тех или иных условиях [8].

Как справедливо подчеркивает Н.А. Соколова, когда у младшего школьника наблюдаются сложности в общении, взаимодействии с одноклассниками, он испытывает внутренний дискомфорт, ему становится сложнее привыкать к новой социальной группе [9].

Существуют разные виды дезадаптации, среди которых выделяют патогенную, психосоциальную и непосредственно социальную. Медицинская, или патогенная дезадаптация характеризуется предрасположенностью к изменениям поведения. Согласно исследованиям М.А. Воронкиной, психологическая дезадаптация характеризуется особенностями развития организма, гормональными изменениями, психическими нарушениями [5].

Факторы социальной дезадаптации личности ребенка зависят от семьи, условий воспитания, отношения к нему родителей. Так, Л.Н. Зыбина и Н.М. Мантурова указывают, что постоянное или временное нахождение во враждебной обстановке провоцирует ребенка уйти от общения и формирует агрессивные действия и отклоняющееся поведение [7].

В состоянии дезадаптации младший школьник очень часто испытывает затруднения в учебе: ему необходимо научиться подчиняться новым правилам, требованиям, вступать в общение и взаимодействие с одноклассниками. Как подчеркивает З.И. Айгумова, подобного рода отклонения мешают в повседневной жизни, поэтому первоклассник осознанно уходит от различных контактов и общения [1].

Поступление в школу и первые месяцы обучения в школе вызывают у ребенка перестройку привычного образа жизни и всех сфер его деятельности. Именно поэтому, как отмечает Б.А. Сосновский, среди первоклассников есть дети, которые в силу индивидуальных психофизиологических особенностей весьма затруднительно приспосабливаются к новым условиям, частично справляются с режимом работы и учебной программой [4].

Трудности, которые могут возникать у ребенка в период обучения в начальных классах связаны с воздействием большого числа факторов внешнего и внутреннего порядка. Среди наиболее часто встречающихся причин школьной дезадаптации Н.А. Балакирева выделяет следующие: несформированность мотивации обучения, нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам, обучению в целом, к педагогам, а также перспективам, связанным с учебой (эмоционально-оценочный, личностный компонент школьной дезадаптации), повышенный уровень тревожности [3].

Как видим, решение проблемы дезадаптации обучающихся особо акцентирует необходимость социальной и психолого-педагогической работы на начальной ступени общеобразовательной школы. Мы полагаем, что в период начального обучения ребенка в школе основные усилия широкого спектра специалистов необходимо направить на раннее выявление факторов риска, своевременную диагностику и профилактику школьной дезадаптации первоклассников.

Опытно-экспериментальная работа была организована нами на базе МОУ «Гимназия №15» г.о. Орехово-Зуево Московской области. В диагностике принимали участие 25 учеников 1 «А» класса. С ними была проведена анкета для определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой и проективная методика диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан.

Полученные результаты представим в виде диаграмм на рисунках 1 и 2.

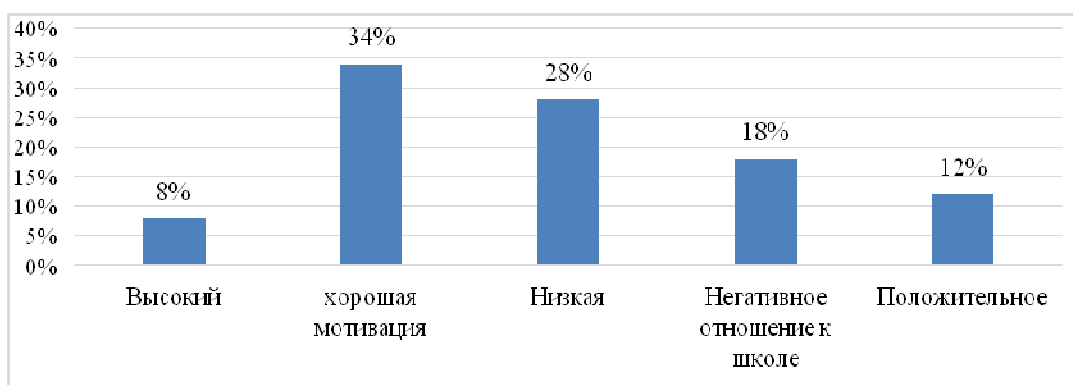


Рисунок 1. Результаты анкеты школьной мотивации Н.Г. Лускановой

Проанализировав полученные данные, мы видим довольно высокий процент первоклассников с низкой мотивацией (28% респондентов) и негативным отношением к школе (18% респондентов).

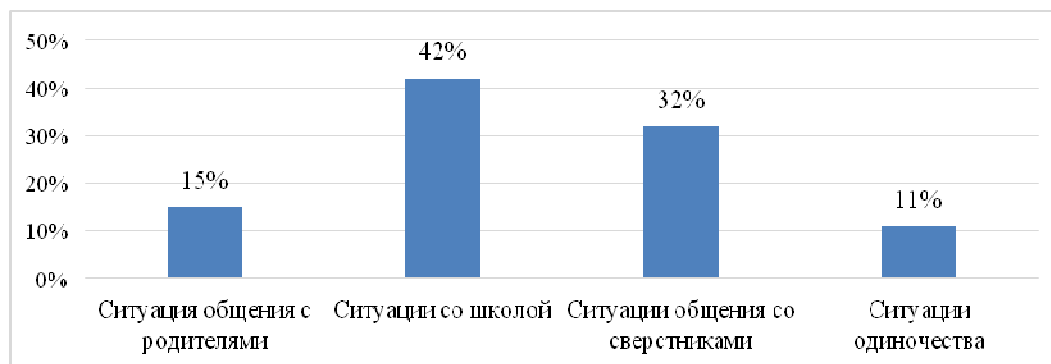


Рисунок 2. Результаты проективной методики диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан

Полученные результаты свидетельствуют, что у первоклассников существуют проблемы в сфере общения (32% респондентов), которые выражаются в агрессивном реагировании на несправедливую критику, неумении обратиться к сверстнику с просьбой, ответить отказом на чужую просьбу, оказать сочувствие, поддержку, продуктивно строить общение.

По результатам, полученным в ходе исследования, нами была разработана программа «Первоклассник». Основной целью программы является социально-психологическая профилактика дезадаптации первоклассников.

Задачи программы:

1. Создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития у первоклассников учебной мотивации.

2. Снижение уровня тревожности у обучающихся.

3. Снижение уровня эмоционального напряжения у первоклассников.

4. Обучение педагогов и родителей приемам эффективного, конструктивного взаимодействия с детьми младшего школьного возраста.

Профилактическая деятельность в рамках программы «Первоклассник» была реализована нами по двум ключевым направлениям: работа с младшими школьниками и работа с родителями обучающихся.

С обучающимися было проведено 20 занятий (1 занятие в неделю продолжительностью 40-45 минут). Занятия проводились в виде игры, психологических упражнений, тренингов, бесед с использованием различных методов профилактической работы и использования технологий сказкотерапии, куклотерапии, арт-терапии.

С родителями обучающихся нами были проведены тематические родительские собрания, лекции, тренинговые упражнения, групповые и индивидуальные консультации, вечера вопросов и ответов, организована работа клуба психологической поддержки «Я – успешный родитель».

Дополнительно преподавателями психолого-педагогического факультета ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» проводились бесплатные консультации для родителей в рамках проекта «Счастливая семья» по реализации в Московской области Федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» национального проекта «Образование». Отметим, что университет является региональным распределительным центром консультирования родителей Московской области.

Для родителей были разработаны памятки, буклеты и информационно-просветительский раздаточный материал, содержащий психолого-педагогические советы и рекомендации по созданию благоприятной психологической среды в семье, организации режима дня первоклассника, обучение приемам продуктивного общения с ребенком и пр.

После проведенных занятий была произведена повторная диагностика по тем же методикам.

Полученные результаты представим в виде диаграмм на рисунках 3 и 4.

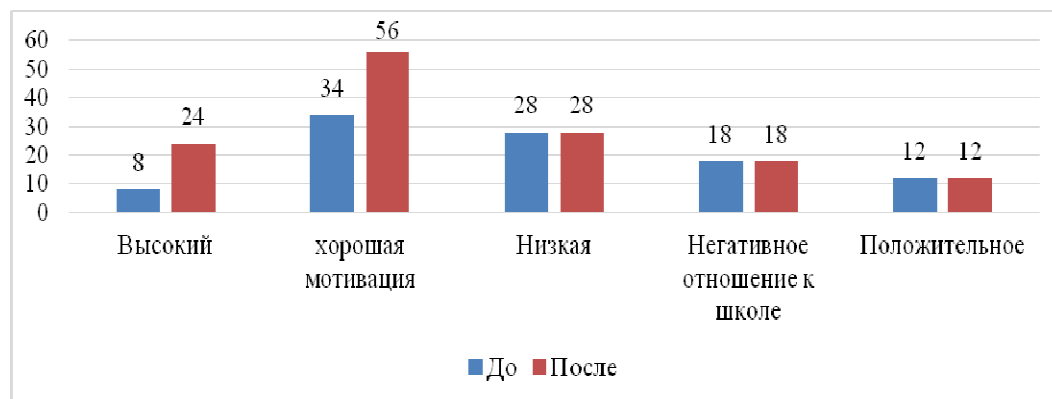


Рисунок 3. Результаты анкеты школьной мотивации Н.Г. Лускановой до и после проведенных занятий

На рисунке 3 мы видим, что возросло число первоклассников, имеющих высокий уровень школьной мотивации (на 16%). Число первоклассников с хорошей школьной мотивацией также увеличилось (на 22%). Показатели обучающихся, имеющих положительное отношение к школе, существенно не изменились. В целом можно отметить снижение численности первоклассников с низким уровнем школьной мотивацией.

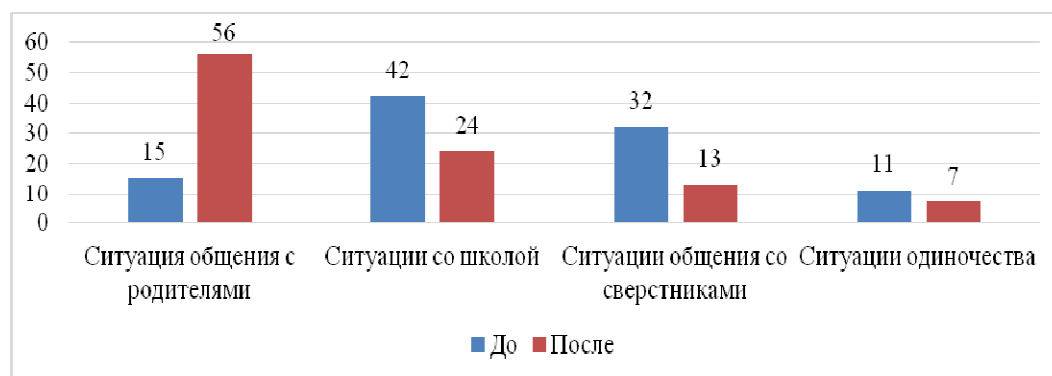


Рисунок 4. Результаты проективной методики диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан до и после проведенных занятий

В рамках исследования нами был проведен повторный анализ по ситуациям среди этих тревожных детей, который показал, что доля тревожных ситуаций, связанных со школой снизилась у первоклассников, а также доля ситуаций, связанных со сверстниками обучающихся. Доля ситуаций, связанных с родителями, увеличилась за счет снижения доли тревожных ситуаций, связанных со школой и сверстниками.

Выводы. Таким образом, после проведения занятий по программе «Первоклассник», а также исходя из результатов повторной диагностики, мы убеждены, что совместная работа психолога, социального педагога,

учителей и родителей оказала действенную помощь в профилактике и предупреждении у первоклассников школьной дезадаптации.

Литература:

1. Айгумова З.И. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общей редакцией А.С. Обухова. – М.: Юрайт, 2019. – 424 с.
2. Ахметшина И.А. Подготовка социальных педагогов к работе с различными категориями детей // Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной педагогическому наследию академика РАО Мухаметзяновой Гузель Валеевны (10 октября 2018 года); под научной редакцией Р.Х. Гильмеевой; в 2-х томах, том 1. – Казань: ФГБНУ «ИППСП», 2018. – 332 с. – С. 49-53.
3. Балакирева Н.А. Соотношение показателей вербального и невербального интеллекта с характеристиками языковой успешности обучения младших школьников // Актуальные инновационные исследования: наука и практика. – 2009. - №3-4. – С. 9-14.
4. Возрастная и педагогическая психология: учебник / под ред. Б.А. Сосновского. – М.: Юрайт, 2018. – 359 с.
5. Воронкина М.А. Специфика дезадаптации в младшем школьном возрасте // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2016. - №1. – С. 176-180.
6. Галагузова М.А. Социальная педагогика: учеб. пособие. – М.: Инфра-М, 2016. – 320 с.
7. Зыбина Л.Н., Мантурова Н.М. Родительское отношение и школьная дезадаптация учащихся младших классов // Антология российской психотерапии и психологии: Материалы Международного конгресса. – М.: МГПУ, 2018. – С. 86-90.
8. Кулямин С.Б., Олешко С.Н. Усвоение норм поведения в младшем школьном возрасте как профилактика социальной дезадаптации в школе // Векторы образования: от традиций к инновациям: Материалы III всероссийской научно-практической конференции. – М.: АСОУ, 2016. – С. 147-149.
9. Социальная педагогика: учебник и практикум / Н.А. Соколова [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2018. – 309 с.

Психология

УДК 159.922

кандидат педагогических наук, доцент Бисерова Галия Камильевна

Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) Федерального Университета (г. Елабуга)

ПРЕДИКТОРЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования предикторов социальной и психологической адаптации иностранных студентов к новой образовательной среде российских вузов. Актуальность исследования обусловлена проблемой успешности-неуспешности адаптационных процессов, в которые включены молодые люди, приехавшие получать образование в Российской Федерации. В случае успешности этих процессов студенты-иностранцы быстро включаются в учебный процесс, принимают новую культуру и входят в систему новых межличностных отношений. Однако, отмечают, что люди иной культуры достаточно сложно интегрируются в новое общество, что детерминировано разными социально-психологическими предикторами. Мы исследовали 35 студентов-иностранцев Елабужского института Казанского федерального университета (экспериментальная группа) и 39 студентов-россиян (контрольная группа). Использовались методики на выявление удовлетворенности чувства социальной безопасности и психологической адаптированности к новым условиям. Полученные результаты позволили констатировать низкий уровень адаптации студентов-иностранцев, что послужило основанием для определения психолого-педагогических условий вхождения в новое учебно-профессиональное сообщество. Предложены эффективные предикторы адаптации – коррекционные мероприятия по преодолению психологического дискомфорта, языкового барьера и культурного диссонанса, а также включение иностранцев в личные и образовательные отношения с коммуникаторами-носителями русского языка.

Ключевые слова: предикторы, социально-психологическая адаптация, иностранные студенты, социальная безопасность, языковые барьеры.

Annotation. The article presents the results of a study of predictors of social and psychological adaptation of foreign students to the new educational environment of Russian universities. The relevance of the study is due to the problem of success or the lack of success of adaptation processes of young people who came to get an education in the Russian Federation. If these processes are successful, foreign students quickly involve in the educational process, adopt a new culture and enter the system of new interpersonal relations. However, it is note that that people of a different culture are quite difficult integrate into a new society, which is determined by different socio-psychological predictors. We studied 35 foreign students of the Elabuga Institute of Kazan Federal University (experimental group) and 39 Russian students (control group). Methods were used to identify satisfaction with a sense of social security and psychological adaptation to new conditions. The results showed a low level of adaptation of foreign students, which served as the basis for determining the psychological and pedagogical conditions for entering a new educational and professional community. Effective predictors of adaptation are proposed, such as corrective measures to overcome psychological discomfort, language barrier, and cultural dissonance, as well as the inclusion of foreigners in personal and educational relationships with native Russian communicators.

Keywords: predictors, socio-psychological adaptation, foreign students, social security, language barriers.

Введение. Современный подход рассматривают европейское образовательное пространство как единое мировое, нацеливающее систему высшего профессионального образования на абсолютно другой уровень подготовки будущих специалистов, основанный на тесной взаимосвязи образовательной и профессиональной мобильности современных студентов. Образовательная миграция содействует развитию межкультурных связей и коммуникаций между странами, способствует формированию положительного взгляда студентов и преподавателей на культуру, образ жизни, традиции разных стран.

Примечательно, что количество студентов-иностранцев, прибывших для обучения в России, выросло с 2,3% (в 2011 г.) до 10% (к 2020 г.), что, в определенном смысле, соотносится с Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 гг. Предоставление образовательных услуг гражданам иностранных государств предполагает наличие определенных требований к адаптации в новой образовательной среде и создание политкультурного пространства, способствующего благоприятному течению этого процесса [1].

Интеграционная политика не предполагает адаптацию мигрантов через ассимиляцию и отказ от собственной этнической и культурной идентичности, а скорее, как процесс «превращения» в целостную систему слабо связанных между собой объектов (индивидов, групп, государств). Это означает установление связей между социальными институтами, группами, ветвями власти и наличие определенной единой общественной идеологии и выработке диалога культур между представителями коренного населения и иностранными гражданами. Такой диалог – не просто взаимодействие представителей разных этносов, а интеграции одной культуры в другую, направленная на снижения количества этнических конфликтов. Именно диалог призван решить возникающие проблемы между коренным населением и иностранцами [4].

Важнейшим условием «включения» студентов в новую образовательную среду является адаптация. Межличностные конфликты в этой среде отражают определенную степень низкой интегрированности студентов-иностранцев в новое образовательное пространство. Малая включенность в контент вуза проявляется у прибывших студентов в повышенной тревожности, сильном напряжении низкой мотивации к учебе и, как следствие, в неудовлетворенности обучением в целом, что, в результате, вызывает нарастающее чувство отчуждения [5, с. 35].

Большая часть молодых людей приспосабливаются к новой социокультурной реальности по принципу адаптивной асимметрии: студент-адаптант, при изменении способов поведения, все же сохраняет внутреннее чувство дистанцирования от новой социальной среды, что препятствует процессу дальнейшей социальной адаптации, усвоению и признанию ценностей, норм и требований этой среды. Однако, на основе этого чувства формируются так же паттерны их поведения, происходит приспособление к социальному статусу «иностранец» и социальной роли «студент» [6, с. 136].

В настоящее время имеется ряд исследований социальной и психологической адаптации человека. Однако, в контексте учебно-профессиональной деятельности иностранных студентов, её собственно психологическая сущность остается недостаточно изученной. В этом смысле, для повышения успешности обучения и уровня профессиональной подготовки студентов-иностранцев актуализируются такие параметры исследования, как выявление у них удовлетворенности чувством социальной безопасности и психологической адаптированности к новым жизненным условиям.

Изложение основного материала статьи. Изначально, проблема интеграции человека в новый социум и последующая его адаптация в этом социуме рассматривалась через призму философии, где общество представлялось как как агрегат автономных единиц, действующих на основе эгоистических интересов, а социальная интеграция – как система общих ценностей и норм. Личность, при этом, описывалась не как пассивный, а как позитивно настроенный участник процесса эволюции, и подчеркивалась роль образования в личностном становлении [2, с. 90]. Образовательный процесс, положительно встраиваясь в процесс адаптации, определяет поведение молодого человека в целом, влияя и повышая его мотивацию к изучению культуры, традиций и обычаев страны пребывания, к ее сложившимся традициям. Закладываются новое отношение к будущей профессии; осваиваются новые формы учебной работы, студенты адаптируются к новому типу коллектива (учебного) и осваивают новые бытовые условия студенческого общежития и новые формы проведения свободного времени, апробируя, тем самым, новые образцы «студенческой» культуры [2, с. 91].

Адаптация, с позиций социологического подхода, трактуется предполагает, как бы, приспособление индивида к социальным нормам и традициям субкультурных ценностей определенной группы, к примеру, профессиональной. И, как отмечает О.В. Лунева, приспособление здесь возможно понимать, как адаптацию, позволяющую выживать, приспосабливаясь и встраиваясь в социум, при активной позиции субъекта [3, с. 243]. Если же мы имеем в виду приспособление индивида не в частные (субкультурные), а в общие (культурные) ценности и традиции, характеризующие общество в целом, то это все же следует рассматривать не как адаптацию, а как социализацию, как макропроцесс.

Для преодоления возникающего социально-психологического дискомфорта и повышения уровня жизни и обучения, для психологически безопасного вхождения в учебно-профессиональную деятельность важна коррекционная работа, осуществление которой, на наш взгляд, необходимо, важно и продиктовано возникшими в новой социальной среде предикторами, отрицательно влияющими на процесс адаптации студентов. Основными из них можно считать, во-первых, тот факт, что большинство прибывших на обучение в нашу страну не обладают, в полной мере, информацией о политических, экономических, социальных процессах, происходящих в ней. Во-вторых, к своему возрасту эти молодые люди уже, как правило, обладают своей определенной жизненной позицией, целевыми установками и представлениями о своих собственных ценностях. В-третьих, они имеют свои особенности специфического характера: этнические, психологические и личностные. В-четвертых, все осложняется психофизиологическими изменениями в организме, которые обусловлены суровыми климатическими условиями России, низкими температурами, что часто приводит к стрессовым состояниям. В-пятых, возникающие бытовые трудности и трудности в коммуникациях: по вертикали (с преподавателями и администрацией вуза), и по горизонтали (в межличностном общении в учебной группе, в общежитии, на улице).

Таким образом, можно условно определить четыре группы предикторов, иначе говоря, психологических барьеров, тормозящих процесс адаптации студентов-иностранцев в новой образовательной среде: психофизический, обуславливающий переустройство индивида, связанное со сменой климата и возникающим, в этой связи, психоэмоциональным напряжением, выражающимся, например, в тоске по дому; учебно-познавательный, связанный с «языковым барьером» и преодолением разности в системе образования, а так же столкновение с более сложными требованиями учебного заведения и организацией учебного процесса; социокультурный, предполагает освоение новой социокультурной среды, преодоление коммуникативного барьера, знакомство культурой страны пребывания; бытовой, связанный с проживанием в общежитии, с несформированным навыком самообслуживания. Эти предикторы, при отрицательном воздействии на адаптантов, могут привести к возникновению у них чувства неудовлетворенности их

потребности в социальной безопасности, к ощущению незащищенности и отвержения представителями российской культуры. Наличие психологических адаптационных барьеров в совокупности с неудовлетворенностью потребности во взаимодействии с педагогами и сокурсниками-россиянами усиливает внутриличностный конфликт мотивов, потребностей, поведения, вызванные различиями культурных традиций и ценностей.

На основе анализа результатов наблюдения за учебной деятельностью студентов из Туркменистана, Таджикистана, Узбекистана и анализа их социально-бытовой и личностной адаптации, нами была проведена экспериментальная работа. Наблюдение проводилось с сентября 2019 года по июнь 2020 года. Изучались проблемы студентов-иностранцев в социально-бытовой сфере, трудности принятия ими российской ментальности, языковые барьеры, особенности взаимодействия со студентами-россиянами.

Гипотеза исследования строилась на предположении, что социально-психологическая адаптация студентов-иностранцев будет более эффективной, если в образовательный процесс будут включены определенные коррекционные мероприятия.

Формирующий эксперимент включал психодиагностический метод с использованием опросника «Оценка удовлетворенности личности в потребности в безопасности», автор О.Ю. Зотова, опросник «Шкала социально-психологической адаптированности», авторы Роджерс К., Даймонд Р., в адаптации Снегиревой Т.В.

Исследование социально-психологической адаптации иностранных студентов к учебно-профессиональной деятельности включало три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Экспериментальная группа включала 35 человек: 5 девушек, 30 юношей. Все молодые люди живут в студенческом общежитии; в России находятся впервые. Контрольная группа состояла из 39 студентов-россиян: 19 юношей и 20 девушек. Возраст испытуемых: от 18 до 24 лет.

На констатирующем этапе (сентябрь-октябрь 2019 года) исследовались студенты контрольной и экспериментальной групп по вышепредставленным методикам. Результаты опросника «Оценка удовлетворенности личности в потребности в безопасности» показали, что у иностранцев и россиян в целом неудовлетворена потребность в защищенности. Можно объяснить это тем, что все студенты-первокурсники – приезжие, следовательно, для каждого из них обучение в институте стало новой социальной реальностью. В то же время, для 23 % российских студентов потребность в безопасности удовлетворена, тогда для всех иностранцев – нет.

Достоверность различий исследуемых групп по удовлетворенности потребности в безопасности определялась при помощи t-критерия Стьюдента. Статистические различия были выявлены на уровне $p=0.0098$. Студенты-иностранцы имеют большую степень неудовлетворенности, нежели россияне. Это связано с тем, как мы считаем, что иностранцев приезд в Россию подтолкнул к значительным изменениям в культурной жизни и в социальном окружении. Это привело к обострению чувства социальной незащищенности, понижению психологического ресурса сопротивляемости.

Результаты по опроснику «Шкала социально-психологической адаптированности» указывают на то, что для студентов-иностранцев характерны более низкие показатели принятия других, эмоциональной комфортности и по общему показателю адаптации.

Статистические различия между выборками студентов измерялись по t-критерию Стьюдента. Показатель «принятие других» у иностранцев более низкий, нежели у студентов-россиян ($p=0.0077$), что можно объяснить определенным нежеланием положительного взаимодействия с новыми людьми, внутренним несогласием с их чувствами, оценочным отношением к действиям и поведению россиян. По показателю «эмоциональная комфортность» можно увидеть, что иностранные студенты проявляют неприятные, тягостные чувства беспокойства, неуверенности и, в некоторых случаях, даже подавленности. Для них характерна неготовность к открытому выражению собственных чувств ($p=0.0065$). По показателю «самопринятие» достоверных различий не выявлено: объективная самооценка своих качеств со всеми достоинствами и недостатками ($p=0.083$). Не выявлены статистически значимые различия по показателям «интернальность» ($p=0.37$), «стремление к доминированию» ($p=0.093$): и россияне, и иностранцы равно принимают ответственность за собственные решения и поведение, не показывая стремления к манипулированию другими людьми.

Выявлен низкий показатель социально-психологической адаптации у иностранцев по сравнению со студентами из России ($p=0.0063$), что указывает на наличие чувства дезадаптации, неудовлетворенности в новом социальном статусе, в новом окружении и отрицательном отношении к новому обществу.

Итак, результаты констатирующего эксперимента выявили отрицательные предикторы социально-психологической адаптации студентов-иностранцев в учебно-профессиональной деятельности: неудовлетворенность потребности в социальной безопасности, что связано с трансляцией своего статуса в учебной группе, с соседями по общежитию – российскими студентами и с ощущениями незащищенности, связанные с тревогой быть непонятым представителями российской культуры; высокая социальная фрустрированность вследствие неудовлетворения потребности во взаимодействии с российскими студентами и преподавателями; низкий уровень общей адаптации, который препятствует полноценной и менее болезненной интеграции в образовательную среду вуза; высокая ситуационная тревожность, усиливающая внутриличностный конфликт мотивов, потребностей, поведения вызванные различиями культурных традиций и ценностей.

Второй этап эксперимента (октябрь 2016 г. – май 2017 г.) предполагал введение в учебно-воспитательный процесс со студентами-иностранцами коррекционных мероприятий, улучшающих их социально-психологическую адаптацию к учебно-профессиональной деятельности.

Языковой барьер, как основная трудность, зачастую вызывает у приезжих чувство отчужденности и страха общения. Это проявляется на учебных занятиях в пассивности и обособленности от сокурсников-россиян и, к тому же, усугубляется культурным барьером, связанным с принятием / непринятием иного мировоззрения и общественного сознания. Помощь в преодолении социально-психологического дискомфорта в образовательной среде возможна, на наш взгляд, через проведение ряда коррекционных мероприятий: например, используя групповые тренинговые формы работы в формате «Психологической гостиной» и с обязательным включением в работу как иностранных, так и российских студентов. Упражнения, повышающие самооценку и уверенность в себе, беседы, ролевые и деловые игры способствуют сплочению коллектива, улучшению коммуникативных навыков и созданию психологически безопасной образовательной среды. Безбарьерная коммуникация с носителями разных социальных, этнических,

национальных норм служит важнейшей психологической поддержкой в усвоении культурно-языковых образцов и повышения степени их конгруэнтности с собой и окружающей средой.

Эффективным адаптационным форматом является «Клуб русского языка», представляющий корпоративную форму обучения иностранных студентов русскому языку. Оптимальное проживание языкового стресса, преодоление страха общения на русском языке; укрепление мотивации академической успеваемости, погружению иностранцев в атмосферу российской ментальности – все это, безусловно, поможет им освоиться на новой территории.

Установлению социально-эмоциональных контактов, развитию поликультурного сознания и толерантного отношения к различным этническим группам способствовали различные культурно-массовые мероприятия, как комплекс запланированных встреч, вечеров, праздников. Студентам разных национальностей предоставлялась возможность продемонстрировать культуру и традиции своего народа. Комплекс культурно-массовых мероприятий включал: «Народный театр», «Кухня народов мира», «Навруз», «Фольклорный майдан», «Спортивный праздник», «Фестиваль искусств». Можно отметить, как достижение, развитие интереса к историко-культурным традициям разных народов и определенную гармонизацию в межличностном взаимодействии.

Включенные в учебно-воспитательный процесс вуза коррекционно-адаптационные мероприятия наглядно и объективно продемонстрировали положительную динамику межличностного взаимодействия, повышение интереса к учебным занятиям, включенности в спортивные, научные и воспитательные мероприятия учебного заведения.

На контрольном этапе (июнь 2017 года.) оценивалась эффективность проведенной коррекционной работы по тем же методикам. Подтвердить достоверность различий по результатам каждой методики позволил метод математической статистики t-критерий Стьюдента.

Результаты диагностических данных контрольного этапа по опроснику «Оценка удовлетворенности личности в потребности в безопасности»: иностранные студенты показывают положительную динамику и видна достаточно большая разница значений. Заметно снижение количества неудовлетворённых (27.93%) и увеличение частично удовлетворённых (40%).

Абсолютным положительным показателем является появление иностранных студентов с удовлетворённой потребностью в безопасности (24 %), что свидетельствует о повышении чувства приспособления к новой социальной среде, увеличивается чувства социальной защищённости и чувства сбалансированности внутренней позиции с реальной социальной средой. Российские студенты не показали динамику и изменение значений, т.е. показатели потребности в безопасности у них прежние. По t-критерию Стьюдента различия выявлены лишь на уровне тенденции ($p=0.0047$).

Результаты по опроснику «Шкала социально-психологической адаптированности»: повысились показатели «эмоциональная комфортность» (35.44 ± 12.53) и «общий показатель адаптации» (32.11 ± 13.05) у студентов-иностранцев. Эмоциональный комфорт, как один из показателей адаптации, транслирует психическое равновесие, повышение интереса к окружающему миру и способности к установлению дружеских контактов с россиянами. У российских студентов не отмечена динамика исследуемых показателей. Статистические различия между выборками студентов по t-критерию Стьюдента есть только в показателе «принятие других» ($p=0.0081$), демонстрирующий оценочное отношение студентов-иностранцев к действиям и поведению российских граждан. Следовательно, у иностранных студентов все еще не сформирована до конца привычка к условиям жизни и обучения в России, хотя при этом новый социум перестал восприниматься как угрожающий, что и указывает на определенное развитие адаптационного ресурса.

Выводы. Итак, коррекционная работа смягчает, ускоряет и оптимизирует социально-психологическую адаптацию иностранных студентов к учебно-профессиональной деятельности (как и предполагалось в гипотезе исследования). Примечательно, что в новых образовательных условиях они почувствовали себя комфортнее и спокойнее, осознавая, что их воспринимают как товарищей, а не как представителей другой страны. Адаптационные предикторы обозначились в возросшем переживании студентами-иностранцами эмоционального комфорта и трансформации значимых в их возрасте потребностей, ценностей и убеждений, которые стали носить признаки благополучия и реализовываться в учебно-профессиональной деятельности.

Практическая значимость нашего исследования заключается в последующей возможности осуществления психологического сопровождения иностранных студентов в учебных заведениях страны. Коррекционные мероприятия, как эффективный формат социально-психологической адаптации и полноценной и безболезненной интеграции молодых людей в образовательную среду вуза служат минимизации ощущений незащищенности, отчужденности и фрустрированности при интеграции в новую социальную действительность.

Литература:

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» <http://static.government.ru/media/files/313b7NaNS3VbcW7qWYsIEDbPCuKi6lC6.pdf>.
2. Зайнуллин Л.И. Социальная адаптация как одна из стратегий вхождения иммигрантов в принимающее сообщество (философский анализ) // Философские науки. – № 5 (67). – 2016. – С. 89-92.
3. Лунева О.В. Адаптация социальная // Знание. Понимание. Умение, 2018. – №3. – С. 240-247.
4. Brisset, C. Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: the case of Vietnamese international students / C. Brisset, S. Safadar, R. Lewis, C. Sabatier. Elsevier. International Journal of Intercultural Relations. 2010. P. 413-426.
5. Tarasova S.I., Dukhina T.N., Limonova O.O., Kolesnikova T.V., Makhova I.N. Socio-Psychological Adaptation of First Year University Students. Especial. Vol. 38 (№ 56). 2017. P. 35.
6. Meng, Q., Zhu, C., & Cao, C. Chinese international students' social connectedness, social and academic adaptation: The mediating role of global competence. Higher Education, 75(1), 2018. P. 131-147.

УДК 159.923.3

кандидат психологических наук, доцент Гутова Тамара Сергеевна
Кубанский государственный медицинский университет (г. Краснодар);
аспирант Фомина Яна Викторовна
Кубанский государственный медицинский университет (г. Краснодар)

ОБРАЗ ТЕЛЕСНОГО Я У ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, целью которого стало выявление трансформаций телесного образа Я при нарушениях опорно-двигательного аппарата человека, выраженных в конкретных показателях для последующей разработки комплексной программы психо-реабилитации, что остаётся актуальным до настоящего времени. Получение теоретической базы исследования осуществлялось посредством анализа данных, отраженных в научных трудах отечественных и зарубежных авторов. В ходе организации опытно-экспериментальной части исследования была использован набор психодиагностических методик, в частности, проективная методика «Форма тела» Д.А. Бесковой, методика Т. Кэша «Инвентаризация случаев дисфории образа тела в зависимости от ситуаций» (SIBID) и «Инвентаризация мыслей о внешности» (ASI), а также «Опросник выраженности психопатологической симптоматики» (SCL-90-R) Л.Р. Дерогатис, адаптированный Н.В. Тарабриной. Комплексный подход к достижению цели исследования и валидность применяемого диагностического аппарата позволяют констатировать, что полученные результаты являются значимыми с точки зрения их практического приложения в контексте разработки высокоэффективной программы психо-реабилитации.

Ключевые слова: образ тела, образ телесного Я, нарушения опорно-двигательного аппарата, трансформации, программа психо-реабилитации.

Annotation. The article presents the results of a study aimed at identifying transformations of the body image of the Self in disorders of the human musculoskeletal system, expressed in specific indicators for the subsequent development of a comprehensive program of psycho-rehabilitation, which remains relevant to the present time. The theoretical basis of the research was obtained by analyzing the data reflected in the scientific works of domestic and foreign authors. In the experimental part of the study used the diagnostic battery of methods, in particular, projective technique of «Body Shape» by D.A. the seafroent Berkovoy, T. Cash's method «Inventory of cases of body image dysphoria depending on situations» (SIBID), «Inventory of thoughts about appearance» (ASI), and «Questionnaire severity of psychopathological symptoms» (SCL-90-R) by L.R. Derogatis adapted N. V. Tarabrina. An integrated approach to achieving the research goal and the validity of the diagnostic apparatus used allow us to state that the results obtained are significant from the point of view of their practical application in the context of developing a highly effective psycho-rehabilitation program.

Keywords: body image, image of the body Self, musculoskeletal disorders, transformations, psycho-rehabilitation program.

Введение. Обращаясь к понятию «образ тела», введенного в научный оборот около века назад П.Ф. Шильдером, следует обратить внимание на первоначальное его трактование, как осознанное представление человеком границ, возможностей и привлекательности своего тела [5]. На сегодняшний день, рассматриваемое понятие преодолев рамки психологических знаний, интегрировало в себе ряд философских, психологических и медицинских аспектов, что позволило единогласно признать его в качестве значимого компонента самосознания человека. Образ тела, как психологическое образование, свидетельствуя о целостности человека, представляет собой совокупность восприятия им собственной телесности и отношения к телу в своей целостности.

Базой для упомянутого трактования исследуемого понятия служит восприятие человеком своего тела как «образа телесного я», которое в динамики его развития преодолевает ряд трансформаций. В контексте сказанного следует отметить, что в случае неадекватного осознания человеком своего телесного образа в условиях систематических внешних воздействий тело становится крайне уязвимым, что позволяет уравнивать понятия «образ тела» и «внутренний образ здоровья» [3].

Цель настоящего исследования заключается в выявлении трансформаций телесного образа Я при нарушениях опорно-двигательного аппарата человека, выраженных в конкретных показателях для последующей разработки комплексной программы психо-реабилитации.

Изложение основного материала статьи. Содержание изучаемого нами феномена – «телесного образа Я», представленная в научных трудах В.А. Шонфелда, включает в себя:

- 1) субъективное восприятие человеком своей внешности в рамках заданных временных параметров;
- 2) интернализованные психофакторы, представленные в виде результирующего эмоционального опыта личности;
- 3) суммирующую реакцию окружения – социофакторы;
- 4) представление человеком идеального образа и степень соответствия ему [6, с. 851].

Опираясь на вышесказанное, можно выдвинуть гипотезу о том, что образ телесного Я способен не только отразиться на психическом здоровье человека, но и, обладая взаимообусловленной связью, определять характер трансформационных психических процессов в случае повреждения опорно-двигательного аппарата. Основу данного предположения составляет факт переживания человеком негативных мыслей и чувств в случае неудовлетворенности своим телом, которая выступает в качестве мощного предшественника формирования как заниженной самооценки в целом, так и целого ряда нездоровых форм поведения [1, с. 83]. «Искажения» образа телесного Я в случае нарушений опорно-двигательного аппарата следует рассматривать в качестве результата действия так называемого механизма «когнитивного подтверждения аффективного отношения» [3], деформация которого обусловлена повреждениями, а значит ограничениями в пространственно-временных параметрах двигательного акта [2, с. 253].

В эмпирической части настоящего исследования, организационного для достижения его цели, приняли участие 12 человек в возрасте от 20 до 22 лет ($21,31 \pm 1,04$ лет, 8 женщин, 4 мужчин), которые составили экспериментальную группу (ЭГ) Формирование выборки осуществлялось целенаправленно, в соответствии со следующими критериями:

- 1) отсутствие острых и хронических соматических и нервно-психических нарушений на период проведения эксперимента;
- 2) наличие нарушений опорно-двигательного аппарата, а именно, травматические повреждения нижних конечностей.

С целью проведения сравнительного анализа в исследовании были задействованы ещё 12 человек (контрольная группа – КГ) той же возрастной категории ($21,23 \pm 1,02$ лет) и пола (8 женщин, 4 мужчин), отнесенные к основной медицинской группе.

В ходе организации экспериментальной части исследования были применены следующие методики:

- 1) проективная методика «Форма тела» Д.А. Бесковой;
- 2) методики Т. Кэша «Инвентаризация случаев дисфории образа тела в зависимости от ситуаций» (SIBID) и «Инвентаризация мыслей о внешности» (ASI);
- 3) «Опросник выраженности психопатологической симптоматики» (SCL-90-R) Л.Р. Дерогатис, адаптированный Н.В. Тарабриной.

Математико-статистический анализ производился посредством одномерного ANOVA и критерия ранговой корреляции г-Спирмена.

Все полученные в ходе проведения эмпирической части исследования данные, подвергнутые математико-статистической обработке, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения показателей образа телесного Я в исследуемых группах, полученные в ходе проведения экспериментальной части исследования

Параметры оценки	Методика	$\bar{X} \pm \sigma$	
		ЭГ, n=12	КГ, n=12
1	2	3	4
Негативные эмоции, сопровождающие образ тела	SIBID	$0,99 \pm 0,65^{**}$	$0,92 \pm 0,67$
Дисфункциональные схемы о важности внешности	ASI	$2,12 \pm 0,56^{**}$	$2,78 \pm 0,51$
Сформированность телесных границ	«Форма тела»	$0,81 \pm 0,88$	$0,81 \pm 0,88$
Проницаемость телесных границ		$1,56 \pm 0,93$	$1,50 \pm 0,94$
Гибкость телесных границ		$1,25 \pm 1,16$	$1,04 \pm 0,65$
Обсессивность-компульсивность	SCL-90-R	$0,45 \pm 0,19$	$0,70 \pm 0,58$
Межличностная сензитивность		$0,19 \pm 0,17^*$	$0,75 \pm 0,62$
Депрессивность		$0,19 \pm 0,19^*$	$0,56 \pm 0,49$
Тревожность		$0,27 \pm 0,14$	$0,40 \pm 0,38$
Враждебность		$0,91 \pm 0,91$	$0,56 \pm 0,56$
Фобическая тревожность		$0,00 \pm 0,00$	$0,18 \pm 0,28$
Паранойальность		$0,25 \pm 0,30$	$0,38 \pm 0,41$
Психотизм		$0,12 \pm 0,09$	$0,25 \pm 0,30$
Индекс тяжести психопатологических жалоб		$0,30 \pm 0,09$	$0,48 \pm 0,36$
Число психопатологических симптомов		$21,50 \pm 11,22$	$28,97 \pm 15,67$
Индекс наличного симптоматического дистресса		$1,41 \pm 0,56$	$1,34 \pm 0,44$

Примечание: Условные обозначения:

** – значимые различия при $p \leq 0,01$; * – значимые различия при $p \leq 0,05$

Следует первоначально отметить низкие значения показателей негативных эмоций, которые сопровождают образ телесного Я, полученные посредством методики SIBID, как в КГ, так и в ЭГ группах, что позволяет нам констатировать имеющиеся ситуативное недовольство образом собственного тела, не достигающей высоких значений проявляемой интенсивности. Однако, наряду со сказанным следует обратить внимание, что на основании данных однофакторного ANOVA, можно говорить о том, что у участников экспериментальной части исследования, входящих в состав ЭГ, показатели негативных эмоций, сопровождающих образ телесного Я, существенно выше, по сравнению с КГ ($p \leq 0,01$). Выявленные и зафиксированные показатели, характеризующие дисфункциональные схемы, мнения и мыслительные стереотипы в контексте оценки внешности по методике ASI, в обеих группах можно отнести к среднему уровню, что свидетельствует об умеренной выраженности дисфункциональных когнитивных схем в аспекте оценки своих внешних данных. Согласно данным однофакторного ANOVA, у участников ЭГ указанные показатели существенно выше, по сравнению с участниками КГ ($p \leq 0,01$). Низкий уровень был выявлен по показателям сформированности телесных границ («Форма тела») в обеих группах, а данные однофакторного ANOVA свидетельствовали об отсутствии значимых различий; средний уровень по показателям проницаемости телесных границ, что даёт основание говорить о достаточной сбалансированности контактов с внешним миром и стремления к избеганию взаимодействия с ним; низкий уровень по показателям гибкости телесных границ в обеих группах, а значит наличия некоторой их ригидности при отсутствии различий по данным однофакторного ANOVA.

Кроме вышеназванного, посредством методики SIBID был установлен низкий уровень в показателях выраженности негативных эмоций участниками обеих групп, сопровождающих образ тела в разнообразных ситуациях. Такая ситуация свидетельствует о наличии недовольства образом телесного Я, которое проявляется у участников обеих групп в отдельных ситуациях, не достигая крайней степени выраженности. Данные, полученные в ходе проведения однофакторного ANOVA, продемонстрировали некоторые различия,

в частности, у участников ЭГ показатели негативных эмоций существенно выше, по сравнению с участниками КГ ($p \leq 0,01$).

Следующим этапом эмпирической части исследования стало изучение тесноты и характера взаимосвязей между показателями, характеризующих образ телесного Я и индивидуально-психологическими свойствами личности посредством критерия ранговой корреляции Спирмена. В контексте сказанного, отметим наиболее значимые корреляционные связи, выявленные нами в исследуемых показателях. Так, в ходе сравнения степени выраженности дисфункциональных схем с показателями индивидуально-психологических свойств личности в ЭГ группе были зафиксированы значения, свидетельствующие о наличии значимых прямых корреляции с показателями тревожности ($p \leq 0,01$), что позволяет нам сделать вывод о наличии у участников ЭГ повышенной тревожности, что в свою очередь, позволяет констатировать высокую степень их зависимости от внешних оценок и от собственных дисфункциональных убеждений в аспекте оценки внешности, в совокупности выступающих в качестве предпосылки для формирования неуверенности в себе.

В КГ группе были выявлены значения показателей степени выраженности дисфункциональных схем и влияния внешности на жизнь, между которыми установлены значимые прямые корреляции с показателями обсессивности-компульсивности, межличностной сензитивности и паранойальности ($p \leq 0,05$). Представленные показатели позволяют говорить о том, что среди участников ЭГ воздействию дисфункциональных убеждений наиболее подвержены те, которые демонстрируют повышенный уровень чувствительности в межличностных отношениях, склонные к проявлению чрезмерной зависимости от социальных условностей. Вышесказанное позволяет сделать частный вывод о наличии большого количества значимых связей между дисфункциональными схемами и показателями индивидуально-психологических свойств личности по сравнению с участниками КГ.

Кроме указанного, были установлены значимые корреляционные взаимосвязи между показателями негативных эмоций и показателями индивидуально-психологических свойств личности в обеих группах, однако наиболее выраженными были у участников ЭГ, что свидетельствует о преобладающих процессах «самокопания», недостаточности в развитии способности к самодистанцированию и наличии гиперсензитивности по отношению к внешним воздействиям. Значимые корреляционные взаимосвязи показателей неудовлетворенности образом собственного тела с показателями обсессивности-компульсивности, негативных эмоций у участников обеих групп ($p \leq 0,01$), депрессивности и индекса наличного симптоматического дистресса ($p \leq 0,05$). У участников КГ показатели неудовлетворенности образом своего тела образуют значимые прямые связи с показателями гибкости телесных границ ($p \leq 0,01$), тревожности и враждебности ($p \leq 0,05$).

Выводы. Таким образом, полученные в ходе настоящего исследования результаты позволили выявить значимые прямые корреляции с показателями, характеризующие трансформации образа телесного Я лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата, что позволяет сделать вывод о необходимости разработки психо-реабилитационной программы, в ходе работы над которой будут учтены все установленные в процессе организации опытно-экспериментальной части исследования взаимосвязи. Лишь при тщательном учёте всех трансформаций, проявляемых в показателях образа телесного Я можно надеяться на действенность создаваемой программы, что позволяет нам говорить о практической значимости полученных в ходе настоящего исследования результатов.

Литература:

1. Бескова, Д.А. Клинико-психологические характеристики внешней и внутренней границ телесности (на модели соматоформных расстройств) [Текст]: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.04 / Д.А. Бескова – М.: МГУ им. Ломоносова, 2006. – 220 с.
2. Бухлина, Л.Ю. Социально-психологические проблемы самовосприятия телесного образа в современных условиях [Текст] / Л.Ю. Бухлина // Психология телесности: теоретические и практические исследования. – Пенза: Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского, 2009. – С. 251-257.
3. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности [Текст] / Е.Т. Соколова. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 213 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001495876> (дата обращения: 13.10.2020)
4. Heywood, S. (2006) Negative affect as a mediator between body dissatisfaction and extreme weight loss and muscle gain behaviors / S. Heywood, M. P. McCabe // Journal of Health Psychology. – Vol. 11. – № 6. – P. 833-844.
5. Schilder, Paul (1970). The image and appearance of the human body: Studies in the constructive energies of the psyche / By Paul Schilder. - 2. print. - New York: Intern. univ. press. – 353 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000533876> (дата обращения: 13.10.2020)
6. Schonfeld, W.A. Body image in adolescents: a psychiatric concept for the pediatrician // Pediatrics. – 1963. – Vol. 31. – P. 845-855.
7. Vinck, J. (1977) Body image boundary definiteness and psychopathology / J. Vinck, R. Pierloot // Acta Psychiatrica Belgica. – Vol. 77 (3). – P. 348-359.

УДК 376.56

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Степанида Николаевна

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

студентка Туйгун Нюргустана Петровна

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКА ПОСРЕДСТВОМ ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема дезадаптации подростка, представлены результаты исследования факторов дезадаптации подростка посредством индивидуального консультирования, проведенного в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении Республики Саха (Якутия) «Якутская кадетская школа – интернат». Получены данные, которые позволили оценить факторы дезадаптации подростка, что поставило перед нами новые задачи – профилактику дезадаптации подростка путем психолого-педагогического сопровождения в школе. Исследование проводилось посредством индивидуального консультирования.

Ключевые слова: дезадаптация, подросток, индивидуальное консультирование, методы, исследование, возрастные особенности подростка.

Annotation: The article deals with the problem of adolescent maladjustment, presents the results of a study of adolescent maladjustment factors through individual counseling conducted at the State Budgetary Educational Institution of the Republic of Sakha (Yakutia) "Yakutsk Cadet Boarding School". The data were obtained that allowed us to assess the factors of adolescent maladjustment, which posed new tasks for us - prevention of adolescent maladjustment through psychological and pedagogical support at school. The study was conducted through individual counseling.

Keywords: maladjustment, teenager, individual counseling, methods, research, age characteristics of a teenager.

Введение. На сегодняшний день понятие «дезадаптация подростка» относится к одной из наиболее острых и актуальных проблем не только среди педагогов, родителей и психологов, но и всего общества в целом. Все это связано с резким увеличением детей с девиантным поведением в этой возрастной группе.

Подростковому возрасту свойственны такие понятия, как «трудный подросток», «труднообучаемый», «трудновоспитуемый», «педагогически запущенный», «девиантный», «дезадаптированный», тем самым характеризуют трудности этого возрастного периода.

Авторы различных научных работ по-разному объясняют суть проблемы дезадаптации подростка, но все же их мнение сводится к одному: в мире существуют люди, которым трудно вписаться в общество по каким-либо причинам (физиологическим, генетическим, психологическим и т.д.). Также, бывают такие, которые живут испытывая дискомфорт или причиняют его другим. Данные явления и стали причиной появления такого термина как «дезадаптация».

Проблеме дезадаптации подростка посвящены труды многих ученых, таких как Алмазова Б.Н., Беличевой С.А., Кудрявцева В.Н., Молодцовой Т.Д., Якиманской И.С. и др. С позиции учёных, первопричиной в развитии дезадаптации являются биологические, психологические и социальные факторы (Александровский Ю.А., Беличева С.А., Венгер Л.А., Каган В.Е., Личко А.Е., Овчарова Р.В. и др.).

Так, например, по мнению Б.Н. Алмазова «...неадаптированность понимается как несоответствие между целями и достигнутыми результатами деятельности человека, несостоятельность адаптироваться в этих условиях к предлагаемой деятельности. Ситуационные возможности человека непостоянны. В зависимости от условий, его состояния они могут снижаться или усиливаться. Снижение адаптационных возможностей характеризуется таким явлением как дезадаптация» [1].

С точки зрения Т.Д. Молодцовой «... дезадаптация – это результат внутренней или внешней (иногда комплексной) дегармонизации взаимодействия личности с самой собой и обществом, появляющийся во внутреннем дискомфорте, нарушениях деятельности, поведения и взаимоотношений личности или такое поведение личности, которое отношения в обществе дегармонизирует, нанося моральный и материальный ущерб» [3].

Американский психолог К. Роджерс считает, что «...дезадаптация - это состояние несоответствия, внутреннего диссонанса, причем главный его источник заключается в потенциальном конфликте между установками "Я" и непосредственным опытом человека» [4].

По наблюдениям Т.Д. Молодцовой «...дезадаптация может существовать довольно долго незаметно для окружающих, так и оставаясь загадкой для самой дезадаптированной личности», но все же со временем она дает о себе знать [4].

По мнению многих исследователей, основными факторами дезадаптации являются:

а) когнитивный фактор - у подростка постепенно начинает снижаться успеваемость по учебным предметам, он испытывает трудности в обучении, познавательные процессы не сформированы;

б) эмоционально-личностный фактор – подросток негативно относится к учебе, педагогам, что проявляется в эмоционально-личностном развитии;

в) поведенческий фактор – поведение подростка ухудшается, уровень дисциплины в учебной деятельности снижается, это все начинает негативно отражаться на взаимоотношениях с педагогами и одноклассниками (сверстниками).

В большинстве случаев, при дезадаптации подростка проявляются все три фактора. Причинами дезадаптации зачастую могут быть незамеченные ранее проблемы с адаптацией, а именно эмоционально-аффективные переживания из-за трудностей вхождения в новую роль. Например, в старших классах дезадаптация может происходить в связи с расформированием на профильные классы, переходом в другую школу и т.д. То есть каждый раз подросток встречается с новой учебной обстановкой, новым режимом, новыми людьми и т.д. Все это естественным образом оставляет след на дальнейшем развитии личности подростка.

Анализ научной литературы показал, что проблема дезадаптации волнует многих исследователей, так как является важным фактором в определении задач по ее профилактике, коррекции (компенсации). Что имеет первостепенное значение и влияние на рост и гармоничное развитие подростка как личности, и определяет его «место» в будущем как в обществе, так и в жизни в целом.

В настоящее время, в психолого-педагогической практике ученые предлагают различные направления в изучении дезадаптации подростка, нам больше импонирует исследование посредством индивидуального консультирования.

Как считает Ю.М. Забродин «...индивидуальное психологическое консультирование — это форма профессиональной психологической помощи в виде взаимодействия компетентного консультанта и клиента, базирующаяся на полном сосредоточении консультанта на уникальности клиента, проводимая исключительно только с тем, кто обратился за консультацией, в ходе которой применяются адекватные методы и средства для приобретения клиентом знаний о себе, обучению связывать полученные знания с целями» [2].

Изложение основного материала статьи. Исследование было проведено на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Республики Саха (Якутия) «Якутская кадетская школа – интернат» (далее – ГБОУ РС(Я) «ЯКШИ»).

ГБОУ РС(Я) «Якутская кадетская школа-интернат» реализует программу основного общего, среднего (полного общего) образования и дополнительную подготовку по профильным предметам.

Цель и задачи деятельности ГБОУ РС (Я) «ЯКШИ» - развитие гражданственности, патриотизма, как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей у обучающихся, формирование у них значимых качеств, умений, и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества, видов государственной службы высокой ответственности и дисциплинированности, чувства гордости за принадлежность к кадетской семье, стремление добросовестно выполнять обязанности кадет.

Для осуществления этих задач проведение учебных занятий и организация воспитательного процесса проводятся на высоком педагогическом, методическом и технологическом уровне. Соблюдается творческая атмосфера и здоровая нравственная обстановка в педагогических и кадетских коллективах. Организация внутреннего порядка, жизни и быта кадет проводится в соответствии с Законом «Об образовании» и Уставом кадетской школы-интернат.

Из отчета директора ГБОУ РС(Я) «ЯКШИ», видно, что в свободное от учебы время кадеты занимаются спортом, развивают свои творческие способности на кружках дополнительного образования. Ежегодно кадеты принимают участие и занимают призовые места во Всероссийских и межрегиональных слетах, конкурсах, спортивных соревнованиях среди воспитанников кадетских корпусов и других образовательных учреждений.

В 7 класс ГБОУ РС(Я) «ЯКШИ» принимаются мальчики и юноши, проживающие на территории Республики Саха (Якутия), изъявившие личное желание обучаться в указанном учреждении. Кроме этого, годные по состоянию здоровья, окончившие на момент поступления 6 класс общеобразовательного учреждения, прошедшие вступительные испытания по общеобразовательным предметам, и конкурсный отбор по физической подготовленности, а также оценку документов, характеризующие общественные, творческие и спортивные достижения кандидатов.

Задачей исследования было определить, что именно дезадаптирует подростка в кадетской школе-интернате, каковы истинные причины возникновения этой проблемы. С этой целью нами было организовано исследование посредством индивидуальных консультаций. В исследовании были использованы следующие методики:

- Оценка школьной мотивации (по Лускановой Н.Г.)
- тест Люшера;
- метод парных ассоциаций К. Юнга;
- рисуночный тест «Рисунок Семьи»;
- беседа.

Исследование началось с выявления дезадаптированных подростков. В результате их было всего 5 обучающихся. К примеру, рассмотрим исследовательскую работу с одним из обучающихся, принадлежащих к группе риска. Испытуемым был выбран ученик 9 класса. У кадета начали возникать проблемы с усвоением учебного материала. Стали поступать замечания со стороны классного руководителя и учителей отдельных дисциплин.

Краткая характеристика об обучающемся: Мальчик (15 лет) из неполной семьи. Мать кадета находится на декретном отпуске по уходу за ребенком. Не считая матери, с учеником в квартире проживают младшая сестра (9 лет) и младший брат (1,5 лет).

Жилищно-бытовые условия удовлетворительные: в квартире есть две комнаты, у мальчика есть своя отдельная комната.

Мать интересуется учебой ребенка, но так как она в данный период находится по уходу за ребенком, посещает родительские собрания редко. Но все же она всегда готова к диалогу, любит и защищает своего ребёнка. Мальчик психологически защищен и любим в семье, может рассчитывать на моральную поддержку родных. Мама с чуткостью относится к индивидуальным проблемам и особенностям подростка, но не всегда справляется с возникшими возрастными проблемами.

Состояние здоровья ученика хорошее. По медицинским показателям физическое развитие соответствует норме. Простудным заболеваниям подвергается редко, хронических заболеваний нет.

Ученик обладает темпераментом меланхолика, может испытывать вялость и отстраненность. Мальчик характеризуется эмоциональной ранимостью, не отличается демонстративным типом поведения. Круг общения у респондента узкий. В школе общается со сверстниками из своего класса, имеет несколько постоянных друзей, общается со всеми хорошо и ровно. Главным недостатком испытуемого можно назвать низкую активность. К чужому мнению прислушивается, но имеет своё собственное. Не имеет способности к аналитике, но обладает творческими способностями.

В учебной деятельности в большей степени не активен, иногда принимает участие в классных мероприятиях. Отношения с большинством педагогов строятся на доверии, при общении с педагогами всегда вежлив и воспитан. Ученик не груб и не конфликтен. Чаще всего, в конфликтах со взрослыми слушает молча, порой оставаясь при своем мнении.

В классном коллективе относится к числу скрытых лидеров, не умеет увлечь своими идеями одноклассников, но друзья считают с его мнением. Предпочитаемая группа общения – сверстники, которые могут оказывать на него как положительное, так и отрицательное влияние. В общении старается избегать конфликтных ситуаций.

Ученик проявляет интерес к предметам гуманитарного цикла, обладает хорошей памятью и логическим мышлением. При желании, вполне может быть успешным и в изучении предметов других циклов. Однако не имеет в плане учёбы хороших результатов, так как не обладает устойчивой мотивацией, целеустремлённостью, терпением. Мальчик не имеет ярко выраженных жизненных планов. Спортм особо не увлечен.

Исследование началось с оценки школьной мотивации (по методике Лускановой Н.Г.). Целью методики выступало выявление отношения испытуемого к кадетской школе-интернату, к учебной деятельности и эмоциональное переживание школьной ситуации.

Данная анкета как раз-таки подходит для исследования посредством индивидуального консультирования, но также может использоваться и для групповой диагностики. Анкетирование можно проводить двумя разными способами:

а) Анкета читается вслух, а испытуемые в это время отвечают на листе бумаги, выбирая варианты ответов близкие им по значению;

б) Готовые бланки анкеты раздаются группе респондентов с просьбой отметить подходящие варианты ответов.

Нами был выбран первый способ. То есть вопросы произносились вслух, а испытуемый записывал подходящие ответы на листе бумаги.

Во время проведения анкетирования испытуемый вначале был немного взволнован. Поэтому ему было дано немного времени для того, чтобы он смог немного успокоиться и сосредоточиться на выполнении анкетирования.

Во время выполнения задания респондент был спокоен, на некоторые вопросы мог потратить больше времени, чем на другие.

В итоге по результатам анкетирования по методике Лускановой Н.Г. испытуемый набрал всего 9 баллов. Это означало, что у испытуемого сформировалось негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Подростки с такими результатами подвержены серьёзным проблемам в школе. Учебная деятельность начинает тяготить их, в общении со сверстниками и во взаимоотношениях с педагогами могут возникать трудности. Возникает неприязнь по отношению к школе, а обучение в ней становится невыносимым. Такие обучающиеся могут вести себя агрессивно, отказываясь от общедисциплинарных норм и правил.

Далее, с целью изучения проблем дезадаптации подростка, актуального эмоционального состояния, степени адаптированности испытуемого к социальной среде, ее компенсаторных возможностей был проведен тест Люшера.

Методика позволяет исследователю получать более объективные ответы, так как не позволяет респонденту предугадать «правильные ответы».

Процедура выполнения теста заключается в том, чтобы испытуемый выбирал цвета методом ранжирования исходя из личного отношения.

По итогам тестирования было выявлено следующее:

Судя по характеристике общего настроения, испытуемый оказался перегружен обстановкой, в которой находится, и чтобы избежать давления ситуации, всеми способами старается обрести внутренний покой. В эмоциональной сфере у респондента присутствует страх чувства одиночества, так как, по тем или иным причинам, испытуемый боится потерять любовь близких. Тем не менее он стремится к беззаботной, гармоничной обстановке, чтобы обрести чувство защищенности. Респондент уступчив, нерешителен и не уверен в себе, избегает ответственности за развитие событий, не терпит беспокойств со стороны. Он испытывает непонимание со стороны других людей, поэтому проявляет интерес ко всему новому, пытается тем самым развить собственную активность. Респондент желает освободиться от своих внутренних и внешних установок, мешающих ему в жизни, чтобы в результате обрести Себя и почувствовать себя свободным в новых жизненных условиях.

Несмотря на все вышесказанное испытуемому свойственен энтузиазм и чувство тяги ко всему новому, он смотрит на будущее оптимистично и готов к переменам в жизни. Мальчик стремится к покою, любви, к душевной, теплой обстановке. Ему свойственно спокойствие в отношениях с людьми. В кругу своих близких чувствует себя легко и непринужденно, «как в своей тарелке». Недостаток уверенности в себе вынуждает испытуемого избегать конфликтных ситуаций, тем самым он привыкает принимать ситуацию такой какая она есть.

Все происходящее в жизни испытуемого дезорганизует его и накаляет обстановку вокруг него своей неопределенностью. А сложившаяся обстановка, ограничивающая свободу респондента побуждает его к внесению ясности в этой ситуации.

Следующим этапом в исследовании являлось проведение метода парных ассоциаций, автором которого является К. Юнг. Цель методики заключается в определении причины проблемы испытуемого и пути ее решения. Большим плюсом в данном методе является то, что испытуемый на бессознательном уровне, сам того не зная выдает ассоциации слов, которые в дальнейшем и являются корнем проблемы и ключом к ее решению.

По итогам метода парных ассоциаций были получены следующие результаты:

В ассоциациях испытуемого часто встречалось слово «ОГЭ», то есть предстоящий экзамен напрягал подростка. Думая об учебе респондент неосознанно стремился к «отдыху», это также проявлялось в его ассоциациях, где встречались слова на тему «выходных», а то и даже «конца учебного года», чтоб он смог вернуться домой, чтоб наступило «лето», и респондент смог бы встретить своего «младшего брата», к которому он очень привязался. Тем самым, благодаря методу парных ассоциаций еще раз подтвердился тот факт, что подросток переживал дезадаптацию и в данный момент нуждался в психолого-педагогической помощи.

Особенности внутреннего климата в семье являются важным аспектом в гармоничном развитии личности подростка. С целью выявления причин дезадаптации подростка и определения особенностей восприятия и переживания отношений в семье проводился тест «Рисунок семьи».

Во время проведения данной методики испытуемый отвечал на определенные вопросы и рисовал. После проведения диагностики было выявлено следующее: по показаниям психомоторного тонуса испытуемый обладает эмоциональной неустойчивостью и импульсивностью, а также заниженной самооценкой. Из интерпретации следует, что испытуемый страдает скрытым беспокойством. Мать вызывает у респондента наибольшую тревожность. Испытуемый нуждается в заботе о нем. Наиболее близкими для респондента являются его мать и младший брат. Испытуемый относится к категории людей, которые скрывают свои чувства и не способны влиять на других, кроме того у автора рисунка нет опоры в жизни. Сестра является наименее значимой для респондента. Слишком маленькие изображения всех членов семьи на рисунке говорят о наличии признака тревоги, некой подавленности и прогрессирующей депрессии. Судя по наличию иных деталей на рисунке можно говорить об отсутствии тепла в семье у испытуемого.

Во время беседы стало известно, что испытуемый до поступления в кадетскую школу учился в одной из школ города, в классе, где предметы обучались на родном языке. В начальных классах был отличником, а после начал учиться на «3». Каждые каникулы ездил к бабушке в деревню. Впервые о кадетской школе узнал от своего зятя и пошел учиться из-за того, что хотел стать спецназом. Со слов респондента, после того как поступил в ГБОУ РС(Я) «ЯКШИ» в 7 класс «было все хорошо», но потом в 8 классе «перехотел учиться». Связывает свое нежелание с тем, что начал уставать от многочисленных мероприятий в школе. Ссылается на то, что скучает по младшему брату, по объятиям и общению с ним. Со слов с матерью общаются хорошо (каждый день по телефону). По выходным респондент едет в город к своей семье, а иногда подрабатывает у своей тети в банкетном зале.

Выводы. Таким образом, по результатам проведенной исследовательской работы респондент действительно переживал дезадаптацию. Притом это началось еще задолго до поступления в кадетскую школу, а именно при переходе из начального звена в среднее, то есть в 5 классе. Еще в тот период испытуемый встретился с трудностями в обучении, возможными причинами явились языковой барьер (обучение начало вестись уже не на родном языке, а на русском), новые условия обучения, новые педагоги и т.д. К сожалению, никакой коррекционной работы по профилактике дезадаптации ребенка на то время по всей вероятности проведено не было. Далее, после окончания 6 класса, мать, сама того не подозревая, решила отдать такого подростка в кадетскую школу, где по понятным нам причинам у подростка картина с дезадаптацией еще более усугубилась.

Индивидуальные консультирования помогли выявить проблему дезадаптации подростка и определить пути решения данной проблемы. Все это способствовало формированию и разработке рекомендаций по профилактике дезадаптации:

- продолжить индивидуальные консультирования с испытуемым, путем углубления диагностики дезадаптации;
- по результатам диагностики разработать коррекционно-развивающую программу по профилактике дезадаптации;
- провести просветительскую работу с педагогическим составом по работе с подростками из группы риска;
- оповестить родителей и вести с ними как индивидуальное консультирование, так и групповое, можно в виде тренингов.

Литература:

1. Алмазов, Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних: монография / Б.Н. Алмазов. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 180 с.
2. Забродин, Ю.М. Психологическое консультирование / Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян; под общ. ред. Ю.М. Забродина. — М.: Litres, 2015.
3. Молодцова Т.Д. Психология, диагностика и коррекция детских трудностей. — Ростов на Дону: Изд-во Ростовского университета, 2005. — 254 с.
4. Молодцова Т.Д. Субъективные предпосылки подростковой дезадаптации // Международный журнал экспериментального исследования. 2013. №7. С. 82-85.
5. Роджерс К.Р. Становление человека. Взгляд на психотерапию. - М.: Серия Современная психология. Теория и практика Издат. группа. «Институт общегуманитарных исследований», 2016. 480 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Долганина Вера Васильевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий Ширванян Аревик Эрниковна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ ВНИМАНИЯ У СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье актуализируется проблема активного внедрения дистанционного обучения в России. Авторами представлены обобщенные результаты исследования, проводимого на базе Ставропольского государственного педагогического института, позволяющего оценить начальный уровень развития концентрации, устойчивости и переключаемости внимания (методика «Корректирующая проба» Б. Бурдона). В статье представлен подробный анализ условий, способствующих повышению устойчивости внимания студентов в период дистанционного обучения.

Ключевые слова: устойчивость внимания, переключаемость внимания, концентрация внимания, дистанционное обучение, студенты педагогического вуза, современная образовательная система, инновационные формы обучения.

Annotation. The article updates the problem of active introduction of distance learning in Russia. The authors present the generalized results of a study conducted on the basis of the Stavropol State Teachers' Institute, which

allows to assess the initial level of development of concentration, stability and switching of attention (the method "Correcting sample" B. Burdon). The article provides a detailed analysis of the conditions that contribute to the stability of students' attention during distance learning.

Keywords: resilience of attention, attention switching, concentration, distance learning, students of pedagogical university, modern educational system, innovative forms of education.

Введение. Дистанционные образовательные технологии в России за последние несколько лет получили активное развитие. Министерством образования и науки РФ разработано специальное направление, научно-методическая программа, выделены большие материальные средства на развитие и становление дистанционного образования. В этой связи можно отметить, что дистанционное образование и высшее образование находятся в процессе адаптации [1].

Новые техноинфраструктуры начинают определять суть образовательной среды. Однако, можно отметить недостаточную готовность современной образовательной системы к данному переходу. Отсутствие готовности породило множество проблем: несовершенство технических возможностей проведения дистанционного формата обучения, не знание и неумение многих педагогов применять современные средства и технологии обучения, неготовность родителей к дополнительным материальным затратам, вопросы мотивации на обучение в дистанционном формате, слабая самоорганизация детей, отсутствие живого контакта с одноклассниками, непривычная для преобладающего большинства студентов форма подачи материала, низкая устойчивость внимания и многое другое [2, 4].

С середины XIX века Европа стала первоисточником современных процессов дистанционного обучения, обозначенного тогда «корреспондентским обучением» или «обучением по переписке». Прогресс дистанционного обучения был определен двумя основными причинами:

- результатом технических возможностей совершенствования оперативной почтовой связи;
- качественным и количественным развитием системы образования, главным признаком которого являлось расширение университетской структуры, открытие специализированных государственных и частных образовательных учреждений, проявляющие интерес к применению инновационных форм обучения [3].

Под дистанционной формой обучения понимается новая организация образовательного процесса, базирующаяся на принципе самостоятельного обучения, по которому обучающиеся отдалены от преподавателя, как во времени, так и в пространстве. Тем не менее, в виртуальном пространстве они имеют постоянную возможность поддерживать с ним диалог [7].

Особенностью дистанционного образования является возможность удовлетворить потребности обучаемого, через мобильную, виртуальную форму обучения, с одной стороны, а с другой через потребности общества в системе непрерывного образования в связи с необходимостью постоянной динамики знаний, умений и навыков [5].

Исследования О.В. Алешкина, М.А. Миналиева, Н.А. Рачителева, П.Б. Невельского, Л.С. Нерсисян, В.И. Страхова показали, что большое значение в процессе дистанционного обучения отводится способности личности научиться удерживать свое внимание [1].

Изучение внимания студентов является самой сложной психологической проблемой, интересующей специалистов разных областей науки и практики. Среди всех психических процессов внимание занимает особое место, так как является важным и включённым во все психологические процессы личности. Внимание отвечает за чёткость мыслительной деятельности, позволяющей сделать ее наиболее успешной. Хорошо развитые свойства внимания, его организованность и произвольность – факторы, обеспечивающие успешность обучения [6]. Поэтому исследование условий повышения устойчивости внимания у студентов в формате дистанционного обучения представляет для нас большой интерес.

Изложение основного материала статьи. Изучение внимания у студентов педагогического вуза проводилось с помощью методики «Корректурная проба» Б. Бурдона в 2020 году. Базой исследования являлось государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт». Цель методики: диагностика начального уровня развития концентрации, устойчивости и переключаемости внимания. Выборка составила 347 студентов 1-2 курсов.

Обобщенный анализ результатов исследования позволяет нам утверждать, что внимание студентов педагогического вуза в процессе обучения в дистанционном режиме развито недостаточно. Полученные количественные данные показали, что продуктивность, устойчивость и концентрация внимания находятся на уровне ниже среднего (обобщенные данные 30,5%). Это проявляется в низкой степени сосредоточенности личности студентов на выполнении поставленных учебных целей и задач.

Активность студентов, возникшая как следствие интересного начала, должна быть поддержана на протяжении всей лекции. С этой целью, нами были изучены и описаны некоторые основные условия, позволяющие повысить устойчивость внимания студентов в рамках дистанционного формата обучения.

В качестве первого условия повышения внимания мы определили постановку интересных целей. На помощь могут прийти различные способы донесения информации и стили общения (включая юмор и неформальные подходы): ролевые игры, симуляции, контроинтуитивный факт, идущий вразрез со знаниями студентов, примеры из реальной жизни - конкретные истории по теме и т.п. Эти приемы позволяют удерживать внимание студентов, не дают им отвлекаться при этом избавляя от эффекта «засыпания».

Следующим условием повышения внимания является повышение значимости излагаемому материалу. Практическая значимость занятия для студентов, также обладает мощным мотивирующим эффектом. Студентам важно донести понимание того, для чего данное занятие необходимо именно ему. Важно понимать, что в таком случае, весь учебный материал должен соответствовать потребностям определенного возраста, что особенно необходимо учитывать при планировании и подготовке дистанционных занятий со студентами [5].

Также в качестве следующего условия повышения устойчивости внимания у студентов может выступать обсуждение одного вопроса с позиций разных исследователей, с изложением их разных точек зрения, с пояснением, что сейчас принято в науке, и какой точки зрения придерживается лектор. Допустимо даже описать какой-либо забавный или интересный случай про ученых, которые занимались изучением данного вопроса. Например, данные деятели науки были лучшими друзьями, часто собирались научными сообществами или наоборот были в конфликте друг с другом.

При подведении итогов занятия не рекомендуется лектору делать выводы, а целесообразней предоставить студентам возможность сделать выводы самостоятельно. После завершения занятия также можно запустить в аудиторию экспресс-тест по содержанию лекционного материала. Успешная работа студентов на каждом лекционном и практическом занятии позволит освободить наиболее активных из их от сдачи предстоящих экзаменов или зачетов. Студент должен понимать, что его преподаватель контролирует, а также ему важны качественные результаты по изучаемой дисциплине. Педагогу необходимо проверять и отслеживать прогресс на протяжении всего периода дистанционного обучения, контролировать понимание или непонимание студентами тех или иных аспектов обучения, помогать в решении возникающих проблем. Важно обладать информацией об индивидуальных результатах каждого студента. Если студент перестает проявлять активность в обучении или начинает выполнять задания «спустя рукава», необходимо своевременно связаться с ним и постараться мотивировать для продолжения обучения, дать конкретные замечания по выполненным заданиям, отметить, найти возможность оказать ему поддержку.

Важно также регулярно поддерживать контакт со студенческой аудиторией через применение элементов обратной связи, беседы, использование приёмов «освежающего отступления» (шутки, пословицы и т.д.).

Необходимо стремиться к повышению эмоционального фона и качества запоминания за счёт использования примеров из жизни великих учёных, медиков или привлечения исторических образов, образов художественной литературы, искусства, то есть привлечение тех фактов, которые способны вызывать эмоции и сопереживания студентов.

Важным условием в повышении устойчивости внимания у студентов является представление научной значимости темы лекции через взаимосвязь её с работами конференции или конгресса, участником которых был сам педагог, его участие в мастер-классах, как в России, так и за рубежом.

Если основные положения лекции будут иметь подтверждение фактами из жизни и практики, в этом случае ее значимость и интерес, несомненно, возрастет.

Выделяя ключевые позиции в лекционном курсе, важно акцентировать внимание студентов с помощью следующего типа вопросов: «Прошу обратить внимание на следующий вопрос...», «Сложность и особенность данного вопроса...» и пр.

К развитию научного мышления и творческого потенциала может привести искусственно созданная педагогом «ситуация затруднения». Педагог якобы «не знает», как необходимо поступить в конкретной ситуации и обращается за помощью к студентам. Совместный поиск решения обозначенной проблемы является эффективным интерактивным приёмом, выражающим идеологию сотрудничества.

Нужно помнить о том, что чтение лекций является не только наукой, но еще и искусством, это создание творческой рабочей атмосферы за счёт изменения темпа, перемены интонации и громкости речи, введения пауз и др. Все вышеперечисленные приемы зависят, прежде всего, от педагогического мастерства лектора. Известно, что ослабление громкости речи в начале лекции помогает сосредоточению внимания студентов.

Следующим условием повышения устойчивости внимания у студентов в формате дистанционного обучения может стать использование наглядного материала (презентации, таблицы, графики, фото известных людей и др.), короткие видеофрагменты по теме занятия и пр. Это может вызвать и поддержать интерес к изучаемому материалу. К.Д. Ушинский считал, что лучшим средством добиться самостоятельности детей в процессе обучения служит наглядность. Необходимо, чтобы предмет непосредственно воспринимался ребенком, и чтобы под руководством учителя «...ощущения дитяти превращались в понятия, из понятий составлялась мысль, и мысль облекалась в слово» [9].

Средства наглядности рекомендуется использовать на всех этапах обучения: при объяснении преподавателем нового материала, закреплении знаний, формировании умений и навыков, выполнении практических заданий, а также контроле усвоения учебного материала.

Создание благоприятной эмоциональной атмосферы на занятии в процессе дистанционного обучения является также необходимым условием успешного удержания внимания у студентов. Однако стоит отметить некоторые ее особенности:

- возможность переписки в групповом чате во время чтения лекции или сразу после ее окончания при комментариях на ответы или какие-либо реплики студентов;
- быстрота реакции на обозначенные потребности и инициативы студентов;
- возможность использования самых разнообразных форматов общения (общедоступные форумы, форумы по предметному содержанию, видеоконференция, конфиденциальные каналы связи и т.п.);
- организация групповой деятельности в интернет-пространстве и создание оптимального делового микроклимата в учебной группе;
- высокий уровень ИКТ-компетенций, который позволит педагогу общаться со студентами на их уровне и т.д. [4].

Одним из важных факторов в организации плодотворного взаимодействия в образовательном пространстве, основанном на использовании Интернет, является стиль письма в групповом чате, которым пользуется преподаватель и студенты. Как показывает практика, всякому преподавателю, работающему в дистанционном режиме, необходимо владеть разными стилями письма, а также четко и оперативно применять их в соответствии с особенностями тех студентов, которым адресуются письма. Целесообразно соотносить стили письма с особенностями темперамента, коммуникативными характеристиками, уровнем тревожности студентов и т.п. [8].

Важным условием в повышении устойчивости внимания у студентов в условиях дистанционного обучения является поощрение преподавателем наиболее активных и эффективно работавших студентов. В этом случае целесообразно использовать как моральное, так и «материальное» поощрение. Моральное предусматривает не только «благодарность», выражаемую педагогом за активную работу на занятии, но и «пропаганду» достижений студента (например, посредством экрана успеваемости, умения творчески мыслить и т.д.). «Материальное» поощрение (например, использование рейтинговой системы оценивания) предполагает не только ранжирование студентов по достигнутым результатам, но и предоставление (наиболее активно и эффективно работающим) досрочно получить зачет или экзамен по модулю или дисциплине.

Стоит подчеркнуть, что любая форма поощрения должна зарабатывать активным (и эффективным) трудом и не в коей мере не выдаваться авансом, исходя из прошлых успехов студента. Только в этой

ситуации оно будет восприниматься, и поощряться студентом и группой как справедливо заслуженная «награда», является стимулом к учебе, и, главное, к успеху в учебе [8].

Каждое проведенное занятие должно анализироваться с позиций его достоинств и недостатков с целью совершенствования первых и устранения вторых. Совершенно понятно, что и достоинства и недостатки должны соответствовать своим определениям. Поэтому, чтобы не допустить очень жестких оценок и (еще хуже) не обращения внимания на некоторые из недостатков, необходимо иметь по данному вопросу как можно большее количество мнений «экспертов». Так в роли «экспертов» могут выступать как преподаватели, так и студенты, формирующие мнение о качестве проведенных занятий на различных образовательных платформах.

Выводы. В статье нами были рассмотрены следующие условия повышения устойчивости внимания у студентов в рамках дистанционного обучения:

- постановка интересных целей;
- придание значимости излагаемому материалу;
- обсуждение одного вопроса с позиций разных исследователей;
- самостоятельное подведение итогов и формулировка основных выводов студентами образовательного учреждения;

- регулярное поддержание контакта с аудиторией путём применения элементов обратной связи, беседы, использовать приёмы «освежающего отступления» (шутки, пословицы и т.д.);

- повышение эмоционального фона и качества запоминания;
- представление научной значимости темы лекции;
- подтверждение содержания занятий фактами из жизни и практики;
- акцентирование внимания студентов с помощью нестандартного типа вопросов;
- искусственно созданная педагогом «ситуация затруднения»;
- использование наглядного материала (презентации, таблицы, графики, фото известных людей и др.);
- создание благоприятной эмоциональной атмосферы на занятии;
- поощрение преподавателем активных и эффективно работающих во время занятия студентов.

Литература:

1. Алешкина О.В., Миналиева М.А., Рачителева Н.А. Дистанционные образовательные технологии – ключ к массовому образованию XXI века [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 63-65.
2. Гозман Л.Я., Шестопал Е.Б. Дистанционное обучение на пороге XXI века. Ростов-н/Д.: Мысль, 1999. 368 с.
3. Ибрагимов. И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2005. 336 с.
4. Ишимова, А.Е. Дистанционное обучение как современная форма обучения в российских высших учебных заведениях / А.Е. Ишимова. – Текст: непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С. 29-32. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/183/8807/> (дата обращения: 24.11.2020).
5. Маркеева, А.А. Проблема мотивации школьников в дистанционном обучении / А.А. Маркеева. – Текст: непосредственный // Школьная педагогика. – 2020. – № 2 (18). – С. 1-4. – URL: <https://moluch.ru/th/2/archive/164/5177/> (дата обращения: 23.11.2020).
6. Немов Р.С. Общая психология. - М.: Владос, 2008. - 400 с.
7. Осипова Л.Б., Горева О.М. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14612> (дата обращения: 24.11.2020).].
8. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализированный учебный курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. М.: Дрофа, 2006. 591 с.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1. // Собрание сочинений: в 11 т. М.; Л., 1950. Т.8. С. 7-679.

Психология

УДК 371

кандидат психологических наук, доцент Ерина Инобат Аъзамкуловна

Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ В СИТУАЦИИ СМЕНЫ ПОКОЛЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация. В сфере образования на смену старшему поколению приходят молодые учителя, происходит смена поколений в педагогических коллективах. Руководитель образовательного учреждения играет основную роль в ситуации смены поколений в педагогическом коллективе, так как является субъектом управления образовательным учреждением. В статье предпринята попытка рассмотреть и изучить те психологические трудности и те ситуации с которыми сталкивается руководитель в своей работе, а также те направления работы руководителя, которые помогут ему сплотить свой педагогический коллектив. Были выделены принципы и задачи, которые необходимо будет использовать и решать в процессе обновления педагогического коллектива.

Ключевые слова: педагогический коллектив, психологические трудности руководителя школы, ситуация смены поколений учителей, молодые учителя, вновь пришедшие учителя.

Annotation. In the sphere of education, young teachers come to replace the older generation, thus causing the succession of generations in teaching staff. The leader of an educational institution plays the principal role in the situation of the succession of generations in teaching staff, since he or she is the subject of educational institution's management. The article attempts to review and study the difficulties and situations that the leader has to face at

work, as well as those areas of the leader's work that will help him to unite his teaching staff. Singled out are the principles to be applied and the tasks to be solved in the process of updating of the teaching staff.

Keywords: pedagogical team, difficulties of the school's principal, teachers' succession of generations, young teachers, new teachers.

Введение. Педагогический коллектив сегодня очень медленно, но обновляется и на смену «старожилам-учителям» приходят молодые. Безусловно в ситуации смены поколений учителей в школах, руководитель сталкивается с рядом трудностей. Первую и можно ее считать основной, и главной для руководителя школы – это приход в школу молодых учителей не компетентных, психологически не готовых принять трудности и сложности своей профессии, а также с отсутствием удовольствия к работе.

Изложение основного материала статьи. Молодые учителя требуют пристального внимания со стороны руководства, так как в школы они приходят практически без опыта работы, с очень ограниченными навыками в преподавании и управлении ученическим коллективом.

Педагоги, посвятившие значительную часть своей жизни обучению подрастающего поколения и наделенные огромными практическими умениями в этой области не спешат делиться своим педагогическим опытом, так как молодые учителя амбициозны.

Следующая проблема, в школы приходит и высоко профессиональные выпускники ВУЗов, и с их приходом изменяется отношение к ученическому процессу, задевая уже отлаженную работу учителей, работающих в школе, отмечает Занковский А.Н.

Сложности испытывают и те, и другие, так как с приходом оптимизации, унификации и прочие подобные новации превращают школу в казенное учреждение по оказанию образовательных услуг. А для этого директору конечно же нужен компетентный, профессиональный педагогический коллектив, умеющий работать слажено, бесконфликтно.

Старшее поколение учителей на сегодняшний день, не в полном объеме владеет новыми компьютерными программами, что не дает ему обучать учащихся качественно - это тоже является трудностями руководителя, которые ориентируют его на предоставление учителям возможности повышать свою квалификацию, а значит отпускать их с работы на время обучения. А так как сейчас образовательная сфера как никогда нуждается в кадрах, то решить эту проблему руководству становится все сложнее и сложнее. Проблема возникает в том, что создается совершенно разношерстный педагогический коллектив, в котором собраны представители молодого и старшего поколения.

Богуславский М.В. считает, что данный коллектив не может быть единым по некоторым причинам. Первая и самая понятная это разница в возрасте. Обладая разными взглядами на мир и разным его пониманием, людям тяжело приобщиться друг к другу. В таком коллективе возникают конфликтные ситуации по различным причинам. Из-за чего же в данном коллективе могут быть конфликты?

Рогов Е.И. раскрывает с психологической точки зрения, причинами конфликтов чаще всего выступают неприятия учителями старшего поколения нововведений в формах работы, новых программ, новых учебников и даже новых учеников. Большинство таких преподавателей чаще всего живут прошлым и не могут осознавать перемены, происходящие в мире. Также причиной может быть некомпетентность молодых преподавателей.

Видя это преподаватели с большим стажем работы, чувствуют раздражение и гнев к молодым. Они всячески критикуют и ругают молодежь за систематическое невыполнение планов, отчетов, за профессиональную некомпетентность. К сожалению достижения молодых учителей, получение ими призовых мест в различных научных мероприятиях (олимпиадах, конкурсов и т.д.), также вызывают агрессию.

Недостаточное оснащение школ и низкая подготовка учащихся в ситуации смены поколений в педагогическом коллективе выявляют адаптационные трудности молодых учителей, что является тоже сложной ситуацией, которую должен решать руководитель.

Данная группа учителей приходит на работу в школу думая, что здесь все хорошо самые умные дети, самое лучшее оборудование, обеспечение, на самом деле все оказывается далеко не так. Многие школы не обеспечены даже самым элементарным - учебниками. О мультимедийных устройствах, а также новейшем оборудовании и речи идти не может.

Таким образом у молодых учителей происходит переоценка ценностей по отношению к своей профессии и качественного труда.

Опираясь на выше сказанное можно утверждать, что для преодоления сложившихся трудных ситуаций имеет важное значение авторитет руководителя, его влияние и роль. О значении авторитета руководителя школ говорили очень многие педагоги и психологи (Амонашвили Ш.А., Крупская Н.К., Сухомлинский В.А. и др.). [2, с. 375].

В ситуации смены педагогического коллектива, руководитель с высоким социальным статусом успешно организует совместную трудовую деятельность всех учителей, а руководитель, имеющий низкий социальный статус в своем педагогическом коллективе к сожалению, будет испытывать сложности и трудности в налаживании продуктивной совместной работы всего педагогического коллектива.

Березняк Е. считает, авторитет руководителя помогает выполнять две главные социально-психологические функции:

1. Сплачивать коллектив вокруг руководителя.
2. Усиливать его влияние на руководимых.

Работа руководителя школы и его качества как человека в ситуации смены поколений в педагогическом коллективе способствует успеху деятельности педагогической деятельности и составляет немаловажную основу его авторитета. Но авторитет связан не только с особенностями взаимодействия в малой группе, а носит на себе печать ценностей и норм, присущих всему обществу, классу или социальному слою [3, с. 6].

Другая точка зрения исследователей Андриадис И.П., Кондратьева М.Ю., Самуйленкова Д.Ф. была акцентирована на компонентах авторитета и путей его формирования [1, с. 2].

Поскольку ценностные ориентации отражают внутригрупповые интересы, нормы, ценности всего педагогического коллектива, то можно констатировать, что авторитет руководителя школы не имеет рамок во внутренних групповых процессах, потребностях и ценностях, а имеет глубокие социальные корни.

В новейшем психолого-педагогическом словаре, авторитет раскрывается как результат фиксирования на субъекте положительных и отрицательных эмоций, и оценок, выражающих удовлетворение, не удовлетворение членов педагогического коллектива [6, с. 699].

О значении авторитета руководителей школ говорили многие педагоги и психологи. И.О. Пирогов говорил, что отношение между руководителем и подчиненными, и учащимися должны строиться на доверии и уважении, а не на наказании и страхе. Не мало важную роль в ситуации смены поколений, играет доверие. Именно это качество определяет степень «открытости» педагогического коллектива к суждениям и оценкам, готовности достойно принять новых членов коллектива. Доверие вырастает из веры - убежденности в наличии у другого лица определенных достоинств, уверенности в том, что он действует компетентно и правильно, не подведет в трудной ситуации, проявит искренность и добрую волю [5, с. 346].

Доверие, которое проявляет педагогический коллектив к своему руководителю – это основное условие действенного влияния на подчиненных. Это качество существенно преобразовывает межличностное восприятие. Руководитель, которому не доверяют неспособен направлять деятельность подчиненных и сотрудничать с ними. Педагога, которому «слепо» доверяют, даже когда он не безупречен в своей профессиональной или нравственной точки зрения, оправдывают, защищают, находя положительные стороны его действий.

И напротив, отсутствие доверия к педагогу влечет негативное к нему отношение, даже если он и прав и его поступки говорят о его компетентности и профессионализме, используется любая возможность истолковать его действия в негативном свете, обесценить их. В следствии возникают конфликты, как между руководителем и педагогом, также между сотрудниками коллектива.

Подлинный авторитет руководителя с точки зрения Глазковой Н.Н., опирается не на должностные и возрастные привилегии, а на высокие личностные и профессиональные качества: демократический стиль сотрудничества с подчиненными, способность к открытому общению, его стремление к постоянному совершенствованию, эрудированность, компетентность, справедливость и доброту, общую культуру и т.п. [4, с. 34].

Итак, авторитет руководителя образовательного учреждения - это важнейшее средство воспитательного воздействия как на учителей, так и на учащихся [6, с. 32].

В связи с этим можно определить авторитет руководителя как особую профессиональную позицию, определяющую влияние на весь педагогический коллектив (учителей, учащихся) [8, с. 27].

Исходя из выше описанного материала, касающегося авторитета руководителя, можно констатировать, что в его работе он играет первостепенную роль, так как именно авторитет может сделать его лидером в педагогическом коллективе с положительным к нему отношением, но проявления негативных отношений, что может наблюдаться в количестве возникающих конфликтов.

Природой возникновения конфликтов в педагогическом коллективе также может служить неравенство в распределении стимулирующих.

Позиция руководителя не объективна в назначении премии. Безусловно, есть еще множество конфликтов, которые могут возникать в школе при смене поколений. Современная школа уже не может работать по старинке, в связи с этим старшее поколение учителей не всегда готова менять стереотипы организационных форм обучения учащихся, а молодое поколение учителей еще не владеет этими формами, и это должен учитывать руководитель в своей управленческой работе, отмечают в своей работе «Педагогика: Инновационная деятельность» Сластенин В.А. и Подымова Л.С. [7, с. 116].

Изученные особенности работы руководителя школы при ситуации смены поколений, установленные психологические трудности с которыми он сталкивается в данной ситуации ориентируют на изучение направлений его работы во взаимодействии с подколлективом, основная цель которых должна заключаться в организации, совершенствовании учебно-воспитательного процесса и осуществлении контроля за его качеством.

В фокусе руководителя в поиске направлений своей работы, в ситуации смены поколений педагогическом коллективе, его внимание должно быть направлено на реализацию главной задачи - это сплочение разновозрастного коллектива.

Руководителю необходимо выходить на диалог с молодыми преподавателями, стараться объяснить сложности и трудности школы, уточнить организационные формы обучения учащихся. Для старшего поколения учителей предоставить возможность пройти курсы повышения квалификации, так как смена поколений в педагогическом коллективе никак не должна повлиять на концепцию и задач образовательного учреждения.

Далее, перед современными школами встает еще одна задача – это обучение в обычных школах учащихся с определенными образовательными потребностями, нуждающиеся в психолого-педагогическом сопровождении. Новое оснащение школ, техническими средствами, методическим материалом вводит всех педагогов в современное образовательное пространство, но всегда они готовы и владеют навыками использования их в своей работе.

В связи с этим перед руководством встает задача подбирать новую смену учителей образованных, способных к сотрудничеству, мобильных, обладающих чувством высокой ответственности за обучение и воспитание подрастающего поколения, умеющих самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, давать новые знания учащимся.

В данной ситуации основными направлениями работы руководителя должны быть:

1. Работа педагогического совета.
2. Разработка и деятельность единой методической системы.
3. Работа школьных методических объединений.
4. Предоставление учителям возможности повышения своего профессионального образования.
5. Организация и проведение семинаров, конференций, педагогических чтений.
6. Управленческая работа руководителя образовательного учреждения должна иметь психологическое обеспечение.
7. Взаимодействие с другими образовательными учреждениями для обмена опытом.
8. Аттестационные формы учителей.

9. Знание нормативных документов, определяющих содержание образования: образовательного стандарта начального, основного и среднего образования, обязательного минимума по предметам учебного плана.

В своей профессиональной деятельности руководитель должен опираться на следующие принципы [2, с. 74]:

1. Общеметодологические:

- системность;
- деятельностного подхода;
- развития;

2. Организационные:

- конфиденциальность;
- непрерывность;
- своевременность;
- доступность;
- личностно-ориентированного подхода;
- прогрессивности развития психологического в теории и практике;
- преемственности;
- плановость.

3. Принципы практико-ориентированной направленности:

- профессионализма и компетентности в ситуации смены поколений в педагогическом коллективе;
- персональная ответственность психолога за проделанную практическую свою работу;
- материально-технической обеспеченности.

Не мало важную роль в ситуации смены поколений в педагогическом коллективе играют выделенные основные цели профессиональной деятельности руководителя. Ими можно считать:

- повышение эффективности деятельности руководства школы;
- формирование в профессиональной деятельности педагогов социального гуманизма;
- развитие личностных качеств сотрудников школы;
- создании благоприятного психолого-педагогического климата для всех сотрудников школы.

Для достижения целей руководитель должен решать ряд задач, перечислим некоторые из них:

- качественное комплектование педагогического коллектива квалифицированными кадрами [5, с. 70];
- руководитель должен быть заинтересован в высоком уровне профессиональной подготовленности педагогов для качественного выполнения поручений и обязанностей;
- создать условия для применения своих знаний педагогами;
- формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих личностный и профессиональный рост педагогов;

- формирование аутопсихологической компетентности, позволяющая изменить личностные черты и поведенческие характеристики сотрудников общеобразовательного учреждения;
- способствовать развитию здоровой конкуренции среди сотрудников;
- быть готовым оказывать помощь в нахождении путей решений, создавшихся конфликтных ситуаций;
- профессионально использовать приемы управления коллективом.

Анализ теоретического научного материала позволил выделить основные организационные приемы:

1. Руководитель должен создавать образовательную среду, способствующую формированию саморазвивающейся и самореализующейся личности как педагогов, так и учащихся на основе внедрения компетентностного подхода в образовательном и воспитательном процессе.

2. Руководитель должен создавать условия, способствующие удовлетворению актуальных материальных потребностей педагогов.

3. Руководитель должен мотивировать деятельность учителей, стимулировать их профессионально-педагогическую работу, направленную на повышение качества обучения учащихся.

4. Руководитель должен обеспечивать удовлетворения важнейших социальных потребностей педагогического коллектива: в общении, во внимании, в признании, в достижении успехов.

5. Руководитель должен создавать условия, для творчества, личностного роста каждого педагога как неповторимой индивидуальности независимо от педагогического стажа.

Выводы. Итак, среди множества социально-психологических проблем, проблема смены поколений в педагогическом коллективе для руководства является главной. Стаж руководителя показывает, что именно с приходом молодых, новых учителей у работающих ранее педагогов возникает агрессия, недоброжелательность, что порождает трудности в координации их действий и отношений как в сфере деловых, так и в сфере личных контактов. В связи с этим немаловажным в работе руководителя играет роль организация работы всего коллектива.

В заключение подчеркнем, что обновленному педагогическому коллективу учителей нелегко, но мудрая пословица гласит: «Дорогу осилит идущий». В связи с этим руководство школы, должно помнить: «плохой хозяин выращивает сорняки, хороший-рис, умный возделывает почву, дальновидный растит помощников» [5, с. 345].

Литература:

1. Андриади И.П. Истоки становления авторитета учителя // Школа и производство. Иркутск: Изд-во Гл. упр. общ. и проф., 2011, - №8. с. 2.
2. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология. Москва: Аспект Пресс, 2008. - 475 с.
3. Березняк Е. Авторитет учителя: из чего он складывается. // Учитель.1997, - №3. - с. 6.
4. Глазкова Н.Н. Психология общения: учебное пособие для студентов среднего профессионального образования / Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский колледж управления и экономики «Александровский лицей», 2014. – 75 с.
5. Новейший психолого-педагогический словарь / под общ. ред. А.П. Астахов; сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.
6. Профессионально-личностное становление и развитие педагога / Корепанова Н.В., Хакимянова И.М., Щербакова О.И. // Педагогика. – 2013. - № 3. – С. 66-71.

7. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность Москва: Магистр, 2013. - 224 с.
8. Современный словарь по общественным наукам. / О.Г. Данильяна [и др.] М.: Эксмо. 2010. 527 с.

Психология

УДК 159.923

кандидат психологических наук, преподаватель кафедры психологии личности и консультативной психологии Ким Алина Эдуардовна

Академия психологии и педагогики Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону)

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ И СОДЕРЖАНИЕМ ЛИЧНОСТНЫХ ПРИТЯЗАНИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются взаимосвязи между психологическими особенностями молодых людей и содержанием их парциальных личностных притязаний. Были установлены прямые и обратные взаимосвязи между такими психологическими характеристиками как ориентация во времени (временной аспект), самопонимание и самоуважение (эмоционально-оценочный аспект), стратегии поведения в конфликте (поведенческий аспект) и содержания личностных притязаний молодых людей – выпускников ВУЗа со стажем работы менее 3 лет. Установлено, что доминирующие субъективно приемлемые результаты обусловлены ориентацией во времени, уровнем самопонимания, самоуважения, предпочтением стратегий соперничества, избегания и сотрудничества.

Ключевые слова: личностные притязания, парциальные притязания, виды притязаний, ориентация во времени, самопонимание, самоуважения, стратегии поведения в конфликте, молодые люди.

Annotation. The article discusses the correlation between the psychological characteristics of young people and the content of their partial personal aspirations. Direct and inverse relationships were established between such psychological characteristics as orientation in time (temporal aspect), self-understanding and self-esteem (emotional-evaluative aspect), strategies of behavior in conflict (behavioral aspect) and the content of personal aspirations of young individuals – graduates of the university with less than 3 years' work experience. The results demonstrate that the dominant subjectively acceptable results are determined by the orientation in time, the level of self-understanding, self-esteem, preference for strategies of competition, avoidance and cooperation.

Keywords: personal aspiration, partial aspirations, kinds of personal aspiration, orientation in time, self-understanding, self-esteem, strategies of behavior in conflict, young individuals.

Введение. Актуальным представляется изучение личностных притязаний молодых людей, находящихся на первых этапах овладения профессиональной деятельностью. Вхождение в профессию после завершения профессионального обучения, активное освоение новой социальной роли путем приобретения опыта профессиональной деятельности может длиться до 3 лет. Процесс адаптации к профессиональной деятельности сопряжен с кризисами профессиональных ожиданий и профессионального роста, что оказывает влияние на особенности мотивационно-целевой сферы личности [10].

Молодые люди включаются в различные виды деятельности и отношения, приобретают новый опыт самостоятельной жизни, самоменеджмента, постановки целей, выстраивания семейных отношений и решения конфликтных ситуаций. В этот период происходит нарастание степени устойчивости личностных структур [3], от развития которых во многом зависит успешность самореализации личности.

Личностные особенности субъекта жизни, вероятно, оказывают влияние на содержание его мотивационно-целевой сферы, в частности, на личностные притязания, трактуемые как мотивационно-целевые личностные образования, проявляющиеся в ориентации на достижение субъективно приемлемого результата в значимых сферах реальности и жизни в целом [4].

Изложение основного материала статьи. Представления о субъективно приемлемых результатах личности раскрывают предпочитаемую траекторию достижений молодых людей в профессиональной, образовательной сферах жизни, семейных отношениях и др. Особенности выстраивания жизни, безусловно, зависят от психологических особенностей людей. В целом ряде исследований показана связь между психологическими особенностями субъекта и содержательно близкими к личностным притязаниям феноменами.

Определение целей, их реалистичность и прогнозируемость взаимосвязаны с отношением и структурированием человеком ко времени его жизни [8], в континууме которой подразумевается достижение локализованного результата [2, 11].

На определение масштабности желаемого результата, как показало исследование Зинько Е.В., высоты целей оказывает влияние самоуважение и самооценка человека [6].

Самоуважение понимается как человеческое стремление, психологический ресурс, положительная или отрицательная оценка человеком себя и зависит от характера ценностей человека. Вместе с этим, в исследовании Лункиной М.В. отмечается, что субъекты с выраженно высоким самоуважением могут обладать нереалистичными представлениями о своих качествах, считая себя лучше, чем их оценивают окружающие [9], что может обуславливать специфику личностных притязаний человека.

Реалистичные представления о себе и своих возможностях, выражающиеся в самопонимании, вероятно, являются важными для определения желаемых результатов. Кайгородов Б.В. и Еремичкая И.А. отмечают, что самопонимание систематизирует, иерархизирует представления о себе [7], отражает то, насколько субъекты ориентированы на свои желания и потребности [12], что, вероятно, сказывается на содержании и выраженности содержания личностных притязаний.

Учитывая необходимость отстаивать свои интересы для достижения целей и мотивов, проявляя это в поведении, можно предположить взаимосвязь личностных притязаний субъекта и его стратегий поведения в конфликте. Исследователями были установлены связи между уровнем притязаний и представлениями о конфликтной ситуации, стратегиями поведения [1], между направленностью личности и предпочитаемыми стратегиями поведения [5], что свидетельствует в пользу нашего предположения.

Таким образом, в науке констатируется связь таких психологических особенностей как ориентация во времени, самопонимание, самоуважение, стратегия поведения в конфликте и мотивационно-целевых образований личности. Вместе с этим, изученность взаимосвязей указанных психологических особенностей и личностных притязаний представляется фрагментарной и требует внимания исследователей. Молодые люди, в недавнем времени окончившие высшие учебные заведения и начавшие свой профессиональный путь, вероятно, определяют содержание личностных притязаний в разных сферах жизни, руководствуясь своими представлениями о себе, оценкой своих возможностей (эмоционально-оценочный аспект изучения психологических особенностей), ориентация во времени (временной аспект), предпочитаемыми стратегиями поведения в конфликте (поведенческий аспект). Особое внимание, на наш взгляд, стоит обратить на доминирующие виды притязаний молодых людей.

Исходя из вышеизложенного обзора и необходимости изучения личностных притязаний молодых людей с учетом их психологических особенностей, нами была выдвинута гипотеза исследования: психологические особенности молодых людей могут обуславливать содержание их личностных притязаний.

Цель: выявить взаимосвязи между психологическими особенностями молодых людей и содержанием их личностных притязаний. Личность молодых людей выступила объектом исследования, личностные притязания – предметом исследования. Эмпирический объект исследования: 39 выпускников ВУЗа с опытом работы менее 3 лет.

Методами исследования выступили анкетирование, тестирование; коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена, критерий Фридмана, критерий Вилкоксона.

Методики исследования:

1. Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина) – шкалы «Самопонимание», «Ориентация во времени»;

2. Опросник самоуважения (М.Розенберг);

3. Тактики и стратегии поведения в конфликте (К.Томас).

4. Авторская анкета для изучения личностных притязаний (С.Т. Джанерьян, А.Э. Ким), включающая результаты, относящиеся к конкретным сферам жизни и жизни в целом. В анкете представлены группы конкретных формулировок, составленных на основе обзора исследований, содержательно представляющие субъективно приемлемые результаты [4].

Ранее нами были установлены и обозначены парциальные виды личностных притязаний (профессиональные, образовательные, досуговые, семейно- и социально-ориентированные, диспозиционные, материально-экономические) и их содержание, которое отражает стремления к результатам в разных сферах жизни, и глобальные виды притязаний (эмоционально-ориентированные, инструментальные и общецелевые), отражающие стремления к позитивным переживаниям по отношению к жизни, способу достижения результатов, констатация стремления к абстрактной цели вне зависимости от сферы жизни. Глобальные притязания являются недифференцированными по содержанию и отражают констатацию стремления, поэтому в рамках данной работы мы сконцентрировали свое внимание на содержание парциальных притязаний [4].

Итак, нами были обнаружены взаимосвязи между ориентацией во времени (временной аспект), самопониманием и самоуважением (эмоционально-оценочный аспект), стратегиями поведения в конфликте (поведенческий аспект) и содержанием видов притязаний (выраженном в субъективно приемлемых результатах) молодых людей – выпускников ВУЗа с общим стажем работы менее 3 лет.

Молодые люди с низкими показателями ориентации во времени, то есть характеризующиеся замкнутостью на прошлом или будущем, склонны стремиться к результатам «Соответствие внешним стандартам» ($r = -0,42$ при $p < 0,01$) и «Организация семейной жизни» ($r = -0,38$ при $p < 0,01$) в семейных отношениях, а также к материально-экономическому результату «Стабильность» ($r = -0,34$ при $p < 0,05$). Вероятно, за счет некоторой неудовлетворенности настоящим и прошлым, респонденты возлагают надежды на неосуществленное будущее, стремясь сделать вклад в семейные отношения, за счет помощи семье и соответствия выдвигаемым обществом стандартам, также они ориентированы на достижение стабильного дохода и возможности покупать желаемое.

Говоря о эмоционально-оценочном аспекте, было обнаружено, что респонденты, характеризующиеся низким уровнем самопонимания склонны притязать на желаемые «Условия досуга» ($r = -0,44$ при $p < 0,01$), «Компетентности» в профессиональной ($r = -0,57$ при $p < 0,01$) и образовательной ($r = -0,46$ при $p < 0,01$) сферах, «Развитию личности» в рамках образовательного процесса ($r = -0,45$ при $p < 0,01$), занимаясь «Любимым делом» в профессии ($r = -0,55$ при $p < 0,01$). Можно предположить, что в связи с ориентацией на внешние оценочные основания, стремление к одобрению со стороны окружающих для респондентов является актуальным расширением пула собственных навыков в процессе обучения и овладения профессией, поиск удовлетворяющей среды для проведения свободного времени. Также выраженным является стремление к нахождению внутренних ориентиров для построения траектории развития в образовательной и профессиональной сферах жизни.

Низкий уровень самоуважения оказался связан со стремлениями к приобретению желаемых качеств личности (результат «Качества», диспозиционный вид притязаний ($r = -0,39$ при $p < 0,01$)), «Компетентности» в профессии ($r = -0,37$ при $p < 0,05$), а также к «Соответствию внешним стандартам» ($r = -0,38$ при $p < 0,01$) и желаемым сексуальным отношениям (результат «Секс» ($r = -0,38$ при $p < 0,01$)) в семье. Повышенное внимание к своим слабым сторонам, вероятно, поддерживает стремление к развитию своей личности и роли в семейных отношениях.

Переходя к поведенческому аспекту, отметим, что были обнаружены как взаимосвязи между стратегиями соперничества, избегания, приспособления, компромисса, сотрудничества и содержанием личностных притязаний, отличающиеся по силе и направлению связи.

Респонденты, предпочитающие стратегию соперничества, притязают на достижение «Результатов» досуговой деятельности ($r = +0,37$ при $p < 0,05$), стремятся к «Самореализации» (диспозиционный вид притязаний ($r = +0,36$ при $p < 0,05$)) и «Компетентности» в профессии ($r = +0,36$ при $p < 0,05$).

Стратегия избегания связана с результатом «Друзья» ($r = -0,36$ при $p < 0,05$), относящимся к социальной сфере жизни: респонденты, предпочитающие эту стратегию, не стремятся к установлению дружеских связей.

Молодые люди, предпочитающие стратегию приспособления, притязают на удовлетворяющие их отношения с рабочим коллективом (результат «Коллеги», социально-ориентированный вид притязаний

($r = +0,35$ при $p < 0,05$)), вместе с этим стремление к «Богатству» ($r = -0,40$ при $p < 0,01$) у них не выражено (материально-экономический вид притязаний).

Обнаружена связь между стратегией компромисса и стремлениями молодых людей к приобретению «Компетентности» в образовательной ($r = +0,35$ при $p < 0,05$) и профессиональной ($r = -0,37$ при $p < 0,05$) сферах жизни: отсутствие в поведении поверхностных уступок обуславливает ориентацию молодых людей на развитие у себя желаемых компетенций и навыков. Отметим, что в сочетании с полученной информацией о связи между предпочтением стратегии соперничества и профессиональной «Компетентностью», можно предположить мотивирующее влияние конкурентной ситуации, не подразумевающей формальных уступок, на стремления субъектов.

Стратегия сотрудничества обуславливает выраженность семейно-ориентированных результатов: предпочитающие эту стратегию молодые люди не притязают на «Организацию жизни» ($r = -0,41$ при $p < 0,01$) и «Секс» ($r = -0,37$ при $p < 0,01$), то есть для них малозначимым является принимать участие в ведении домашнего хозяйства, организовывать поездки или семейный досуг, а также иметь желаемые сексуальные отношения. Можно предположить, что данные результаты являются для молодых людей неактуальными (уже достигнутыми), так как стратегия сотрудничества является наиболее эффективной для решения сложных и конфликтных ситуаций.

Интересным также представляется обозначение доминирующего содержания притязаний молодых людей, связанных с психологическими особенностями субъектов для определения наиболее значимых взаимосвязей.

С помощью критериев Фридмана и Вилкоксона (при $p < 0,01$) нами были установлены наиболее выраженные результаты «Соответствие внешним стандартам» и «Секс» (семейно-ориентированные притязания), «Любимое дело» (профессиональные притязания), «Друзья» (социально-ориентированные притязания), «Самореализация» (диспозиционные притязания).

Выводы. В результате исследования нами было обнаружено, что психологические особенности молодых людей обуславливают содержание их личностных притязаний. Были обнаружены взаимосвязи между ориентацией во времени (временной аспект), самопониманием и самоуважением (эмоционально-оценочный аспект), стратегиями поведения в конфликте (поведенческий аспект) и содержанием личностных притязаний, выраженном в субъективно приемлемых результатах.

Особое внимание заслуживают взаимосвязи доминирующего содержания личностных притязаний с психологическими особенностями. Наибольшее влияние на содержание притязаний, таким образом, оказывают ориентация во времени, самопонимание, самоуважение, стратегии соперничества, избегания и сотрудничества. Оказывая влияние на формирование указанных психологических особенностей в рамках психологического сопровождения молодых специалистов, психологической поддержки выпускников ВУЗа, продолжающих обучение на второй и третьей ступенях образования, проходящих повышения квалификации и программы переподготовки, специалисты могут помочь молодым людям более осознанно и эффективно достигать субъективно приемлемых результатов.

Литература:

1. Барканова О.В., Ядрышников Т.Л. Особенности представлений о конфликтной ситуации обучающихся педагогического колледжа с разным уровнем самооценки и притязаний // Ped. Rev.. 2019. №6 (28). С. 209-217.
2. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Московского университета, 2000. 142 с.
3. Дементий Л.И., Нечепоренко О.П. Личностные особенности и типология успешных и неуспешных личностей // Вестник Омского университета. Омск, 2011. № 2. С. 277-284.
4. Джанерьян С.Т., Ким А.Э. Содержание личностных притязаний в связи с жизненными стратегиями молодых людей // Психология и Психотехника. 2018. № 3. С. 1-12.
5. Дубровина С.В., Климонтова Т.А., Чепурко Ю.В. Стратегия поведения в конфликтной ситуации при различной направленности личности (по параметру эстраверсия-интроверсия) // АНИ: педагогика и психология. 2016. №4 (17). С. 335-337.
6. Зинько Е.В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Часть 2. уровень притязаний и варианты его сочетаний с самооценкой // Психологический журнал. 2006. Том 27, №4. С. 15-25.
7. Кайгородов Б.В., Еремицкая И.А. Концептуальные основы психологии самопонимания // МНКО. 2012. №6. С. 163-166.
8. Кошельская Т.В. Содержание понятия «Временная перспектива личности» // Инновационная наука. 2016. №1-2 (13). С. 256-257.
9. Лункина М.В. Трансформация представлений о связи различных параметров самоуважения с психологическим благополучием: от уровня самоуважения к его основаниям // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. №3. С. 60-75.
10. Пряхников Н.С., Пряхникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд. М. Издательский центр "Академия", 2007.
11. Урнов М. Ю. Эмоции в политическом поведении. М.: Аспект Пресс, 2008. 240 с.
12. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. Изд-во Института Психотерапии. 2009. 544 с.

УДК 159.92

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Прилепских Оксана Сергеевна
 Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Айсувакова Татьяна Петровна
 АНОВО «Московский международный университет» (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, ведущий научный сотрудник Сорокопуд Юнна Валерьевна
 АНОВО «Московский международный университет» (г. Москва),
профессор кафедры педагогики и психологии
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье раскрываются основные возможности цифровой образовательной среды современного вуза, обуславливающие её влияние на процесс развития личностного потенциала студентов. Исследуются наиболее существенные тенденции в развитии российского общества в целом и системы высшего профессионального образования в частности, делающие возможным и необходимым интеграцию современных цифровых технологий в образовательный процесс. Далее рассматривается то влияние, которое, будучи использованы в рамках учебных занятий различных типов, цифровые образовательные технологии могут оказать на достижение учащимися личностных результатов.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, развитие личностного потенциала, высшее профессиональное образование, студент, преподаватель.

Annotation. The article reveals the main features of the digital educational environment of a modern University, which determine its influence on the students personal potential development. It also examines the most significant trends in the development of Russian society in General and the higher professional education system in particular, which make it possible and necessary to integrate modern digital technologies into the educational process. Next, we consider the impact that digital educational technologies can have on students' achievement of personal results when used in various types of training sessions.

Keywords: digital educational environment, personal potential development, higher professional education, higher school student, higher school teacher.

Введение. Основные особенности современного этапа социально-экономического и культурного развития российского социума во многом связаны с его вхождением в постиндустриальную эру [2; 5-6; 14]. Данной тенденцией в основном соответствует и эволюция отечественной системы высшего образования. Одним из следствий данной тенденции в указанной сфере стало формирование информационно насыщенного пространства. Последнее функционирует, подчиняясь принципиально новым закономерностям. Успех дальнейшей модернизации системы высшего профессионального образования в РФ напрямую связан с расширением использования информационных технологий [1-3; 5; 14; 19]. В силу данных обстоятельств неудивительно, что российские организации ВПО на протяжении трёх последних десятилетий постепенно расширяют применение такого рода технологий [8, с. 13]. В этой связи определённую актуальность приобретает проблема влияния в основном сформировавшейся к настоящему моменту цифровой образовательной среды на развитие личностного потенциала студентов, которому будет посвящена настоящая статья.

Изложение основного материала статьи. Говоря о современном этапе развития системы отечественного высшего профессионального образования, не будет преувеличением констатировать наличие большого опыта использования инновационных цифровых технологий в различных образовательных практиках [3; 6; 8; 14-15; 20]. В подобных условиях закономерным выглядит формирование цифровой среды. Последняя помогает обмениваться различными данными между информационными системами и упорядочивает их интеграцию инновационных образовательных технологий в единой логике [16, с. 50].

В условиях цифровой среды обучения наблюдается формирование у студентов ряда немаловажных умений и качеств, характеризующихся определённой степенью востребованности в современном российском обществе. Ими в значительной степени определяется социальный и личностный статус современного образованного человека [10; 16].

Центральная образовательная среда вуза предполагает существование системы ИКТ как образовательных инструментов, использование которых удовлетворяет требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов, касающимся проблем формирования условий реализации основной образовательной программы. Тем самым она способствует достижению обучающимися запланированных результатов: предметных, метапредметных и личностных [7-8; 16; 20-21]. Современный образовательный процесс, таким образом, связан с использованием инновационных технологий и активных методов обучения.

Кроме того, он также предполагает создание педагогических условий, благоприятствующих складыванию у студентов опыта самостоятельного решения различных проблем будущей профессиональной деятельности. К этим условиям относятся:

- коммуникативные;
- организационные;
- познавательные [19, с. 165].

Интерактивность учебного материала повышает эффективность усвоения студентами информации, что ведет к улучшению их успеваемости. При этом, однако, самостоятельное овладение знаниями далеко не всегда доступно из-за отсутствия возможности найти нужный материал или усвоить необходимые знания. Проверить достоверность информации в ряде случаев также не представляется возможным в отсутствие организованной цифровой системы.

Следовательно, создание организованной цифровой образовательной среды сможет положительно повлиять на ход образовательного процесса, оказавшись полезным для каждого из его участников (Табл. 1).

Таблица 1

Положительное влияние организации цифровой образовательной среды на участников образовательного процесса

Участник образовательного процесса	Положительное влияние цифровой образовательной среды
Образовательная организация	Повышение эффективности использования ресурсов
	Уменьшение бюрократической нагрузки
	Расширение возможностей коммуникации
	Расширение возможностей образовательного процесса при его сетевой организации [18, с. 19]
Преподаватель	Более удобный мониторинг образовательного процесса
	Уменьшение нагрузки при работе с документами
	Новые условия для мотивации обучающихся
	Снижение рутинной нагрузки при осуществлении деятельности, связанной с контролем выполнения заданий обучающимися [17, с. 111]
	Формирование новых условий, при которых студенты превращаются в активных субъектов образовательного процесса и, следовательно, на них переносится значительная часть активности, связанной с осуществлением образовательного процесса
Студент	Расширение возможностей для построения собственной образовательной траектории
	Доступ к современным образовательным ресурсам в сети Интернет

В процессе развития личностного потенциала студентов при использовании различных форм учебной работы также могут быть использованы возможности передовых информационных технологий.

Так, в ходе лекционных занятий информационные технологии и Интернет-ресурсы могут быть использованы:

- при написании рецензии на сайт по изучаемой теме;
- в ходе подготовки обзорного реферата, раскрывающего тему лекции и дополняющего её содержание;
- для анализа существующих рефератов на данную тему, их оценки с точки зрения изучаемого материала;
- для составления библиографического списка;
- при обсуждении содержания лекции в сетевом пространстве [13].

Таким образом, использование цифровых технологий в рамках лекционных занятий будет способствовать формированию у студентов ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, развитию у них способности к осознанному выбору и построению индивидуальной образовательной траектории [12, с. 68-69].

В ходе подготовки студентов к лабораторным и практическим занятиям возможности цифровых технологий могут быть использованы так же, как и в рамках занятий лекционных. Кроме того, их возможности могут быть реализованы при осуществлении следующих форм учебной деятельности:

- рецензирование монографий, научных статей и рефератов, имеющих отношение к теме практического занятия;
- подготовка рефератов и докладов;
- подготовка к дискуссии по теме семинарского занятия;
- создание в сети Интернет страниц, содержащих ответы на часто возникающие вопросы, полезные ссылки и справочные материалы;
- разработка учебных проектов индивидуально или в составе мини-групп [20, с. 97-98].

Как видим, использование цифровых технологий обучающимися в ходе подготовки к лабораторным и практическим занятиям благоприятствует формированию складывание у них готовности к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики.

Инновационной формой организации образовательного процесса в вузе является технология Web-квест [11, с. 92]. Последний представляет собой специальным образом организованный вид исследовательской деятельности студентов. В целях его успешного завершения выполнения студенты осуществляют поиск информации в сети по указанным адресам. С точки зрения развития личностного потенциала учащихся создание web-квестов подчинено следующим целям:

- развития у студентов умения использовать полученную информацию на практике;
- формирования у них навыков тайм-менеджмента;
- развития умений оценки информации, её анализа и синтеза;
- формирования критического мышления [11, с. 93].

Задание для web-квеста должно содержаться на специальном образом организованной web-странице. В структуру последней входит ряд обязательных равнозначных компонентов (Табл. 2).

Компоненты задания на Web-квест

Наименование компонента	Примерное содержание компонента
Введение	Описываются сроки проведения, задается исходная ситуация
Учебное задание	Описание задания, предлагаемого к выполнению обучающимися
Набор ссылок на ресурсы сети	Указание путей к получению информации, необходимой для успешного выполнения задания
Описание процесса выполнения работы	Указание конкретных сроков и этапов выполнения Web-квеста
Заключение	Пути для дальнейшей самостоятельной работы по теме или содержит описание того, каким образом можно перенести полученный опыт в другую область

Нетрудно увидеть, что работа над заданием web-квеста, помимо развития вышеперечисленных личностных результатов, будет также способствовать развитию у студентов познавательной самостоятельности.

Достижению студентами личностных результатов также может способствовать внедрение цифровых технологий в процесс контроля результатов их самостоятельной работы. В этих целях, помимо традиционных, быть использованы различные инновационные формы, методы и технологии:

- презентации [9, с. 458];
- рейтинг;
- портфолио [4, с. 65];
- взаимооценивание.

Использование подобных форм контроля знаний студентов будет способствовать превращению обучающихся в активных субъектов образовательного процесса, а, следовательно, и развитию у них познавательной самостоятельности, ответственного отношения к обучению и умения применять полученные знания на практике, в т.ч. вне конкретной предметной области [2, с. 85].

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что главной особенностью современного этапа социально-экономического и культурного развития России является её вхождение в постиндустриальную эру. Это, в свою очередь, не могло не затронуть процесс развития системы ВПО.

Успех её дальнейшей модернизации на территории РФ имеет прямую связь с расширением использования информационных технологий в ходе учебной деятельности.

Проблема их влияния на развитие личностного потенциала студентов также является весьма актуальной.

В условиях цифровой образовательной среды фиксируется развитие у обучающихся ряда немаловажных умений и качеств, характеризующихся определённой степенью востребованности в современном российском обществе.

Современный образовательный процесс тесно связан с использованием инновационных технологий и активных методов обучения, а также созданием педагогических условий, благоприятствующих складыванию у студентов позитивного опыта самостоятельного решения различных проблем будущей профессиональной деятельности.

Создание организованной цифровой образовательной среды оказывает положительное влияние на ход образовательного процесса, будучи полезным для каждого всех его участников: образовательной организации, преподавателей и студентов.

Передовые информационные технологии находят своё применение и в процессе развития личностного потенциала студентов при использовании различных форм учебной работы.

Например, в ходе лекционных занятий они могут быть использованы при написании рецензий на сайт по теме лекции, при подготовке обзорного реферата, раскрывающего её тему, при анализе существующих рефератов на данную тему, для составления библиографического списка, а также в целях обсуждения содержания лекции в сетевом пространстве.

Возможности цифровых технологий, способствующие выработке у студентов личностных результатов обучения также могут быть использованы в ходе подготовки студентов к лабораторным и практическим занятиям.

Инновационной формой организации образовательного процесса в вузе является технология Web-квест, применение которого также будет способствовать формированию у студентов ряда важных личностных результатов.

Достижению обучающимися личностных результатов также может способствовать внедрение цифровых технологий в процесс контроля результатов их самостоятельной работы.

Литература:

1. Абдрафикова А.Р., Ульянова А.Н. Использование Web 2.0-платформы Nearpod для организации самостоятельной работы учащихся на уроках английского языка // Казанский педагогический журнал. 2015. №6. С. 307-311
2. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65-86
3. Бадретдинова Р.Р. Использование мультимедийных средств в курсе «Иностранный язык» на младшем этапе общеобразовательной школы // Молодой исследователь: от идеи к проекту. Материалы II студенческой научно-практической конференции. ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет». Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2018. С. 327-331
4. Беркович М.И., Кофанова Т.А., Тихонова С.С. Soft skills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования // Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление. 2018. № 4. С. 63-68
5. Брыскина О.Ф. Инновационные технологии в образовании: где найти точку опоры, чтобы перевернуть урок? // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 3 С. 53-57

6. Замошникова Н.Н. Развитие системы высшего профессионального образования в Российской Федерации с 1990 по 2015 годы: взгляд из региона. № 4. 2015. С. 67-77
7. Кондратенко Б.А. Персонализация профессионального обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий. Автореф. дисс... канд. пед. наук. Калининград, 2015. – 23 с.
8. Кочерга С.А. Государственная политика в сфере образования // Государственная власть и местное самоуправление. 2014. №6. С. 12-18
9. Кумова М.В., Полюшко Д.А. К вопросу использования презентации PowerPoint в обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2015. №1. С. 457-458
10. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. №1 (21). С. 55-59
11. Лысак О.Г., Кузнецова Л.А., Романова-Самохина С.М. Современные технологии — Web-квест как средство повышения эффективности обучения // Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна, 2016. С. 92-94
12. Максимова К.А., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Технология разработки лекционных занятий в электронной среде // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. №3 (37). 2019. С. 67-72
13. Предметные, личностные и метапредметные результаты обучения // Электрон. дан. Режим доступа Url: <https://infourok.ru/statyapredmetnie-lichnostnie-i-metapredmetnie-rezultati-obucheniya-1115107> (Дата обращения: 23.11.2020)
14. Рябухина Е.В., Нуждина М.В. Активные и интерактивные образовательные технологии в вузе // Карельский научный журнал. 2015. № 3. С. 26-29
15. Сташкевич И.Р. Информационно-образовательная среда профессиональной образовательной организации – смена образовательной парадигмы // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. №9(13). С. 26-28
16. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. №2. С. 44-58
17. Ушакова Л.С. Рейтинговая система контроля знаний и педагогическая диагностика как средство управления учебным процессом в профессиональном образовательном учреждении: Дис... канд. пед. наук. Ставрополь: СГУ, 2000. – 200 с.
18. Фадеева В.А. Новейшие веб-сервисы в лингводидактике: дидактические возможности и применение. М.: Международные отношения, 2017. – 186 с.
19. Хорошавина Г.Д. Роль инновационных структур вуза в формировании профессиональной компетентности современных специалистов // Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве России: материалы II Международной научно-практической конференции (г. Карачевск, 8-9 июня 2017 г.). Карачевск: КЧГУ, 2017. С. 164-168
20. Хрулёва А.А. Формирование информационной культуры будущих учителей английского языка. Дис... канд. пед. наук. Ялта, 2019. 228 с.
21. Sykes J., Oskoz A., Thome S.L. Web 2.0, Synthetic Immersive Environments, and Mobile Resources for Language Education // CALICO Journal. 2008. № 25. P. 528-546

Психология

УДК 159.9.07

доктор биологических наук, профессор Соболев Валерий Иванович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Попов Максим Николаевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

ОЦЕНКА УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ «КОРОНАВИРУСНОЙ САМОИЗОЛЯЦИИ»

Аннотация. На основании анализа результатов психологического тестирования 17-ти студентов сделан вывод о том, что «Коронавирусная самоизоляция» не вызывает каких-либо серьезных последствий со стороны степени выраженности агрессии; лишь в 3-х тестах-шкалах (7%) из 41 уровень агрессивности оценивался категорией «высокий уровень», в 27 случаях (66%) как «средний уровень», а в 11 случаях (27%) категорией «низкий уровень». Основываясь на использованном методе оценки сопоставимости результатов различных тестов (корреляционная матрица) можно сделать заключение, что лишь 7 тестов-шкал из 41 использованных позволяют с достаточной степенью надежности прогнозировать уровень агрессивности.

Ключевые слова: психодиагностика, психометрия, агрессивность, студенты, режим «самоизоляции».

Annotation. It is shown that "Coronavirus self-isolation" does not cause changes in the level of aggression in students. It was found that in 3 tests (7%) out of 41 the level of aggressiveness was assessed by the "high level" category, in 27 cases (66%) as "medium level", and in 11 cases (27%) as "low level". Based on the method used for assessing the comparability of the results of various tests (correlation matrix), we can conclude that only 7 tests out of 41 used allow predicting the level of aggressiveness with a sufficient degree of reliability.

Keywords: psychodiagnostics, psychometrics, aggressiveness, students, "self-isolation" regime.

Введение. Появление в начале XX в. в психологии двух основных направлений – психоанализа и бихевиоризма, – привело к изучению феномена агрессивности с двух позиций: как врожденного свойства личности и как реакции этой личности на внешние стимулы. Эти два разных подхода к пониманию агрессивности сохраняются и до настоящего времени. В настоящее время одним из значимых факторов, оказывающих влияние на психическое состояние человека и имеющих социальную природу, является так называемая «коронавирусная самоизоляция» [12]. Последствия такого рода воздействия на психоэмоциональное состояние человека - многогранны, непредсказуемые и слабо изученные. Одной из точек действия социальной самоизоляции может выступать такое свойство личности, как агрессивность, проявляющаяся в предпочтении использования субъектом насильственных способов для достижения своих целей [1, 2, 7]. В связи с этим первая задача настоящей работы состояла в выявлении степени проявления агрессивности у студентов в условиях так называемой «коронавирусной самоизоляции».

В литературе, касающейся психодиагностики степени агрессивности, описано большое число тестов, позволяющих как в целом, так и в частности выявить особенности предполагаемой реакции субъекта в критических ситуациях с проявлением элементов агрессии [3-5]. Однако всегда возникает закономерный вопрос о валидности и сопоставимости результатов используемых в практической психологии тестов [12]. Одним из способов сравнительной оценки прогностической способности похожих, но разнородных тестов может служить метод, основанный на выявлении числа корреляционных взаимосвязей между их отдельными показателями (шкалами). При этом предполагается, что число существующих связей того или иного теста с другими является свидетельством его валидности и уровня прогностической значимости [12]. В связи с этим второй задачей настоящей работы явилось на основании анализа корреляционной матрицы выявить функционально однородную группу тестов, используемых для оценки уровня агрессивности субъектов исследования.

Целью работы явилось проведение оценки характера влияния социальной изоляции при «коронавирусной самоизоляции» на степень агрессивности студентов, а также выявление среди ряда наиболее часто используемых психодиагностических тестов функционально однородной группы, сформированную на основе принципа наибольшего числа сложившихся между ними корреляционных связей.

Изложение основного материала статьи. В исследованиях приняли участие 20 студентов Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО "Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского" в г. Ялте со средним возрастом $20 \pm 0,1$ лет.

В ходе проведения исследований все испытуемые тестировались в условиях *on line*. С этой целью использовали 6 тестов (41 шкала), отражающих различные стороны эмоциональной сферы человека (табл.), в частности применили методики оценки уровня агрессивности [1, 9]. При выборе перечня тестов пользовались каталогом психологических тестов (<https://psytests.org/test.html#112>), представленных в разделе «Методики исследования психических состояний, агрессивности, тревожности», а также описанных в ряде практических руководств [3-5, 8-10].

Статистический анализ полученных данных. Поскольку результаты тестирования были представлены в числовом виде (баллы по каждой шкале), было возможно использовать методы вариационной статистики. Статистическая обработка экспериментальных данных проводилась с помощью пакета прикладных программ (Windows Excel, 2010). Рассчитывались следующие параметры: средние арифметические величины и их стандартные ошибки, коэффициенты корреляции между отдельными показателями и их статистическая значимость. В последнем случае строилась корреляционная таблица, после чего для каждого показателя подсчитывали число корреляционных связей, которое выявлялось между искомым показателем и всеми 41 остальными. При этом для учета отбирали лишь те связи, которые после z-преобразования Фишера имели значение коэффициента корреляции более 0,5 при уровне значимости $p < 0,05$. На заключительном этапе каждому показателю (41 шкала) присваивали рейтинг, определяемый числом выявленных статистически достоверных корреляционных связей с другими показателями (таблица).

Результаты анализа полученных данных представлены в таблице. Обращают на себя внимание следующие основные моменты.

Во-первых, «коронавирусная самоизоляция» в целом не вызывала каких-либо серьезных последствий со стороны степени выраженности агрессии. Действительно, только в 3-х случаях из 41 («вербальная» - код теста № 5, «личная в форме бескомпромиссности» - код теста № 17 и «неумение переключать агрессию» - код № 33) отмечен высокий уровень проявления агрессивности. В 27 случаях агрессия оценивалась категорией «средний уровень», а в 11 случаях категорией «низкий уровень».

Следовательно, только в 66 % случаев (27 из 41) оценка степени агрессивности была сопоставимой, что в целом свидетельствует о высокой функциональной неоднородности всей использованной группы тестов. С нашей точки зрения, такой результат отчасти может быть связан с интуитивным, а не доказательным делением шкал на стандартные зоны и присвоение им соответствующих категорий [17].

Перечень использованных тестов, показателей и шкал

Название теста		Код теста	Среднее значение для группы	Интерпретация для всей группы	Рейтинг
Опросник склонности к агрессии Басса-Перри	Физическая агрессия	1	20,6±2,3	Средний уровень	19
	Гнев	2	20,3±2,6	Средний уровень с тенденцией к высокому	9
	Враждебность	3	18,5±1,8	Средний уровень	11
Виды агрессивности	Общая	4	13,1±1,3	Средняя степень	21
	Вербальная	5	4,0±0,8	Высокая степень	4
	Физическая	6	1,8±0,6	Низкая степень	16
	Предметная	7	2,9±0,3	Низкая степень	7
	Эмоциональная	8	1,7±0,3	Низкая степень	10
	Самоагрессия	9	3,5±0,4	Средняя степень	5
Личностная агрессивность и конфликтность	Позитивная	10	5,9±1,0	Низкая степень	20
	Негативная агрессивность	11	6,4±0,9	Низкая степень	18
	Конфликтность	12	20,7±0,9	Средний уровень	16
	Вспыльчивость	13	5,4±0,7	Средний уровень	13
	Напористость	14	3,5±0,6	Средний уровень с тенденцией к низкому	4
	Обидчивость	15	4,2±0,4	Средний уровень с тенденцией к низкому	7
	Неуступчивость	16	3,3±0,7	Средний уровень с тенденцией к низкому	7
	Бескомпромиссность	17	7,5±0,7	Высокий уровень	12
	Мстительность	18	3,6±0,7	Средний уровень с тенденцией к низкому	9
	Нетерпимость	19	2,7±0,5	Низкий уровень	2
	Подозрительность	20	3,7±0,4	Средний уровень	5
Шкала диагностики враждебности Кука-Медлей	Шкала цинизма	21	58,2±1,4	Средний уровень с тенденцией к высокому	9
	Шкала агрессивности	22	32,1±2,7	Средний уровень с тенденцией к низкому	16
	Шкала враждебности	23	18,2±1,6	Средний уровень с тенденцией к низкому	9

Название теста		Код теста	Среднее значение для группы	Интерпретация для всей группы	Рейтинг
Тест уровня легитимизированной агрессии ЛА-44	Политика	24	41,5±2,6	Средний уровень	14
	Личный опыт	25	31,8±2,9	Средний уровень с тенденцией к высокому	16
	Воспитание	26	18,1±2,0	Средний уровень	19
	Спорт	27	13,3±1,4	Средний уровень	12
	СМИ	28	36,3±1,9	Средний уровень с тенденцией к высокому	17
	Интегральная шкала	29	69,7±4,9	Средний уровень	19
Диагностика коммуникативной агрессивности	Коммуникативная агрессивность агрессия	30	19,9±2,8	Низкий уровень	19
	Спонтанная агрессия	31	1,6±0,5	Средний уровень	14
	Неспособность тормозить агрессию	32	1,7±0,4	Низкий уровень	3
	Неумение переключать агрессию	33	3,3±0,4	Высокий уровень	6
	Анонимная агрессия	34	0,91±0,4	Низкий уровень	11
	Провокация агрессии у окружающих	35	2,5±0,5	Средний уровень	1
	Склонность к отраженной агрессии	36	2,6±0,4	Средний уровень	7
	Аутоагрессия	37	2,0±0,5	Средний уровень с тенденцией к низкому	22
	Ритуализация агрессии	38	1,0±0,3	Низкий уровень	9
	Склонность заряжаться агрессией толпы	39	0,82±0,3	Низкий уровень	18
	Удовольствие от агрессии	40	1,2±0,4	Средний уровень с тенденцией к низкому	7
	Расплата за агрессию	41	2,3±0,5	Средний уровень	9

Примечание: Рейтинг - число выявленных корреляционных взаимосвязей; жирным шрифтом выделены показатели с числом корреляционных взаимосвязей от 15 и выше

Во-вторых, использование метода подсчета числа сложившихся между отдельными показателями корреляционных связей с помощью корреляционной матрицы, показало высокую, с точки зрения сопоставимости результатов, неоднородность использованных диагностических шкал. Напомним, что в расчет принимались лишь те коэффициенты корреляции, которые после z-преобразования Фишера были

выше 0,5, что при числе степеней свободы $k=17$ обусловило их статистическую значимость на уровне $p<0,05$. Как видно из таблицы, первые три рейтинговых места принадлежат тестам «Аутоагрессия» - 22 балла, «Общая агрессивность» - 21 балл и «Позитивная личностная агрессия» - 20 баллов. Высокий рейтинг имеют также показатели «Физическая агрессия» (19 баллов), «Уровень легитимизированной агрессии: Интегральная шкала и Воспитание», а также «Коммуникативная агрессивность агрессия» (19 баллов). Замыкают рейтинг тесты «Провокация агрессии у окружающих» (1 балл), «Личностная агрессивность и конфликтность: нетерпимость» и «Неспособность тормозить агрессию» (по 2 балла).

Таким образом, основываясь на использованном методе оценки сопоставимости результатов различных тестов, отражающих разные стороны агрессивности субъекта, можно сделать заключение, что лишь 7 из использованных 41 тестов позволяют в достаточной степени надежности прогнозировать уровень агрессивности испытуемых.

Как видно, большинство показателей (34 из 41 шкал в 6 использованных базовых тестах) слабо или недостаточно тесно коррелируют между собой. Практически это выражается в том, что по одному тесту степень выявленной агрессивности, например, нарастает, а по другому - не изменяется или даже снижается. В связи с этим, при использовании для тестирования уровня агрессивности субъекта лишь одного теста необходимо учитывать возможную его непригодность в силу несопоставимости результатов в сравнении с другими однотипными тестами [12, 14, 15].

Следует отметить, что сделанное заключение касается лишь небольшой группы экспресс-тестов, использованных в нашей работе, тогда как общее их число не поддается даже приблизительному подсчету [7, 8-11, 13, 16]. Тем не менее, такого рода подход к оценке надежности и адекватности тестирования может быть использован как один из принципов функциональной классификации групп, в основу которого положен показатель количества сформировавшихся в группе взаимосвязей [12].

Выводы. На основании анализа результатов психологического тестирования 17-ти студентов сделан вывод, что «Коронавирусная самоизоляция» не вызывает каких-либо серьезных последствий со стороны степени выраженности агрессии; лишь в 3-х тестах-шкалах из 41 уровень агрессивности оценивался категорией «высокий уровень» (7%), в 27 случаях (66%) как «средний уровень», а в 11 случаях (27%) категорией «низкий уровень». Основываясь на использованном методе оценки сопоставимости результатов различных тестов (корреляционная матрица) можно сделать заключение, что лишь 7 тестов-шкал из 41 использованных позволяют с достаточной степенью надежности прогнозировать уровень агрессивности.

Литература:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М: Информационно-издательский дом "Филин", 1996. – 472 с.
2. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
3. Васина Ю.А. Методические рекомендации «Педагогические тесты в системе психологической подготовки МЧС России» / Ю.А. Васина. – М., 2012. – 149 с.
4. Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова. – РнД.: Феникс, 2006. – 375 с.
5. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. 411 с.
6. Клайн Пол. Справочное руководство по конструированию тестов / Пол Клайн. – Киев, 1994. – 283 с.
7. Лыноградская О.И. Исследование агрессивности студентов технического ВУЗа / О.И. Лыноградская, Ю.А. Трифонова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2016. – Том. 10, № 3-2. – С. 14-18.
8. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / Автор и составитель А.О. Прохоров. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 176 с.
9. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова [серия: Библиотека актуальной психологии]. – Вып. 2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.
10. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика / Д. Я. Райгородский. – М.: Бахрах-М, 2001. – 672 с.
11. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е.И. Рогов – М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
12. Соболев В.И. Характеристика корреляционных связей между различными показателями нервно-психического статуса у студентов в период «коронавирусной самоизоляции» / В.И. Соболев, М.Н. Попов, В.В. Труш // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 2. – С. 315-318.
13. Соболев В.И. Психофизиологическая оценка активности центральной нервной системы студентов в начальный период обучения в ВУЗе / В.И. Соболев, М.Н. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 222-228.
14. Соболев В.И. Оценка взаимосвязи между психофизиологическими и индивидуальными показателями теста Т.А. Немчина у студентов-первокурсников / В.И. Соболев, М.Н. Попов, В.В. Труш // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – С. 344-348.
15. Соболев В.И. Взаимосвязь между дидактической эффективностью тематической информационной лекции и психофизиологическими особенностями студентов / В.И. Соболев, М.Н. Попов, В.В. Труш // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 310-314.
16. Соболев В.И. Повышение дидактической эффективности проблемной лекции путем усиления мотивации студентов-первокурсников к обучению и ее связь с уровнем логического мышления / В.И. Соболев, В.В. Труш // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66 (1). – С. 201-205.
17. Фер Р. Майкл Психометрика: Введение / Р. Майкл Фер, Верн Р. Бакарарк; пер. с англ. А.С. Науменко, А.Ю. Попова; под ред. Н.А. Батурина, Е.В. Эйдмана. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010. – 445 с.

УДК 159.923.33

магистрант Тарадай Юрий Михайлович

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

кандидат психологических наук, доцент Кудрявцев Владимир Александрович

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

ДЕЗАДАПТИВНЫЕ СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ, КАК ФАКТОР БУЛЛИНГОВОЙ И МОББИНГОВОЙ ВИКТИМНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы буллинга и моббинга среди детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Авторы статьи рассматривают современные представления о причинах возникновения буллинга и моббинга, структуре данного явления, его участниках, а также акцентируют внимание на основных факторах риска, повышающих вероятность втягивания детей и подростков с ОВЗ в ситуацию буллинга и моббинга в качестве жертвы, где ведущая роль отводится влиянию на формирование гармонично развитой личности индивида доминирующих в его семье стилей семейного воспитания.

Ключевые слова: буллинг и моббинг, виктимность, дети и подростки с ОВЗ, стили семейного воспитания.

Annotation. The article presents theoretical analysis' results of the problem of bullying and mobbing among children and adolescents with disabilities. Article's authors consider modern ideas about bullying and mobbing causes, the structure of this phenomenon, its participants, also focusing on the main risk factors that increase potential opportunities of embedding children and adolescents with disabilities into a bullying and mobbing situation as a victim, the leading role in which is played by dominating in family parenting and education styles which influence on the formation of a harmoniously developed child's personality.

Keywords: bullying and mobbing, victimization, children and adolescents with disabilities, styles of parenting and family education.

Введение. На фоне все более явного роста тенденции к внедрению в систему российского образования инклюзивных форм обучения, мы сталкиваемся со многими проблемами, которые касаются специфики обучения детей и подростков с ОВЗ в стенах общеобразовательных учреждений. Одной из таких проблем является вхождение ребенка и подростка с ОВЗ в буллинг и моббинг, где индивид становится жертвой психологической, а часто и физической агрессии.

Буллинг и моббинг представляют собой системное явление, которое имеет достаточно сложную структуру взаимоотношения субъектов, включенных в него, а также имеет в основании весьма широкий спектр причин как внешнего, так и внутреннего характера, ведущих за собой становление поведенческой модели индивида по типу «агрессор» или «виктим».

Буллинг и моббинг являют собой далеко не редкий феномен в ученических коллективах и обладает поистине международным масштабом представленности. По данным результатов глобального исследования данной проблемы за 2016 год, в рамках которого изучение буллинга и моббинга производилось в 42 странах Западной Европы, а также на территории Северной Америки, в выборке общей численностью 220 тысяч детей, с явлением школьной травли столкнулись 12% девочек и 10% мальчиков, что, с учетом весьма внушительного объема выборки, указывает нам на значительное распространение данного явления в обществе [20]. В пользу данного утверждения также говорит статистика, предоставляемая Международной ассоциацией телефонных линий (Child Helpline International), которая показывает, что за 2015 год более 16000 детей обратилось за помощью по проблеме кибербуллинга [7]. Все это достоверно указывает на высокую значимость изучения проблемы буллинга в различных его вариациях.

Нужно отметить, что феномен буллинга и моббинга стал объектом пристального изучения относительно недавно. Впервые, научной разработкой данного явления заинтересовались зарубежные ученые, в числе которых Э. Миллер, Д. Лейн [22], Д. Ольвеус [28] и Э. Руланн [21]. Наибольшее распространение интереса к данной проблеме проявилось после публикаций в 1970-х годах прошлого века научных работ Д. Ольвеуса, посвященных данной тематике [5].

Изложение основного материала статьи. Впервые термин «буллинг» обрел знакомое нам понимание благодаря такому английскому журналисту как Э. Адамс, понимавшего под ним весьма широкий спектр определений, основанных на разнице в масштабах и качественных характеристиках явления. Среди отечественных исследователей, затрагивающим в своих научных изысканиях феномен буллинга и моббинга можно назвать А.Н. Дахина [12], В.Р. Петросянца [19], И.С. Кона [16], С.Н. Ениколопова [13].

Проанализировав научные исследования, посвященные изучению данной проблемы, мы можем прийти к выводу, что буллинг (от англ. «bully») - это поведенческая модель, инициируемая одним или несколькими лицами – агрессорами, направленная на избранный субъект – жертву, которая основывается на стремлении дестабилизировать психологическое состояние субъекта через целенаправленное моральное или физическое унижение последнего [1, 2, 3, 4].

В моббинге (англ. mobbing от mob — «толпа») мы можем наблюдать те же целевые установки агрессора, что и в ситуации буллинга, с той лишь разницей, что поведенческая модель моббинга исполняется коллективом агрессора по отношению к одной жертве или группе жертв [4].

Таким образом, мы можем понимать, что основной парадигмой инициации буллинга и моббинга является низведение личностных качеств субъекта – жертвы, унижение его достоинства, иначе говоря, третирующее личностные качества. Буллинговая и моббинговая модель обладают фиксированным набором признаков, к которым относятся: высокая степень расхождения между силами агрессора (-ов) и жертвы (-в); высокая чувствительность жертвы к нападкам со стороны агрессора; устойчивый показатель повторений инициации агрессивного поведения [16, 22].

Буллингвая структура представляет собой системное образование. Такие ученые, как Pepprer и Craig описывают основные субъектные единицы, составляющие основу буллинга, к ним относятся: жертва (виктим); булли (агрессор), помощники индивида, демонстрирующего агрессивные тенденции; участники, демонстрирующие активную позицию защитников жертвы; наблюдатели [29].

По мнению Е.Н. Волковой и И.В. Волковой, такая категория как наблюдатели являются ключевыми фигурами инициации буллингового процесса, так как, по мнению авторов, поведенческая модель наблюдателя несет в себе смыслообразующий компонент ситуации травли. Ученые указывают, что именно через фигуру наблюдателя агрессор обретает способность к достижению самоутверждения, подтверждения собственной силы над жертвой [8].

Феномен буллинга и моббинга имеет под собой сложное психологическое и социально – педагогическое основание. Существует множество подходов к видению основных причин, ведущих к возникновению буллинга и моббинга, которые можно объединить в 4 крупные модели:

Так, представители первой модели видят ведущий вклад в становление модели буллинга особенностей личности индивида, как основополагающего и ведущего фактора инициации процесса ситуации травли. Представители данной модели видят решение проблемы через изучение личностных черт агрессора и жертвы [6, 25].

Вторая модель опирается на представление о том, что главным фактором становления поведенческого репертуара по типу «агрессор – жертва» является школьная среда, где наибольшее значение отводят высокой численности учащихся, что отражается на снижении способности индивидуализированного сопровождения обучающихся, а также учитывается вклад представителей педагогического состава в инициацию буллинга/моббинга (собственный негативный жизненный опыт педагога, в рамках которого последний выступал в качестве жертвы третирования) [21, 25].

Говоря о третьей модели подхода к пониманию основ возникновения буллинга и моббинга, мы должны сказать, что данная модель является наиболее поздно оформившейся, что указывает на необходимость более пристального изучения данного направления. Представители этой модели видят высокую степень вклада в формирование поведенческой модели по типу буллинг/ моббинг фактора семейного воспитания (материальная обеспеченность семьи, специфика внутрисемейных отношений) [6, 26, 27, 30].

Четвертая и последняя из представленных моделей предполагает эклектический подход к проблеме буллинга/моббинга. Представители данной модели видят описываемую проблему как конгломерат личностных особенностей субъектов буллинговой/моббинговой поведенческой модели, факторов макро- и микросоциальной ситуации их развития, а также психолого – педагогических предпосылок [6].

По нашему мнению, наибольшей теоретико – практической значимостью обладает четвертая, смешанная модель видения проблемы буллинга и моббинга, что связано с необходимостью комплексного изучения всех факторов, обладающих немалой важностью для формирования личностных качеств агрессивной или виктимной личности.

Так как формирование человеческой личности невозможно рассматривать в отрыве от системы внутрисемейных отношений, мы считаем, что необходимо сделать акцент на изучении особенностей семейного воспитания детей и подростков. Система семейных отношений обладает высоким потенциалом для обеспечения успешности адаптации и социализации ребенка и подростка.

В отечественной психологии и педагогике тематику детско – родительских отношений разрабатывали такие ученые как Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.В. Ткачева, В.В. Столин, А.Я. Варга, В.В. Юстицкий, Л.Г. Сагатовская, А.П. Петровский, П.Ф. Лесгафт, В.М. Минияров и др.

Под родительскими отношениями А.Я. Варга понимала совокупность чувственного отношения родителей к своим детям, которое выражается в восприятии, принятии и понимании ребенка, специфических черт его характерологического репертуара, а также поведенческой модели, которую демонстрируют родители относительно своего ребенка [9].

Ученые, в своих исследованиях уделяющие внимание развитию детей и подростков с ОВЗ, указывают на тот факт, что семейная система обладает высоким потенциалом воздействия на развитие гармоничной личности такого ребенка и подростка [10, 11, 14, 15, 18]. Рождение в семье ребенка с тем или иным типом дизонтогенеза несёт потенциально высокую опасность оказания деформирующего влияния на систему семейных отношений, и, в частности, на систему семейного воспитания ребенка и подростка с ОВЗ [17, 23].

Внутрисемейная атмосфера, складывающаяся вокруг ребенка и подростка с ОВЗ, выражающаяся в системе эмоциональных и когнитивных установок родителей по отношению к такому ребенку/ подростку, и ведущая к становлению той или иной поведенческой модели взаимодействия родителя с таким ребенком/ подростком имеет высокий потенциал воздействия на процесс формирования индивидуально – типологических личностных черт такого ребенка/ подростка.

Выводы. Таким образом, мы можем прийти к пониманию, что ребенок, развивающийся в рамках дезадаптивного стиля семейного воспитания может обрести в личностном репертуаре маркеры готовности становиться жертвой агрессивно настроенного индивида, а именно, тревожность, пассивность, конформность, агрессивность. Это указывает на высокий потенциал включения ребенка и подростка с ОВЗ в ситуацию буллинга и моббинга в качестве жертвы (виктима).

Под виктимностью понимается комплекс приобретаемых индивидом черт и признаков, выраженных в физическом, психическом и социальном плане, которые повышают потенциальную возможность становления субъекта в качестве жертвы. По мнению Е.С. Фоминых ребенок и подросток с тем или иным типом дизонтогенетического развития обладает высокими показателями виктимогенности, что связано с наличием у такого индивида дизонтогенетических маркеров, отражающихся в специфических характеристиках физического, психического и социального развития, которые обусловлены искажением восприятия реальности, дефицитностью в сфере сознания, низкими показателями устойчивости психики, чертами инфантилизма и дефицитами навыков построения адекватной системы межличностных отношений [24].

Резюмируя все выше сказанное, мы можем прийти к пониманию, что изучение корреляционной связи между тенденцией ребенка и подростка с ОВЗ становиться жертвой в ситуации буллинга/ моббинга и особенностями системы детско – родительских отношений имеют высокую теоретико – практическую значимость.

Литература:

1. Ахметшина И.А. Первичная профилактика школьного буллинга в условиях инклюзивного образования // Профилактика зависимостей. - 2018. - №4. - С. 96-100.
2. Ахметшина И.А., Лосева А.А. Социально – педагогические аспекты профилактики школьного буллинга в условиях инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - №3. - С. 16-19.
3. Бобровникова Н.С. Профилактика буллинга в образовательной среде // Молодой ученый. - 2016. - № 12. - С. 759-761.
4. Бондарева Е.Н., Сорокопудова Ю.В., Морозова А.И. Жестокость подростков. Моббинг в школе // Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. - 2014. - №1. - С. 7-10.
5. Бутовская М. Л., Луценко Е.Л., Ткачук К.Е. Буллинг как социокультурный феномен и его связь с чертами личности у младших школьников // Этнографическое обозрение. - 2012. - №5. - С. 139-150.
6. Воликова С.В., Калинкина Е.А. Детско-родительские отношения как фактор школьного буллинга // Консультативная психология и психотерапия. - 2015. - №4. - С. 138-161.
7. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Кибербуллинг как способ социального реагирования подростков на ситуацию буллинга // Вестник мининского университета. - 2017. - № 3 (20). - С. 17.
8. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Социально – психологические и личностные особенности подростков – свидетелей буллинга // Вестник Мининского университета. - 2020. - Т.8. - №4. - С. 10.
9. Голубева Е.В., Истратова О.Н. Диагностика типов детско-родительских отношений // Российский психологический журнал. - 2009. - №1. - Т 6. - С. 25-34.
10. Гринина Е.С., Рудзинская Т.Ф. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. - 2016. - Т. 5. - № 2. - С. 163-168.
11. Гулманова С.В., Коновалова М.Д. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС: практический опыт // Качество современного образования: опыт, тенденции развития: сборник научных трудов Межрегиональной научно- практической конференции с международным участием (18 февраля 2016 г.) / Саратовский областной институт развития образования; отв. ред. И.М. Ильковский. – Саратов. - 2016. – С. 105-110.
12. Дахин А.Н. Буллинг в школе и не только // Сибирский педагогический журнал. - 2015. - №6. - С. 208-214.
13. Ениколопов С.Н. Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма) [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма). URL: https://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36278_full.shtml Дата обращения: 30.03.2020
14. Игнатьева К.В., Кухарчук О.В. Особенности семей, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Реабилитация, абилитация и социализация: сборник научных трудов; отв. ред. О.Е. Нестерова, Р.М. Шамянов, Е.С. Пяткина, Л.В. Шипова, М.Д. Коновалова. - М.: Издательство «Перо». - 2016. - С. 132-143.
15. Иневаткина С.Е., Ботова Э.К. Детско – родительские отношения – основной фактор развития ребенка // Гуманитарные науки и образование. - 2013. - №1(13). - С. 53-56.
16. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться / И.С. Кон // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15-18.
17. Красильникова, Е.Д. Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с различными вариантами нарушения психического развития // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. - 2012. - №1. - С. 50-59.
18. Куприянчук Е.В., Самсонова И.В. Семейные воспитательные стратегии как ресурс развития личности // Образование в современном мире: сборник научных трудов XI Международной научно – практической интернет – конференции (01-31.03.2016). - Саратов. - 2016. - С. 227-235.
19. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2011. - №6. - С. 151-154
20. Реан А.А. Профилактика агрессивности и асоциальности несовершеннолетних // Национальный психологический журнал. - 2018. - №2 (30). - С. 3-12.
21. Рулани Э. Как остановить школьную травлю: психология моббинга. - М.: Генезис. - 2012. - 264 с.
22. Сергеев А.А., Шиндряев С.О. Риски возникновения буллинга в школе с инклюзивным образованием // Учебный год. - 2019. - № 3. - С. 66-68.
23. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие / В.В. Ткачева. - М.: АСТ; Астрель. - 2007. - 318 с.
24. Фоминых Е.С. Психолого-педагогическое сопровождение девиантимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве вуза: автореф. дис. канд. психол. наук. – Екатеринбург. - 2012. – 20 с.
25. Хломов К.Д., Бочавер А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал высшей школы экономики. - 2013. - Т. 10. - № 3. - С. 149-159.
26. Allison S., Roeger L., Smith B., Isherwood L. Family histories of school bullying: implications for parent-child psychotherapy // Australasian Psychiatry. - 2014. - vol. 22. - pp. 149-153.
27. Baldry A.C., Farrington D.P. Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. Journal of Community & Applied Social Psychology. - 2000. – 10 (1). - pp. 17-31.
28. Olweus D. Bullying at school: what we know and what we can do. – Oxford: Blackwell Publishers. - 1994. – 135 p.
29. Sanders Ch.E., Phye G.D. Bullying: implications for the classroom. – California: Elserver Academic Press. - 2004. – 257 p.
30. Wolke D. Family factors, bullying victimisation and wellbeing in adolescents // Longitudinal and Life Course Studies. - 2012. - Vol. 3. - Issue 1. - pp. 101-119.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Левиза Иловичевна	МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КАРТИНЫ МИРА СРЕДСТВАМИ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ	4
Абдуллина Марина Александровна Долматова Анна Анатольевна Чернигин Александр Алексеевич	РАЗВИТИЕ ЦВЕТОВОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ	7
Абрамова Ольга Владимировна	РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА И ОРАТОРСКОЕ МАСТЕРСТВО СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)	10
Агаева Индира Бабаевна Валевич Анна Сергеевна	СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	13
Агеева Елена Львовна Слинякова Жанна Анатольевна Батанова Нина Александровна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ	17
Акмуллаева Ление Рустемовна	ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДВУЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ	19
Алдакимова Ольга Викторовна	ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА	22
Александрова Наталья Сергеевна Петушкова Ольга Александровна	РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	25
Амет-Уста Зарема Ремзиевна	ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О ПРИРОДЕ	28
Андросова Мария Ивановна Афанасьева Лира Иппатьевна Холмогорова Татьяна Васильевна	ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ОДИНОКИМ ЛЮДЯМ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА	30
Андросова Мария Ивановна Тимофеева Яна Аркадьевна	ИНФАНТИЛИЗМ КАК ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	33
Анохина Ася Сергеевна Рукавицын Максим Сергеевич	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	36
Антохина Валентина Александровна	МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К АНАЛИЗУ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ	38
Ануфриева Наталья Ивановна Григорьева Елена Ивановна Каменец Александр Владленович	РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ В УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЕМ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ	42
Аппоева Лаура Иссаевна Байрамкулова Белла Ожаевна	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	46
Арифудинова Рамиля Умяровна Михеева Наталья Сергеевна	ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КУРАТОРА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	49
Асанова Зарема Ризаевна Иваненко Елена Николаевна Концевич Наталья Андреевна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО С СЕМЬЕЙ	52

Афанасьева Лира Иппатьевна Андросова Мария Ивановна Лепчикова Саргы Петровна	СПЕЦИФИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	56
Ахметшина Ирина Анатольевна Лосева Алла Аскольдовна Юсупова Хадрия Геннадьевна	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	59
Бабушкина Лариса Евгеньевна Шукшина Татьяна Ивановна	АКТУАЛИЗАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ	62
Баженова Юлия Александровна Александрова Наталья Сергеевна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	65
Бартаева Полина Петровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ	69
Бахинская Ирина Анатольевна	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА	73
Белик Елена Викторовна Игнатова Анна Васильевна	ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	76
Береснев Андрей Анатольевич	СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	79
Биттер Наталья Викторовна Дунец Александр Николаевич Беспалова Наталья Николаевна	РЕСУРСНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ТУРИСТСКОЙ СИСТЕМЫ АЛТАЙСКОГО КРАЯ	82
Богданова Надежда Андреевна Солнцева Елена Георгиевна	К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	86
Богданова Юлия Зуфаровна	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ ВУЗОВ	88
Болотова Марина Ивановна Ермакова Марина Аркадьевна	ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК КОМПЕНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНЫ	91
Брутова Марина Алексеевна Буторина Анастасия Николаевна Малыхина Елена Владимировна	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ	96
Бурова Ирина Владимировна Поспелова Юлия Юрьевна Шурыгина Ольга Васильевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ	98
Butova Anna Vladimirovna	THE ROLE OF PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXTS IN COMMUNICATIVE COMPETENCE BUILDING AMONG NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS	102

Bykova Liliya Marsovnna	AFFORDANCES OF WEB 2.0 TECHNOLOGIES FOR TEACHING SECOND/FOREIGN LANGUAGE WRITING	105
Быстрова Наталья Васильевна Зиновьева Светлана Анатольевна Захарова Наталья Анатольевна	ЭЛЕКТРОННАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	108
Быстрова Наталья Васильевна Уракова Екатерина Андреевна Сидоров Андрей Николаевич	ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	111
Васильева Алсу Аизатовна	К ВОПРОСУ О ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	114
Васильева Светлана Евгеньевна Медведева Елена Юрьевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	117
Вершинина Анна Юрьевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ГЛАВНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	120
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Сидоров Андрей Николаевич	ПЕРСПЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	123
Воронин Денис Михайлович Киселева Ирина Вадимовна Воронина Екатерина Геннадиевна	ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	126
Воронин Денис Михайлович Нечаев Александр Николаевич	ОСНОВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА	129
Газаева Лариса Владимировна Елканов Константин Русланбекович	ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	132
Газизова Фарида Самигулловна Миннуллина Розалия Фаизовна Ибатуллина Наиля Газинуровна	ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ В ДОО	137
Галич Татьяна Николаевна Нуриева Алеся Радиевна Рузметова Динара Зайридиновна	РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ДОО	141
Гевля Мария Александровна	ОСНОВЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИАЛОГА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	145
Глущенко Ольга Павловна	ПАТРИОТИЗМ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ	149
Глущенко Ольга Павловна	АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ»	152
Гончар Марина Борисовна Вишневский Владимир Анатольевич	ОСОБЕННОСТИ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ГРУППЕ ХОРЕОГРАФИИ ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ С БОЛЬШОЙ СТЕПЕНЬЮ ВОЗРАСТНОЙ ГРАДАЦИИ	156
Гордиенко Татьяна Петровна Паткаускас Александр Витаутасович Головко Александр Викторович	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ШТУРМАНОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ИСПОЛНЕНИЮ ОБЯЗАННОСТЕЙ НА ПЕРВИЧНОЙ ДОЛЖНОСТИ	159

Грозян Нина Федоровна Прудникова Татьяна Ивановна	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	162
Грошев Николай Борисович	ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ ВСЕХ СУБЪЕКТОВ ДУХОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	165
Гулевич Татьяна Михайловна Селезнева Елена Владимировна Морова Раиса Викторовна	СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	169
Гуров Валерий Николаевич Исламов Руслан Рафаэлевич Гуров Данил Валерьевич	К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕЙ ШКОЛЕ	173
Давыдова Юлия Александровна	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМ И МЕТОДОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ	176
Дедюкина Марфа Ивановна Макарова Татьяна Алексеевна	РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	178
Дедюкина Марфа Ивановна Таран Панна Пантелеймоновна	РОЛЬ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	181
Дедюкина Марфа Ивановна Макарова Татьяна Алексеевна	ПЕРВЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ЯКУТИИ	183
Деккушева Айшат Умаровна	АНАЛИЗ СИНТАГМАТИЧЕСКИХ И ПАРАДИГМАТИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ ПЕРЕДАЧИ СВЕДЕНИЙ	186
Донина Ирина Александровна Водиева Светлана Николаевна Донина Екатерина Евгеньевна	РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	189
Екимова Ксения Владимировна Зиновьева Светлана Анатольевна Бекетова Юлия Александровна	ПУТИ РАЗВИТИЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	192
Жаркова Елена Вячеславовна Медведева Елена Юрьевна	ИЗОГРАФИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК НЕТРАДИЦИОННЫЙ СПОСОБ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	195
Жукова Наталья Юрьевна Беляева Татьяна Константиновна Королева Ольга Петровна	ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	198
Жулина Елена Викторовна Ботина Мария Владимировна	ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ	201
Жулина Елена Викторовна Кадикина Марина Вадимовна	КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОРИТМИЧЕСКОЙ СКАЗКИ	204
Жулина Елена Викторовна Клюкина Юлиана Юрьевна	ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АКТИВИЗАЦИИ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	207

Жулина Елена Викторовна Теремец Ирина Николаевна	ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	210
Жулина Елена Викторовна Архипова Мария Владимировна Гора Юлия Вадимовна	РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	213
Журавлёв Сергей Владимирович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИКУМ ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА КОМПЬЮТЕРЕ»	216
Задумова Наталья Павловна	КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	219
Зими́на Евге́ния Константи́новна Копий Андрей Григорьевич Жемчужникова Ирина Михайловна	АКТУАЛИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ДИЗАЙНА	223
Зиновьева Валентина Николаевна Демидова Анна Петровна Петрунина Людмила Сергеевна	ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	226
Зотова Ирина Васильевна	МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	229
Ибрагимова Эвелина Энверовна	ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА МЕРОПРИЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА «ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	232
Капунова Маргарита Ивановна	ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ И ИХ ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИЯМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	237
Коденко Иван Юрьевич	ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО- ИНТЕГРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА	240
Козина Юлия Васильевна	ЭКОГРАМОТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТ	243
Комарова Эмилия Павловна Алексеева Галина Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА-МЕДИКА НА ОСНОВЕ КОНТЕКСТНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ	245
Комарова Эмилия Павловна Аристова Ирина Владимировна	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА В ВУЗЕ	248
Коник Оксана Геннадиевна	СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ	251
Латышева Елена Викторовна	ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ДОКУМЕНТАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА	254

Лаута Наталья Алексеевна	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ	258
Лукьянова Елена Юрьевна Горобец Даниил Валентинович	ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И АВТОМАТИЗАЦИИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ХОЛДИНГОМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	261
Люликова Анна Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИЙНОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ	266
Максименко Анна Евгеньевна	АНАЛИЗ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	268
Маркарян Вера Юрьевна	ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В ПРАВОСЛАВНЫХ И МУСУЛЬМАНСКИХ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЯХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ	271
Михальченко Михаил Степанович	НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	274
Мокренцов Денис Сергеевич Мокренцова Аделина Сергеевна	АКТУАЛЬНЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ИЗУЧЕНИЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ	277
Мыхнюк Мария Ивановна	КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	281
Омельченко Галина Леонидовна	КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	284
Онопrienко Лилия Прокофьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИСКУССТВ	289
Певзнер Михаил Наумович Петряков Петр Анатольевич Донина Ирина Александровна	ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ: РИСКИ И УГРОЗЫ	292
Порошкина Юлия Александровна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	294
Рыбалко Наталья Алексеевна	ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	297
Сухонина Наталья Сергеевна	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНЫХ С ОВЗ	301
Тавберидзе Дарья Владимировна Карцева Елена Юрьевна	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ ГОВОРЕНИЯ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ НА ОСНОВЕ СРЕДСТВ ДРАМАТИЗАЦИИ	304
Хрулёва Алина Алексеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ	307
Шерайзина Роза Моисеевна Угринчук Ольга Николаевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПЛЕКСНОЙ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	310

Щербаков Сергей Владимирович Щербакова Наталья Николаевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	314
Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	318
Яшкова Елена Вячеславовна Синева Надежда Леонидовна Соколов Виктор Алексеевич	РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ	321
Яшкова Елена Вячеславовна Лаврентьева Лариса Викторовна Зверев Сергей Арестович	УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	324
ПСИХОЛОГИЯ		
Акбашева Рахила Сегидуловна	ЭЛЕКТРОННАЯ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	327
Балакирева Нина Алексеевна Ахметшина Ирина Анатольевна	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕЗАДАПТАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	330
Бисерова Галия Камильевна	ПРЕДИКТОРЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ К УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	333
Гутова Тамара Сергеевна Фомина Яна Викторовна	ОБРАЗ ТЕЛЕСНОГО Я У ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	337
Дмитриева Степанида Николаевна Туйгун Нюргүстана Петровна	ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКА ПОСРЕДСТВОМ ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	340
Долганина Вера Васильевна Ширванян Аревик Эрниковна	УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ ВНИМАНИЯ У СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	343
Ерина Инобат Аъзамкуловна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ В СИТУАЦИИ СМЕНЫ ПОКОЛЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ	346
Ким Алина Эдуардовна	ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ И СОДЕРЖАНИЕМ ЛИЧНОСТНЫХ ПРИТЯЗАНИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ	350
Прилепских Оксана Сергеевна Айсүвакова Татьяна Петровна Сорокопуд Юнна Валерьевна	ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ	353
Соболев Валерий Иванович Попов Максим Николаевич	ОЦЕНКА УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ «КОРОНАВИРУСНОЙ САМОИЗОЛЯЦИИ»	356
Тарадай Юрий Михайлович Кудрявцев Владимир Александрович	ДЕЗАДАПТИВНЫЕ СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ, КАК ФАКТОР БУЛЛИНГОВОЙ И МОББИНГОВОЙ ВИКТИМНОСТИ	261

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 69. Часть 1.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 26.11.2020. Сдано в набор 27.11.2020. Дата выхода 04.12.2020
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 42,85.
Тираж 500 экз. Цена свободная.