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

70 (4)

Сборник научных трудов

Ялта
2021

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 25 марта 2021 года (протокол № 3)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 4. – 403 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), 2021 г.
Все права защищены.

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры
чеченской филологии Абдулазимова Тоита Хизировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
преподаватель межфакультетской языковой кафедры Дохтукаева Петимат Пашаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова» (г. Грозный);
старший преподаватель кафедры русского языка и методики
его преподавания Тазуркаева Социта Саидамиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Чеченский государственный педагогического университет» (г. Грозный)

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ КАК СТРАТЕГИЯ КУЛЬТУРНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье автор говорит о поликультурности в обучении языку как стратегия культурного самоопределения в эпоху глобализации. Современные образовательные условия во многом обусловлены процессами глобализации, когда резко возрастают поликультурные контакты, и люди из разных стран вынуждены вести диалог культур, чтобы совместно решать глобальные проблемы человечества. В связи с этим, автор видит решение проблемы в необходимости изучать иностранный язык на всем пространстве его распространения не только в лингвистическом, но и культурном срезе, поскольку целью обучения является взаимопонимание между представителями разных культур, преодоление межкультурных конфликтов и одновременно сохранение собственной культурной идентичности и становление свободного культурного самоопределения личности. Автором проведен анализ литературы по вопросу разработки и применения поликультурного подхода. В эпоху глобализации возрастает риск смешения культур, утраты ценностей родной культуры, на первый план выходят такие процессы как культурное самоопределение личности, становление идентичности индивида. Вследствие пересечения множества языков и культур в едином поле человеческой деятельности трудно сориентироваться в таком многообразии.

Ключевые слова: поликультурность, обучение, язык, стратегия, культурное самоопределение, эпоха глобализации.

Annotation. In the article, the author speaks about multiculturalism in language teaching as a strategy of cultural self-determination in the era of globalization. Modern educational conditions are largely due to the processes of globalization, when multicultural contacts are sharply increasing, and people from different countries are forced to conduct a dialogue of cultures in order to jointly solve global problems of humanity. In this regard, the author sees the solution to the problem in the need to study a foreign language in the entire space of its distribution, not only in linguistic, but also in cultural terms, since the purpose of training is mutual understanding between representatives of different cultures, overcoming intercultural conflicts and at the same time preserving one's own cultural identity and becoming a free cultural self-determination of the individual. The author analyzes the literature on the development and application of a multicultural approach. In the era of globalization, the risk of mixing cultures, the loss of the values of the native culture, at first glance, increases.

Keywords: multiculturalism, learning, language, strategy, cultural self-determination, the era of globalization.

Введение. Современные образовательные условия во многом обусловлены процессами глобализации, когда резко возрастают поликультурные контакты, и люди из разных стран вынуждены вести диалог культур, чтобы совместно решать глобальные проблемы человечества. В связи с этим, необходимо изучать иностранный язык на всем пространстве его распространения не только в лингвистическом, но и культурном срезе, поскольку целью обучения является взаимопонимание между представителями разных культур, преодоление межкультурных конфликтов и одновременно сохранение собственной культурной идентичности и становление свободного культурного самоопределения личности.

В эпоху глобализации резко увеличиваются межкультурные контакты, люди разных стран оказываются в едином информационном пространстве. Радио, телевидение, Интернет уровняли шансы распространения языков, их господство не зависит исключительно от военной или политической силы, но главным образом от качества и эффективности коммуникации. Сегодня недостаточно изучать иностранный язык, фокусируясь на лингвистических и культурных нормативах какой-либо одной страны (если зона охвата языка выходит за её пределы), нужно осмысливать особенности культуры и языка на всем пространстве его распространения. Только тогда можно рассчитывать на то, что процесс глобализации не приведет к унификации культуры, преобладанию одной культуры над другими, стереотипизации, культурному синкретизму, ассимиляции, транскультурализму.

Поликультурный подход способен обеспечить такой процесс обучения лексическому аспекту французского языка, который основан на учете «фактора Франкофонии»: обучающимися через анализ лексических единиц с культурным компонентом значения раскрываются основные черты франкофонной идентичности, освоены единство и различия языка и культуры франкофонов Африки, Азии, Северной Америки и Европы. Ведь, как говорил Л.С. Сенгор, французский язык выходит далеко за пределы Франции, он «простирается на всех континентах, а его культура пронизана гуманизмом и объединяет людей всех национальностей» [3, с. 12].

Студенты смогут погрузиться во франкофонный дискурс, то есть получить общие знания об особенностях лексического состава языка и культур франкофонных стран, что существенно усилит их общую коммуникативную способность и позволит им успешно вступать в диалог культур. Мы ведем речь о том, чтобы заложить общие представления у студентов, задать им направления, благодаря которым они смогут продолжать самостоятельно.

Иногда в литературе встречаются термины «русофония», «russophonie». дальше изучать этот многогранный языковой и культурный пласт. Одновременно применение поликультурного подхода к

развитию лексической компетенции обучающихся будет способствовать росту их мотивации, поскольку студенты смогут осознать широту охвата изучаемого языка, культуры стран, где он функционирует.

Анализ литературы по вопросу разработки и применения поликультурного подхода показал, что проблема в лингводидактике не раз ставилась на повестку дня (П.В. Сысоев, В.В. Сафонова, Н.В. Барышников). В качестве решенных можно перечислить следующие вопросы имплементации поликультурного подхода в практику преподавания иностранных языков:

1) обоснование необходимости формирования общепланетарного мышления, при котором учащиеся должны видеть свою причастность, своё место и ответственность, в глобальных человеческих проблемах.

2) целеполагание в области обучения культурам различных этнических, социальных, религиозных и других групп стран изучаемых языков (принцип культурной вариативности);

3) принцип проблемного обучения, развивающий ряд умений действовать в непредвиденных ситуациях с представителями других культур, используя иностранный язык как средство межкультурного общения;

4) умение вести диалог культур;

5) принцип культурной рефлексии, когда индивид находится в постоянном диалоге с самим собой, и переосмысливает факты собственной культуры благодаря контакту с иностранной культурой.

Изложение основного материала статьи. В последние десятилетия в мире происходят огромные социокультурные изменения. Современный человек невольно вовлечен в эти изменения и выступает не только в роли наблюдателя, но и участника. Благодаря техническому прогрессу, развитию информационных технологий люди разных национальностей оказываются в едином информационном пространстве и обретают возможность с легкостью перемещаться между странами, осознавать культурное многообразие окружающего их мира и одновременно общепланетарные проблемы. Человек начинает задумываться о том, куда движется общество, в котором он живет, как он может сохранить свою культуру, насколько общество еще изменится.

Спрогнозировать развитие ситуации весьма сложно, поскольку наша современность динамична и изменчива, и если человек пытается понять современный мир, он сталкивается с таким понятием, как глобализация. Согласно словарю терминов межкультурной коммуникации, «глобализацией является процесс интеграции культур разных народов в мировую систему в связи с развитием современных транспортных средств, экономических связей, мирового рынка и средств массовой коммуникации» [6, с. 47]. Глобализация качественно отлична от двух основных предшествующих ей исторических эпох: осевого времени и эпохи модернизации [1, с. 132].

Осевое время стало первой волной взаимодействия древних цивилизаций. Второй стадией на пути к глобализации было время модернизации, когда западная цивилизация стала основной действующей силой развития человечества, подготовила цивилизацию к тому, что мы сейчас называем глобализацией.

Европейская цивилизация в эпоху модернизации вырвалась вперед остального мира, установила дистанцию и ввела такие категории как «третий мир», «развитые страны – развивающиеся страны», «центр – периферия». Это была своего рода экспансия по отношению к другим странам, которая вылилась в колонизацию и носила не только территориальный, но и духовный характер. Постепенно запад унифицировал мир, подстраивал под себя, приводя его к единообразию. Если в осевое время человек взаимодействовал с природой, используя грубую физическую силу, а в индустриальную эпоху, опираясь на рационализм, взаимодействовал с машинами, то в эпоху глобализации все основано на взаимоотношении с людьми, предметом труда становится информация, знания [1, с. 133].

В современном мире знания и информация перестали быть предметом владения избранного круга лиц. Радио, телевидение, интернет сделали информацию доступной. Они уровняли шансы распространения языков и транслируемых ими культур; господство последних зависит не столько от военной или политической силы, сколько главным образом от качества и эффективности межкультурной коммуникации, основным инструментом которой является иностранный язык. Сегодня недостаточно изучать его, фокусируясь на лингвистических и социокультурных особенностях, свойственных какой-либо *одной* стране. Нужно осмысливать большие геополитические пространства, широкий контекст функционирования языка на всем ареале его распространения, делая при этом сопоставления с родной для обучающихся действительностью, с позиционированием родного языка в мировом сообществе, чтобы не утратить свою собственную культуру.

Современный мир перестал быть неподвижным, его центр и периферия не зафиксированы жестко. Сегодня отсутствует фиксированный центр исторических процессов, центр и периферия постоянно меняются местами.

Е.И. Филлипова в работе «Территории идентичности в современной Франции», ссылаясь на И. Гофмана, говорит о том, что не только другой, но и общество в целом склонно навязывать свои нормы, что выражается в двух феноменах:

Девиация – отклонения в поведении индивида от социальных норм, когда он не оправдывает возложенные на него ожидания. Стигматизация – алгоритм, согласно которому общество борется и изолирует тех, кто не соответствует нормам [8, с. 214]. Весьма интересной и чрезвычайно значимой в аспекте целенаправленного и нецеленаправленного формирования и/или развития личности человека является проблема культурного самоопределения в эпоху глобализации, когда развивающаяся личность находится в сложной ситуации, испытывая влияние норм и ценностей различных культур. В связи с такими свойствами глобализации как научно-технический прогресс, становление информационного общества, обретения многими социальными субъектами своего собственного голоса происходит процесс пересечения многих культур. Человек при этом оказывается в поликультурном и полиязычном (многоязычном) пространстве.

Н.Е. Буланкина и Е.А. Соколков в монографии «Методология культурного самоопределения формирующейся личности специалиста- гуманитария» приводят определение данных феноменов. «Поликультурное пространство – это пространство, в основе которого лежит встреча языков культур, форм поведения, картин мира, средств выражения собственной позиции и представлений; а полиязычие – одно из самых явных и значимых проявлений поликультурности» [2, с .45].

В условиях поликультурности, когда возможно смешение различных культур и их своеобразия, уникальности, перед отдельным индивидом возникает проблема культурного самоопределении личности.

Существует множество дефиниций культурного самоопределения личности, но на наш взгляд, наиболее точное сформулировано Н.Б Крыловой:

«Культурное самоопределение – процесс создания и реализации системы представлений индивида о культурном пространстве, о своем месте и культурном содержании общения в этом пространстве» [4, с. 70].

Идентичность формируется в процессе культурного самоопределения, когда личность соотносит себя с теми или иными культурными ценностями.

«Идентичность – причисление индивидом себя к определенной социальной группе или общности, например, расовой, этнической группе, жителям села или области, гражданам страны, к профессиональной, возрастной, половой группе или группе интересов» [6, с. 456].

Из определения становится ясно, что идентичность многогранна, она может быть национальной, наднациональной, региональной, профессиональной, культурной. Интересно, что И. Гофман выделяет даже реальную и виртуальную идентичность (цит. по [8, с. 74].

Виртуальная идентичность,согласно трактовке И. Гофмана, является тактикой, целью которой должно быть выживание в условиях непростой современности, приспособление к ней с помощью определенных хитростей и уловок. Он представлял мир как театр, а людей как актеров в нем, исполняющих роли, говорил о том, что есть глубокая экзистенциальная идентичность, которая может прятаться за различными виртуальными, временными, ситуативными идентичностями, которые, по сути, не что иное, как роли, которые индивид принимает на себя в условиях социальных отношений. Наверное, эту глубокую экзистенциальную идентичность и можно отождествить с самосознанием личности – глубоким пониманием самого себя, своего предназначения, своей роли в жизни общества. В связи с предыдущими рассуждениями считаем важным соотнести толкование самоопределения со смежными категориями: «самосознание», «самоидентификация», «самореализация». Согласно словарю терминов межкультурной коммуникации, «самосознание – осознание субъектом самого себя в отличие от иного, от других субъектов и мира вообще; осознание человеком своего общественного статуса и своих жизненно важных потребностей, мыслей, чувств, мотивов, инстинктов, действий; рефлексия сознания относительно себя» [6, с. 138].

Не имея возможности контролировать процесс формирования культурного самоопределения индивида, можно помочь ему решить проблему независимого становления культурного самоопределения. Данная проблема может быть снята/решена посредством реализации поликультурного образования.

По мнению В.С. Библера, «диалог культур – это трагедия взаимонеобходимости и взаимоотталкивания, замыкания “на себя’’ различных, совершенно уникальных культур. Пока нет спора, трагедийных коллизий, сталкивающих между собой абсолютно замкнутые, несводимые культуры, – нет культуры вообще и нет необходимости в обособлении этого понятия» [2, с. 299]. Данная цитата позволяет понять, насколько сложен и драматичен процесс диалога культур, который постоянно находится в движении, в диалектической борьбе культурных различий, и насколько трудно порой будет студентам в освоении этого процесса.

Часто, особенно в европейской культуре, диалог культур ассоциируется с термином «толерантность», появившимся в эпоху Просвещения. Вольтер подробно разбирает это понятие в «Трактате о толерантности» и в своем «Философском словаре» (1764). В наше время этот термин как объект рассмотрения фигурирует в ряде работ.

Толерантность, однако, не является целью диалога культур, несмотря на то, что она предпочтительнее неприязни и тем более ксенофобии, которая «биологически свойственна человеку, и вирус которой можно уничтожить только культурной прививкой, т.е. образованием, целью которого является культура» [5, с. 162].

Диалог культур должен обеспечивать взаимопонимание, основанное на взаимоуважении, к которому ведет осознание и понимание своей и чужой культуры, вести к конвергенции; но ни в коем случае не к слиянию и смешению своих и чуждых ценностей.

Е.И Пассов пишет о том, что взаимопонимание возможно, только если в диалоге имеют место «отношения эмпатии, сопереживания, а предмет общения становится личностно значимым для обоих собеседников» [5, с. 164].

В иноязычном образовании существует множество культуросообразных подходов, способных направить личность, сориентировать в ситуации смешения культур, не только в прагматическом, но и духовном плане, целью которых является диалог культур.

Все основные культуросообразные подходы лингводидактики (социокультурный, межкультурный, лингвокультурологический, страноведческий) были детально описаны и проанализированы Е.Г. Таревой в статье «Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку» [7, с. 318].

Выводы. В эпоху глобализации возрастает риск смешения культур, утраты ценностей родной культуры, на первый план выходят такие процессы как культурное самоопределение личности, становление индентичности индивида. Вследствие пересечения множества языков и культур в едином поле человеческой деятельности трудно сориентироваться в таком многообразии.

Литература:

1. Бондарь О.Ю. Глобализация и её философские проблемы / О.Ю. Бондарь // Вестник РУДН, серия Философия. – 2012. – № 3. – С. 131-140.
2. Буланкина Н.Е. Методология культурного самоопределения формирующейся личности специалиста-гуманитария. Опыт философского осмысления: монография / Н.Е. Буланкина, Е.А. Соколков. – М: Университетская книга, 2011. – 232 с.
3. Загрязкина Т.Ю. Квебек в пространстве франкофонии / Т.Ю. Загрязкина // Вестник МГУ. Сер. N 19. Лингвистика и межкультурные коммуникации. – 2011. – № 4. – С. 9-32.
4. Крылова Н.Б. Культурная деятельность подростка: альтернативный подход / Н.Б. Крылова // Школьные технологии. – 2000. – № 5. – С. 69-91.
5. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. / Е.И. Пассов. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1983. – 199 с.
6. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович. – М: Наука: Флинта, 2013. – 632 с.
7. Тарева Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е.Г. Тарева // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 318-336.
8. Филиппова Е.И. Территории идентичности в современной Франции. / Е.И.Филиппова. – М: ФГНУ “Росинформагротех”, 2010. – 300 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Агеенко Наталия Владимировна
Самарский государственный технический университет (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Рыбкина Алла Анатольевна
Самарский филиал Московского городского педагогического университета (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Старцева Наталья Валерьевна
Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара)

ПОДГОТОВКА К МЕЖДУНАРОДНЫМ ЭКЗАМЕНАМ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Интеграция в мировое образовательное и экономическое пространство является одним из приоритетных направлений развития конкурентноспособного выпускника. На современном этапе наиболее востребованными на рынке труда считаются специалисты с высоким уровнем знания иностранного языка. В статье рассматривается проблема повышения академической мобильности студентов вуза, обосновывается значение международных программ и экзаменов для активизации учебной деятельности студентов и повышения уровня овладения иностранным языком.

Ключевые слова: международные системы оценки знаний английского языка, академическая мобильность, интеграция, повышение эффективности подготовки.

Annotation. Integration into the world educational and economic space is one of the priority areas for the development of competitive graduates. At the present stage, specialists with a high level of knowledge of a foreign language are considered the most in demand in the labor market. The article discusses the problem of increasing the academic mobility of university students; the authors give grounds for the importance of international programs and exams for enhancing students learning activities and increasing the level of mastering foreign languages.

Keywords: international systems for assessing knowledge of foreign languages, academic mobility, integration, to enhance students learning activities

Введение. Ключевой стратегией развития высшего образования на современном этапе является повышение качества путем интеграции в мировое образовательное пространство; сотрудничество с зарубежными вузами, расширение международных связей способствует совершенствованию профессиональных умений и навыков специалистов. Образовательная коллаборация активизирует обмен научными идеями и технологиями, расширяет возможности стажировок студентов, языковых школах, профильных компаниях. Академическую мобильность можно считать значимым элементом в траектории развития интернационализации высшего образования [3]. Очевидно, английский язык является важным компонентом общечеловеческой культуры и необходимым условием интеграции в мировую образовательную систему. Программы международного обмена (Fulbright, Global education и т.д.), поступление в зарубежные университеты актуализировало проблему эффективности подготовки студентов к испытаниям, предлагаемым на международных экзаменах, и, соответственно, разработки методов и технологий, способствующих успешной их сдачи. В настоящее время для определения уровня и навыков владения английским языком (для не носителей этого языка) разработаны международные системы оценки знаний английского языка (TOEFL, IELTS, PTE, Cambridge English: KET, PET, FCE, CAE, CPE).

Изложение основного материала статьи. Многообразие существующих систем оценки можно объяснить различными требованиями к уровню владения языком и сфере его применения, например, сертификат IELTS (International English Language Testing System) необходим для учебы, работы и иммиграции в Австралию, Великобританию, Канаду и Новую Зеландию. Существуют три разновидности теста: академическая (Academic IELTS) – для поступления в учебные заведения), общая (General training IELTS) – для иммиграции) и IELTS Life Skills (владение разговорной речью и аудированием на уровне A1 или B1 по шкале CEFR) – необходим для получения рабочей визы в Великобританию) [6].

Международный экзамен TOEFL конкурирует по популярности с IELTS и является обязательным для поступления в большинство вузов США и Канады для иностранных граждан. Тест TOEFL IBT – стандартизированный экзамен, который представлен Educational Testing Service (ETS) для определения уровня знания английского языка неанглоязычных иностранцев. Экзамен состоит из четырех разделов: Reading (Чтение), Listening (Аудирование), Speaking, Writing. Тест IBT длится 4,5 часа [2]. Для того, чтобы студент сдал экзамен на достаточное количество баллов, необходимый минимальный уровень для начала занятий – Intermediate. Студенту необходимо в результате иметь высокий уровень владения английским языком по следующим аспектам: аудирование, говорение, чтение и письмо. В части Listening проверяется способность понимать английский язык на слух. В рамках теста представлены два типа отрывков: лекция и диалог. Понимание темы беседы не предполагает наличие у слушающего специальных знаний по предмету. Здесь можно выделить два основных типа беседы: разговор в офисе (студент беседует с профессором) и разговор с сотрудником студенческого кампуса. В данном случае преподаватель акцентирует внимание на подготовке к правильному ответу на один из следующих вопросов: понимание основной идеи текста (main idea), понимание деталей (detail), понимание почему была представлена информация (function), понимание мнения говорящего (stance), организация высказывания (organization), понимание скрытой информации (inference). Раздел Speaking проверяет способность говорить на английском языке согласно определённой коммуникативной задаче. Именно построение грамотного высказывания с содержательной точки зрения представляет наибольшую сложность для студента. Обучение проводится по следующим направлениям: свободное высказывание (ответ на вопрос, выбор из двух предложенных вариантов) и интегрированное высказывание (сочетание информации представленной в виде чтения и аудирования). Раздел Reading проверяет способность тестируемого читать и понимать английский язык. Фрагменты для чтения подбираются согласно следующим темам: наука, история, искусство, литература, экономика и т.д. В первую очередь, тренируются следующие типы вопросов: выбор правильной лексической единицы (vocabulary), перефраз предложения (paraphrasing a sentence), определение лексической единицы, которую замещает местоимение (referent), вставить предложение в отрывок (inserting a sentence), вопрос на понимание деталей (detail of fact), вопрос на отсутствующую информацию (negative fact), понимание скрытой информации

(inference), вопрос на причину использования информации (rhetorical purpose), резюме (summary), заполнение таблицы (table completion). Раздел Writing проверяет способность тестируемого создавать письменные тексты требуемого объема согласно поставленной задаче. В данном разделе предлагается выполнить два задания: интегрированное задание (ответ основывается на анализе текстов для чтения и аудирования) и свободное письменное высказывание (высказывание своей точки зрения на определенную проблему). Именно данное задание является наиболее сложным для подготовки, так как решение коммуникативное задачи согласно плану и в рамках определенного объема требует не только знания английского языка, но и развитого логического мышления. Соответственно, отработке письменной речи необходимо уделать значительное количество времени на занятии.

Сложность структуры и специфика компонентов международных экзаменов, а, следовательно, получение международного сертификата с высоким результатом без предварительной целенаправленной подготовки невозможно [5]. Практика показывает, что подготовка к сдаче международных экзаменов проходит более эффективно, если студент по окончании среднего учебного заведения сдавал Единый государственный экзамен по английскому языку. Успешность подготовки подверждается результатами сравнительного анализа структуры экзаменов ЕГЭ и IELS.

Таблица 1

Сравнительный анализ ЕГЭ и IELTS

	ЕГЭ	**IELTS**
Структура и критерии оценки экзамена	1) Состоит из 5 разделов: аудирование, чтение, письмо, говорение, грамматика и лексика.	1) Состоит из 4 разделов: аудирование, чтение, письмо, говорение.
	2) Каждый раздел оценивается в 20 баллов. Максимальное количество баллов 100. Каждое задание оценивается в 1 балл.	2) Не имеет минимального проходного балла, результат оценивается по шкале от 0 (отсутствуют ответы) до 9 (экспертное владение языком) путем нахождения среднего арифметического 4 разделов.
	3) Минимальный балл для поступления в ВУЗ на лингвистическое направление составляет 70 баллов. 4)Продолжительность экзамена 3 часа 15 минут.	3) В зависимости от университета и страны устанавливается свой минимальный балл, в основном, это не ниже 6,0-7,0 баллов. 4) Продолжительность экзамена 2 часа 45 минут.
Критерии: Цели экзаменов	1) Проводится для проверки всех знаний по английскому языку со 2 по 11 классы.	1) Проводится для выявления уровня владения британского английского языка.
	2) Позволяет поступить в Российские ВУЗы.	2) Позволяет поступить в зарубежные ВУЗы или иммигрировать в другую страну.
	3) Срок действия 4 года.	3) Срок действия 2 года.
Разделы экзаменов: Аудирование	1) Включает 3 задания (20 вопросов): Задание 1. Необходимо прослушать 6 высказываний и соотнести их с соответствующими утверждениями, 1 из них лишнее. Задание 2. Необходимо прослушать диалог и определить какое из 7 высказываний True, False, Not stated. Задание 3. Нужно прослушать монолог либо интервью и определить какой из 3 ответов на 7 вопросов верный.	1) Включает 4 задания (40 вопросов): Задание 1. Необходимо прослушать диалог между двумя людьми на обыденные темы и заполнить 10 пропусков. Задание 2. Необходимо послушать монолог на обыденную тему и найти соответствия. Задание 3. Нужно прослушать диалог между несколькими людьми на образовательную тему и дать ответы на вопросы с множественным выбором. Задание 4. Необходимо прослушать монолог на образовательную тему и дать ответы на развернутые вопросы с множественным выбором.
	2) На выполнение данного раздела отводится 30 минут. Оценивается в 20 баллов.	2) На выполнение раздела отводится 40 минут (30 мин. на задания + 10 мин. На перенесение ответов в бланк). Оценивается в 9,0 баллов.
	3) Аудиозапись включают 2 раза.	3) Аудиозапись включают 1 раз.

Чтение	1) Даются 3 коротких текста и 3 типа заданий к ним (9 вопросов). Задание 1. Необходимо подобрать заголовки к 3 текстам, один заголовок лишний. Задание 2. Необходимо вставить подходящие по смыслу предложения в текст. Задание 3. Нужно ответить на вопросы с множественным выбором.	1) Даются 3 текста и соответствующие задания к каждому тексту (40 вопросов). Задание 1. Необходимо заполнить пропуски. Задание 2. Необходимо выбрать правильное утверждение. Задание 3. Нужно дать краткий ответ на вопросы.
	2) Время выполнения 30 минут.	2) Время выполнения 60 минут.
Письмо	1) Дается 2 задания. Задание 1. Необходимо прочитать письмо от друга и написать неформальное письмо, ответив на его вопросы и задав свои. Объем письма 100-140 слов, если объем превышен более чем на 10%, тогда проверяются только первые 140 слов. Задание 2. Дано высказывание и нужно написать эссе, в котором необходимо порассуждать на тему высказывания, высказать свое мнение, противоположное мнение, привести аргументы за и против. Объем 200-250 слов. 2) Время выполнения 80 минут.	1) Дается 2 задания. Задание 1. В общем тесте необходимо написать формальное, полуформальное или неформальное письмо. Объем письма от 150 слов. В академическом варианте необходимо описать график или графический рисунок. Объем от 150 слов. Задание 2. Написать эссе мнение по данному высказыванию, либо эссе согласие или не согласие, или эссе обсуждение, либо же эссе причина-следственное эссе или эссе с прямым вопросом. Объем от 250 слов. 2) Время выполнения 60 минут.
Говорение	Данный раздел проводится перед компьютером. 1) Включает в себя 4 задания. Задание 1. На экране выводится текст в научно-популярном жанре и необходимо подготовиться и правильно прочитать его за 1, 5 мин. Задание 2. Дается рекламное объявление и нужно составить 5 прямых вопросов, используя ключевые слова. Задание 3. Предлагаются 3 фотографии, необходимо выбрать 1 и описать его по плану. Задание 4. Необходимо сравнить 2 фотографии, описать сходства и различия и свое отношение к данным фотографиям. 2) Время выполнения данного раздела 15 мин и сдается в отдельное время.	Данный раздел проводится перед экзаменатором лично. 1) Состоит из 3 заданий. Задание 1. Знакомство с экзаменатором и разговор на общие темы. Задание 2. Экзаменатор дает карточку с определенной темой и необходимо раскрыть данную ее. Задание 3. Экзаменатор задает вопросы по данной теме, задача экзаменуемого должен дать полный, обобщённый ответ. 2) Время выполнения от 11 до 14 минут и проводится в тот же день.
Лексика и грамматика	Данный раздел есть только в ЕГЭ и включает в себя 3 задания: Задание 1. Необходимо восстановить грамматическую форму слова 7 слов в тексте. Задание 2. Необходимо в тексте преобразовать. Задание 3. Необходимо подобрать правильный ответ из 4 предложенных к пропускам в тексте.	Данный раздел отсутствует в IELTS.

Особую трудность вызывает у студентов письменная часть (эссе) любого из описанных экзаменов, что подтверждается данными официального сайта IELT https://www.ielts.org/for-researchers/test-statistics/test-taker-performance Максимальный балл при сдаче IELT 9, в 2019 году средний балл по России составил 6.7, при этом были отдельно оценены виды речевой деятельности: Reading – 6.9; Listening – 7.0; Writing – 6.0; Speaking – 6.7. Как видно из приведенных данных в разделе Письмо самый низкий балл, что позволяет сделать вывод о том, что данная часть отличается особой сложностью, а следовательно, существуют

проблема неподготовленности сдающих международный экзамен в теоретическом и практическом планах к письменной части (эссе).

В данной статье более подробно рассмотрим письменную часть в академическом модуле IELTS. Эта часть состоит из двух заданий [7, 8, 9], на выполнение которых отводится 1 час. В первом задании необходимо за 20 минут описать анализ изменений показателей на диаграмме, таблице или графике. Описание должно быть в 150 словах. В этом задании свое мнение писать не нужно. Второе задание самое сложное и требует больше времени на выполнение – это написание эссе. Необходимо написать около 250 слов, и при грамотном распределении времени, на эссе можно оставить 40 минут. Чтобы написать хорошее эссе и получить самый высокий балл экзаменуемому нужно писать быстро, но также сохранять спокойствие и сосредоточиться на написании своего ответа.

Само же понятие эссе [4] означает жанр философской, эстетической, художественно-публицистической литературы, сочетающий подчеркнуто индивидуальную позицию автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь.

Выделяют несколько типов эссе:

1. Opinion essay предполагает полное согласие или категорическое несогласие. В этом случае каждому аргументу в поддержку личной точки зрения должен быть посвящен отдельный параграф. В этом типе эссе нужно указывать свое мнение во введении и заключении.
2. Discussion essay: в этом типе эссе предоставляется тема, к которой нужно привести аргументы за и против. Собственное мнение нужно указывать, только если об этом сказано в задании. Если оно требуется, то структура работы будет совпадать со структурой «Opinion essay».
3. Advantage and disadvantage essay: данный тип схож с предыдущим, но только нужно описать в одном абзаце преимущества, а в другом - недостатки какого-то явления.
4. Cause and effect or solution essay: в данном типе необходимо указать причины и последствия проблемы, которая поднимается в утверждении, а также предложить пути ее решения.
5. Direct question essay: этот тип эссе подразумевает ответ на прямо поставленные вопросы, приводя по 2 аргумента.

Эссе имеет очень жесткие рамки построения, например определенность реципиента текста, исследуемой проблемы, наличие тезиса, правильно оформленное указание на источники используемой информации и т.д. Согласно исследованиям С.А. Циркуновой [5] эссе определяется риторической функцией, задаваемой инструктивной фразой, которая включает в себя объяснение, иллюстрация примером, наставление, оценка, рекомендация, сравнение и прогнозирование. Структура эссе предполагает:

- Введение. Во введении к эссе необходимо начать с повторения вопроса. Это не значит, что нужно переписывать вопрос, это значит, что нужно повторить вопрос, используя синонимы и высказать собственное мнение по предложенной теме. Важно отметить, что не имеет значения, каково мнение тестируемого; нет правильного или неправильного ответа на вопрос эссе IELTS. Экзаменуемому не нужно пытаться думать: «Что экзаменатор будет считать правильным ответом». Экзаменатора интересует только уровень английского испытуемого.
- Первый аргумент. В данном абзаце нужно подкрепить свое мнение аргументами.
- Второй аргумент. Здесь необходимо высказать противоположное мнение и также подкрепить его аргументами. Это показывает экзаменатору, что у тестируемого есть баланс в письме, и это признак хорошего эссе.
- Заключение. Чтобы закончить эссе нужно суммировать все аргументы в качестве вывода. Это означает, что нужно высказать свое мнение, которое было изложено во введении. Чтобы доказать экзаменатору IELTS, что соискатель хорошо владеет английским словарем, ему следует еще раз попробовать использовать синонимы, а не просто переписывать предыдущее предложение.

Эссе в письменной части международного экзамена IELTS оценивается по следующим критериям:

- Содержание – оценивается насколько полно и правильно дан ответ, насколько последовательна информация.
- Связность – оценивается структура, связность предложений, ясность изложения мыслей.
- Лексика – оценивается наличие широкого словарного запаса и правильное его применение.
- Грамматика – оценивается сложность, точность грамматических конструкций.

Таким образом, определив все типы эссе, приходим к выводу, что необходимо четкое разграничение с указанием отличительных черт всех типов эссе во избежание возникновения нечеткого понимания их особенностей, а также стоит уделять особое внимание всем пунктам критериев оценивания для написания хорошего эссе. Также мы убедились, что достижение высокого уровня овладения английским языком невозможно без самостоятельной работы по совершенствованию собственных знаний, умений, навыков.

Выводы. Существует большое количество международных экзаменов для проверки владения английским языком и это большой плюс, так как «международная система оценки дает возможность каждому человеку определить свои достижения в овладении языком в соответствии с межнациональными стандартами и независимо от того, в какой стране, учебном заведении и на основе какой методики обучения он достиг соответствующего уровня языковой компетенции» [1]. Следуя современным тенденциям в образовании, современным студентам необходимо заранее определять свои академические цели, изучая иностранный язык. Интеграция России в глобальную экономику, включение в международный образовательный процесс стимулирует все большее количество молодых людей сдавать международные экзамены, выбирая зарубежные вузы для обучения и стажировок. Таким образом иностранный язык из цели изучения становится средством изучения различных областей знаний. В настоящее время при подготовке вузами конкурентоспособных во всем мире специалистов встает вопрос об универсальном инструменте, способном отражать знания и умения в области владения языком в соответствии с международными стандартами, и формирование готовности к сдаче стандартного теста можно назвать одним из эффективных инструментов такой подготовки. Овладение навыками выполнения стандартизированного теста, а также навыками написания разных видов эссе будет способствовать академической мобильности и конкурентоспособности студентов, интеграции в мировое образовательное пространство и коллаборации в целом.

Литература:

1. Андреева И.В. Иностранный язык как образовательный инструмент современной реальности // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. № 4, 2013. – С. 3-11.

2. Все о TOEFL [Электронный ресурс]. URL: http://www.toefl.ru/ (дата обращения: 21. 09. 20).
3. Государственная программа Российской Федерации «Развития образования» на 2018-2025 годы [Электронный ресурс]. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/ (дата обращения: 21. 09. 20).
4. Толковый словарь русского языка / Гл. редакторы С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. – С. 944.
5. Циркунова С.А. Об особенностях развития навыков академического письма в рамках курсов «Английский для академических целей» и IELTS Academic Writing Preparation // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2015. № 38. – С. 93-102.
6. Black M., Sharp W. Objective IELTS. Intermediate / Student's book and Workbook with answers. Cambridge University Press. First published 2006. Repr.2011, – 198 с.
7. Brown R., Richards L. IELTS Advantage. Writing Skills. A step-by-step Guide to a high IELTS writing score. Delta Publishing, 2010, – 237 с.
8. Cambridge English IELTS 13 Academic, PUBLISHED BY THF PRESS SYNDICATE OF THE UNIVERSITY OF CAMBRIDGE, The Pitt Building Trumpington Street Cambridge CB2 1RP United Kingdom, 2018, – 162 с.
9. Complete IELTS. Bands 6.5-7.5. Brook-Hart, Jakemann. Cambridge University Press, 2013, – 165 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Алмазова Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент 5 курса инженерно-технологического института, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Физика и математика» Кудряшова Алина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье описывается опыт подготовки студентов, обучающихся по педагогическим направлениям, к организации исследовательской работы на уроках математики. Обозначены этапы такой подготовки, указаны виды деятельности, выполнимые на каждом этапе, примеры проектных и исследовательских работ. Также представлены результаты анкетирования студентов, завершающих обучение в вузе, проводимого с целью получения и анализа результатов подготовки к применению учебных исследований в будущей профессиональной сфере.

Ключевые слова: учебные исследования на уроках математики, профессиональная деятельность будущего учителя математики, навыки организации исследовательской деятельности школьников, методические аспекты изучения математики, процесс обучения в вузе.

Annotation. The article describes the experience of preparing students studying in pedagogical areas to organize research work in mathematics lessons. The stages of such training are indicated, the types of activities that can be performed at each stage, and examples of design and research work are indicated. The results of the survey of students completing their studies at the university, conducted in order to obtain and analyze the results of preparation for the application of educational research in the future professional field, are also presented.

Keywords: educational research in mathematics lessons, professional activity of a future mathematics teacher, skills of organizing research activities of schoolchildren, methodological aspects of studying mathematics, the process of studying at a university.

Введение. В современной системе образования учебные исследования имеют большое значение. Их роль определяется тем, что, с одной стороны, целенаправленно и систематически организованная поисково-исследовательская деятельность обучающихся направлена на повышение уровня их интеллектуального развития, с другой стороны, на подготовку к профессиональной сфере деятельности, так как «результативность и действенность найденных и принятых решений во многом зависит от уровня сформированности познавательных умений специалиста, в том числе исследовательских умений» [12, с. 4].

Вместе с тем организация учебных исследований на уроках математики и во внеурочное время направлена на удовлетворение познавательной активности школьников, поиск ими нового знания, творческого подхода к решению поставленных учебных задач, пропедевтику научного исследования, Такие исследования способствует выработки навыков самостоятельного планирования своей деятельности, навыков самоконтроля. Так А.Н. Колмогоров, выдающийся математик, педагог, методист, отмечал, что «даже простейшие математические сведения могут применяться умело и с пользой только в том случае, если они усвоены творчески, так что учащийся видит сам, как можно было бы прийти к ним самостоятельно» [15, с. 3].

Существенную роль в успешности использования проблемных методов обучения, и как следствие, учебных исследований играет уровень готовности студентов, будущих учителей, к организации такой деятельности, как во время проведения уроков, так и во внеурочной работе со школьниками. В.А. Далингер отмечает, что «успех исследовательской деятельности учащихся в основном обеспечивается правильным планированием видов и форм заданий, использованием эффективных систем заданий, а также умелым руководством учителя этой деятельностью» [12, с. 7].

Изложение основного материала статьи. В данной статье опишем опыт работы со студентами, обучающимися по педагогическим направлениям (квалификация – бакалавр, профиль физика и математика), по подготовке к организации и осуществлению исследовательской работы в будущей профессиональной деятельности. Систематизируя и обобщая результаты исследования по данному вопросу можно выделить этапы такой работы.

1этап. Пропедевтический. На данном этапе при организации обучения различным дисциплинам, преимущественно профессионального цикла, осуществляется активное вовлечение студентов в учебные и, отчасти, научные исследования (задачи-исследования, учебные проекты, моделирование и изучение с помощью программных продуктов различных закономерностей, демонстрация применения мини-исследований в школьной практике). В работах [1, 10] были представлены примеры заданий, которые могут быть использованы для проведения учебных исследований по дисциплинам «Элементарная математика», «Практикум по решению математических задач». Данные дисциплины изучаются студентами 1-3 курсов и предшествуют изучению ими дисциплин методического цикла. Поэтому учебные исследования, выполняемые студентами в рамках этих дисциплин, носят пропедевтический характер и направлены на формирование представлений о возможностях их применения на уроках математики, что уже на начальном этапе обучения в вузе позволяет реализовывать принцип профессионально-педагогической направленности обучения математике.

2 этап. Теоретический. Работа на данном этапе направлена на изучение теоретических основ психолого-педагогических и методических аспектов исследовательской деятельности. Например, в процессе изучения дисциплины «Методика обучения математике» студенты знакомятся с основными признаками учебного исследования, условиями и факторами, способствующими активизации познавательно-исследовательской деятельности учащихся, понятием и структурой учебных исследований, методическими подходами, используемыми для их конструирования, уровнями проблемности изложения учебного материала, особенностями организации и проведения опытов, практических работ, самостоятельных работ исследовательского характера [11-14]. В процессе подготовки и при проведении практических занятий по указанной дисциплине студенты учатся конструировать методику работы над компонентами математического содержания (понятиями, теоремами, правилами, алгоритмами) с элементами учебных исследований, разрабатывают технологические карты уроков математики, с использованием элементов проблемного изложения учебного материала, частично-поисковых и поисковых методов обучения [9].

На занятиях по дисциплине «Современные технологии обучения математике» в рамках поставленной задачи, т.е. подготовки к организации учебных исследований в будущей профессиональной деятельности, у студентов формируются следующие навыки:

– анализа и отбора учебного материала по теме, на базе которого могут быть разработаны учебные исследования;

– постановки целей исследования, отбора оборудования, разработки инструктажа, формы фиксации результатов и их анализа для получения выводов;

– разработки исследовательских работ на основе дифференцированного подхода (уровневая и профильная дифференциация, дифференциация по уровням проблемности);

– конструирования уроков, большая часть времени которых направлена на проведение учебного исследования (уроки-исследования, урок одной задачи, урок-лекция на основе метода проблемного изложения материала).

В работах [1, 3, 4, 8] были описаны этапы проектирования самостоятельных работ исследовательского характера по математике и подробно представлены примеры таких работ. Приведем примеры практических работ для школьников, которые наряду с исследовательским, имеют еще и прикладной характер. Подробное описание этих учебных исследований представлено в работе [5, 7].

1. *Исследовательская работа по теме «Степенная функция. Свойства и графики. Практическое приложение в финансовых расчетах». Цель работы:* Определить вид графика и свойства степенной функции в зависимости от значений показателя. Выяснить влияние изменений аргумента на результаты финансовых расчетов. Путем сравнения свойств функций сделать вывод об эффективности финансовой операции.

2. *Исследовательская работа по теме «Предел числовой последовательности. Предел функции. Практическое приложение в финансовых расчетах». Цель работы:* Выяснить будет ли последовательность, задающая наращенные суммы вклада за год ограничена. По результатам анализа математической модели сделать вывод о результатах финансовой операции.

По мере формирования компетенций в области методических дисциплин, будущие учителя математики осваивают технологию проектной деятельности: разрабатывают темы учебно-исследовательских проектов и задания по их выполнению. В работах [2, 6] представлены темы и содержание учебно-исследовательских проектов для школьников по теории вероятностей и математической статистике, финансовой математике и т.д. Приведем примеры таких проектов.

1. «Теория вероятностей и математическая статистика в настольном теннисе»;
2. «Математика в доказательной медицине»;
3. «Применение программы Excel для решения задач статистики».

В процессе подготовки студентов к организации проектной деятельности со школьниками важно акцентировать их внимание на обосновании актуальности проекта, грамотной формулировке проблемы и постановки гипотезы исследования. Также студенты должны понимать, что цели и задачи учебного исследования должны соответствовать его теме, быть четко и грамотно сформулированы и достижимы учащимися.

Написание дипломных и курсовых проектов, проектных работ по дисциплинам методического цикла, отражающих различные направления исследовательской работы в образовательном процессе по математике дает студентам более широкие возможности по изучению психолого-педагогических и методических материалов, а также способствует формированию навыков разработки учебных исследований.

3 этап. Практический. Этот этап направлен на получение первоначального опыта применения учебных исследований в профессиональной деятельности. Реализация этапа осуществляется в процессе прохождения студентами педагогической практики.

С целью получения данных о результатах подготовки к применению исследовательской деятельности в будущей профессиональной сфере, был проведен опрос студентов пятого курсов Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Опрос проводился по завершении прохождения педагогической практики. Общее количество респондентов составило 15 человек.

Результаты опроса показывают, что все студенты считают необходимым организовывать учебные исследования при обучении школьников математике. Большинство из них полагает, что исследовательская деятельность должна быть организована именно на уроке. Такой позиции придерживается 10 человек (67%).

4 человека (27%) отметили, что данный вид деятельности, с целью достижения эффективных результатов обучения, целесообразно использовать не только на уроках, но и во внеурочное время. И лишь один из опрошенных студентов (6%) думает, что подобную деятельность лучше организовывать только во внеурочное время. Исходя из того, что больше половины респондентов склоняются к использованию учебных исследований во время проведения уроков, целесообразно в процессе подготовки студентов по дисциплинам профильной направленности и дисциплинам методического цикла обратить внимание на содержание и методы организации внеклассной работы по математике, содержащие элементы учебных исследований.

Некоторые респонденты, а именно 3 человека (20%), считают неуместным использование исследовательской деятельности в классах со слабой успеваемостью, однако отмечают, что в процессе объяснения учебного материала учителю целесообразно использовать метод проблемного изложения материала для стимулирования познавательной активности школьников, повышения интереса к предмету, демонстрации поиска и открытия новых знаний.

По данным опроса во время прохождения педагогической практики элементы исследовательской деятельности при разработке уроков математики использовали 11 человек (73%). Из этого можно сделать вывод, что будущие учителя умеют конструировать и готовы проводить уроки с использованием исследовательских методов обучения.

В процессе анкетирования удалось выяснить, с какой целью на уроке математики студенты планировали использовать элементы исследовательской деятельности учащихся. Самым популярным ответом оказался вариант «с целью повышения познавательной активности школьников». Его выбрали 9 человек (41%). 8 человек (36%) планировали использовать исследовательскую деятельность на уроке математики с целью повышения интереса учащихся к своему предмету. Менее популярным оказался вариант «с целью разнообразить методы обучения при работе над компонентами математического содержания», его выбрали 4 человека (18%). С целью получения опыта практики руководства детскими исследованиями элементы исследовательской деятельности планировал использовать всего один человек (5%).

Все респонденты, использовавшие элементы исследовательской деятельности (73%), планировали делать это на уроках изучения нового материала или комбинированных уроках. Двое из них (18%) использовали элементы исследовательской деятельности так же на уроках обобщения и систематизации знаний. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что при изучении дисциплин методического цикла, целесообразно акцентировать внимание студентов на разработке конспектов уроков-практикумов, содержащих задачи-исследования, задачи, решаемые различными способами, задачи с измененными условиями, задачи с параметрами и т.д.

Далее удалось установить, что 8 (72%) из опрошенных студентов использовали элементы исследовательской деятельности школьников на этапе формирования новых знаний и способов действий и 5 (45%) на других этапах урока. Во время прохождения практики на своих уроках респонденты использовали такие методы и формы исследовательской деятельности как самостоятельные работы исследовательского характера (9 человек, 82%), эксперименты и опыты (4 человека, 36%), теоретическое обоснование проблем (4 человека, 36%), фрагменты лекций с элементами проблемного изложения материала (10 человек, 91%).

В процессе разработки исследовательских работ для школьников 5 (45%) человек столкнулись с трудностями: нехватка знаний (1 человек), было сложно учитывать возможности всех учеников класса (2 человека), на разработку таких уроков требовалось много дополнительного времени (2 человека). При непосредственной организации урока с элементами исследовательской деятельности у 9 (82%) студентов так же возникли трудности: нехватка знаний по организации исследовательской деятельности (1 человек), недостаток литературы с методическими разработками учебных исследований по различным темам (3 человека), низкий уровень знаний учащихся (5 человек), незаинтересованность учащихся (3 человека).

Учащиеся по-разному воспринимали элементы исследовательской деятельности на уроках. У большинства студентов (7 человек, 64%) учащиеся на уроке были заинтересованы, активно выполняли предложенные задания. Но были и респонденты (3 человека, 27%), ученики которых отнеслись к работе скептически, предложенные задания вызывали у них трудности, поэтому выполнялись с нежеланием. Так же среди студентов были и те, чьи ученики были равнодушны к работе, но с заданиями справились (1 человек, 9%). По результатам организованной исследовательской деятельности 6 человек (55%) считает, что у учащихся хватило знаний и навыков для участия в исследовательской деятельности, остальные 5 (45%) – что не хватило или хватило, но не в полной мере.

Стоит отметить, 9 из 11 студентов (82%) считают знания, полученные в университете, достаточными для организации исследовательской деятельности учащихся на уроках математики. Возможно, поэтому всего 3 респондента (27%) пользовались дополнительной литературой при подготовке к организации исследовательской деятельности на своих уроках, остальные старались разрабатывать методические материалы самостоятельно, творчески. Среди источников дополнительной литературы были названы различные методические пособия, опыт других учителей, интернет-ресурсы.

Большинство опрошенных своим самым главным приоритетом в критериях оценки исследовательской деятельности выделяют личностное, интеллектуальное развитие учащихся через приобщение к исследованиям (11 человек 73%) и получение ими субъективно нового знания (8 человек, 53%).

13 из опрошенных студентов (87%) планируют использовать элементы исследовательской деятельности на уроках в дальнейшем, остальные респонденты затруднялись с ответом.

Понимая важность и значимость учебных исследований со школьниками, студенты отмечают, что в процессе обучения в вузе целесообразно уделять внимание следующим вопросам:

- методам организации учебных исследований во внеурочной работе по математике;
- разработке исследовательских работ, проектов, учебных исследований по различным темам алгебры и геометрии;
- особенностям организации учебных исследований в классах с низким уровнем знаний и мотивации;
- особенностям организации учебных исследований в классах различных профилей;
- практике проведения учебных исследований.

Тем, кто впервые организует исследовательскую деятельность на своих уроках, студенты советуют, в первую очередь, обращать внимание на уровень подготовленности класса, разрабатывать задания, которые были бы под силу всему классу, либо дифференцированные, четко формулировать каждый этап работы,

продумывать предполагаемые ответы учащихся. И, самое главное, по мнению студентов, перед непосредственным проведением учебных исследований со школьниками на уроке и во внеурочной деятельности спросите себя «Интересно ли мне выполнять данную работу?». Если ответ положительный, то вы на верном пути.

Выводы. Таким образом, мы может сделать вывод, что выпускники педагогического направления активно проявляют интерес к организации исследовательской деятельности на уроках математики. Все, кому удалось организовать подобную деятельность на практике, старались применять разнообразные ее виды и методы в своей работе с учащимися. Большая часть учащихся была заинтересована такой формой работы, что говорит о хорошей подготовке студентов. Стоит отметить, среди участников опроса очень маленький процент тех, кто не собирается использовать исследовательскую деятельность в своей работе. Это еще раз доказывает тот факт, что будущие учителя понимают большую значимость исследовательской деятельности в образовательном процессе.

Литература:

1. Алмазова Т.А. Возможности использования программы GEOGEBRA при изучении функциональной линии и линии уравнений и неравенств в курсе алгебры основной школы / Т.А. Алмазова, Т.И. Трунтаева, М.Я. Гайдукова, А.О. Лебедева // Вестник Калужского университета. – 2018. – № 2. – С. 130-135.
2. Алмазова Т.А., Громова Н.О. Методические аспекты подготовки будущих учителей математики на примере вероятностно-статистической линии // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – С. 76.
3. Алмазова Т.А., Громова Н.О. Организация исследовательской деятельности учащихся при изучении вероятностно-статистической линии в школьном курсе математики // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Естественные науки. 2018. – Калуга: Издательство КГУ имени К.Э. Циолковского, 2018. – С. 262-270.
4. Алмазова Т.А., Громова Н.О. Организация исследовательской деятельности учащихся при изучении теории вероятностей // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Материалы региональной университетской научно-практической конференции. Сер. "Естественные и технические науки" – 2019. – С. 354-360.
5. Алмазова Т.А. Использование задач с параметрами для формирования навыков исследовательской деятельности учащихся / Алмазова Т.А. Трунтаева Т.И., Салтыкова Е.В. // Вестник Калужского университета. 2019. – № 4 (45). – С. 136-141.
6. Алмазова Т.А. Использование метода проектов для формирования финансовой грамотности обучающихся в процессе изучения математики в старшей школе / Алмазова Т.А., Никаноркина Н.В., Романова Н.В. // Вестник Калужского университета. – 2018. – № 4. – С. 113-118.
7. Алмазова Т.А., Кудряшова А.Н. Методические аспекты проектирования самостоятельных работ исследовательского характера на уроках математики в старшей школе // Вестник Калужского университета. – 2020. – №4. – С. 113-117.
8. Алмазова Т.А., Кузькина А.В. К вопросу о формировании финансовой грамотности школьников при изучении математики с использованием цифровых образовательных технологий // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Материалы региональной университетской научно-практической конференции. Сер. "Естественные и технические науки" – 2019. – С. 326-335.
9. Алмазова Т.А. Методические аспекты подготовки студентов педагогических студентов педагогических направлений по избранным разделам теории и методики обучения математике // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2019. – Т. 2. № 2. – С. 13-17.
10. Алмазова Т.А., Лебедева А.О. Возможности использования графических редакторов при выполнении заданий по курсу "Элементарная математика" // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Материалы региональной университетской научно-практической конференции. Сер. "Естественные и технические науки" – 2019. – С. 335-342.
11. Воронько Т.А. Задачи как средство формирования опыта исследовательской деятельности учащихся: журнал «Наука и школа», №5, 2007. – 47 с.
12. Далингер В.А. Организация и содержание поисково-исследовательской деятельности учащихся по математике: учебное пособие / В.А. Далингер. – Омск, 2004. – 344 с.
13. Далингер В. А. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения математике // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Физика, математика, техника, технология. – 2010. – №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-uchebno-issledovatelskoy-deyatelnosti-uchaschihsya-v-protsesse-obucheniya-matematike (дата обращения: 26.02.2021).
14. Далингер В.А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся при изучении математики // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, – 2010. – № 11. Ч. 1. – С. 36-39
15. Колмагоров А.Н. О профессии математика. Издание третье, переработанное. М., изд-во Московского Университета, 1988 – 32 с.

УДК 378.17

старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Андросова Мария Ивановна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Петрова Сардана Филипповна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
тренер Иванова Саргылана Николаевна
Муниципальная казенная организация дополнительного образования «Детская юношеская спортивная школа по национальным видам спорта» муниципального образования «Кобяйский улус (район)» Республики Саха (Якутия) (с. Сайылык)

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ В ПОНИМАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье представлен материал о понимании студентами понятия и содержания «здоровый образ жизни», а также насколько они сами придерживаются его. Для получения информации нами была использована анкета «Здоровый образ жизни» среди студентов Педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, студенты, полезные привычки, психоактивные вещества.

Annotation. The article presents material about students 'understanding of the concept and content of "healthy lifestyle", as well as how they themselves adhere to it. To obtain information, we used the questionnaire "Healthy lifestyle" among students of the Pedagogical Institute of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov.

Keywords: health, healthy lifestyle, students, healthy habits, psychoactive substances.

Введение. Понятие «здоровый образ жизни» включает в себя много составляющих, которые дополняют друг друга и помогают человеку сохранять качество жизни на долгие годы – это, можно сказать, стиль жизни, направленный на сохранение здоровья. Ведь здоровье человека в целом на более чем 60% зависит от его образа жизни и, согласно, валеологическим основам – это, прежде всего, выбор личности, который находится в определенной зависимости от ее конституциональных особенностей. Исходя из формулировки главного закона валеологии «образ жизни человека должен соответствовать его конституции» мы приходим к пониманию, что это комплексное понятие, включающее в себя генетический потенциал организма человека, продукт среды и наследственности.

К основным принципам здорового образа жизни относят:

– социальный принцип (сочетание в образе жизни личности эстетического, нравственного и волевого начал);

– биологический принцип (соответствие образа жизни человека возрасту, укрепление здоровья, сил, а также недопустимость излишеств).

Валеологи выделяют следующие законы здорового образа жизни, которые необходимо придерживаться:

– постепенность (в отношении тренировок, физической активности, закаливания и др.), а несоблюдение этого закона может привести к стрессам, срывам;

– систематичность (необходимо помнить, что здоровый образ жизни – это не временное принуждение себя к чему-то, а постоянный труд по формированию психологии здоровья);

– ритмичность (человеческому организму присущи более 40 процессов, подчиненные суточным ритмам, например, сон и бодрствование, труд и отдых, питание и т.д.);

– индивидуальность (при соблюдении предыдущих законов здорового образа жизни для достижения цели необходимо учитывать свои индивидуальные особенности, а также общие биологические закономерности) [1].

Изложение основного материала статьи. Формированием потребности в здоровом образе жизни у детей и взрослых занимались такие ученые как Попов С.В. («Валеология в школе и дома: о физическом благополучии школьников»), Попова Л.А. («Медицинская валеология»), Максимович И.Ф. («Духовная валеология»), Титаровский Л.В. («Проблема алкоголизма», «Педагогическая валеология. Воспитание гармоничной личности»), Кузнцов Е.Д. («Новая валеология нового времени»), Дорошкевич М.П. («Основы валеологии и школьной гигиены»), Сергеев В.Н. («Умеете ли вы отдыхать?»), Лисицин Ю.Г. («Образ жизни и здоровье населения»), Амосов Н.М. («Раздумья о здоровье», «Здоровье и счастье ребенка», «Эксперимент. Омоложение через большие физические нагрузки», «Преодоление старости», «Моя система здоровья»), Кукушин В.С. («Педагогическая валеология»), Зайцев Г.К. («Педагогика счастья», «Школьная валеология»), Виленский М.Я. («Физическая культура и здоровый образ жизни студента»), Татарникова Л.Г. («Психология здоровья», «Валеология подростка», «Психология профессионального здоровья», «Валеология в педагогическом пространстве», «Валеологические основы педагогической деятельности»), Трещева О.Л. («Формирование культуры здоровья личности в образовательной системе физического воспитания»), Осик В.И. («Валеология в школе», «Теория и методика физкультурно-оздоровительных технологий и фитнеса»), Брехман И.И. («Валеология – наука о здоровье»), Соловьев Г.М. («Основы ЗОЖ и методика оздоровительной физической культуры»), Куценко Г.И. («Книга о здоровом образе жизни»), Казин Э.М. («Основы индивидуального здоровья человека») и др.

Как известно, ключевыми составляющими здорового образа жизни являются:

– сбалансированное питание;

– двигательная активность, во избежание гиподинамии (в том числе спорт);

– соблюдение правил личной гигиены;

– гигиена труда и отдыха (полноценный сон, отдых, свободное времяпровождение, хобби и др.);

– оздоровительные процедуры (закаливание, укрепление иммунитета);

– отказ от вредных привычек (табакокурение, алкоголизм, употребление наркотиков и других токсических веществ, зависимость от гаджетов и др.);

– регуляция психоэмоционального состояния (умение справляться со стрессом, негативными эмоциями, переживаниями и др.);

– безопасное поведение в любом виде деятельности (профилактика травматизма, аварийных ситуаций, отравления и т.д.).

Необходим гармоничный баланс вышеперечисленных ключевых компонентов для формирования здорового образа жизни населения страны, от которого зависит благополучие государства в целом и соответственно на государственном уровне принимаются законы, создаются программы, проекты.

На сегодняшний день работа по формированию у населения здорового образа жизни ведется в рамках национального проекта «Демография» [2], в который включены федеральные проекты «Укрепление общественного здоровья» [3], «Спорт – норма жизни» [4], «Старшее поколение» [5], реализуемые с 2019 г.

Для изучения осведомленности студентов вуза о понятии «здоровый образ жизни» нами было проведено анкетирование на базе Педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Студентам была предложена адаптированная анкета «Здоровый образ жизни» [6], которая содержит 23 вопроса, ориентированных на определение уровня информированности студентов вуза о понятии «здоровый образ жизни» и о его роли в жизни личности.

Анкетированием было охвачено 169 студентов в возрасте от 18 до 36 лет очной и заочной формы обучения: 1 курсы – 3%, 2 курсы – 71,5%, 3 курсы – 12,5%, 4 курсы – 13% и из них 90,5% девушек и 9,5% юношей.

В первом вопросе респондентам необходимо было выбрать те пункты анкеты, которые отражают содержание выражения «здоровый образ жизни». В целом, студенты понимают ЗОЖ как отказ от употребления ПАВ – 92,3%, в том числе, отказ от употребления алкоголя – 88,2%. Отрадно отметить, что понятие ЗОЖ не ограничилось только первым пунктом, высокие значения показали пункты 2 (здоровое питание – 89,9%), 3 (соблюдение режима дня – 78,7%), 4 (соблюдение правил гигиены – 76,9%), а также 7 (занятия спортом, поддержание оптимальной физической формы – 88,%). В контексте ЗОЖ, многие люди упускают такой показатель, как характер половых отношений, ведь беспорядочные половые связи приводят к заболеваниям, передающимся половым путем, что чревато бесплодием и др. проблемами. И меньше половины опрошенных (43,8%) эту сторону жизни отнесли к ЗОЖ.

Если первый вопрос выстроить содержательную сторону понятия ЗОЖ, то второй вопрос касался пунктов, которые можно отнести к данному понятию. Ответы на второй вопрос показали о заинтересованности молодежи к информации о здоровом образе жизни (68%), ведь появляется много новой полезной информации. Появилась стойкая тенденция повышения уровня культуры здоровья (60,4%), включающая в себя профилактическое ежегодное обследование. Студенты отмечают, что, например, к стоматологу идут не только когда заболит зуб, но и просто на профилактический осмотр, а также используют ирригаторы, ополаскиватели, зубную нить, посещают профессиональную чистку зубов раз в квартал. Многие посещают диагностические процедуры (на ЗППП, СПИД и др.) бесплатно проводимые Центром СПИДа. Достаточно высокий процент (56,2%) считают, что самореализация посредством хобби, расширения круга интересов, обогащения духовной жизни можно отнести к понятию «здоровый образ жизни». Немаловажно отметить, что молодежь одними из важных компонентов выделяет умение справляться со своими эмоциями, нахождение в гармонии с собой (46,7%), а также доброжелательные отношения с другими людьми (23,7%). И в заключении – это отказ от вредных привычек (курения, алкоголя, токсических веществ, наркотиков) также составил 92,3%.

На вопрос «Считаете ли Вы необходимым придерживаться принципов здорового образа жизни?» ответы были следующие: «считаю, что это необходимо» – 60,9%; «считаю, что это важно, но не главное в жизни» - 36,7%; «эта проблема меня не волнует» – 2,4%, что свидетельствует о большой заинтересованности студентов в соблюдении принципов здорового образа жизни.

Логически вытекает вопрос о том, что, студентам, возможно, мешает придерживаться ЗОЖ, и были получены следующие ответы. Перед нами предстала триада трудностей – это недостаточно развитые волевые качества личности (74,1%); материальные трудности (31%) и недостаток времени (30,4%).

Пятый вопрос имел следующее содержание «Дайте оценку состояния вашего здоровья» и соответственно, были получены следующие ответы – «удовлетворительное» – 46,2%; «хорошее» – 42,6%; «слабое» – 11,2%.

На вопрос «Часто ли вы посещаете врача?» были получены такие ответы – «ежемесячно» – 4,1%; «прохожу ежегодный осмотр» – 28,5%; «2-3 раза в год» – 27,8%; «редко» – 39,6%.

Здоровый образ жизни подразумевает определенный уровень здоровья и прием лекарств только по назначению врача, поэтому был задан вопрос «Как часто вы принимаете лекарственные препараты?» и получены ответы: «редко» – 74,6%; «довольно часто» – 20,1% (категория часто болеющих и ослабленных); «постоянно» – 5,3% (хронические заболевания, предполагающие пожизненный прием лекарственных препаратов).

На восьмой вопрос «Придерживаетесь ли Вы здорового рациона и режима питания?» нами были получены следующие результаты: «да» – 12,4%; «иногда» – 52,7%; «нет» – 34,9% (причины – материальные трудности и недостаточно развитые волевые качества личности). Отход ко сну до 22 ч (3%) и после 22 ч. (97%).

Регулярно 2-3 раза в неделю занимаются спортом – 18,3%; иногда – 45,6% (если есть время, деньги, желание) и не занимаются вообще – 36,1% (лень, недостаточно развитые волевые качества личности, стесняются лишнего веса). Занимающихся спортом попросили указать его вид и перед нами предстала следующая картина: спортивные танцы; шашки, шахматы, пулевая стрельба, спортивная ходьба, кардиотренировки, калланетика, пилатес, бег, фитнес, зарядка, плавание, большой теннис, настольный теннис, велоспорт, волейбол, легкая атлетика, баскетбол, футбол, мас-реслинг, северное многоборье, борьба, бокс, сайкл, аэробика, гиревой спорт, йога, пауэрлифтинг и др.

Был задан вопрос «Как часто вы употребляете алкогольные напитки?» и получены следующие ответы: «не употребляю» – 66,3%; «редко» – 32,5%; «несколько раз в неделю» – 1,2%. По поводу курения студенты

дали такие ответы: «не курю» – 86,4%; «курил, но бросил» – 7,7%; «курю» – 5,9%. И вопрос курящим (5,9% – 10 студентам), поэтому за 100% берется 10 студентов. Выкуривают менее 1 пачки в день – 70%; более одной пачки в день – 20%; 1 пачку в день – 10%.

На вопрос «Пробовали ли вы когда-нибудь наркотические или токсические вещества?» были такие ответы: «нет» – 97%; «да» – 3%. И среди пробовавших 3% был дополнительный вопрос «Сколько раз вы употребляли ПАВ?" и был такой ответ «1 раз». Данные единичные случаи были в подростковом периоде по причинам: «за компанию», «любопытно», «назло родителям, после ссоры».

Далее вопрос «Часто ли вы подвержены стрессам?». Ответы – «время от времени» – 58,6%; «нет» – 21,9%; «да» – 19,5%. В «группе риска» 19,5% студентов и частично – 58,6%, поэтому следующий вопрос был направлен на указание причин стресса и мы получили следующие результаты, что поводом для стресса в студенческой среде выступают: «проблемы с учебой» – 62,1%; «финансовые трудности» – 42,6%; «проблемы в семье» – 38,5%; «одиночество» – 37,9%; «проблемы в коллективе» – 17,2%; «внутренний конфликт» – 0,6% и др.

Одним из важных компонентов, который необходимо учитывать при ведении здорового образа жизни – это уровень здоровья, поэтому нами был задан вопрос «Есть ли у Вас какие-либо из указанных заболеваний?» и были даны следующие ответы: «заболевания сердечно-сосудистой системы» – 22,5%; «заболевания опорно-двигательного аппарата» – 7,1%; «заболевания желудочно-кишечного тракта» – 18,9%; «сахарный диабет» – 0,6%; «здоров» – 51,5%. Более половины контингента не имеют хронических заболеваний, но значителен процент студентов с заболеваниями сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта, что отражается запросе на мероприятия, которые хотели бы студенты в стенах вуза – это ежедневные выходы на стадион желающих, лектории по запросу, а не по шаблону, посещение анатомического музея с последствиями не соблюдения ЗОЖ, лекционные и практические занятия по правильному питания, просвещение по соблюдению правильного питания, побольше соревнований по разным видам спорта, не увлекаться нормативами, эстафета факультетов, современный формат пропаганды ЗОЖ, тренинги по правильному питанию и формированию полезных привычек, мероприятия по правильному питанию, ежемесячно проводить «Один день правильного питания в вузе», профилактические беседы с привлечением психологов в живом формате, игры и игровые тренинги по формированию полезных привычек, квесты, курсы по преодолению стрессов, курсы формирования гармонии внутри себя, проводить «День ЗОЖ», бесплатная чистая вода в свободном доступе, акции здоровья по подразделениям и т.д.

Выводы. Анализ запросов показал, что студенты желают физическую активность, но чтобы занятия физической культуры не сводились к нормативам, а именно на них формировали ЗОЖ (рекомендации по упражнениям на осанку, правильное поднятие тяжестей, «умение падать», как делать утреннюю зарядку и т.д. Чтобы ЗОЖ стал неотъемлемой частью студенческой жизни, т.е. это не разовые мероприятия, а, например, питание в столовых по принципам ЗОЖ, бесплатная чистая вода в свободном доступе, привлечение медиков и психологов для формирования полезных привычек. Студенты отмечают, что мероприятий в вузе много (слишком навязчиво подается ЗОЖ), но у некоторых формат неинтересный (устарелый), поэтому 60,9% не принимает участие в них.

Литература:

1. Рахматов А.А. Научные основы здорового образа жизни / А.А. Рахматов. – Текст // Образование и воспитание. – 2016. - №2(7). – С. 5-7.
2. https://mintrud.gov.ru/uploads/editor/e4/60/НП%20Демография.pdf
3. https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/demography/4
4.https://mintrud.gov.ru/uploads/magic/ru-RU/Ministry-0-1175-src-1611074036.5029.pdf
5. https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/demography/3
6. https://infourok.ru/anketa-zdoroviy-obraz-zhizni-1855262.html

Педагогика

УДК 378.4

кандидат социологических наук, доцент Анникова Людмила Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук Литвинова Екатерина Юрьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшег образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ SMART-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. В статье авторами проведен теоретико-методологический анализ содержания понятия «психологическая готовность педагога к использованию SMART-технологий в образовательном процессе вуза» в современной психолого-педагогической литературе; выделены ее структурные компоненты (познавательный, мотивационный, праксиологический и аксиологический); определены особенности данного процесса применительно к образовательной среде высшего учебного заведения. Авторами сделан вывод об особенностях формирования компонентов психологической готовности педагога к использованию SMART-технологий в образовательном процессе вуза на трех уровнях: репродуктивном, продуктивном и креативно-аналитическом, каждый из которых ставит свои задачи по развитию отдельных компонентов психологической готовности.

Ключевые слова: SMART-технологии, информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная компетентность педагогов, психологическая готовность педагога к использованию SMART-технологий.

Annotation. In the article, the authors carried out a theoretical and methodological analysis of the content of the concept "psychological readiness of a teacher to use SMART technologies in the educational process of a university" in modern psychological and pedagogical literature; its structural components (cognitive, motivational, praxeological and axiological) are highlighted; the features of this process in relation to the educational environment of a higher

educational institution are determined. The authors concluded about the peculiarities of the formation of the components of the teacher's psychological readiness to use SMART technologies in the educational process of the university at three levels: reproductive, productive and creative-analytical, each of which sets its own tasks for the development of individual components of psychological readiness.

Keywords: SMART technologies, information and communication technologies, information and communication competence of teachers, psychological readiness of a teacher to use SMART technologies.

Введение. В связи с интенсивным развитием информационных средств и сетей в современной системе образования сегодня широко используются новые образовательные технологии, в частности SMART-технологии.

При этом в качестве SMART-технологий рассматривается эффективная информационно-коммуникационная технология обучения, соответствующая 5 основным критериям оценки цели: конкретность (Specific), измеримость (Measurable), достижимость (Attainable), значимость (Relevant) и определенности во времени (Time-bounded). Иначе говоря, применение SMART-технологий предполагает использование различных компьютерных систем и микропроцессоров, позволяющих решать каждодневные задачи и осуществлять коммуникацию между субъектами [1, с. 21].

Первое употребление термина «SMART-технологии» в образовательном процессе связывается с именем Питера Друкера – популярного исследователя, экономиста, публициста, педагога, теоретика менеджмента прошлого столетия.

В последнее время SMART-технологии широко используются в самых разнообразных сферах жизнедеятельности – управленческой, экономической социальной, и других. Все более популярным становится формирование «SMART-сообщества», представляющего собой тип инновационной социальной организации, в которой работают профессионалы, применяющие новейшие технические средства, способствующие повышению эффективности профессиональной деятельности и налаживанию коммуникаций в деловой и межличностной сферах.

В настоящее время создание образовательных программ осуществляется посредством интеграции в каждое занятие SMART-технологий, что позволяет как студентам, так и преподавателям, совершенствовать навыки работы со SMART-дисплеем, интерактивной доской, и т.д.; выполнять одновременно загрузку информации различной степени сложности и типа; решать образовательные задачи как индивидуально, так и в ходе коллективной работы; экономить свое время для поиска необходимых сведений. При этом главным компонентом, интегрирующим решение образовательных задач, становится активный образовательный контент, на основе которого создаются единые хранилища данных, позволяющие снять временные и пространственные рамки.

В итоге, применение SMART-технологий в образовательном процессе вуза имеет ряд достоинств: это позволяет создать качественную методическую платформу для реализации различных образовательных и профессиональных целей педагогов; для обучающихся – это возможность обеспечить непрерывный уровень их саморазвития в условиях современной SMART-среды вуза, в частности, формирует их аналитическую компетенцию; для самих педагогов это значительно облегчает их возможности управлять процессом обучения и воздействовать на уровень образованности студентов благодаря расширению возможностей образовательной среды; сам образовательный процесс начинает приобретать творческий характер, у обучающихся формируется устойчивый интерес к знаниям и мотивация на их получение, развивается креативное мышление и способность к выработке разнообразных путей решения одной проблемы.

Изложение основного материала статьи. Эффективная организация образовательного процесса с использованием SMART-технологий в настоящее время является важной составляющей единого процесса профессиональной подготовки обучающихся. Данное обстоятельство нашло подтверждение в перечне основных требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), а также законодательно закреплено в положениях ФЗ РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», определяющих специфику применения средств электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [5]. В данном Законе дана интерпретация понятий: «электронное обучение», «дистанционные образовательные технологии»; уточнено место реализации образовательной деятельности с использованием данных технологий (статья 16).

Тем не менее, на практике применение существующих SMART-технологий педагогами вуза часто затруднено в силу ряда обстоятельств: их недостаточной информационно-коммуникационной компетентностью в данной области, стереотипного неприятия инноваций, либо неготовности педагогов старшего поколения к переподготовке в данной сфере. Подобное обстоятельство усугубляется недостаточной разработанностью информационной среды профессиональной деятельности педагогов вузов (особенно это отмечается в регионах) [2, с. 40].

Вышесказанное делает актуальным изучение вопроса развития психологической готовности педагогов к мобилизации своих умений и навыков к применению SMART-технологий в образовательном процессе вуза.

С целью определения особенностей формирования психологической готовности педагогов к использованию SMART-технологий в образовательном процессе высшего учебного заведения, проанализируем ее содержание в современных психолого-педагогических исследованиях.

Проблемы формирования психологической готовности педагогов к использованию различных образовательных технологий рассматривались в работах исследователей: Т.А. Головятенко (готовность педагогов к применению субъектно-деятельностных образовательных технологий), М.М. Куваевой (психологическая готовность педагогов вуза к использованию здоровьесберегающих образовательных технологий), Л.А. Харитоновой (психологическая готовность педагогов к использованию информационных технологий), С.А. Деевой, Н.В. Ломовцевой, И.Н. Останний (готовность педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий), Р.М. Абдулгалимова, С.Н. Исаковой, С.Л. Мищенко, С.А. Осокина, С.А. Печерской, О.Ю. Прудовской, И.В. Раковой, А.В. Тимофеева, Э.В. Хачатрян (готовность педагогов к применению информационно-коммуникационных технологий), И.В. Ракова и др. (готовность педагогов к использованию инновационных технологий).

В контексте нашего исследования мы исходим из общего представления сущности и структуры психологической готовности педагогов к реализации современных информационно-коммуникационных технологий, понимая под психологической готовностью педагогов к применению SMART-технологий один

из видов готовности к использованию информационно-коммуникационных технологий, т.к. владение SMART-технологиями входит в содержание информационно-коммуникационной компетентности педагога.

Учитывая данное обстоятельство, основными особенностями формирования психологической готовности педагогов к использованию указанных технологий будут следующие:

– наличие динамической структуры, когда психологическая готовность способна к изменению и развитию в ходе применения SMART-технологий в профессиональной деятельности;

– интегративный характер психологической готовности, предполагающий неразрывную взаимосвязь и взаимозависимость ее компонентов, обеспечивающих целостность функционирования;

– направленность на включение SMART-технологий в свою профессиональную деятельность как необходимую и неотъемлемую составляющую данной деятельности;

– использование операционального инструментария для овладения современной компьютерной техникой (плазменные устройства отображения информации, интерактивные доски, SMART-мониторы, доступ к сети Интернет, и др.).

Уровень развития психологической готовности к применению SMART-технологий детерминируется уровнем развития ее структурных компонентов, содержание которых, в зависимости от вида психологической готовности (к применению дистанционных, инновационных, интерактивных, информационно-коммуникационных технологий и т.п.) будет отличаться. Но обычно исследователи (Е.А. Андреева, А.А. Деркач, А.Н. Иноземцева, Т.Б. Курбацкая, Е.В. Матухно, В.А. Толочек и другие) выделяют от трех до четырех таких компонентов.

В определении уровня формирования психологической готовности педагогов мы склонны разделять точку зрения А.Н. Иноземцевой, которая выделяет в ее структуре три основных компонента: мотивационно-ориентационный, содержательно-операциональный и контрольно-оценочный [4, с. 101].

Обобщение традиционных подходов к изучению содержания психологической готовности педагогов позволяет нам выделить следующие компоненты психологической готовности педагогов к использованию SMART-технологий в образовательном процессе вуза: познавательный (знания и представления педагогов о возможностях использования SMART-технологий и об уровне собственной информационной культуры); мотивационный (отношение педагогов к инновационным технологиям и их мотивы применения SMART-технологий в образовательном процессе, готовность к самосовершенствованию и саморазвитию); праксиологический (способность непосредственно использовать SMART-технологии в образовательном процессе и осуществлять руководство своими действиями в процессе данной деятельности) и аксиологический (уровень самоконтроля и рефлексии собственной деятельности в процессе применения SMART-технологий, толерантность к ситуациям неопределенности).

Выделенные нами четыре компонента психологической готовности педагогов к использованию SMART-технологий в образовательном процессе отражают в целом его профессиональную компетентность в данной области и позволяют определить уровень сформированности психологической готовности к данной деятельности.

Следующим шагом в нашем теоретическом исследовании вопроса формирования психологической готовности педагогов к использованию SMART-технологий в образовательном процессе вуза является изучение направлений ее развития.

Представители деятельностного (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.), системного (П.К. Анохин, В.Г. Афанасьев, Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков) и компетентностного (Л.В. Занина, А.К. Маркова, Н.П. Меньшикова, Л.В. Мудрик, Д. Равен, О.С. Таизова, Н.Ф. Талызина, А.В. Хуторской и др.) подходов в педагогической психологии при рассмотрении содержательной части информационно-коммуникационной компетентности педагога указывают на возможность развития данной характеристики в трех направлениях:

1. Формирование информационной мотивации педагога, состоящей в наличии установки на работу с информацией. Применительно к предмету нашего исследования мы можем добавить, что в процессе информационной мотивации реализуются мотивационный и аксиологический компоненты психологической готовности педагогов к использованию SMART-технологий, который в данном контексте можно представить как один ценностно-мотивационный компонент. Это объясняется тем, что формирование психологической готовности применять SMART-технологии в образовательном процессе напрямую определяется наличием установок на данное действие, воспринимаемое как желаемое поведение (ценностно-значимое), и наличием собственно мотивации и осознанного стремления у педагога [3, с. 45]. То есть, взаимосвязь этих двух составляющих процесса формирования информационной мотивации педагога очевидна.

2. Формирование способности педагогов к информационной деятельности, понимаемой как умение работать с информацией и в дальнейшем применять ее в своей профессиональной деятельности, усвоение знаний о возможностях применения SMART-технологий, в ходе чего воспроизводится познавательный компонент психологической готовности педагогов к использованию SMART-технологий.

3. Формирование способности педагогов к осуществлению информационной коммуникации как владение коммуникативными приемами по обработке и использованию разнообразной информации, в ходе чего воспроизводится праксиологический компонент психологической готовности педагогов к использованию SMART-технологий [3, с. 46].

Учитывая выделенные направления развития информационно-коммуникационной компетентности педагога, при ее оценке и измерении, так же, как и при диагностике уровня психологической готовности педагогов к использованию SMART-технологий в образовательном процессе, следует опираться на представление о том, что развитие информационно-коммуникационной компетентности педагогов будет более успешным в том случае, когда его цели будут соответствовать уровню прогнозируемых и сформированных профессиональных компетенций педагогов.

В итоге при проведении диагностики уровня сформированности психологической готовности педагогов к использованию SMART-технологий в образовательном процессе вуза можно осуществлять анализ ее компонентов последовательно: изначально диагностируется познавательный компонент, затем – мотивационный, праксиологический и аксиологический.

По нашему мнению, диагностика формирования психологической готовности педагогов к использованию SMART-технологии в образовательном процессе вуза, реализуемая последовательно, приведет к снижению сопротивления педагогов к инновациям, инициирует их познавательную и

инновационную деятельность в сфере применения современных информационно-коммуникационных технологий, расширит возможности педагогов по разработке ими собственных проектов использования потенциала SMART-технологий в вузе.

Формирование каждого из компонентов психологической готовности педагога к использованию SMART-технологий в образовательном процессе вуза будет осуществляться на трех уровнях: репродуктивном, продуктивном и креативно-аналитическом, каждый из которых ставит свои задачи по развитию отдельных компонентов психологической готовности (таблица 1).

Таблица 1

Уровни сформированности психологической готовности педагогов к использованию SMART-технологий в образовательном процессе вуза

Компоненты психологической готовности педагогов	**Уровни сформированности психологической готовности педагогов к использованию SMART-технологий**		
	Репродуктивный (низкий)	**Продуктивный (средний)**	**Креативно-аналитический (высокий)**
Познавательный	Недостаточная динамичность, системность и логичность мышления; низкий уровень развития прогностических навыков и обучаемости; недостаточная эмоциональная устойчивость; недостаточная сформированность навыков саморегуляции; недостаточный уровень знаний и представлений о SMART-технологиях и о собственной информационной культуре	Средняя степень ориентации в информационном пространстве, характеризуемая средним уровнем динамичности, системности и логичности мышления; средним уровнем развития прогностических навыков и обучаемости; сформированность эмоциональной устойчивости; сформированностью навыков саморегуляции; наличием знаний и представлений о SMART-технологиях и о собственной информационной культуре	Высокая степень ориентации в информационном пространстве, характеризуемая высоким уровнем динамичности, системности и логичности мышления; высоким уровнем развития прогностических навыков и обучаемости; высоким уровнем эмоциональной устойчивости и навыков саморегуляции; высоким уровнем знаний и представлений о SMART-технологиях и о собственной информационной культуре
Мотивационный	Низкий уровень целевой установки и потребности в работе с информацией и использованию SMART-технологий, в частности; отсутствие внутренних мотивов к этому; недостаточная сформированность установок на применение инновационных подходов в данной деятельности; низкий уровень принятия ответственности за результаты данной деятельности; невыраженность творческого подхода при применении SMART-технологий.	Средний уровень целевой установки и потребности в работе с информацией и использованию SMART-технологий, в частности; наличие внутренних мотивов к этому; сформированность установок на применение инновационных подходов в данной деятельности; сформированность способности принимать на себя ответственность за результаты данной деятельности; может быть применен творческий подход при использовании SMART-технологий.	Высокий уровень целевой установки и потребности в работе с информацией и использованию SMART-технологий, в частности; устойчивые внутренние мотивы к этому; высокий уровень сформированности установок на применение инновационных подходов в данной деятельности; высокий уровень принятия ответственности за результаты данной деятельности; активное применение творческого подхода при использовании SMART-технологий.

Продолжение таблицы 1

Праксиологический	Низкая степень настойчивости, способности к самоорганизации, к активному использованию SMART-технологий в образовательном процессе; недостаточно развитая способность руководить своими действиями, чувствами, поведением в процессе данной деятельности; отсутствие стремления к самообразованию.	Средняя степень настойчивости, способности к самоорганизации, к активному использованию SMART-технологий в образовательном процессе; сформированная способность руководить своими действиями, чувствами, поведением в процессе данной деятельности; стремление к самообразованию.	Высокая степень настойчивости, способности к самоорганизации, к активному использованию SMART-технологий в образовательном процессе; развитая способность руководить своими действиями, чувствами, поведением в процессе данной деятельности; активное стремление к самообразованию.
Аксиологический	Низкий уровень самоконтроля и рефлексивности; низкая степень толерантности к неопределенности, полноты и адекватности отражения сущности применения SMART-технологий в образовательном процессе.	Средний уровень самоконтроля и рефлексивности; средняя степень толерантности к неопределенности, полноты и адекватности отражения сущности применения SMART-технологий в образовательном процессе.	Высокий уровень самоконтроля и рефлексивности; высокая степень толерантности к неопределенности, полноты и адекватности отражения сущности применения SMART-технологий в образовательном процессе.

Поэтапное развитие уровней сформированности психологической готовности к использованию SMART-технологий у педагогов позволяет сформировать в них инновационное информационное мышление, и, в конечном итоге, информационно-коммуникационную компетентность.

Выводы. Таким образом, анализ существующих дефиниций психологической готовности педагогов и ее содержания в современной психолого-педагогической науке позволил нам прийти к следующему определению психологической готовности педагогов к использованию SMART-технологий – это интегральное образование познавательного, мотивационного, праксиологического и аксиологического компонентов, выступающих необходимым условием успешного выполнения профессиональной деятельности педагога по применению SMART-технологий в образовательном процессе, представленных набором личностных и профессиональных качеств: знаний, умений и навыков в сфере применения SMART-технологий, непосредственной внутренней мотивацией личности на их использование в учебном процессе (ситуативная готовность и информационное самосознание).

Ключевой идеей нашей концепции формирования психологической готовности педагогов к использованию SMART-технологий является то, что особо значимым в процессе освоения педагогами применения SMART-технологий выступает целенаправленное формирование исследуемой характеристики у современных педагогов посредством присвоения информационных ценностей в сфере применения SMART-технологий в педагогической деятельности, в частности, в региональной системе высшего образования, испытывающей особый «дефицит» применения SMART-технологий в образовательном процессе вуза, что определяется общей социально-экономической ситуацией развития регионов.

В этой связи важным, на наш взгляд, представляется теоретическое обоснование использования знаний о возможностях и организационно-управленческих условиях применения SMART-технологий в региональной системе высшего образования.

Литература:

1. Евсюков И.С. SMART-технологии как средство формирования компетенций студентов вуза (на примере направлений подготовки «Реклама и связи с общественностью» и «Лингвистика») // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. Т. 6. N 3. С. 20-22.
2. Коняев А.С., Коняева Е.А. Готовность будущих педагогов профессионального обучения к применению современных образовательных технологий // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. N 12. С. 35-45.
3. Крюкова Е.М. Теоретические аспекты изучения психологической готовности педагогов к инновационной деятельности // Педагогическое образование в России. 2015. N 2. С. 44-48.
4. Фадеева В.В., Дембров В.А. Применение технологических инноваций в сфере образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2012. N 2(20). С. 99-105.
5. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.02.2021).

УДК 376.4

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Арсеньева Марина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Ивлева Мария Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

ИЗУЧЕНИЕ СЕНСОРНО-ИНТЕГРАТИВНОЙ ДИСФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье описаны современные представления о сенсорной интеграции и ее дисфункции у детей. Охарактеризованы трудности сенсорной интеграции у детей с ограниченными возможностями здоровья различных категорий. Представлена диагностика для оценки сенсорно-интегративной дисфункции у детей дошкольного возраста. Выявлены особенности обработки сенсорной информации у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Даны рекомендации по проведению коррекционной работы по усилению сенсорных ощущений, по снижению сенсорной защиты.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, задержка психического развития, нарушения сенсорной интеграции, сенсорно-интегративная дисфункция.

Annotation. The article describes the current understanding of sensory integration and its dysfunction in children. The difficulties of sensory integration in children with disabilities of various categories are characterized. Diagnostics for the assessment of sensory-integrative dysfunction in preschool children are presented. The features of sensory information processing were revealed in preschool children with the delay of mental development. Recommendations are given for carrying out corrective work to strengthen sensory sensations, to reduce sensory protection.

Keywords: sensory integration, children with disabilities, delay of mental development, sensory integration disorders, integrative dysfunction.

Введение. В настоящее время отмечается повышение интереса исследователей различных областей знаний и педагогов-практиков к проблемам сенсорной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это обусловлено поиском оптимальных путей и перспектив коррекции нарушений у детей указанной категории, успехами иностранных специалистов по применению метода сенсорной интеграции в коррекционной работе.

Сенсорная интеграция представляет собой упорядочивание ощущений, которые будут каким-либо образом использованы в дальнейшем. Она придает приобретаемому опыту смысл, «просеивая» информацию, организуя ее и тем самым помогая ребенку сконцентрироваться [1, с. 35-38] Адекватная стимулу обработка и интеграция сенсорных сигналов влияет на такие важнейшие сферы жизни ребенка, как эмоции, игра, социальное взаимодействие, регуляция поведения, обучение и освоение двигательных навыков. Сенсорная интеграция, необходимая для движения, говорения и игры является фундаментом более сложной интеграции, обеспечивающей чтение, письмо и целенаправленное поведение в школьном возрасте [1, 3].

Расстройство (или дисфункция) сенсорной интеграции рассматривается как состояние, при котором мультисенсорная обработка не осуществляется в достаточной мере для того, чтобы обеспечить соответствующие адекватные реакции на стимулы окружающей среды [8]. Андриевская О.А. приводит статистические данные по распространенности указанного синдрома: он отмечается у 5-30% в детской популяции стран Европы, США и Канады; у 19,7% – детей дошкольного возраста в РФ [2, с. 30].

Изложение основного материала статьи. Анализ зарубежной психолого-педагогической литературы позволил сгруппировать нарушения у детей, возникающие в процессе переработки сенсорной информации, по категориям [9, 10, 11]. Для первой категории нарушений характерно снижение регистрации сенсорных стимулов, что проявляется в низкой выносливости, малоподвижности. Появляется неверная работа сенсорных процессов, связанных с выносливостью и тонусом. Дети часто демонстрируют безразличие, эмоциональное уплощение, замкнутость, апатию. Им свойственна эгоцентричность. Ко второй категории нарушений относится повышенная чувствительность детей. Может отмечаться оральная гиперсензитивность, невнимательность или отвлекаемость, сенсорная гиперчувствительность. У данной группы детей нарушается переработка слуховой информации, переработка сенсорных стимулов, воздействующих на оральную зону. Поведенческими показателями данного нарушения являются отвлекаемость и гиперактивность. К третьей категории нарушений относится поиск сенсорных ощущений. Такие дети гиперактивны, постоянно поглощены сенсорными ощущениями, возбудимы. Последняя категория – избегание сенсорных ощущений. Факторами, которые относятся к этой сфере, являются эмоциональная возбудимость, малоподвижность. Детям характерна непереносимость изменений в окружающей среде, приверженность определенным ритуалам [9, 10, 11].

В исследованиях есть указания на нарушение сенсорной модуляции, что приводит к устойчивым реакциям, которые не соответствуют силе испытываемого ощущения. Признаки дефицита сенсорной модуляции могут отмечаться в любой сенсорной модальности. Выделяются четыре специфических типа нарушения: сенсорная защита, гипореактивность, гравитационная неуверенность, непереносимость движений [11]. У детей с сенсорной защитой отмечается склонность к негативным реакциям в ответ на ощущения, которые у остальных людей не вызывают раздражения. Часто отмечается гиперреактивность к свету или неожиданному прикосновению, высокочастотным звукам, определенным зрительным стимулам, к некоторым запахам и вкусам. С сенсорной защитой связаны различные поведенческие и эмоциональные реакции, которые включают избегание, страх или агрессию в ответ на неприятное ощущение. Данные реакции могут носить более выраженный характер в ситуации повышенных нагрузок, связанных с необходимостью решать когнитивные и моторные задачи или задачи, касающиеся социального взаимодействия. Проявлениями избегающего поведения могут быть нарастание активности, непереносимость глазного контакта, уход или отворачивание, отвлекаемость, привлечение внимания других детей [9, 10, 11].

Существуют современные российские исследования, посвященные анализу сенсорно-интегративной дисфункции у детей с ОВЗ различных категорий. Так, Чулкова Р.Н., анализируя состояние сенсорных функций у детей с расстройствами аутистического спектра, выявила у них выраженные нарушения модуляции сенсорных сигналов, особенно вестибулярных (гравитационная неуверенность, потребность раскачиваться и др.) и тактильных (нарушения тонкой моторики; трудности осознания концепции личного пространства; аутоагрессия) [6]. Теречева М.Н., Павлова Л.Н. отмечают, что у детей с симптоматическими формами нарушений сенсорной интеграции (дети с церебральным параличом, дети с задержкой психического развития, дети с расстройствами аутистического спектра, дети с тяжелыми нарушениями речи) наблюдаются различные типы сенсорной защиты в 100% случаев; в 56% – сенсорный поиск; в 44% – гравитационная неуверенность; 56% – отвращающий ответ на движение [5, с. 206].

Седова Н.В., Царапкина О.Ю., Шувалова М.К. описывают проявления сенсорного дефицита у дошкольников с нарушениями речи: снижение скорости выполнения перцептивных операций; отклонения в точности, объеме, темпе зрительного, слухового, тактильно-двигательного восприятия; трудности решения наглядно-практических задач, обследования свойств и признаков предметов [4].

Качественное разнообразие проявлений сенсорной дезинтеграции у детей с ОВЗ различных категорий требует дальнейшего разностороннего изучения.

В статье представлена оценка сенсорно-интегративной дисфункции, описаны способы выявления трудностей при переработке сенсорной информации детьми. Это необходимо для выявления наиболее сохранного канала восприятия, для определения нарушенного канала, а также для поиска компенсаторных путей с опорой на сильные стороны ребенка и поддержку слабых сторон.

Для оценки сенсорной интеграции предлагается использовать тестовую методику SIPT [7]. Данная методика была разработана для детей в возрасте от четырех до восьми лет с легкими и умеренными трудностями обучения и двигательными нарушениями. Методика используется для обозначения трудностей, которые испытывает ребенок и для планирования последующей терапии. Тестовая методика SIPT включает следующие блоки: 1 блок – восприятие формы и пространственных отношений, зрительно-моторная координация и конструктивные способности; 2 блок – тактильное различение; 3 блок – праксис; 4 блок – переработка вестибулярной и проприоцептивной информации.

Рассмотрим задания каждого блока. Первый блок включает в себя задания на исследование зрительно-пространственных представлений. Изучается умение ребенком воспринимать формы и пространственные характеристики, проводить мысленные операции с предметами без участия моторики. Следующим заданием является изучение умения воспринимать фигуры на зашумленном фоне. Также оценивается возможность ребенка копировать простые и сложные изображения, отмечается способ копирования. Для определения особенностей конструктивного праксиса дается задание на умение соотносить предметы друг с другом в трехмерном пространстве. В этот блок входит задание на изучение моторной точности – координации «глаз-рука» и умения контролировать движения.

Второй блок включает задания на различение тактильных стимулов. Изучается умение ребенком идентифицировать отдельные пальцы. Дается задание на локализацию тактильных стимулов. Ребенок воспринимает определенные стимулы, действующие на руки и кисти. Для оценки мануального восприятия форм дается задание на сопоставление деталей, вложенных в руку, со зрительными аналогами и деталями, вложенными в другую руку. Графестезия оценивается по следующим показателям: умеет ли ребенок воспринимать и воспроизводить рисунки, нарисованные на кистях рук.

Третий блок включает оценку праксиса. Необходимо обратить внимание на билатеральную моторную координацию, способность плавно и согласованно двигать обеими руками и ногами. Важно отметить своеобразие динамического праксиса, умение воспроизводить серии движений руками и пальцами. Для оценки постурального праксиса даются задания на изучение способности планировать и выполнять позы, показываемые экспериментатором. Важно обратить внимание на оральный праксис, способность планировать и выполнять движения губами, языком и нижней челюстью. Последнее задание этого блока включает оценку праксиса по речевой инструкции. Отмечается способность планировать и выполнять движения по вербальной команде.

Четвертый блок, направленный на изучение особенностей переработки вестибулярной и проприоцептивной информации, включает задание на оценку кинестезии, умения воспринимать пассивно совершаемые движения руками и кистями рук. Отмечается способность удержания равновесия в положении стоя и при ходьбе. Для этого ребенка просят выполнить задания на удержание равновесия в статичном положении и при движении на одной и двух ногах, с открытыми и с закрытыми глазами. Послевращательный нистагм предполагает учет продолжительности вестибулярного рефлекса.

Нами было проведено обследование детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста на базе ГБДОУ №103 компенсирующего вида Невского района г. Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 20 дошкольников. Полученные данные продемонстрировали, что у большинства детей с задержкой психического развития наблюдаются вариативные проявления сенсорно-интегративной дисфункции.

Анализ выполнения заданий первого блока продемонстрировал, что дошкольники испытывали трудности при восприятии формы и пространственных характеристик. Своеобразие отмечалось в невозможности выполнения действий в мысленном плане, определения пространственных отношений. Треть дошкольников затруднялась при восприятии фигур на зашумленном фоне, были обозначены не все представленные фигуры. Почти все дети с задержкой психического развития не справились с заданием на копирование сложного изображения. В их работах отмечался пропуск деталей, неверное расположение частей рисунка, изменение размеров частей изображения. Дети часто начинали копирование со второстепенных деталей, отмечалось разрозненное представление частей рисунка. Испытуемые продемонстрировали недостаточность конструктивного праксиса. Выполнение задания было доступно только по предъявляемому наглядному образцу, отмечались трудности соотнесения деталей друг с другом в трехмерном пространстве. Дошкольники неверно располагали детали, пропускали, не достраивали до конца.

Анализ выполнения заданий второго блока продемонстрировал, что 20% детей с ЗПР испытывали трудности при определении локализации прикосновения в области рук и кистей. Были выявлены ошибки при сопоставлении деталей, вложенных в руку, со зрительными аналогами, лежащих в другой руке. Дети не всегда точно определяли аналогичные предметы, заменяя на предметы со схожим расположением

пространственных элементов. Восприятие рисунков, нарисованных на кистях рук, было доступно не всем детям. Наблюдались многочисленные ошибки, испытуемые путали даже контрастные по начертанию изображения. Воспроизведение рисунков на основе тактильной памяти оказалось недоступно всем детям.

Анализ выполнения детьми заданий третьего блока показал несформированность у дошкольников с задержкой психического развития билатеральной моторной координации. Отмечались трудности при использовании двух рук во время выполнения движений. Движения были несогласованные, часто в двигательном акте ведущее участие принимала только одна рука или нога. При оценке динамического праксиса нами были выявлены существенные сложности выполнения детьми с ЗПР серии движений. Отмечались трудности при переключении с одного движения на другое, застревание на одном движении, неловкость при выполнении движения. При оценке постурального праксиса учитывалась возможность повторения движений за экспериментатором. Большая часть дошкольников с ЗПР не справилась с выполнением движений. Для двигательных ответов характерен неверный выбор действующей руки или ноги, движения выполнялись в неполном объеме и замедленном темпе. У всех дошкольников диагностировано ослабление праксиса по речевым инструкциям. Особые трудности вызвало выполнение многоступенчатых инструкций.

Анализируя выполнение заданий четвертого блока, можно отметить, что у дошкольников с ЗПР выявлено своеобразие переработки вестибулярной и проприоцептивной информации. Большие трудности вызвало выполнение задания на удержание равновесия в статистическом положении, стоя на одной ноге. Выполнение задания с закрытыми глазами оказалось невозможным для всех детей.

Таким образом, проведенное исследование показало наличие различных отклонений в обработке сенсорной информацией у детей с ЗПР. Оценка сенсорно-интегративной дисфункции необходима для составления индивидуального маршрута коррекции с учетом выявленного нарушения.

Одной из стратегий по развитию сенсорной интеграции является добавление активностей, усиливающих сенсорные ощущения. Необходимо включать виды заданий, которые дают усиленные вестибулярные, проприоцептивные, тактильные и другие ощущения. Необходимо очень внимательно следить за реакцией ребенка, которая носит индивидуальный характер.

Для усиления вестибулярных и проприоцептивных ощущений используются разные виды активности, передвижения. Вестибулярная система является специфическим проприоцептором, она дает информацию о положении и перемещении головы относительно тела, направлении действия силы тяжести, а также о мире вокруг. Выделяется три аспекта активного передвижения, которые влияют на возникновение вестибулярных и проприоцептивных ощущений в процессе терапевтической активности: тип передвижения (линейное или угловое), скорость передвижения (медленное или быстрое), сопротивление активному перемещению.

Поскольку каждая группа рецепторов обладает особой чувствительностью к определенным видам ощущений, та или иная активность может стимулировать определенный вид рецепторов. После каждой активности необходимо наблюдать поведенческий ответ ребенка. Например, быстрое вращение на качелях-сетке стимулирует рецепторы и способствует поведенческой балансовой реакции. При гравитационной неуверенности в занятия рекомендуется включать следующее оборудование: качели, платформу-планер, качели-бревно, двойные качели, горку.

Существует множество подходов, направленных на снижение сенсорной защиты или на повышение способности реагировать на сенсорные ощущения. Необходимо давать ребенку сенсорные ощущения, которые обладают успокаивающим и организующим действием. В процессе усиления тактильных ощущений необходимо анализировать характер прикосновений и реакции ребенка на прикосновения. Например, глубокие надавливания могут выполнять успокаивающее действие. При нарушениях сенсорной интеграции следует стараться избегать легких и неожиданных прикосновений, которые могут восприниматься ребенком как травматичные или болезненные. В процессе работы для улучшения различения тактильных стимулов предлагается использовать следующие виды активности: растирание кожи щетками или другими материалами различной текстуры, применение вибратора, зарывание частей тела в шарики в сухом бассейне, в тяжелые подушки, в разные крупы. Рекомендуется включать в работу оборудование, имеющее текстурированное покрытие. Педагог, работающий с детьми, оценивает эффективность использования данных способов по следующим параметрам: улучшилось ли концентрация внимания, стало ли поведение носить более организованный характер, стал ли ребенок получать больше удовольствия от взаимодействия. Представленные параметры указывают на ослабление сенсорной защиты. Важно отметить, что не обязательно усиливать тактильные и проприоцептивные ощущения на всем теле. Для уменьшения тактильной защиты достаточно стимулирования рук и ног. Глубокие надавливания и проприоцептивные ощущения оказывают центральное тормозящее воздействие.

Выводы. Представленная в статье диагностическая методика SIPT является наиболее полным средством оценки сенсорной интеграции и праксиса у детей. Определение дефицитов и особенностей переработки сенсорной информации у детей с ограниченными возможностями здоровья поможет выбрать безопасные и эффективные стратегии коррекционной работы. Грамотно спланированное воздействие поможет улучшить двигательные навыки детей, будет способствовать коррекции поведенческих расстройств. В процессе целенаправленного развития продуктивной сенсорной интеграции у детей снижается реакция сенсорной защиты, уходят проявления избегающего поведения.

Литература:

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. пер. с англ. Ю. Даре. М.: Теревинф, 2009. 272 с.
2. Андриевская О.А. Сенсорная интеграция, как психокоррекционный метод в работе с детьми раннего и дошкольного возраста, имеющими психологические, поведенческие и речевые нарушения // Таврический журнал психиатрии. 2015. Т. 19. №4 (73). С. 30-34.
3. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция: теории и практика. пер. с англ. и науч. ред. Д.В. Ермолаева. 2-е изд. М.: Теревинф, 2018. 768 с.
4. Седова Н.В., Царапкина О.Ю., Шувалова М.К. Значение использования методов сенсорной интеграции в работе с детьми с речевыми нарушениями // Молодой ученый. 2016. № 9 (113). С. 408-410.
5. Теречева М.Н., Павлова Л.Н. Технология сенсорной интеграции в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2019. №2. С. 201-211.

6. Чулкова Р.Н. Дисфункция сенсорной интеграции у детей с расстройствами аутистического спектра // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 2-4. С. 164-166.
7. Ayres J.: Sensory Integration and Praxis Tests (SIPT)-Manual. Los Angeles, Western Psychological Services. 1989.
8. Diagnostic Classification 0-3: Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood / Ed. Serena Wieder. Washington, DC: Zero to Three: National Center for Infants, Toddlers and Families. 1999. 137 pp.
9. Dunn W. The Sensory Profile: user's manual. San Antonio: Psychological Corporation. 1999. 146 pp.
10. Parham L.D., Ecker C., Miller K., Henry D.A., Glennon T.J. Sensory Processing Measure (SPM): Manual. Los Angeles, Western Psychological Services. 2007.
11. Wilbarger P., Wilbarger J. Defensiveness in Children Aged 2-12: An Intervention Guide for Parents and Other Caretakers. Denver, Avanti Educational Programs. 1991.

Педагогика

УДК 37.01

курсовой офицер-преподаватель Артенян Валерий Арамаисович
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);
старший преподаватель 100 кафедры общевоенных дисциплин,
кандидат педагогических наук Пашков Геннадий Николаевич
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар)
курсовой офицер-преподаватель Рахматулин Юнус Валитович
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема поиска концептуальных векторов развития воспитательного процесса в высшей школе, т.к. имеющие место сегодня негативные тенденции, связанные с нежеланием части молодежи получать образование, превалированием в системе ценностей гедонистических устремлений, проявлением жестокости, использованием наркотиков в молодежной среде, требуют решения вопроса о том, каким станет воспитание и с помощью каких ресурсов его можно оптимизировать на фоне имитационной и бюрократической составляющей современных реалий.

Ключевые слова: педагогика, воспитание, стихийная и управляемая социализация, полисубъектность воспитательного процесса, концепция воспитания, педагогическое сознание, эффективность и результативность воспитания.

Annotation. The article deals with the problem of finding conceptual vectors for the development of the educational process in higher education, since the negative trends that are taking place today, associated with the reluctance of some young people to receive education, the prevalence of hedonistic aspirations in the value system, the manifestation of cruelty, the use of drugs in the youth environment, require solving the question of what education will become and with the help of what resources it can be optimized against the background of the imitation and bureaucratic component of modern realities.

Keywords: pedagogy, education, spontaneous and controlled socialization, polysubjectivity of the educational process, the concept of education, pedagogical consciousness, the effectiveness and effectiveness of education.

Введение. На сегодняшний день педагогическое сообщество серьезно обеспокоено состоянием воспитания в нашей стране. Позитивных тенденций в нем, безусловно, много. Это и ответственность за свое будущее и будущее своей страны, и добровольчество и волонтерство, столь популярные сегодня, ии творчество, и желание быть полезным Отечеству. Но те тенденции, которые актуализируются сегодня требуют всестороннего изучения, среди них: нежелание части молодежи получать образование, превалирование в системе ценностей гедонистических устремлений, проявление жестокости, использование наркотиков в молодежной среде и др. [1].

Чаще всего негативные факторы связаны со стихийной социализацией, но есть и тенденция обращения ко всей сфере воспитания в целом. Дискуссионная панель о необходимости воспитания в высших учебных заведениях до сих пор открыта: должно ли присутствовать воспитание в вузах? По сути мы говорим о взрослых людях. С одной стороны, воспитание должно присутствовать в вузе, а, с другой стороны, нельзя забывать о том, что студенты-это люди, практически сложившиеся. Человек, безусловно, развивается всю свою жизнь. Но к моменту поступления в вуз, несмотря на нередко встречающуюся инфантильность в молодежной среде, большая часть студенческой молодежи обладает определенным устоявшимся в личностном профиле набором ценностей, полученных в таких социальных институтах, как семья и школа.

Изложение основного материала статьи. Какие же проблемы в сфере воспитания можно выделить сегодня? В современном отечественном воспитании можно выделить четыре кластера проблем: во-первых, это бюрократизация и имитация воспитательного процесса в образовательных организациях. К сожалению, сегодня бюрократизация сопровождает не только воспитательный процесс, она нередко пронизывает собой всю систему обучения. Поэтому очень часто бывает так, что в вузах происходит именно имитация воспитательного процесса [2]. Такая имитация часто воплощается за счет воспитательных мероприятий, которые по сути своей никакой воспитательной направленности не несут, за счет, например, неправильной постановки целей или ряда других причин.

Во-вторых, это недостаток разработок и апробации новых моделей воспитания, соответствующих вызовам времени; в-третьих, плохое владение методиками воспитания, прежде всего, молодыми преподавателями; в-четвертых, неудовлетворительная подготовка преподавателей вузов к решению вопросов воспитания; в-пятых, исключение критериев и показателей, характеризующих состояние воспитания, из

различных документов мониторинга образования, либо, наоборот, резкое увеличение количества критериев с преобладанием именно числовых показателей.

Если в педагогических вузах воспитательная парадигма имеет место, то в большинстве технических вузов и вузов, с непедагогическим профилем подготовки, преподаватели слабо или совсем не мотивированы на то, чтобы заниматься воспитательной работой [3].

Абсолютно очевидной является потребность в изменении концепции воспитания в высших учебных заведениях. Что может быть положено в основу этих изменений? Это нацеленность воспитания на будущее, полисубъектность сущностной характеристики воспитательного процесса, воспитательный потенциал информационных технологий, нормативно-правовые документы, измененное педагогическое сознание.

Большинство ученых, посвятивших свое научное творчество проблемам воспитания (Н.Л. Селиванова, Л.И. Новикова и др.) убеждены, что в современных реалиях изменения воспитания жизненно необходимы. Из истории воспитания мы помним, что в 90-е годы XX века воспитание было «изгнано» из школы и из вуза. Во всяком случае приоритетное значение воспитания полностью отсутствовало. Сегодня очень часто поднимается вопрос о навыках 21 века, таких как: эмпатия, эмоциональный интеллект, сотрудничество, критическое мышление, системное мышление, творческие способности. Очевидно, что все эти навыки так или иначе связаны с воспитанием [4].

Следующий важный момент заключается в понимании того, что воспитание полисубъектно. Нужно помнить о том, что воспитанием занимается не только школа или вуз. Сейчас очень много участников процесса воспитания. Некоторые из них, такие, например, как: церковь, представители культуры, общественные организации, целенаправленно участвуют в этом процессе. Есть еще и субкультурные общности, которые стихийно вступают в воспитательный процесс. Особенно ярко это проявляется в работе с антисоциальной направленностью молодежи.

Следующий важный аспект связан с использованием информационных технологий, о котором много пишется и говорится в последнее время в рамках совершенствования процесса обучения. Чего нельзя сказать о воспитательном процессе, потому что наработки в данной области. Безусловно, уже есть, но они еще не запущены в широкий круг пользователей, хотя в ряде современных исследований на эту тему доказано, что воспитательный потенциал информационных технологий достаточно объемен.

Еще одним основанием изменений в воспитании могут стать нормативно-правовые документы, потому что для вузов не разработана программа, регламентирующая воспитательную работу в рамках правового поля. Также нельзя не остановиться на изменениях педагогического сознания, так как мы довольно часто находимся в плену стереотипов, и нам сложно их менять. Мы не можем запустить новые модели воспитания, потому что большинство из нас считает, что все должно быть именно так, как было раньше, и порой. Мы либо не видим тех изменений, которые произошли с молодым поколением, либо отрицательно относимся к этим изменениям. Поэтому изменение педагогического сознания-это важный и, возможно, ключевой момент метаморфоз, необходимых современному воспитанию в вузах [5].

На протяжении последних десяти лет между понятиями «социализация» и «воспитание» проводилось большое количество интегративных параллелей или отождествлений этих понятий друг с другом. Социализацию можно представить в двух ипостасях: стихийной и управляемой. Социализация – это процесс освоения человеком социальных норм, включения в систему социальных отношений и складывания на этой основе его картины мира. Управляемая социализация, – это, фактически, воспитание. Когда в контексте изучения данного феномена встречается понятие «программа социализации и воспитания», то это звучит, по меньшей мере, странно, потому что в большинстве случаев социализация – это стихийный процесс, а управлять стихийным процессом невозможно, это очевидная диалектика, на наш взгляд.

Под воспитанием мы понимаем процесс управления развитием личности через создание благоприятных условий. Такая трактовка воспитания носит обобщенный характер, потому что те перечисления, которые встречаются в некоторых определениях воспитания (например, воспитание патриотизма, гражданственности и др.), это некая конкретика, и этот спектр в разные времена может меняться в зависимости от той социальной ситуации, в которой происходит воспитание. При этом создание благоприятных условий даже на протяжении жизни одного поколения может меняться.

Развитие личности – это процесс качественных изменений, происходящих в личности человека под влиянием природных и социальных. Внешних и внутренних факторов. Когда говорят, например, в школьной практике, о воспитанности целевой аудитории, то очевидно, что все еще актуальна такая позиция, что можно измерить качественные изменения в личности с помощью количественных оценок. Безусловно, такая позиция вызывает большие сомнения. Также в данном контексте актуализируются такие понятия, как: «воспитательная деятельность» и «воспитательный процесс» [5].

Таким образом, мы видим, что в основе воспитательного процесса лежит совместная деятельность, которая в идеале должна приводить к общности всех участников в границах полисубъектной позиции изменений. Любое воспитание при этом всегда ценностно: в его основе всегда лежат эти детерминанты (ценности, ценностные ориентации), на которые взрослый старается ориентировать детей.

Иногда в дискуссиях о воспитании поднимается такой вопрос: «Было ли воспитание в фашистской Германии?» Ответ утвердительный. Но драйвером являются именно те ценности, которые были положены в основу такого воспитания. Для нас эти ценности носят социальный характер. Наиболее сложными являются постановка цели и задач воспитания. Под целью, в обобщенной трактовке, принято понимать «…те изменения в личности молодых людей, которые педагоги стремятся получить в процессе реализации своей воспитательной деятельности. Цель воспитания, чаще всего, носит общий характер. На основании цели, как правило, формулируются задачи. Это те проблемы организации конкретных видов и форм деятельности, которые необходимо решить для достижения цели воспитания. Можно образно сравнить эту диаду с соотношением «пьедестала и ведущих к нему ступеней». По сути задачи конкретизируют цель.

Выстраивание задач должно быть релевантным поставленной цели, это ответственный процесс, и решать эти вопросы приходится довольно часто. Анализ различных проектов, документов, приведенный в ряде исследований в области целеполагания современного воспитательного процесса, свидетельствует о сложностях в формулировке целей и конкретизации задач, соответственно. Все эти шаги, в конечном итоге, являются предикторами содержания воспитания, т.е. тех конкретных социально-значимых знаний, отношений, опыта действий, которыми могут овладеть молодые люди в процессе взаимодействия со взрослым, в рамках тех или иных организуемых ими форм воспитания.

Какого человека, с нашей точки зрения, можно считать воспитанным? Можно считать именно того, кто овладел этими тремя позициями (социально-значимые знания, отношение к этим знаниям, и, самое важное в этой иерархии, опыт действий). Дело в том, что знания и отношение не закрепляются в человеке. Особенно актуальным этот момент становится тогда, когда мы подвергаем анализу такой феномен, как «неконтролируемость действий». Необходим положительный опыт в осознанности действий.

В настоящее время волонтерство и добровольчество, распространенные в вузах, получают этот опыт действия. Многие наши студенты, зная, что нужно помогать людям. У которых есть жизненные проблемы, положительно к этому относятся, но не знают, как им действовать в ситуациях подобного рода. Ярким примером является появившаяся не так давно госпитальная педагогика, в которой реализуется опыт милосердия, а это, безусловно, социально-значимый опыт.

Выводы. Таким образом. подводя итоги вышеизложенного, хотелось бы отметить, что сегодня можно и нужно рассматривать возможности воспитания через дистанционные технологии. Но при этом следует учесть, что нельзя переносить формы, которыми мы пользуемся в очном формате, варианте офлайн, в дистанционный формат. Остро ставится вопрос о том. Как можно, не потеряв воспитание, использовать дистанционные технологии таким образом, чтобы процесс воспитательного взаимодействия был непрерывным, конструктивным и эффективным. Какие же формы позволят это реализовать? Это могут быть виртуальные экскурсии, дискуссии и др.

Помимо всего прочего, процесс воспитания должен быть эффективным. Под эффективностью мы понимаем способность того или иного субъекта, той или иной системы, той или иной методики воспитания получать результаты более значимые, чем прежде (или чем у других) при неизменности (или при равенстве с другими) основных ресурсов.

Только в этом случае воспитательный процесс будет результативным, в котором будут иллюстрироваться способности того или иного субъекта, той или иной системы, той или иной методик воспитания получать запланированные результаты.

Литература:

1. Пирогланов Ш.Ш., Сабадин Д.А., Грициенко Д.А. К вопросу о неготовности научно-педагогического и студенческого сообщества к дистанционному формату обучения // В сборнике: Новая наука: новые перспективы. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Е.А. Янпольской. Краснодар, 2020. С. 50-54.
2. Пирогланов Ш.Ш., Сабадин Д.А., Грициенко Д.А. О проблеме подготовки качественно новых специалистов в аспекте глобальной диджитализации // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-2. С. 140-143.
3. Якса Н.В. Основные принципы организации воспитательного процесса в вузе // Научный вестник Крыма. 2016. №1 (1). URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 15.02.2021).
4. Селиванова Н.Л., Баранова Н.А., Шакурова М.В., Баранов А.Е. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента: монография / [Селиванова Н.Л., Баранова Н.А., Шакурова М.В., Баранов А.Е.]; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение "Институт стратегии развития образования Российской академии образования". – Москва: ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. – 192 с.
5. Селиванова Н.Л. Векторы развития воспитания в системе образования // Профессиональное образование. Столица. 2017. №10. С. 8-10

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент, декан факультета социальной педагогики и психологии Асильдерова Мадина Магомедовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
магистрант второго года обучения Курбанова Аида Омаровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, социальной педагогики и социальной работы Явбатырова Бурлият Гусейновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ

Аннотация. В статье изучена специфика подготовки будущих социальных педагогов для работы с детьми-сиротами. Будущий социальный педагог в работе с детьми-сиротами должен быть готов к оказанию различного рода помощи. Выявлено, что профессия социального педагога, является одной из наиболее ответственных в обществе. К социальному педагогу всегда выдвигаются высокие критерии, поскольку именно он является образцом подражания для своих воспитанников, рассмотрены ключевые позиции предложенного спецкурса «Социально-педагогическая деятельность в детских домах и интернатах», который будет способствовать подготовке будущих социальных педагогов для работы с детьми-сиротами.

Ключевые слова: будущий социальный педагог, дети-сироты, спецкурс, социальная помощь.

Annotation. The article studies the specifics of training future social teachers to work with orphans. A future social teacher in working with orphans should be ready to provide various kinds of assistance. It was revealed that the profession of a social teacher is one of the most responsible in society. High criteria are always put forward for a social teacher, since he is a role model for his pupils, the key positions of the proposed special course "Social and pedagogical activity in orphanages and boarding schools" are considered, which will contribute to the preparation of future social teachers to work with orphans.

Keywords: future social teacher, orphans, special course, social assistance.

Введение. В связи с реформированием системы высшего образования Российской Федерации, важной составляющей подготовки будущих социальных педагогов является приобретение ими ключевых компетенций, которые позволят в будущем осуществлять успешную социально-педагогическую деятельность. Личностные черты социального педагога является постоянной темой для дискуссий в обществе. Именно от социального педагога требуют высоких критериев профессиональной деятельности. Перед педагогом всегда возникает большое количество задач и проблем, поскольку каждый ребёнок/ученик, с которым взаимодействует специалист, является личностью и к нему необходимо подобрать индивидуальный подход. В общем, социальный педагог является не только профессионалом, досконально знает свой предмет, но и креативной личностью, постоянно находится в процессе самосовершенствования и стремится к самореализации, пытается облегчить и разнообразить образовательный процесс, направляет свои идеи на развитие личности ученика.

Изложение основного материала статьи. Профессия социального педагога, на ряду с учителем, является одной из наиболее ответственных в обществе. К социальному педагогу всегда выдвигаются высокие критерии, поскольку именно он является образцом подражания для своих воспитанников/учеников. Специалисты социальной работы, взаимодействующие с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, должны всесторонне способствовать их реабилитации и адаптации, формированию их связей, коммуникативных и социальных возможностей.

Основными критериями деятельности социального педагога являются: разработка принципиально новых подходов к проведению внеурочных специально организованных занятий, оказанию социально-педагогического сопровождения детей различных категорий, проведение консультационной работы с детьми и родителями в соответствии с их индивидуальных особенностей, проектирование личности ребенка, выработка стратегии и тактики социально-педагогической деятельности; комплексное и вариантное использования в профессиональной деятельности всей совокупности теоретических знаний и практических навыков; проведение систематического самоанализа профессиональной деятельности; проявление гибкости при выборе оптимального управленческого решения в нестандартных и конфликтных ситуациях; оригинальное конструирования образовательного процесса [3, с. 100].

Работа социального педагога с детьми из числа сирот и детьми, оставшихся без попечения родителей, является очень актуальным вопросом в обществе. Дети-сироты не имеют модели самостоятельной жизни, психологически не готовы к ней, теряются в незнакомой ситуации и не всегда решают свои проблемы законным путем. Экономическая неграмотность, неумение распоряжаться деньгами, неумение вести быт, и прочая неопытность в жизни порождают ошибки. В таких ситуациях очень важно иметь поддержку того, кто подскажет, что делать, кто поможет понять и решить проблему. Отсюда возникает необходимость оказания профессиональной помощи. Исследованием этого вопроса занимаются такие авторы, как: Л.В. Байбородова, М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова, Козлова Т.З. и др.

Одной из причин увеличения числа детей-сирот является снижение авторитета семьи, ослабление семейных связей, рост так называемого социального сиротства [1].

Подготовка будущих социальных педагогов для работы с детьми-сиротами связана со следующими блоками профессиональной компетентности:

1. Социально-педагогическая деятельность, предполагающая диагностическое и методическое творчество.
2. Социально-педагогическое общение – это коммуникативное творчество.
3. Сфера личности. В сфере личности – это самореализация социального педагога на основе осознания себя, построение программы самосовершенствования [4, с. 107].
4. Педагогическое творчество – это целенаправленный, непрерывный процесс развития личности ребенка, заключающийся в совершенствовании педагогической деятельности, повышении уровня педагогического мастерства.

Нами выделены следующие основные признаки педагогической креативности социального педагога: развитый комплекс индивидуальных качеств (коммуникативных, интеллектуальных, волевых, эмоциональных, моральных и т.д.); способность видеть и оригинально решать педагогические проблемы (коммуникативные, организационные, методические) педагогическая направленность мышления; желание проявить собственную индивидуальность; способность преодолевать стереотипы, неприятие «шаблонного» мышления; желание создавать новое, воплощать новые идеи; владения и желание совершенствовать инновационные методы, приемы социально-педагогической работы.

В педагогических исследованиях наряду с понятием «педагогическая креативность» часто употребляют термин «креативная компетентность», поэтому считаем актуальным уточнить содержание этих понятий. Креативная педагогика имеет целью развитие креативности студентов и призвана обучать студентов приобретать знания самостоятельно, не бояться проявлять индивидуальность, избегать шаблонов и стереотипов, не использовать готовыми, привычными методами действий.

Педагогическая креативность должна являться неотъемлемым качеством современного социального педагога. Анализ работ по теме исследования позволил сделать вывод, что педагогическая креативность социального педагога – это интегральная личностно профессиональное качество, заключающееся в способности к профессиональному творчеству, оригинального решения социально-педагогических проблем, активного использования и совершенствование инновационных социально-педагогических технологий взаимодействия с детьми-сиротами, с учетом специфики категории клиентов.

Таким образом, педагогическая креативность социального педагога – это интегральная личностно-профессиональное качество, что выражается в способности к осуществлению педагогического творчества, оригинального решения проблем, реализации индивидуальности специалиста, профессионального и личностного самосовершенствования. Специфика педагогической креативности определяется направлением деятельности (в рамках нашего исследования социального педагога).

Будущий социальный педагог в работе с детьми-сиротами должен быть готов к оказанию различного рода помощи данной категории лиц:

1. Социально-бытовая помощь – помощь, направленная на поддержание жизнедеятельности в быту, всесторонняя поддержка: Содействие в получении льгот и социальных гарантий; сопровождение в различные организации и осуществление взаимодействия; оказание помощи в организации быта.

2. Социально-педагогическая помощь, предполагающая: социально-педагогическую коррекцию; развитие умений по самоорганизации; развитие позитивных интересов; развитие навыков, необходимых для независимого самостоятельного проживания; развитие умений взаимодействия с другими людьми в разных сферах жизнедеятельности; организация досуга.

3. Социально-психологическая помощь – коррекция психологических состояний выпускников для их адаптации в обществе [5]: социально-психологический патронаж и консультирование; предоставление психологических консультаций.

4. Социально-трудовая помощь – помощь в профориентации: получении профессионального образования в соответствии со способностями.

5. Социально-правовая помощь – получение юридический услуг, защиты прав и законных интересов: в оформлении и восстановлении документов; оказание помощи в получении в получении юридических услуг; оказание помощи в защите прав и законных интересов.

6. Социально-медицинская помощь – медицинская помощь, реабилитационная поддержка, сохранение и укрепление здоровья: предоставление информации о поддержании здоровья; формирование установки на здоровый образ жизни; содействие в проведении реабилитационных мероприятий, организация медицинского консультирования, предоставление реабилитационных средств.

Социальный педагог должен быть готов к проведению с детьми-сиротами бесед, тренингов, групповых и индивидуальных занятий, направленных на формирование позитивных интересов, профилактику отклонений в поведении, ответственного отношения к подбору круга общения, расстановку дальнейших жизненных приоритетов, решение межличностных конфликтов, проблемных ситуаций в трудовых и учебных коллективах. Организация подобной работы должна осуществляться специально подготовленными работниками, направления их подготовки рассматриваются Э.Н. Рычихиной и М.В. Капрановой.

Перечисленные мероприятия помогают лицам из числа детей-сирот стать самостоятельными, понять себя, воспитывают ответственность, позволяют им выявлять свои внутренние резервы, нераскрытые возможности, склонности, связи и оценочные суждения. Содействуют снятию негативных установок и стереотипов поведения, формированию социально значимых черт и качеств личности.

Особое внимание уделяется сохранению здоровья детей-сирот. Специалисты оказывают содействие в получении медицинской помощи, отвечают за прикрепление к районной поликлинике, при необходимости к профильным медицинским диспансерам. Осуществляют контроль за ежегодной, обязательной диспансеризацией детей-сирот. Проводят тематические беседы о сохранении здоровья, здоровом образе жизни, вреде курения, употребления алкоголя и т.д. оказывают помощь в поиске бюджетных спортивных секций, клубов.

На факультете социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» нами был разработан и внедрен в практику спецкурс «Социально-педагогическая деятельность в детских домах и интернатах». Его содержание было нацелено на формирование у студентов системы знаний:

– причины распространения явления социального сиротства в истории России и современном обществе;

– современные пути решения проблем и формы устройства детей, лишенных родительского попечения;

– психолого-педагогические особенности развития детей, воспитывающихся в условиях детского дома или школы - интерната;

– современные социально-педагогические технологии, методы исследования, обработки данных и использования информации о социально-педагогической деятельности с детьми-сиротами;

– основные формы взаимодействия с различными социальными службами по оказанию комплексной социально-педагогической и психологической помощи детям-сиротам;

– международные и государственно-правовые основы социальной политики по защите прав и интересов детей-сирот и детей, лишённых родительского попечения, нуждающихся в социально-педагогической помощи и поддержке.

Студенты, завершившие изучение данной дисциплины, должны уметь:

– анализировать социально-педагогические проблемы современного общества и определять причины распространения социального сиротства;

– ориентироваться в международном и государственном законодательстве, защищающем права и интересы детей-сирот и детей, лишённых попечения родителей;

– уметь самостоятельно работать с научно-методической литературой социально-педагогической направленности;

– проектировать и анализировать результаты своей социально-педагогической деятельности.

Студенты, завершившие изучение данной дисциплины, должны владеть:

– основными формами и методами социально-педагогической работы с сиротами и их микросредой;

– грамотно использовать их в своей профессиональной деятельности;

– навыками проектирования и анализа результатов своей социально-педагогической деятельности.

Реализация программы спецкурса предполагала применение как традиционных форм преподавания (семинары, беседы), так и использование ситуативно-ролевых игр и тренингов, имитирующих профессиональную деятельность будущих социальных педагогов. Это, в свою очередь, развивало в студентах умение работать как самостоятельно, так и в группе, способность применять полученные знания на практике, умение описывать и презентовать содержание своей будущей профессиональной деятельности социального педагога.

Семинарские занятия строились на основе концепции совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов и проводились в интерактивном режиме. Мы склоняемся к мысли о том, что креативность социального педагога представляет собой интегральную характеристику личности, поскольку в ее структуру входят личностные способности человека, а также профессиональные умения и навыки, позволяющие педагогу эффективно решать проблемные ситуации.

Выводы. Таким образом, изучив специфику и особенности подготовки будущих социальных педагогов для работы с детьми-сиротами, нами рассмотрены ключевые позиции предложенного спецкурса «Социально-

педагогическая деятельность в детских домах и интернатах», который будет способствовать подготовке будущих социальных педагогов для работы с детьми-сиротами.

Литература:

1. Гвоздеев И.С. Социальное положение молодёжи в новых условиях страны. – М.: НТЦ «Развитие», – 2010 г. – С. 48.
2. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психол. журнал. – 1994. – №4. – С. 83-93.
3. Лимантов Ф.С. О гносеологической природе комического образа с точки зрения теории информации // Труды по философии, Тартусовский государственный университет, вып. 124, 1962. – С. 145-153.
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 225 с.
5. Присяжная Н.В. Влияние внесемейной социализации на социальное поведение и специфику постинтернатной адаптации сирот / Н.В. Присяжная // Социология медицины. – 2016. – №1. – С. 13-17

Педагогика

УДК 377.169.3

кандидат педагогических наук Байчорова Аэлита Асланбековна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛЕЙ ОЧЕРЕДЕЙ В ЗДРАВООХРАНЕНИИ

Аннотация. Теория массового обслуживания – область прикладной математики, занимающаяся анализом процессов в системах производства, обслуживания, управления, в которых однородные события повторяются многократно, например, в здравоохранении; на предприятиях бытового обслуживания; в системах приёма, переработки и передачи информации; автоматических линиях производства и др. В статье рассмотрены особенности построения моделей теории массового обслуживания в здравоохранении: установление зависимостей между характером потока заявок, анализ очередей и задержек, производительность каналов и эффективное обслуживание с целью нахождения наилучших путей управления этими процессами.

Ключевые слова: массовое обслуживание, здравоохранение, модели, прерывания, задержки, перебои, очереди, пациенты, моделирование.

Annotation. Queuing theory is a field of applied mathematics dealing with the analysis of processes in production, service, and management systems in which homogeneous events are repeated many times, for example, in healthcare; at consumer service enterprises; in systems for receiving, processing and transmitting information; automatic production lines, etc. The article discusses the features of constructing models of the theory of queuing in healthcare: establishing dependencies between the nature of the flow of applications, analyzing queues and delays, channel performance and efficient service in order to find the best ways to control these processes.

Keywords: mass service, healthcare, models, interruptions, delays, interruptions, queues, patients, simulations.

Введение. Важной особенностью процессов здравоохранения (или услуг в целом) является то, что спрос для ресурсов в значительной степени не планируется. Как следствие, возникает постоянное несоответствие между спросом на лечение и доступной мощностью. Более того, своевременная помощь очень важна, поэтому в процессах здравоохранения часто бывают прерывания (чувство срочности присутствует почти всегда). Неудивительно, что здравоохранение пронизано задержками. Промедления крайне нежелательны не только с психологической точки зрения (удовлетворённость пациентов), но также и с экономической точки зрения.

Более того, неправильное планирование и неисправные логистические системы приводят к тому, что ожидание остаётся слишком долгим.

Анализ очередей и задержек может значительно улучшить медицинское обслуживание, производительность, удовлетворённость пациентов и рентабельность здравоохранения. Системы здравоохранения можно представить как сложную сеть массового обслуживания. Модели очередей полезны для определения уровней мощности (и распределения мощности), необходимых для реагирования к требованиям своевременно минимизировать задержки. В любом процессе здравоохранения есть сторона спроса (состав пациентов и связанная с этим изменчивость в потоке прибытия) и сторона поставки (ресурсы больницы, такие как хирурги, медсестры, операционные, залы ожидания, реабилитация, лаборатории). Причём, оба требуют предложения по своей сути стохастические. Эта стохастическая природа создаёт помехи и перебои в процессе. Сочетание анализа производительности и вариативности делает теорию массового обслуживания столь привлекательной. Основная цель - выявить факторы в использование времени пациентов, чтобы определить рычаги улучшения и проанализировать работу систем массового обслуживания в здравоохранении.

Изложение основного материала статьи. Главным показателем качества медицинских услуг является своевременность предоставления услуги, которую можно разбить на три вида:

1) время доступа к услуге, т.е. время, затраченное пациентом на получение внимания со стороны органа здравоохранения;

2) время ожидания в очереди;

3) время действия, т.е. время, затраченное на предоставление необходимой услуги.

При посещении больницы, в первую очередь, пациент обращается в регистратуру, где его запишут на приём к врачу, отнесут амбулаторную карту в кабинет врача, предоставят интересующую справочную информацию (в каком кабинете идёт приём, какой доктор принимает, как пройти в этот кабинет). Соответственно, чем быстрее пациента обслужат в регистратуре, тем быстрее он попадёт на приём к врачу. Таким образом, одним из показателей, четырёх характеризующих качество предоставляемых медицинских услуг, является среднее время ожидания пациентов в очереди в регистратуре.

Для улучшения качества медицинского обслуживания предлагается использовать теорию массового обслуживания, которая представляет собой совокупность математических методов исследования систем массового обслуживания, направленных на выработку оптимальных вариантов управления ими.

Конкретно можно продемонстрировать влияние на производительность системы в результате сокращения простоев обслуживания и продемонстрировать положительные эффекты объединения. Кроме того, можно разработать модель оптимизации, которая позволит нам определить оптимальное количество пациентов, которые будут лечиться в течение сеанса обслуживания (например, блок времени консультации).

Надо отметить особенности, которые делают моделирование системы здравоохранения более сложным, чем моделирование типичного промышленного производственного процесса.

Опишем проблему. Модели организации очередей применялись во многих промышленных предприятиях и в сфере услуг. Однако количество приложений в сфере здравоохранения относительно невелико. Это вероятно, из-за ряда уникальных функций, связанных со здравоохранением, которые делают очереди проблемами, которые особенно трудно решить.

Важными вопросами моделирования в здравоохранении являются показатели эффективности и проблема объединённых мощностей.

Показатели эффективности в системах здравоохранения сосредоточены на внутренних и внешних задержках. Под внутренней задержкой понимается время пребывания пациентов в больнице до лечения. Внешняя задержка относится к явлению списков ожидания. Производственные системы могут накапливать запасы готовой продукции, системы обслуживания больше полагаются на время и ёмкости. Ещё один важный показатель эффективности связан с целевыми уровнями занятости (использования) ресурсов. Цели средней загруженности часто предпочитают правительство и другие институциональные инстанции. Таким образом, более высокие уровни занятости являются предпочтительными, но это приводит к более длительным задержкам.

Вместо определения потребностей в мощности на основе (целевых) уровней занятости, предпочтительнее сосредоточиться на задержках.

Вероятность времени ожидания относится к вероятности того, что пациент должен ждать дольше указанного интервала времени. Потребность в мощности (например, штат) отделения неотложной помощи должны основываться на верхней границе доли пациенты, у которых наблюдается задержка более чем на определённый временной интервал до приёма помощи.

Вторая проблема моделирования связана с пулингом, т.е. с обеспечением максимально эффективного использования ресурсов. Это прогрессивный инструмент сокращения издержек и упрощения бизнес-процессов всех участников цепочки поставок. Например, это решение, которое помогает поставщикам, торговым сетям и транспортным компаниям эффективнее использовать транспорт, склады и другие ресурсы при взаимодействии друг с другом. «Сердце» пулинга – онлайн-платформа, на которой все участники цепи поставок видят расписание перевозок в определённый распределительный пункт.

В системе здравоохранения, ресурсы обычно предназначены для конкретных типов пациентов. Это объясняет тот факт, что большинство очередей модели могут использоваться для моделирования систем больницы и для оценки преимуществ: большая или меньшая специализация отделений или других ресурсов (лаборатории и т.д.). Модели в здравоохранении сложно моделировать и решать.

Рассмотрим повторный вход пациентов и стохастические маршруты.

Во время консультации пациентов врачи могут направить их в разные учреждения. Маршрутизация пациентов через больничные учреждения не является детерминированным. Вместо этого во время этапа диагностики есть вероятностная маршрутизация. Более того, пациентам во многих случаях требуется несколько консультаций наперёд, например, операция. Даже после выписки пациента из больницы после операции и выздоровления пациент подвергается ряду последующих консультаций. Другими словами, модель очередей должна заботиться о повторном входе пациентов, создавая дополнительную работу поверх новых пациентов. В большинстве случаев повторный вход коррелирован.

Рассмотрим сервисные сеансы для консультации и операции. В большинстве моделей очередей время считается непрерывным, а события распределяются, но это непрерывная шкала времени. В сфере услуг в целом и в сфере здравоохранения в частности, ресурсы не доступны постоянно. Вместо этого время делится на «сервисные сеансы" для консультации (например, два раза в неделю) или операции (например, один день в неделю). Следовательно, мы должны сосредоточиться на сервисных процессах, в которых обслуживание происходит в течение заранее заданного сервисного сеанса. Модели отпусков наблюдают за поведением таких систем в очередях: какие серверы доступны в определённые промежутки времени и находятся в отпуске в течение других временных интервалов.

Существуют проблемы, связанные с ёмкостью. Больницы действуют в рамках строгих бизнес-ограничений. Ресурсов обычно очень мало и, следовательно, больницы работают в условиях высокой загрузки производственных мощностей. В них присутствуют так называемые тяжёлые дорожные условия.

Рассмотрим вопросы моделирования отсутствий, нарушений и перерывов. Важный фактор, определяющий текущее время – это изменчивость. Мы различаем два типа изменчивости. Естественная изменчивость – это изменчивость, присущая системному процессу. Натуральная изменчивость гораздо более значительна в здравоохранении, чем в производстве среды. Во-вторых, у нас есть изменчивость, которая может быть связана или отнесена к определённой внешней причине, вызванная незапланированным отсутствием медицинского персонала.

Проблемы перебоев во время сервисных операций. Хорошо известно, что изменчивость побуждает время ожидания. В результате время, отведённое на консультацию, часто превышается. Это в свою очередь исправляется разрешением сверхурочной работы. К сожалению, сверхурочное моделирование – нетривиальная задача и проблема в очереди.

Для моделирования процессов обслуживания, подверженных сбоям, теория массового обслуживания оказывается идеальным инструментом. Что касается перебоев в обслуживании и ненадёжности серверов, мы сталкиваются с огромным количеством проблем в очереди. Ненадёжные серверы часто моделируются с использованием моделей отпуска. За последние десятилетия системам массового обслуживания с отпусками серверов уделяется большое внимание. Модели отпуска наблюдают поведение очередей систем, в которых сервер начинает отпуск (т.е. становится недоступным) при выполнении определённых условий.

График работы, модели отпуска также могут использоваться для моделирования незапланированного перебоя сервера (например, врач, которого вызывают в экстренном порядке). Существует большое разнообразие моделей отпуска. В работе Вишневского не делается упор на отпускных моделях. Рассматривается альтернатива, более интуитивный подход к моделированию перебоев в обслуживании. Этот

подход был впервые предложен Вишневским и другими. Они предлагают преобразование времени процесса обслуживания с учётом перебоев в обслуживание.

Разрабатываются новые выражения для моделирования воздействия сбоев в обслуживании, которые свойственны системам здравоохранения. Обсуждается разница между упреждающими и неотложными отключениями. Затем предлагаются средства для их моделирования.

Отключения, классификация и влияние. Как указывалось ранее, процесс обслуживания пациента может быть прерван или перенесён. Эти отключения увеличат естественное время обслуживания. Это называется увеличением скорректированного времени обслуживания, эффективным временем обработки. Это общее время (увиденное или ожидаемое) инициируется пациентом на рабочем месте. Эффективная случайная величина времени процесса представляет особый интерес.

Чтобы предупредить отключение, проводится различие между двумя разными сценариями. С одной стороны, можно предположить, что упреждающие отключения происходят только во время фактического обслуживания. Такие превентивные отключения не происходят в течение времени разрешения, вызванного предыдущим отключением. Заметим, что это не означает, что процесс обслуживания одного пациента нельзя прерывать более одного раза. С другой стороны, можно было бы предположить упреждающие простои, которые могут произойти и во время разрешений (например, врачи могут быть прерваны, когда уже занимаются устранением предыдущего прерывания).

Самый очевидный способ снизить эффективность использования – это усовершенствовать процесс. Сокращение частоты прерываний можно отнести к этой категории. Расширить ёмкость: ресурсы больницы, такие как приёмные, операционные, оборудование, которое часто работает на максимальной мощности. Расширение возможностей будет эффективным средством для снижения нагрузки на больницу. Однако расширение мощности часто бывает очень дорого или просто невозможно (например, из-за юридических напряжений). Пациентам придётся подождать, пока ёмкость станет доступной. Помимо временного буфера, больницам часто приходится полагаться на буфер ёмкости для смягчения воздействия изменчивости и поддержания необходимого уровня обслуживания. Для моделирования процессов обслуживания, подверженных сбоям, теория массового обслуживания оказывается идеальным инструментом. Снижение нагрузки на больницу также может быть достигнуто путём ограничения количества пациентов, получающих лечение. Если следовать этому варианту, это приводит к потере доходов больницы и снижению уровня обслуживания.

Что касается перебоев в обслуживании и ненадёжности серверов, сталкиваются с огромным количеством проблем в очереди. Сбои в работе приводят к перегрузкам, нестабильному графику и, что наиболее важно, к сверхурочной работе для сотрудников.

Хорошо известно, что многие службы не работают постоянно. Консультация и хирургия обычно работают в течение определённых интервалов времени (сеансов обслуживания), которые означают, что только часть общего доступного времени может быть использована эффективно. Для решения этой проблемы часто применяются модели. Другой способ справиться с проблемой заключается в изменении масштаба времени обработки всех услуг так, чтобы они соответствовали заранее установленному единому масштабу времени. Если рассмотреть временную шкалу 24 часа в сутки, 7 дней в неделю и, например, если рабочая станция работает всего 6 часов в день, то доступность составляет 25%.

Выводы. В этой статье мы рассмотрели некоторые особенности, которые отличаются при моделировании здравоохранения – модели с очередями, с одной стороны, и традиционные производственные модели, с другой.

Кроме того, новые выражения для моделирования перебоев в обслуживании, типичных для служб в целом и в здравоохранении в частности. Первое – пагубное влияние прерывания обслуживания на пациента. Положительный эффект даёт объединение ресурсов больницы. Наконец, важно выработать модель оптимизации, способную определить оптимальное количество пролеченных пациентов в течение одного сеанса обслуживания.

Всегда есть возможности для улучшения массового обслуживания в здравоохранении. В большей степени, в частности, могут быть сделаны улучшения в отношении моделирования времени в очереди. Открытые проблемы включают моделирование зависящих от времени темпов спроса, увеличение нагрузки по мере увеличения времени ожидания (пациенты должны находиться под наблюдением, получать заботу и прочее). Кроме того, учитывая присущую высокую степень изменчивости сроков обслуживания, больницы часто используют гибкие рабочие графики, позволяющие работать сверхурочно. Переменный сервер, пропускная способность и другие отклонения от стандартной топологии модели массового обслуживания – эти факторы усложняют проблему, делая «время» главной проблемой моделирования. Рассматриваемую модель массового обслуживания можно использовать для построения числового примера и иллюстрации ряда практических приложений.

Литература:

1. Вишневский В.М., Лаконцев Д.В., Семенова О.В., Шпилев С.А. Модель системы поллинга для исследования широкополосных беспроводных сетей // Автоматика и телемеханика. 2006, № 12. – С. 123-135.
2. Вишневский В.М., Семенова О.В. Математические методы исследования систем поллинга // Автоматика и телемеханика. 2006, № 2. – С. 3-56.
3. Вишневский В.М., Дудин А.Н. Системы массового обслуживания с коррелированными входными потоками и их применение для моделирования телекоммуникационных сетей // Автоматика и телемеханика. 2017. выпуск 8. – С. 3-59.
4. Вишневский В.М., Семёнова О.В. Системы адаптивного динамического поллинга с коррелированными входными потоками: препринт. М.: ИПУ РАН, 2017. – 88 с.
5. Вишневский В.М., Семёнова О.В., Шпилёв С.А. Дуплексная система циклического обслуживания смешанных очередей // Автоматика и телемеханика. 2009. №12. – С. 121-133.
6. Печинкин А.В., Соколов И.А., Чаплыгин В.В. Многолинейная система массового обслуживания с групповым отказом приборов. Информ. и её примен., 3:3 (2009). – С. 4-15.
7. Рыков В.В. К анализу поллинг-систем // Автоматика и телемеханика. 2009, № 6. С. 90-114.
8. Синюгина Ю.В. О времени ожидания в системе с ограниченным шлюзовым обслуживанием и адаптивными отдыхами. ПФМТ, 2012, № 4(13). – С. 61-65.

УДК 378.2

старший преподаватель Безденежных Лилия Валерьевна
Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск)

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ: ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются общие и частные закономерности формирования академической мобильности студентов педагогических вузов в процессе профессионального становления в многоуровневом компетентностном образовании.

Ключевые слова: педагогическая закономерность, академическая мобильность, подготовка учителей, образовательная среда.

Annotation. The article discusses general and particular patterns of the formation of academic mobility of students of pedagogical universities in the process of professional formation in multi-level competence education.

Keywords: pedagogical pattern, academic mobility, learning and teacher development, educational environment.

Введение. В настоящее время реализация программ академической мобильности в педагогических вузах способствует формированию компетентных педагогических кадров, является одним из факторов повышения конкурентоспособности высшего образования и определенной гарантией качества образования. Академическая мобильность активно развивается, но низкий уровень ее сформированности у студентов педагогического университета требует поиска новых подходов в планировании, организации, мотивации и контроля для обеспечения условий ее формирования. Все это должно стать серьезным импульсом к формированию «нового облика» будущих учителей иностранного языка, как участников рынка труда, факультета и университета в целом.

Изложение основного материала статьи. Принимая во внимание, что формирование академической мобильности у студентов педагогического вуза это целенаправленный процесс с изменяющейся компонентной структурой, проявляющийся, с целью преобразования окружающего мира и личности, в готовности адаптироваться к многообразному образовательному пространству и иноязычной культуре, рассмотрим педагогические закономерности, в основе которых лежат механизмы формирования личности, ее качеств, способствующих успешной социализации в обществе, формированию необходимых компетенций, повышению качества профессиональной подготовки.

Анализ литературы (В.И. Загвязинский, Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый и др.) показывает, что педагогические законы направлены на обеспечение успешности процесса достижения педагогической цели, влияют друг друга, что исключает появление законов, не имеющих значения для достижения эффективности педагогического процесса.

То есть понятие педагогических законов включает составляющие учебного и воспитательного процессов: цель, задачи, содержание, средства и формы, где педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие педагогов и обучающихся для решения задач обучения и развития личности, задач образовательных и воспитательных, в условиях образовательной среды (Л.С. Выготский, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина, Дж. Мюррей).

В настоящее время в определении термина педагогическая закономерность не существует однозначных критериев (М.А. Данилов, Т.И. Ильина, И.Ф. Исаев, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, др.), и понятия «закон» и «закономерность» употребляются как взаимозаменяемые.

Мы разделяем мнение Т.Ф. Ефремовой, которая определяет закономерность как объективные связи, устойчивые и повторяющиеся, между компонентами процесса обучения, то есть выражение действия законов в конкретных условиях [3]. Но закономерности, сами по себе, не содержат непосредственных указаний для педагогической деятельности, но определяют требования к организации обучения, его реализации, то есть к формулированию принципов обучения, которые соединяют теоретические представления с педагогической практикой. От закономерностей и принципов обучения зависит организация процесса усвоения содержания образования и его продуктивность.

В соответствии с темой нашего исследования, выделим и раскроем общие и частные закономерности. В область общих закономерностей включаем:

– обусловленность академической мобильности студентов социокультурной образовательной средой педагогического вуза;

Социокультурная образовательная среда педагогического вуза, посредством изучения иностранного языка, формирует человека духовного, с учетом реалий национальной среды российского общества, обладающего устойчивыми ориентирами в любой сфере деятельности, способного к сохранению и обогащению культурного наследия своего народа, и к постижению системы ценностей народа страны изучаемого языка (В.П. Кузовлев, Е.И. Пассов, В.Б. Царькова, др.).

Многие учёные (А.В. Иванов, Ю.С. Мануйлов, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, и др.) полагают, что нравственные идеалы и приоритеты будущих бакалавров педагогического образования, их нравственный выбор и эстетические ценности, толерантное отношение к другим культурам, мировоззренческая культура, становление профессиональной ориентации и самоопределение личности в поликультурном пространстве формирует социокультурная образовательная среда университета.

Проведя анализ ФГОС ВО 3++, отметим, что личностно- ориентированный учебный процесс, ведущий вид деятельности образовательной организации, содержащий идеи межкультурной коммуникации, межнационального взаимопонимания, уважения к культуре своей и иной, является основной составляющей социокультурной среды вуза.

Воспитательная работа входит в социокультурную образовательную среду вуза. Л.В. Мардахаев пишет, что социокультурная среда это передача культурного наследия молодому поколению через учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения [4]. Необходимость усиления воспитательной деятельности в вузе продиктована приоритетом социальных ценностей, прав и свобод личности, ее способности к самореализации и функционированию в поликультурном мире, в новых социально-экономических условиях, сочетающих высокий уровень культуры, образованности, и профессиональной

компетенции. В процессе реализации воспитательной работы в педагогическом вузе обучающиеся приобщаются к университетским традициям, корпоративной культуре, включающим корпоративные праздники, акции, музей, корпоративную символику (герб, гимн, устав).

В социокультурную среду вуза входят:

– научно-исследовательская деятельность обучающихся, в рамках приоритетных направлений научных исследований;

– информационно-коммуникационная среда (международная межкультурная коммуникация посредством электронной почты, блогов, форумов, живых журналов, Интернет-конференций, вебинаров, электронных библиотечных систем);

– виртуальная иноязычная образовательная среда, позволяющая индивидуализировать образование, что позволяет создавать для каждого обучающегося особые проблемные ситуации, способствующие активизации творческого мышления будущего учителя иностранного языка (таб. 1).

Таблица 1

Мероприятия по формированию академической мобильности в социокультурной образовательной среде педагогического вуза

Элементы социокультурной образовательной среды педагогического вуза	Мероприятия, направленные на формирование академической мобильности
Учебная деятельность	– дисциплины гуманитарного цикла (лингвострановедение, культура речевого общения, практика устной и письменной речи, методика обучения и воспитания по профилю подготовки); – лекционные, практические и лабораторные занятия по дисциплинам учебных планов основных профессиональных образовательных программ.
Воспитательная работа	– участие в экскурсиях по историческим местам; – участие в международных проектах (Университет г. Кан (Франция), Университет г. Аахен (Германия); – участие в работе разговорного клуба с преподавателем-носителем языка; – студенческий клуб «Принцип действия»; – празднование «Рождества» на иностранных языках; – участие студентов в организации и проведении Интеллектуальных игр школьников, Литературных фестивалей; – День Востока, Конкурс китайской песни, конкурс озвучивания фильмов; – Китайский Новый год, День образования КНР, Неделя франкофонии и пр.
Научно-исследовательская деятельность студентов	– подготовка реферата, доклада, участие в работе студенческого научного общества, в ежегодной Всероссийской научно-практической конференции студентов «Молодежь XXI века: образование, наука, инновации» и онлайн-конференции; – подготовка и защита курсовой работы и дипломного исследования; учебная и производственная практики; подготовка исследовательских проектов; – заполнение заявок на гранты, размещение научных работ в глобальной сети, участие в работе научных Интернет-сообществ.
Корпоративная культура	– традиционные корпоративные мероприятия: адаптационный сбор студентов I курса; «День Первокурсника», «День знаний», вручение дипломов с исполнением гимна факультета, университета; – проведение совместных праздников «День рождения факультета, университета», профессиональные праздники «День учителя» и «День переводчика»; Ярмарка вакансий; – традиционные корпоративные конкурсы («Мистер и Мисс НГПУ», «Мисс и Мистер Фото ФИЯ», творческие, спортивные конкурсы); – работа Студенческого центра Факультета ино странных языков.
Информационно-коммуникационная и виртуальная образовательная среда	– базы данных факультета, университета; сайт НГПУ; ресурсные центры с выходом в Интернет; электронная библиотека; – разработка и внедрение в учебный процесс учебно-методических электронных пособий; – современных интеллектуальных систем обучения и пр.

Итак, социокультурная образовательная среда наполнена определенным культурным содержанием, содержащим ценностные основы социального взаимодействия, способствующие формированию не только академической мобильности студента, но и ресурсов, которые он сможет реализовать как профессионал, и как личность в поликультурном и полиязычном мире.

– связь академической мобильности с условиями педагогической деятельности;

Организация педагогической деятельности на факультете иностранных языков с учетом принципов гуманизма, соответствия методов обучения образовательным целям, а результатов обучения содержанию профессиональных компетенций, обозначенных во ФГОС способствует формированию у будущих учителей

иностранного языка профессионального интереса к педагогике, овладению основами общепедагогической подготовки.

В курсе дисциплины «Методика обучения и воспитания (по профилю подготовки)» будущие бакалавры педагогического образования моделируют педагогические, языковые и др. ситуации, драматизируют фрагменты уроков, решают профессиональные педагогические задачи, что способствует профессионально-педагогической мотивации.

Участие студентов в международных образовательных программах, включенное обучение, программы академического обмена, летние школы, языковые стажировки, позволяют совершенствовать уровень владения иностранным языком, познакомиться с традициями страны изучаемого языка получить дополнительные знания в смежных областях. Опыт обучения в зарубежном вузе повышает конкурентоспособность будущего бакалавра педагогического образования на рынке труда: он может использовать полученные знания и опыт в своей будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, формирование академической мобильности в социокультурной образовательной среде вуза является важнейшей задачей каждого университета, поскольку способствует адаптации учебного процесса к международным требованиям рынка, формированию практических компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в поликультурном мире.

В состав частных закономерностей академической мобильности студентов входят:

– активное и продуктивное включение студента в учебно-познавательную деятельность по овладению иностранным языком на основе гуманности и сотрудничества между всеми субъектами образовательного процесса;

В современном образовании особенно актуальны постулаты личностно-ориентированного образования (А.Г. Асмолов, В.С. Библер, Н.Е. Щуркова и др.), цель которого формирование человека культуры, «свободной личности, обладающей высоким уровнем самосознания, чувством собственного достоинства, самостоятельности и др.

Факультет иностранных языков предоставляет студентам возможности для овладения английским языком и/или другим иностранным языком на соответствующем уровне: активные и интерактивные методы обучения (метод кейсов, проектный метод, ролевые и деловые игры, тренинги и др.), анализ проблемных ситуаций на примерах разных стран, аутентичная литература для занятий. В результате студент повышает уровень владения общекультурными и профессиональными компетенциями, а также готовится к творческой профессиональной деятельности в международном контексте. Элементами формирования академической мобильности будущих бакалавров выступают:

– дополнительные курсы иностранного языка и программы профессиональной переподготовки;

– заявки на участие в программах академической мобильности, международного студенческого обмена, зарубежной производственной (педагогической) практики;

– участие в зарубежных стажировках в составе учебных групп;

– привлечение обучающихся к оказанию помощи иностранным студентам, прибывающим на факультет по программам академической мобильности;

– организация и проведение Интеллектуальных игр на иностранных языках, международных Лингво-методических школ и конференций, организации встреч зарубежных делегаций с участием зарубежных лекторов и исследователей;

– волонтёрская деятельность в сотрудничестве с местными международными организациями («Альянс Франсез», Гёте-Институт, Российско-немецкий дом, др.);

– потребность в целенаправленном процессе по самообразованию и саморазвитию студента.

В словаре русского языка Д.Н. Ушакова слово «само-» означает 1) действие, направленное на самого себя; 2) действие, которое совершается без посторонней помощи [7]. То есть, реализовать свои потенциальные возможности может лишь сам человек. Соответственно, формирование профессиональных компетенций и развитие личностных качеств будущего учителя иностранного языка должно осуществляться через его собственную деятельность и при его активной позиции.

Именно поэтому в образовательный процесс на факультете иностранных языков включены международные и межкультурные компоненты: практика в зарубежных университетах, международных компаниях, лекции зарубежных лекторов, дебаты на актуальные темы, совместно со студентами, пребывающими в вузе по программам академической мобильности.

Во время периода пандемии (2020-2021 гг.), распространенной формой самообразования стало электронное обучение, которое предполагает различные способы получения знаний с помощью информационных технологий: виртуальное обучение, дистанционное обучение, мобильное обучение с применением мобильных устройств (Е. Соломински, Т.А. Спирина, Б.Е. Стариченко, др.) [5], [6].

Итак, в социокультурной образовательной среде педагогического вуза процесс самообразования выполняет следующие функции:

– обеспечивает готовность студента освоить программу высшего образования и формирование академической мобильности;

– обусловливает формирование профессиональной компетентности будущего бакалавра педагогического образования, способного, в дальнейшем, заниматься самообразованием, профессиональным саморазвитием и самосовершенствованием;

– способствует повышению качества подготовки бакалавра пед. образования в педагогическом вузе, как профессионально компетентной личности, готовой использовать свой потенциал эффективно, самостоятельно ориентироваться в профессиональном мире и выстраивать вектор своего карьерного роста;

– связь академической мобильности с ценностными ориентациями в процессе иноязычного образования для успешной социокультурной интеграции личности в поликультурном мире.

Для формирования общекультурных компетенций, уважения своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума студентам предлагается страноведческая информация, аутентичные материалы, знакомство с культурными особенностями носителей иной культуры.

М.М. Бахтин отмечает, что «чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже. При такой диалогической встрече двух культур, они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [1].

В связи с чем, важно формировать у студентов систему общечеловеческих ценностей, гуманизм, толерантность, способность к самоанализу в процессе приобретения индивидуального культурного опыта. Используемый личностно-ориентированный подход к обучению способствует формированию общекультурных и профессиональных компетенций будущего бакалавра педагогического образования, усиливает мотивационный аспект изучения иностранного языка и культуры его носителей, формируя тем самым академическую мобильность студентов педагогического вуза.

– необходимость развивающего характера академической мобильности среди профессорско-преподавательского состава, которое должно выступать одним из значимых качеств профессионализма преподавателя.

Л.А. Витвицкая, отмечает, что «кардинальные изменения в качестве образовательного процесса происходят только тогда, когда в нем живут, изменяются и развиваются не только студенты, но и сами преподаватели» [2].

Важную роль в системе непрерывного педагогического образования играют:

– курсы повышения квалификации (краткосрочные курсы обучения, организуемые вузами российскими или зарубежными);

– стажировки преподавателей в зарубежных университетах;

– конференции и Международные Лингво-методические школы с участием коллег из зарубежных университетов (Бельгия, Португалия, Германия, Китай и др.).

Выводы. Все вышеперечисленные общие и частные закономерности необходимо учитывать при формировании академической мобильности будущих учителей иностранного языка, поскольку академическая мобильность способствует приобретению студентом личностного опыта проектирования собственной образовательной и профессиональной траектории для решения образовательных и профессиональных задач в социокультурной образовательной среде педагогического вуза.

Литература:

1. Библер В.С. М.М. Бахтин, или Поэтика культуры / В.С. Библер. – М. – 1992. – 176 с.
2. Витвицкая Л.А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета / Л.А. Витвицкая. – М.: Дом педагогики. – 2009. – 283 с.
3. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. М.: АСТ. – Астрель, Харвест. – 2006.
4. Мардахаев Л.В. Основы социально-педагогической технологии: уч. пособие. – Рязань: Ярмарка, 1999. – 91 с.
5. Спирина Т.А. Зарубежный и отечественный опыт индивидуализации обучения в высшей школе // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 3. – С. 110-113.
6. Стариченко Б.Е. Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 23-31.
7. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – М. – 2017. – 960 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Богданова Александра Александровна
Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования» (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Голубева Галина Геннадиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

НАРУШЕНИЯ РЕЧЕВОГО И ПСИХИЧЕСКОГО СТАТУСА У ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье описывается симптоматика речевых и психических нарушений у детей дошкольного возраста с ВИЧ-инфекцией, воспитывающихся в условиях медицинских учреждений, раскрываются типологические особенности дошкольников данной категории с учетом характера и механизма выявленных расстройств.

Ключевые слова: ВИЧ-инфицированные дошкольники, умственная отсталость, задержка психического развития, общее недоразвитие речи, механизм дефекта.

Annotation. The symptoms of speech and mental disorders of preschool children with HIV infection, brought up in medical institutions are described, typological features of preschoolers of this category, taking into account of the nature and mechanism of the detected disorders are revealed.

Keywords: HIV-positive preschool children, intellectual backwardness, delay of mental development, general underdevelopment of the speech, mechanism of the defect.

Введение. Образование детей с ограниченными возможностями, вызванными различными отклонениями в состоянии здоровья, в том числе ВИЧ-инфекцией, предусматривает создание для них специальной образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в соответствии с образовательными стандартами, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

В настоящее время в силу необходимости постоянного медицинского наблюдения и оказания специализированной помощи ВИЧ-инфицированные дети с момента рождения вынуждены находиться в специальных закрытых медицинских и педагогических учреждениях, что оказывает негативное влияние на их психическое и речевое развитие. Между тем, наличие у детей ВИЧ-инфекции не должно становиться препятствием для их обучения и воспитания.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения особенностей психического и речевого развития ВИЧ-инфицированных дошкольников при финансовой поддержке Министерства образования

Российской Федерации (грант по результатам проведения конкурса 2002 года по фундаментальным исследованиям в области педагогики – ГО2.-2.2-67) было проведено комплексное обследование детей на базе Республиканской клинической инфекционной больницы – Научно-практического центра профилактики и лечения ВИЧ-инфекции у беременных женщин и детей Министерства здравоохранения Российской Федерации, в котором участвовали дети с ВИЧ-инфекцией в возрасте от 8 месяцев до 5 лет, инфицированные перинатально. Диагностика нарушений психического и речевого развития проводилась в единой системе, с учетом неврологических, оториноларингологических, общих медицинских наблюдений, включала в себя анализ имеющихся анамнестических данных, психолого-педагогического и логопедического обследований.

Прежде всего, специфика психического и речевого развития ВИЧ-инфицированных детей была связана с наличием симптомов поражения центральной нервной системы (ВИЧ-энцефалопатия, астено-невротический, церебро-астенический синдромы), а также с явлениями психической депривации, обусловленной сверхранним разрывом с матерью, пребыванием в закрытых боксах инфекционных больниц. Для детей с врожденной ВИЧ-инфекцией характерно сочетание различных видов депривации: материнской, сенсорной, социальной, эмоциональной, двигательной (по классификации Л. Ярроу) [5]. Последствия психической депривации могут охватывать широкий диапазон изменений личности ребенка от легких нарушений познавательной сферы и странностей поведения до очень грубых поражений высших психических функций и характера. При этом их тяжесть и трудность компенсации зависят от возраста, в котором ребенок лишился полноценных условий и устойчивых социальных отношений, от продолжительности и глубины нарушения контактов, а также от характера протекания ВИЧ-инфекции.

Находясь в лечебных учреждениях, ВИЧ-инфицированные младенцы уже на первом году жизни сильно отличаются от своих сверстников. Они мало эмоциональны, пассивны, у них слабо выражено ориентировочное поведение, отсутствует комплекс оживления. Редкость, кратковременность и недостаточная эмоциональная насыщенность контактов со взрослыми в этот период способствуют развитию целого ряда отклонений в общении ВИЧ-инфицированных детей. Прежде всего, у них значительно позже обнаруживается потребность в общении. Недостаточное удовлетворение потребности во внимании и доброжелательности со стороны взрослого, дефицит эмоционального общения сказываются и на качестве первых действий с предметами – хватании и на развитии восприятия. У детей нет активного хватания, не формируется зрительно-двигательная координация и восприятие свойств объектов, а также выделение предметов из ряда других.

Развитие эмоциональной сферы также отличается рядом специфических особенностей – у ВИЧ-инфицированных младенцев эмоциональные проявления бедны, невыразительны, отмечается пониженный фон настроения, склонность к быстрой его смене. Помимо упрощенности эмоциональных реакций наблюдается и менее точное различение эмоций взрослого, задержка дифференцировки положительных и отрицательных эмоций.

Из-за слабой чувствительности к отношению взрослого в определенной мере тормозятся развитие познавательной деятельности младенцев, овладение ими предметными манипуляциями, не формируются своевременно предпосылки развития речи (доречевые средства общения). Обращает на себя внимание наличие либо очень тихого в виде отдельных всхлипываний, либо пронзительного крика, что характерно, по мнению ряда авторов, прежде всего для детей, имеющих органическое поражение центральной нервной системы.

При нормальном речевом развитии после двух месяцев жизни у ребенка происходит переход от рефлекторных звуков к коммуникативным – гулению. У ВИЧ-инфицированных детей переход на эту стадию отмечается позже, гуление характеризуется наличием однообразных редких и тихих звуков, отсутствием интонационной выразительности, что обусловлено отсутствием эмоционально-значимого положительного подкрепления данного процесса со стороны взрослых. Стадия лепета также характеризуется специфическими особенностями: отмечается интонационная невыразительность лепета, более позднее, чем при нормальном речевом развитии, его появление; в ряде случаев – отсутствие лепета связано с отсутствием подражательной игровой деятельности, требующей от ребенка голосовой активности.

Итак, ребенок с ВИЧ-инфекцией уже в младенческом возрасте имеет существенные вторичные отклонения в психическом и речевом развитии. В частности, к концу первого года жизни наблюдается отсутствие познавательного интереса, несформированность зрительно-двигательной координации, отсутствие хватания предметов, выраженные особенности речевого развития, несформированность эмоционального общения со взрослым. Развивающее воздействие взрослого на ребенка с ВИЧ в изолированных условиях закрытых медицинских учреждений практически не осуществляется, зона его ближайшего развития не расширяется.

Важнейшими достижениями раннего возраста являются овладение ходьбой, развитие предметной деятельности и речи. Дети с ВИЧ-инфекцией, имеющие интеллектуальную недостаточность разной степени выраженности, мало подвижны, уровень овладения двигательными навыками ниже, чем у сверстников. Дети испытывают значительные трудности в выполнении проб на статическую, динамическую координацию и синхронность движений; мимические движения у них мало дифференцированы, отмечаются патологические движения (тики, гиперкинезы), неустойчивость, неуклюжесть походки, замедленность или импульсивность движений, отставание в развитии мелкой ручной моторики.

С освоением ходьбы начинается этап ознакомления с окружающим предметным миром. У ВИЧ-инфицированных детей с интеллектуальной недостаточностью подлинного ознакомления с предметным миром не происходит. Имеющийся дефицит предметно-практической деятельности отражается на речевом развитии ребенка и приводит к появлению вербализма.

Ограничение предметно-практической деятельности, осуществляемой совместно со взрослым в условиях медицинских учреждений, обусловливает нарушение лексико-грамматического строя импрессивной и экспрессивной речи у ВИЧ-инфицированных детей, препятствует нормальному формированию их связной речи. У детей также не формируются другие виды деятельности – игра, рисование, зачатки трудовой деятельности, которые в норме формируются к концу третьего года жизни.

Одним из значимых показателей психического развития ВИЧ-инфицированного ребенка раннего возраста является общение. В его коммуникативном статусе отмечается несформированность соответствующих навыков, отсутствие инициативы в общении со взрослым и сверстником. Низкий уровень развития общения со взрослым, примитивные по содержанию личностные контакты, ограниченное овладение

бытовыми навыками, отсутствие старшего партнера по познавательной деятельности – все это не заставляет ВИЧ-инфицированных детей использовать вербальные средства. Но в то же время жизнь детей подчинена вербальным распоряжениям взрослого, что требует от них понимания речи. Это приводит к значительному временному разрыву между возникновением понимания речи и моментом активного овладения ею. У большинства ВИЧ-инфицированных детей с интеллектуальной недостаточностью первые слова в активной речи появляются после двух лет. Фраза до трех лет, как правило, не появляется, а у некоторых детей фразовая речь не формируется вообще. Следует отметить, что и уровень понимания обращенной речи недостаточен: большинство детей испытывают значительные затруднения в понимании речи вне конкретной ситуации.

Согласно исследованиям различных авторов после двух лет ребенок должен различать все фонемы русского языка. Неразличение слов, отличающихся одним звуком, является значимым показателем нарушенного онтогенеза речи у ВИЧ-инфицированного ребенка.

Не менее значимым показателем нарушенного онтогенеза являются также особенности формирования произносительной стороны речи: для ВИЧ-инфицированных детей раннего возраста характерны замены звуков раннего и позднего онтогенеза на звуки акустически сходные (при нормальном онтогенезе наблюдаются замены на артикуляторно близкие звуки), часто отмечаются искажения произношения звуков. Недостаточность эмоционального общения со взрослым приводит также к отсутствию интонационной выразительности речи.

В дошкольном возрасте у здорового ребенка происходят большие изменения в психическом развитии: усиливается познавательная активность, развивается восприятие, наглядное мышление, появляются зачатки логического мышления. Значительно возрастает роль речи в познании окружающего мира, в общении и разных видах детской деятельности, появляется возможность выполнения действий по словесной инструкции. Появляются новые виды деятельности – игра, изобразительная, конструктивная, элементы трудовой деятельности, происходит интенсивное развитие личности ребенка, начинается формирование воли, усваиваются нормы поведения (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.) [3]. К концу дошкольного возраста формируется готовность к школьному обучению. ВИЧ-инфицированные дошкольники, находящиеся в условиях эмоциональной и сенсорной депривации, имеют значительное отставание в психическом развитии. Для них характерно снижение общей познавательной активности, постоянная ориентация на оценку взрослого. Интеллектуальный статус детей находится на уровне легкой умственной отсталости либо задержки психического развития разного генеза. Характеризуя познавательную сферу, прежде всего, следует отметить отставание в развитии восприятия: дети испытывают затруднения при различении цвета и формы, хотя могут находить нужный образец при предъявлении эталона или словесного обозначения. Кроме того, страдает целостность восприятия предмета. Развитие восприятия у ВИЧ-инфицированных дошкольников с интеллектуальной недостаточностью происходит неравномерно, усвоенные представления об эталонах зачастую оказываются нестойкими, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия из одной ситуации в другую. У них поздно и неполноценно происходит соединение восприятия со словом, а это, в свою очередь задерживает формирование представлений об окружающем предметном мире.

В бытовой и предметно-игровой деятельности у детей формируется наглядно-действенное мышление. При нормальном развитии первые его проявления можно наблюдать в конце первого - начале второго года жизни. Развитие данной формы мышления определяет развитие всей познавательной деятельности ребенка. У ВИЧ-инфицированных дошкольников наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. У них отсутствует активный поиск решения поставленной задачи, они часто остаются равнодушными как к результату, так и к процессу решения задачи, в том числе игровой. Дети не используют прошлый опыт при решении задачи, не могут оценить свойства объектов и отношения между ними. Наибольшие затруднения у дошкольников с ВИЧ-инфекцией наблюдаются в функционировании основных мыслительных операций (обобщения, классификации, анализа, синтеза, установлении причинно-следственных связей и т.д.). Для них типично отставание в общей осведомленности, например, своего дня и года рождения, времен года и месяцев. В элементарных математических представлениях, дети затрудняются в счете, ошибаются при оперировании представлениями «больше – меньше» на числовом материале, не представляют, какие единицы измерения используются для определения пространства и времени.

В мнемической деятельности наибольшее отставание наблюдается в формировании функции опосредования, которая является одной из основных общеинтеллектуальных характеристик. Следует отметить, что отставание в плане кратковременного механического запоминания встречается значительно реже. В то же время для большинства детей характерны нарушения опосредованного запоминания, что свидетельствует об общем интеллектуальном отставании.

При характеристике внимания следует отметить отставание, прежде всего, в плане произвольной его функции. Дети легко отвлекаемы, сосредоточение возникает на уровне спонтанной мотивации, что в целом выступает как проявление несформированности произвольной саморегуляции. Характерны также нарушения устойчивости внимания, быстрая утомляемость, что может быть связано и с общей психоастенизированностью, и с органической патологией у детей.

ВИЧ-инфицированные дошкольники имеют также целый ряд личностных особенностей, в частности, они не усваивают навыков продуктивного общения при наличии ярко выраженной потребности в любви и внимании; не умеют налаживать общение с окружающими. В силу неправильного и недостаточного опыта общения дети часто занимают по отношению к другим людям агрессивно-негативную позицию. Известно, что эмоционально нестабильное положение ребенка, лишенного родительского попечительства, ведет к нарушению аффективно-личностных отношений (В.С. Мухина) [1].

Последствия социальной, сенсорной и двигательной депривации, связанные с ограничением познавательного пространства и явлением «сенсорного голода» проявляются также в тяжелых нарушениях речи: в значительной задержке формирования словаря, в низком уровне реакции на речь окружающих, а в ряде случаев – в отсутствии речевой активности.

Речь ВИЧ-инфицированных дошкольников характеризуется системным недоразвитием ее фонетико-фонематической стороны и лексико- грамматического строя. Наличие органических поражений центрального и периферического характера обусловливает проявления у детей данной категории таких речевых расстройств, как дизартрия, алалия, ринолалия.

Для ВИЧ-инфицированных дошкольников характерны выраженные нарушения звукопроизношения, проявляющиеся в значительном количестве дефектно произносимых звуков. Нарушения звукопроизношения

у детей данной категории проявляются в отсутствии, искажении, заменах и смешениях звуков, при этом отмечается полиморфное нарушение звукопроизношения, причем нарушено произнесение как сложных (свистящих, шипящих, сонорных р, р', л, л'), так и простых по артикуляции звуков (д, д', г, г'), звонкие согласные заменяются глухими, не дифференцированы в речи пары мягких и твердых согласных. Особенностью проявления звукопроизносительного дефекта является его непостоянный характер. Характерны нарушения дифференциации звуков на слух (особенно близких по акустическим признакам), несформированность фонематического анализа (как простых, так и сложных его форм) и синтеза, фонематических представлений. Отмечаются нарушения звукослогового состава слова.

Несфрмированность фонетико-фонематической стороны речи задерживает развитие лексико-грамматического строя речи, обусловливая нарушение дифференциации значений слов (как лексических, так и грамматических). Звуковые смешения затрудняют процесс накопления новых слов, препятствуют правильному пониманию грамматических форм слова.

Активный словарь детей состоит из существительных, глаголов, в меньшей степени – качественных прилагательных. Крайне редко можно встретить использование личных местоимений, что обусловлено трудностями осознания ребенком образа Я, отсутствием четкого представления о себе, как субъекте общения, о системе межличностного взаимодействия. Особенностью словарного запаса дошкольников данной категории является наличие в нем слов, отражающих медицинский характер среды их пребывания, и в то же время, отсутствие ряда общеупотребительных слов, встречающихся в повседневной практике обычно развивающихся сверстников.

Речь детей с ВИЧ-инфекцией характеризуется наличием выраженных аграмматизмов: нарушениями изменения имен существительных по числам, изменение существительных по падежам встречается крайне редко, причем употребление в речи косвенного падежа является неправильным; нарушения словоизменения глаголов проявляются во взаимозаменах единственного и множественного числа, форм настоящего и прошедшего времени, мужского и женского рода прошедшего времени. Характерной особенностью речи является нарушение согласовании глаголов и прилагательных с существительными. ВИЧ-инфицированные дошкольники не используют в собственной речи словообразовательные модели. В активной речи дети используют преимущественно простые предложения, распространение предложений практически недоступно. Сочетание у ВИЧ-инфицированных дошкольников органической недостаточности центральной нервной системы и депривационных факторов обусловливает стойкий характер речевого дефекта, требующий осуществления длительного комплексного коррекционного воздействия.

Под влиянием требований окружающих у детей начинают формироваться элементы трудовой деятельности, в частности навыки самообслуживания. Поскольку условия, в которых находятся ВИЧ-инфицированные дети в медицинских учреждениях, различны, то уровень овладения навыками самообслуживания также неодинаков. У большинства детей действия по самообслуживанию неуверенные, нечеткие, часто замедленные или суетливые, недостаточно целенаправленные. В некоторых случаях у них нет понимания последовательности и логики всех действий, входящих в навык.

Выводы. Таким образом, психическое развитие ВИЧ-инфицированных дошкольников с интеллектуальной недостаточностью без специально организованной коррекционной помощи протекает с большими отклонениями.

Прежде всего, отмечается замедленный темп развития - все психические процессы формируются очень медленно и в гораздо более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием, и имеют существенное сходство с особенностями развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью разной степени выраженности (задержка психического развития, недоразвитие интеллекта). Отмечается существенное недоразвитие восприятия, памяти, мышления, тяжелые нарушения речи. Речевые нарушения у данной категории детей обусловлены, прежде всего, органическим поражением центральной нервной системы и усугубляются под влиянием депривационных факторов. При этом указанные нарушения проявляются у детей в комплексе, но различны по симптоматике, механизмам, степени выраженности, определяются, в частности, тяжестью основного заболевания (стадией ВИЧ-инфекции) и варьируются в зависимости от особенностей его протекания (наличие рецидивов оппортунистических инфекций и заболеваний, прогрессирующее течение, ремиссия).

Отсутствие активности отмечается во всех сферах жизнедеятельности детей. К концу дошкольного возраста у их оказываются несформированными присущие дошкольникам в норме предметная, игровая, изобразительная деятельность, не обеспечивается должный уровень подготовки к школьному обучению.

В этой связи, своевременно организованная комплексная коррекционно-развивающая помощь способствует становлению личности ВИЧ-инфицированного дошкольников, закладывает основы нравственного воспитания, фундамент для обучения в школе, решает задачи совместной коррекции недостатков в умственном, речевом, сенсорном и физическом развитии детей.

Литература:

1. Мухина В.С. Психология дошкольника. – М.: Детство-Пресс, 2010. – 350 с.
2. Нильсен К. ВИЧ-инфекция у детей: Перевод с английского. – СПб.: Канадско-российский проект борьбы со СПИДом, 2000. – 46 с.
3. Психология детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1964. – 352 с.
4. Рахманова А.Г., Воронин Е.Е., Фомин Ю.А. ВИЧ-инфекция у детей. – СПб.: Издательский дом «Питер», 2003. – 448 с.
5. Фурманов И.А. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства. Минск: Тесей, 1999. – 160 с.

УДК 373.016:35

кандидат педагогических наук Бойков Александр Евгеньевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук Мельник Ольга Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России (г. Санкт-Петербург);
курсант, младший лейтенант внутренней службы Шимов Дмитрий Романович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России (г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ДИДЖИТАЛ СПАСАТЕЛЬ»

Аннотация. На основе данных анкетирования об информированности населения в области безопасности и мониторинга сайтов и электронных образовательных платформ с контентом о правилах безопасности для детей определены направления развития электронной информационно-образовательной среды по безопасности жизнедеятельности. Представлен проект «Digital спасатель» и результаты его апробации.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, цифровая образовательная среда, обучение школьников, направления развития образования.

Annotation. Based on the data of the survey on public awareness in the field of safety and monitoring of sites and electronic educational platforms with content on safety rules for children, the directions of development of an electronic educational environment for life safety were determined. The project «Digital Rescuer» and the results of its approbation are presented.

Keywords: life safety, electronic educational environment, teaching schoolchildren, directions of education development.

Введение. В условиях цифровизации образовательного процесса требуется обновление подходов к обучению детей основам безопасности жизнедеятельности и организации профилактической деятельности в области культуры безопасности. Применение современных информационно-коммуникационных технологий и ресурсов Интернет значительно расширяет возможности в преподавании учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», но требует серьезной научно-методической проработки вопросов в части подготовки контента и организации интерактивного обучения с учетом медико-психолого-педагогических и возрастных особенностей детей.

Одним из основных направлений данной работы является расширение электронной информационно-образовательной среды для преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» посредством создания интерактивных образовательных ресурсов для детей: видеоконтент, электронные библиотеки, виртуальные тренажеры, применение анимации и технологий создания виртуальной и дополненной реальности. Еще одной причиной развития данного направления являются изменения в обществе, в ходе которых происходит трансформация форм взаимодействия субъектов образовательного процесса в виде смешанного обучения. Такое обучение имеет ряд особенностей, вызывающих спектр проблем, с которыми педагогам приходится сталкиваться в процессе его реализации [9].

В 2017 и 2018 методом анкетирования проводилось изучение информированности населения в области безопасности в 84 регионах 8 федеральных округов Российской Федерации. [2, 3, 4]. Анкетирования показали значительные отклонения в реальных знаниях граждан и необходимым минимумом информированности для обеспечения собственной безопасности во всех целевых группах, начиная с младших школьников. Результаты исследований подтвердили целесообразность совершенствования организации профилактической работы и подходов к обучению основам безопасности жизнедеятельности в образовательных организациях [2, с. 53-54]; [3, с. 126-127]; [4, с. 36-55]: выявлена объективная необходимость в расширении электронной образовательной среды по основам безопасности жизнедеятельности и активизации практико-ориентированных технологий в системе обучения школьников.

Изложение основного материала статьи. В направлении решения данной задачи нами был проведен мониторинг сайтов с материалами о правилах безопасности для детей, результаты которого показали, что в настоящее время в сети Интернет более 1000 сайтов, которые содержат электронные информационно-познавательные материалы для детей по культуре безопасности. Из них около 100 сайтов МЧС России, в том числе два специализированных информационно-образовательных портала для детей: Спас Экстрим (https://spas-extreme.mchs.gov.ru) и Дети01 (www.deti01.ru). Тем не менее, большая часть существующих в Интернет материалов по основам безопасности не могут быть применены в образовательном процессе организациями, реализующими основные образовательные программы: материалы разрознены и «разбросаны» по разным ресурсам; требуют методической доработки с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов.

В Концепции преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в Российской Федерации [1] обозначена необходимость совершенствования технологий и методик преподавания учебного предмета «ОБЖ» с акцентом на прикладной характер и разумное использование электронной образовательной среды учебного предмета «ОБЖ» (в том числе и его цифровой составляющей).

В соответствии с п.5.6 плана мероприятий по реализации Концепции преподавания учебного предмета ОБЖ, предусмотрено «создание примерного курса интерактивных видеоуроков по основам безопасности жизнедеятельности, соответствующих федеральным государственным образовательным стандартам общего образования и примерным образовательным программам начального общего и основного общего образования» [6].

В марте 2020 года нами был проведен контент-анализ онлайн курсов, представленный на 12 образовательных платформах: Учи.ру (https://uchi.ru), Домашняя школа InternetUrok.ru (https://home-school.interneturok.ru), Умназия (https://umnazia.ru), Российская электронная школа (https://resh.edu.ru), Мобильное Образование (https://mob-edu.ru), Фоксфорд. Онлайн обучение (https://foxford.ru/), ЯКласс

(https://www.yaklass.ru/), 1С:Школа Онлайн (https://obr.1c.ru/pages/read/online), Московская электронная школа (https://uchebnik.mos.ru), Урок цифры (https://datalesson.ru/), Информурок (https://infourok.ru), Меташкола (https://metaschool.ru).

Интерактивные учебно-методические материалы по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» выявлены лишь на пяти платформах. Стоит обратить особое внимание на то, что ни на одном из данных порталов не представлен полный комплекс материалов по курсу ОБЖ, таким образом, для подготовки и проведения уроков учителю требуется использовать сразу несколько источников.

Повторный мониторинг в декабре 2020 года показал, что содержание и перечень представленных интерактивных материалов по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» на 12 образовательных платформах не изменились.

Результаты исследований подтвердили актуальность создания интерактивного образовательного контента для онлайн обучения школьников. В качестве решения задач, поставленных в рамках мероприятий для реализации Концепции преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», был разработан и внедрен проект «Digital спасатель».

Проект был разработан в августе 2020 года благодаря совместной работе РОО «Евразийская молодежная ассамблея», РГПУ им. А.И. Герцена (факультет безопасности жизнедеятельности), ФГБУ «Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России» и получил поддержку Фонда Президентских Грантов и Администрации Санкт-Петербурга. Проект, прежде всего, направлен на формирование культуры безопасности жизнедеятельности у молодежи, изучение методических особенностей применения новых информационных технологий в процессе обучения правилам безопасности при различных опасных и чрезвычайных ситуациях, популяризацию вопросов безопасности среди широких слоев населения.

Проект «Диджитал спасатель» представляет собой учебно-методический комплекс, включающий в себя образовательный портал с широкими возможностями для учителя, уроки основ безопасности жизнедеятельности по специально разработанным методикам с применением современных ИКТ, занятия по основам проектного менеджмента, развития личностных качеств и компетенций в форматах кейс-стади и тематических сессий, курсы повышения квалификации для преподавателей ОБЖ, обучающие квесты с использованием технологий виртуальной реальности (VR-контент) по 5 темам, другая полезная информация по безопасности жизнедеятельности в простом и доступном формате.

На сайте проекта (https://digitalspas.ru) представлен дополнительный информационно-образовательный контент: статьи, подборки фильмов, книг, полезные советы и обучающие видео по безопасности жизнедеятельности, серия радиопередач для детей младшего школьного возраста и др.

Для популяризации безопасности жизнедеятельности среди различных слоев населения было написано 10 полезных статей в СМИ, для пользователей общественного транспорта были записаны и с 30 декабря 2020 года по 31 марта 2021 года транслируются в информационной системе на транспорте Санкт-Петербурга информационные ролики по безопасности на дороге и безопасность при угрозе заражения вирусной инфекцией. Таким образом, общий охват аудитории превысил 10,5 млн. человек.

По итогам реализации проекта в первом полугодии 2020-2021 учебного года нами было проведено исследование, целью которого было оценить результативность проекта «Диджитал спасатель» как для учителей, так и для обучающихся, и определить основные направления дальнейшего развития проекта.

Для достижения цели исследования были проведены: анкетирования до начала проекта и после первого полугодия с учителями и учениками; наблюдения в процессе проведения занятий, на курсах повышения квалификации учителей; беседы, консультации с учителями; мониторинг работы с порталом. Всего в эксперименте приняли участие 22 педагога и 495 обучающихся общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга.

В итоге нами были получены следующие результаты. При описании проблем, с которыми столкнулись при проведении уроков по модулю Digital спасатель, 63.63% учителей отметили не всегда стабильный интернет и периодические отказы техники. Других значительных проблем при использовании портала «Диджитал спасатель» для проведения уроков по ОБЖ учителя не выявили, что подтверждает удобство портала, выбор платформы и технических инструментов, эффективность проведенных курсов повышения квалификации в рамках проекта, а также готовность современных педагогов к работе с дистанционными информационными ресурсами.

При анализе содержательной составляющей можем отметить, что у учителей ОБЖ вызвали согласие программа и выбор тем модуля «Digital спасатель», были высказаны пожелания по расширению тематики модуля в связи с его востребованностью. Также важным фактором расширения тематического охвата являются изменения в Федеральном перечне учебников, допущенных к использованию при реализации обязательной части основной образовательной программы [7].

К наиболее полезным и востребованным ресурсам для работы с учениками преподаватели отнесли видеоматериалы, 95,45% отметили, что пользовались данным разделом больше всего. Статистика их использования представлена на рисунке 1.

Рисунок 1. Востребованность учителями разделов портала "Digital спасатель"

Также преподаватели часто использовали рабочие тетради (59,01%), тесты (50,00%), методические материалы (45,45%). Разделы полезные советы (лайфхаки) (27,28%) и «это должен знать каждый» (9,09%) использовались учителями реже, что можно объяснить тем, что в первую очередь эти разделы предназначены для самостоятельного изучения школьниками в виде дополнительных познавательных материалов, а также для популяризации безопасности жизнедеятельности среди общественности. Стоит отметить, что все разделы портала «Digital спасатель» оказались востребованными при проведении уроков по ОБЖ, что отражено на диаграмме. Данный факт подтверждает верность выбранных направлений работы.

Для определения результативности уроков ОБЖ, проводимых по методике «Digital спасатель», мы использовали ряд методов: сравнение результатов учеников до и после реализации проекта с использованием количественных и качественных оценок самих педагогов; измерение качества знаний в параллели в одной образовательной организации (сравнение результатов экспериментального и контрольного классов); наблюдение за учениками на уроке, интервьюирование; опрос учителей об изменениях в работе обучающихся на уроке.

По итогам реализации проекта мы получили следующие результаты. Повышение результативности в среднем по классу в процессе изучения уроков по экспериментальному модулю по сравнению с контрольными классами было достигнуто в 95,45% общеобразовательных организаций. При этом повышение качества знаний по сравнению с обучением до реализации проекта было отмечено у 65,05% учеников.

Данные выводы основывались на результатах измерения уровня успеваемости (У), качества знаний (КЗ), степени обученности учащихся (СОУ) в экспериментальных и контрольных классах, а также при сравнении с этими показателями в экспериментальных классах до реализации проекта. Расчеты проводились по методикам, рекомендованным для определения вышеуказанных показателей в средних общеобразовательных учреждениях [5]. Обобщенные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень успеваемости (У), качества знаний (КЗ), степени обученности обучающихся (СОУ) до и после эксперимента

Контрольная группа			Экспериментальная группа					
У	**КЗ**	**СОУ**	**У**		**КЗ**		**СОУ**	
			до	после	до	после	до	после
100%	85,29%	72,59%	100%	100%	83,33%	94,12%	74,93%	79,29%

В свою очередь, при опросе учителей ОБЖ были выделены изменения при работе с классом, представленные на рисунке 2.

Рисунок 2. Качественные результаты проведения уроков по методике "Диджитал спасатель" (по опросу педагогов)

Наиболее заметным результатом проведения уроков по методике «Диджитал спасатель» педагоги назвали активизацию обучающихся на уроке, ее отметили 77,27% учителей, улучшение коммуникации между участниками образовательного процесса заметили 36,36% преподавателей. Это прежде всего связано с применением активных методов обучения на уроках, технологии «кейс-стади», обучение в сотрудничестве, широким использованием групповых форм организации учебной деятельности. Повышение интереса к предмету у значительного числа обучающихся в классе отметили 45,45% педагогов, так как при подготовке материалов учитывались принципы «равный-равному», наглядности, доступности, динамичности, использовалась информация, наиболее приближенная к реальным жизненным ситуациям, также изучаемые вопросы безопасности рассмотрены через призму работы специалистов. Учителями ОБЖ было отмечено и повышение интереса школьников к вопросам безопасности 22,72%. Этот результат планировалось достичь за счет нестандартных форм подачи материалов, акцентирования внимания на актуальных для школьников проблемах безопасности, доступного языка изложения, использования приложений и мессенджеров в процессе обучения.

При ответе на вопрос, считают ли проект полезным и нужно ли продолжать его реализацию в следующем году, все 100% учителей ответили положительно. При этом 31,81% учителей выразили желание принять участие в развитии проекта в следующем году (подготовке методических и дидактических материалов, информационному освещению в профессиональных кругах и т.д.), 4,54% учителей внесли свои предложения по корректировке проекта, которые приняты во внимание при планировании работы на следующий год.

При ответе на этот же вопрос 94,14% школьники выразили одобрение реализации проекта и хотели бы обучаться по «Диджитал спасатель» и в следующем году. При этом 10,7% опрошенных считают необходимым внести некоторые изменения в техническом аспекте.

По результатам данного исследования можно сделать вывод, что проект «Диджитал спасатель» произвел положительное впечатление на участников образовательного процесса и доказал свою востребованность в методике обучения Основам безопасности жизнедеятельности.

Выводы. Таким образом, современные тенденции в развитии общества и глобальные проблемы безопасности диктуют необходимость поиска и использования новых инструментов и форм работы школы с обучающимися. Одним из таких решений является расширение электронной образовательной среды посредством создания интерактивных образовательных ресурсов для школьников.

Анализ электронной образовательной среды в сфере ОБЖ показал существенные недостатки в ее организации. Это связано и со спецификой курса, и с недостаточным вниманием общества к вопросам безопасности. В связи с этим создание и развитие образовательных порталов по безопасности жизнедеятельности является актуальной задачей модернизации образования в области безопасности жизнедеятельности, что полностью соответствует Концепции преподавания учебного предмета ОБЖ.

Данные обстоятельства послужили основой для создания проекта «Диджитал спасатель», который представляет собой учебный комплекс по безопасности жизнедеятельности. Проект включает в себя: интернет-портал для работы на уроке и в дистанционном формате, включающий множество методических и дидактических материалов для учителя и обучающихся; медиа-комплекс, предназначенный для популяризации безопасности жизнедеятельности среди учеников и в широкой общественности; курсы повышения квалификации учителей ОБЖ; дополнительные материалы по безопасности.

Результаты реализации проекта, полученные путем применения широкого инструментария методов качественной и количественной оценки данных, свидетельствуют об эффективности выбранных компонентов и средств учебного комплекса «Диджитал спасатель». Положительные отзывы администраций районов и школ, в которых проводились уроки по проекту, письма поддержки от организаций различного уровня, а также анализ полученных результатов свидетельствуют о необходимости дальнейшего развития проекта «Диджитал спасатель» с учетом полученного опыта, а также расширение географии его реализации в регионах Российской Федерации.

Литература:

1. Концепция преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы (утверждена решением Коллегии Министерства просвещения и науки РФ от 24.12.2018 года).

2. Мельник, А.А. Результаты анкетирования детей в субъектах Российской Федерации Сибирского, Уральского и Дальневосточного федеральных округов в области безопасности жизнедеятельности и рекомендации по совершенствованию профилактической работы с ними / Мельник А.А., Мельник О.Е., Антонов А.В., Ворошилов Р.Ф., Татаркин И.Н. // Научно-аналитический журнал «Сибирский пожарно-спасательный вестник», 2018, №1. – С. 35-88. – Режим доступа: http://vestnik.sibpsa.ru/wp-content/uploads/2018/v8/N8_35-88.pdf, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.

3. Мельник, А.А. Результаты исследования информированности и подготовленности населения субъектов Российской Федерации в области безопасности жизнедеятельности в 2018 году и рекомендации по совершенствованию профилактической работы / Мельник А.А., Антонов А.В., Мартинович Н.В. // Научно-аналитический журнал «Сибирский пожарно-спасательный вестник», 2019, №1. – С. 75-247. – Режим доступа: http://vestnik.sibpsa.ru/wp-content/uploads/2019/v1/N12_74-247.pdf, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.

4. Научно-методическое обеспечение деятельности добровольных Дружин юных пожарных по обучению и пропаганде в области пожарной безопасности [Текст]: Отчет о НИР / ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России; рук. Мельник А.А.; исполн.: Мельник О.Е., Макаров А.В. [и др.]. – Железногорск, 2017. – 130 с. Библиогр.: С. 85-102. – № ГР АААА-А17-117112870006-2. – Инв. № АААА-Б18-218013090142-7

5. Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 14.06.2013г. № 462 «Об утверждении порядка проведения самообследования в образовательной организации».

6. Приказ Минпросвещения России от 15.01.2020 № 6 «Об утверждении плана мероприятий по реализации Концепции преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы, на 2020-2024 годы, утвержденной на заседании Коллегии Министерства Просвещения Российской Федерации 24 декабря 2018 года».

7. Приложение № 1 к протоколу заседания Научно-методического совета по учебникам от 11 ноября 2020 г. № Д04-7/04пр. Режим доступа: https://fpu.edu.ru/uploads/files/deb45784e294df003a5896ffc93a69da.pdf. Дата обращения: 05.02.2021.
8. Решение Коллегии МЧС России от 06.03.2018 № 6/I «О Концепции преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в Российской Федерации»
9. Станкевич П.В. Реализация смешанного обучения в современном образовательном процессе / Абрамова С.В., Бояров Е.Н., Станкевич П.В. // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 5. С. 15.

Педагогика

УДК 378.2.
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Боронилова Ирина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат педагогических наук, доцент кафедрой дошкольной педагогики и психологии Шабаева Гузель Фагимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОЛОГИИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА

Аннотация. В статье представлена аналитическая характеристика и уникальность содержания подготовки в высшем учебном заведении педагога электронного обучения в дошкольной образовательной организации в условиях технологии цифрового образования на базе мастерских и центров развития компетенций. Раскрыта специфика и алгоритмы технологии работы педагога дошкольного образования с интерактивной доской, интерактивными кубами, интерактивным глобусом, интерактивным полом, робототехникой и др. электронным оборудованием в области цифровой экономики и электронного обучения на современном этапе развития образования. Излагается структурное содержание программ профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации современных педагогов дошкольного образования в условиях технологии цифрового образования.
Ключевые слова: электронное обучение, подготовка педагога, дошкольная образовательная организация, цифровое образование, технологии образования, инструментарий в дошкольном образовании, информатизация дошкольного образования, информационная грамотность, цифровой сертификат, персональный цифровой сертификат.
Annotation. The article presents the analytical characteristics and uniqueness of the content of training in a higher educational institution of an e-learning teacher in a preschool educational organization in the conditions of digital education technology on the basis of workshops and centers for the development of competencies. The article reveals the specifics and algorithms of the technology of the preschool teacher's work with an interactive whiteboard, interactive cubes, interactive globe, interactive floor, and other electronic equipment in the field of digital economy and e-learning at the current stage of education development. The article describes the structural content of professional retraining programs and advanced training courses for modern preschool teachers in the context of digital education technology.
Keywords: e-learning, teacher training, preschool educational organization, digital education, educational technologies, tools in preschool education, informatization of preschool education, information literacy, digital certificate, personal digital certificate.

Введение. Актуальность подготовки педагогов электронного обучения в рамках программам переподготовки, повышения квалификации «Технологии цифрового образования», «ИКТ» и др. обусловлена тем, что электронным технологиям принадлежит исключительное практическое значение для развития общества и государства в условиях современной цифровой экономики. Тенденции развития общества в области цифровой визуальной информации требует от будущих специалистов всех сфер производства компетентности, культуры в электронном образовании. Сегодня педагог готовит детей к жизни в новых условиях, в том числе, в новых условиях вызова к состоянию здоровья, пандемии, новых профессиях, в том числе, online, новых технологиях: быть готовым к коммуникациям в цифровой мультикильтурной среде, уметь управлять информацией и данными. При этом, более 90% педагогов не владеют современными средствами ИКТ.

Изложение основного материала статьи. АНО «Цифровая экономика» отметила, что 33 000 россиян из 48 регионов в рамках нац. проекта «Цифровая экономика РФ» получат персональные цифровые сертификаты. Цифровая экономика - это изменяющийся мир, где профессии переходят в массовом режиме в online формат, так называемое, цифровое будущее, где личность имеет возможность самореализовываться, развивать свой потенциал, востребованность на рынке труда.

Представим краткую характеристику обеспечения подготовки высококвалифицированных кадров федеральных и региональных проектов по цифровой экономике РБ. В новых условиях реализации подготовки кадров для цифровой экономики Республики Башкортостан с 2019 по 2024 г.г. правительством РБ и связь с государственными программами, в том числе, «Развитие и совершенствование информационного общества РБ»:

а) из количества трудоспособных жителей РБ, прошедших переобучение по компетенциям цифровой экономики в рамках дополнительного образования: 2019 г. – 0 тыс. чел.; 2020 г. – 12,800 тыс. чел.; 2021 г. – 15,400 тыс. чел.;

б) из количества выпускников организаций профессионального образования государственной муниципальной собственности РБ с ключевыми компетенциями цифровой экономики: 2019 г. – 0 тыс. чел.; 2020 г. – 9,511 тыс. чел.; 2021 г. – 12,681 тыс. чел.

Рассмотрим опыт ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (далее Акмуллинский университет) по реализации персональных цифровых сертификатов от государства, использованию онлайн-сервиса непрерывного образования, направленного на формирование ключевых компетенций цифровой экономики с целью поддержки талантливых школьников, студентов, в области математики, информатики и технологий цифровой экономики, освоении цифровой грамотности.

Так, например, при реализации программы «Технологии цифрового образования», 72 часа (за ноябрь 2020 г.), всего было обработано 662 поданных заявок (человека) на обучение, из них, количество слушателей 498 (человек) – успешно пройденных обучение, получившие удостоверение государственного образца о повышении квалификации. Для поступления на обучение предусмотрено входное тестирование, итоговая аттестация в форме разработки и защиты проекта с использованием ИКТ-технологий.

«В настоящее время возросли требования к дошкольным образовательным организациям по качеству предоставления образовательных услуг, в части использования педагогами информационно-коммуникационных технологий для устойчивого развития и обеспечения конкурентоспособной цифровой образовательной среды организации. Возросла необходимость создания условий для современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней, и дошкольное образование не исключение. В соответствии с этим, в рамках нашей программы, мы ставим задачу – подготовить грамотных пользователей информационных технологий, обладающих необходимыми компетенциями в условиях современного времени» [2].

Программа профессиональной переподготовки (250 часов): «Педагог электронного обучения в дошкольной образовательной организации». Программа повышения квалификации «Технологии цифрового образования» ориентирована на повышение профессионального уровня педагогов и совершенствования педагогического инструментария в современном дошкольном образовании.

Программа является преемственной к основной образовательной программе высшего образования направления подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование, профиль подготовки «Дошкольное образование», квалификация (степень) – бакалавр и профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [1].

Целью реализации программы «Технологии цифрового образования» выступает:

– овладение педагогами ДОО современными электронными технологиями в области применения, разработки и обеспечения образовательного процесса в ДОО современными электронными дидактическими материалами;

– расширение возможности трудоустройства педагога;

– повышение компетентности в цифровой экономике и предоставление возможности работать в новом статусе по профессии - в качестве педагога по программам электронного образования детей.

Уникальность программы. Впервые создана программа профессиональной переподготовки – «Педагог электронного обучения», владеющих ИКТ-компетенциями:

1 модуль: «Психолого-педагогическая деятельность в дошкольном образовании».

2 модуль: «Национальная политика информатизации дошкольного образования в области цифровой экономики и электронного обучения».

3-8 модули: «Методика работы: интерактивная доска, пол, столы, песочница, кубы, разработка интерактивных игр и пособий, создание мультфильмов, робототехника и lego-конструирование».

Работодателями выступают:

– Министерство образования Республики Башкортостан.

– Дошкольные образовательные организации.

– Центры образования (школа-детский сад).

– Центры развития.

– Предприятия, имеющие детские сады и Центры присмотра детей.

Результаты обучения:

– медийная и информационная, цифровая грамотность в условиях развития цифровых технологий;

– новые ИКТ ДО в области цифровой экономики и электронного обучения;

– программирование и создание интерактивных образовательных продуктов;

– разработка и использование в работе интерактивные и компьютерные игры для интерактивного стола, песочницы, стола, кубов, доски;

– организовывать образовательный процесс с использованием образовательных конструкторов LEGO Education Wedo;

– развивать сенсорику в образовательном процессе с использованием компонентов робототехники;

– разрабатывать и программировать модели робототехники на базе конструктора LEGO Education WeDo.

Представим краткую характеристику содержания технологии работы педагога с интерактивной доской и интерактивным полом в области цифровой экономики и электронного обучения. Ознакомление с аналитикой программы, понятийным аппаратом, нормативно-правовой основой, историческим аспектом проблематики. Знакомство с возможностями информационно-коммуникационных технологий. Знакомство с алгоритмом и технологией деятельности с интерактивной доской. Обзор возможностей. Виды мультимедийного оборудования, необходимого для работы с интерактивной доской. Требования к организации работы с доской с учетом законодательства. Система безопасности. Специфика интерактивных досок. Компетентности, необходимые педагогу для работы с доской. Применение интерактивной доски в образовательном процессе Формы, содержание и методы организации обучения дошкольников с использованием интерактивной доски в области цифровой экономики и электронного обучения. Изучение основ работы с интерактивной доской. Методические рекомендации по применению программного обеспечения интерактивной доски. Алгоритм работы с интерактивной доской и др. оборудованием. Примеры использования интерактивной доски в области цифровой экономики и электронного обучения. Технология разработки игр для интерактивных досок. Знакомство с электронными ресурсами, содержащими готовый материал для работы с доской в области цифровой экономики и электронного обучения. Специфика разработки интерактивных игр с помощью программного обеспечения Smart и программы подготовки презентаций Power Point. Разработка интерактивных игр с помощью программного обеспечения Smart и программы подготовки презентаций Power Point. Отработка приемов работы с доской: показ видео, игровая деятельность, заметки.

Так же предусмотрены практические занятия и лабораторные профессиональные пробы на базе мастерских World skills Russian по компетенции «Дошкольное воспитание» и центров развития компетенций. Так, например, проведение показательного выступления, выполнение практического демонстрационного задания по применению технологии работы педагога с интерактивной доской и интерактивным полом в области цифровой экономики и электронного обучения по речевому развитию детей старшего дошкольного возраста по лексической теме в рамках ранней профориентации с учетом этнокультурного компонента Республики Башкортостан: интерактивная игра «Профессия пчеловод» (улей, пчелы, инструменты пчеловода, характеристика деятельности и др.).

1. Подберите платформы для разработки игр и дидактических пособий, совместимые с доской SMART Board.
2. Разработайте алгоритм создания интерактивных игр для интерактивной доски SMART Board.
3. Разработай дидактическую игру с использованием платформы (на выбор) для интерактивной доски SMART Board.
4. Разработайте интерактивную игру по типу «Четвертый лишний» в программе подготовки презентаций Power Point.
5. Разработай дидактическую игру – соревнование с использованием любой платформы для интерактивной доски SMART Board.
6. Разработайте памятку для педагогов по теме «Применение интерактивных игр для детей дошкольного возраста в образовательном процессе ДОО».

Практическое занятие по технологии создания мультфильмов в области цифровой экономики и электронного обучения в области дошкольного образования:

1. Создать мультфильм в технике «кукольной драматизации», реализующий образовательные области «Речевое развитие», «Познавательное развитие» по возрастной группе в соответствии с темой недели календарно-тематического планирования с этнокультурным компонентом Республики Башкортостан (на выбор): «Урал-батыр», «Конь Салавата Юлаева» и др.
2. Создать мультфильм в технике «анимационная аппликация» (обрывная, модельная), направленный на ознакомление дошкольников с художественной литературой по возрастной группе в соответствии с темой недели календарно-тематического планирования (на выбор).
3. Создать мультфильм с использованием конструкторов на выбор (в том числе, Lego), направленный реализацию образовательных областей «Художественно-эстетическое развитие», «Социально-коммуникативное развитие».
4. Создать мультфильм с использованием техники «коллажа», «сторителлинга», «хэпиэнинга», направленный на реализацию образовательной области «Физическое развитие» дошкольников в соответствии с ФГОС ДО.
5. Подготовить конспекты организованной образовательной деятельности с включением данных мультфильмов по технологиям «Ситуация» Л.Г. Петерсон и открытие нового знания и отработки компетенции А.В. Хуторского.

Модуль 3. Технологии работы педагога с интерактивным столом и интерактивной песочницей в области цифровой экономики и электронного обучения. В рамках изучения данного модуля у слушателей формируются навыки и умения, компетенции, связанные с информационно-коммуникационными технологиями в цифровой образовательной среде дошкольного образования.

Так же кафедрой дошкольной педагогики и психологии Акмуллинского университета реализовываются проекты Технология разработки и реализации образовательного контента модели «Сетевой электронный детский сад» [4, 7, 9], «Родительское просвещение и здоровьесберегающие технологии», «Интерактивные технологии организации речевой деятельности дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО» [5, 6, 8, 9, 10], «Основы информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе в условиях внедрения ФГОС ДО», «Педагогическая мастерская воспитателя ДОО «Остаз» («наставник» в переводе с баш. языка) с учетом диалектов башкирского языка и др.

Выводы. Обогащается теория и практика современного дошкольного образования в новых условиях цифровой экономики по применению технологий электронного образования. Представленный опыт научно-методической деятельности по реализации проекта цифровой экономики в рамках электронного образования особо актуально при функционировании мастерских World Skills Russia на базе ВУЗов и колледжей, реализации образовательных областей по ФГОС ДО средствами информационно-коммуникативных технологий современными педагогами дошкольных образовательных организаций, подготовке будущих педагогов (в свете требований чемпионата World Skills Russia по компетенции «Дошкольное воспитание), получение персональных цифровых сертификатов, skill-паспортов компетенций и пр.

Литература:

1. http://d101.shko.la/professionalnyj-standart
2. http://idolms.bspu.ru/course/view.php?id=1006.
3. Алексеева, М.М., Яшина В.И., Макарова В.Н. Теория и методика развития речи детей / В.И. Яшина – М.: Издательский центр «Академия», 2019. – 448 с.
4. Боронилова И.Г., Шабаева Г.Ф. Сетевое взаимодействие структурных подразделений ВУЗа и дошкольных образовательных организаций. – Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов в условиях реализации Профессионального стандарта педагога: Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 23-24 сентября 2016 г. / Депортамент образования и молодеж. политики ХМАО-Югры, Бюдж. учреждение высш. образования ХМАО – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т» / сост., науч. ред.: Н.В. Абрамовских. – Сургут: Тюмень: ООО «Аксиома», 2016. – С. 135-137.
5. Шабаева Г.Ф. Формирование готовности студентов к педагогической диагностике речевого развития детей дошкольного возраста: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.07 / Шабаева Гузель Фагимовна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2009. – 241 с.: ил.
6. Шабаева Г.Ф., Сыртланова Н.Ш. Этнокультурный компонент в решении задач речевого развития дошкольников (на материале ознакомления с фольклором) // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 65. – Ч. 4. – С. 268-272.
7. The Third Annual International Symposium “Education and City: Education and Quality of Living in the City” (Education and City 2020) Education in the city of Ufa: digital environment as a condition for improving the

quality of ethnocultural training of teachers 05021 Alfiya Akchulpanova, Irina Boronilova, Nelli Syrtlanova, Guzel Shabayeva and Yelena Pilipenko Published online: 09 March 2021 DOI: https://doi.org/10.1051/shsconf/20219805021 Moscow, Russia, August 24-26, 2020 Web of Science

8. Шабаева Г.Ф., Яшина В.И., Ушакова О.С., Hristo Kyuchukov Организация сетевого полилингвального комьюнити на базе ВУЗ-ДОО // Традиции и инновации в национальных системах образования. Сборник материалов международной научно-практической конференции Национального педагогического форума «БГПУ им. М. Акмуллы» (Уфа, 17-18 декабря 2020 г.). – Уфа, 2020.

9. Шабаева Г.Ф., Боронилова И.Г., Сыртланова Н.Ш. Инновационная подготовка студентов к речевому развитию детей дошкольного возраста в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций (научная статья, на англ.яз.) The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Conference: HPEPA 2019 – Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age 2019. Dates: 15-16 November, 2019 https://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/HPEPA2019/

10. Яшина В.И., Шабаева Г.Ф. Содержание методики организации исследовательской деятельности студентов по диагностике речевого развития детей на базе мастерской WORLD SKILLS // Актуальные проблемы дошкольного образования: теория и практика (к 100-летию системы дошкольного образования РБ): материалы Национальной научно-практической конференции, посвященной 100-летию дошкольного образования РБ // ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы», 25 сентября 2019г, г.Уфа / отв. ред. Шабаева Г.Ф., Боронилова И.Г. – Уфа: Изд-во «Мир печати», 2020. – С. 346-348

Педагогика

УДК 378.637

аспирант Бостанов Эльдар Халинович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

КОНЦЕПЦИЯ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ ЭКОНОМИСТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ

Аннотация. В статье представлен анализ современных тенденций развития экономики и требований, предъявляемых к специалистам экономического профиля. Автором обосновывается значимость конкурентоспособности, раскрывается ее содержание и структура, дается характеристика основных видов конкурентоспособности. Предлагается концепция подготовки конкурентоспособных экономистов, включающая в себя теоретические основания, целевые ориентиры, содержательные модули и предполагаемые результаты.

Ключевые слова: экономика знаний, специалист экономического профиля, профессиональная подготовка экономических кадров, конкурентоспособность, компоненты конкурентоспособности, модули развития конкурентоспособности.

Annotation. The article presents an analysis of current trends in the development of the economy and the requirements for economic specialists. The author substantiates the importance of competitiveness, reveals its content and structure, and describes the main types of competitiveness. The concept of training competitive economists is proposed, which includes theoretical foundations, targets, content modules and expected results.

Keywords: knowledge economy, specialist of economic profile, professional training of economic personnel, competitiveness, components of competitiveness, modules of competitiveness development.

Введение. Одной из ведущих тенденций социально-экономического развития нашей страны в современных условиях является переход к инновационной модели экономики. В данном аспекте чрезвычайную важность приобретает формирование экономики знаний и соответствующей ей системы профессиональной подготовки экономических кадров. Определение требований, которые экономика знаний предъявляет к качествам специалистов экономической сферы, учет этих требований в процессе профессиональной подготовки позволит существенно повысить конкурентоспособность выпускников на современном рынке труда.

Концепция экономики знаний смещает акцент на субъект труда, рассматривая его как актора инновационного развития экономической сферы, придает новый смысл самому понятию «знания», которые выступают как уникальный набор характеристик, формируемых самим человеком на основе самостоятельного профессионального развития, накопления опыта осуществления профессиональной деятельности.

При определении сущности понятия «экономика знаний» мы выделяем следующие сходные моменты в различных подходах к его интерпретации:

– знания как один из ключевых ресурсов инновационного развития экономической сферы, наряду с капиталом и трудом;

– знания как продукт, определяющий направленность и специфику производственных процессов современной экономики;

– знания как важнейший компонент экономических отношений, экономического взаимодействия;

– знание как эффект и результат перехода к информационному обществу [2].

С учетом приведенных трактовок можно утверждать, что при переходе к экономике знаний первостепенную важность приобретает подготовка будущих экономистов как носителей и создателей знаний, что предопределяет направленность мер по формированию их конкурентоспособности еще на этапе профессиональной подготовки.

Рассмотрение поднятой проблематики требует уточнения самого понятия «конкурентоспособность», его конкретизации в отношении специалистов экономического профиля. И здесь следует подчеркнуть, что данное понятие недостаточно полно раскрывается в современных педагогических исследованиях.

Опираясь на работы Т.В. Поздняковой [4] и Е.А. Снигиревой [5] конкурентоспособность будущих экономистов, мы определили, как способность к максимальной реализации профессионального потенциала,

соответствующего объективным требования конкретного вида профессиональной деятельности и субъективным предпочтениям потенциальных работодателей.

Основываясь на предлагаемом определении можно выделить следующие виды конкурентоспособности:

1. Потенциальная конкурентоспособность – прогнозируемая успешность трудоустройства будущего экономиста на основе сформированных в период обучения профессиональных компетенций и степени их соответствия требованиям рынка труда. Может оцениваться по объективным показателям успешности учебной деятельности, а также при помощи специально подобранного инструментария оценки сформированности основных составляющих конкурентоспособности. В данный инструментарий целесообразно включить экспертную оценку конкурентоспособности обучающихся старших курсов экспертами из числа предполагаемых работодателей.

2. Фактическая конкурентоспособность – успешность трудоустройства после окончания обучения, оцениваемая по продолжительности временного лага от момента окончания обучения до непосредственного трудоустройства. В качестве критериев оценки здесь может выступать скорость нахождение места работы, количество откликов работодателей, степень соответствия уровня притязаний выпускника и предлагаемых вакансий.

3. Реализованная конкурентоспособность – удовлетворённость выпускника первичным трудоустройством (условиями труда, параметрами рабочего места, реализованностью изначальных притязаний и т.д.).

Важно отметить, что, несмотря на то, что потенциальная конкурентоспособность чаще всего оценивается в высших учебных заведениях именно реализованная конкурентоспособность выпускников является наиболее точным показателем качества их профессиональной подготовки.

Структура конкурентоспособности будущих экономистов, на наш взгляд, представлена следующими компонентами:

– знаниевый компонент включает совокупность представлений о современных требованиях к специалистам экономической сферы, содержании и сущностных характеристиках конкурентоспособности в контексте данного вида деятельности;

– реляционный компонент отражает степень сформированности личностного отношения к конкуренции на рынке труда, конкурентоспособности в целом;

– смысловой компонент основан на осознании и принятии конкурентоспособности, ее роли в построении индивидуального профессионального маршрута;

– аксиологический компонент представлен индивидуальной оценкой значимости конкурентоспособности как востребованного в современных социально-экономических условиях профессионального качества;

– практический компонент включает совокупность навыков и умений продуктивного осуществления профессиональной деятельности;

– адаптационный компонент проявляется в способности к приспособлению к реальным условиям конкуренции.

С учетом предлагаемой трактовки конкурентоспособности специалистов экономического профиля, ее содержательной и структурной характеристики нами была разработана концепция подготовки конкурентоспособных экономистов в современных условиях развития экономики.

Концепция базируется на следующих положениях:

1. В настоящее время российская экономика характеризуется кардинальной трансформацией существующих экономических институтов, нестабильностью и непредсказуемостью тенденций функционирования и развития, углублением структурных проблем, ярко выраженным приоритетом информационно-технологической и инновационной направленности, повышением значимости интеллектуального человеческого капитала. В подобных условиях специалисты экономического профиля должны обладать: способностями к объективной оценке происходящих изменений; высоким адаптационным потенциалом; готовностью к деятельности в ситуации неопределенности и управлению профессиональным развитием для сохранения и повышения конкурентоспособности.

2. Существующая система экономического образования не в полной мере обеспечивает развитие конкурентоспособности будущих экономистов. Основными барьерами для повышения их конкурентоспособности становятся: низкий уровень готовности к интенсивному и продуктивному труду; недостаточная мотивированность на достижение профессиональной успешности и самообразование; недостаточно высокий уровень активности, самостоятельности, способности проявлять инициативу и принимать ответственность. Поэтому необходимо предпринимать целенаправленные и комплексные меры для подготовки будущих специалистов к деятельности в условиях конкурентной среды.

3. Развитие конкурентоспособности специалистов экономического профиля будет более эффективным при создании в процессе профессиональной подготовки условий для актуализации субъектной позиции обучающихся, обеспечивающей устойчивую ориентацию на выстраивание долгосрочной стратегии профессионального развития с учетом изменяющихся требований избранной профессиональной деятельности и актуальных условий ее осуществления. При этом необходимо учитывать, что развитие конкурентоспособности предполагает, как проявление заинтересованности и активности самими обучающимися, так и создание соответствующей образовательной среды в высшем учебном заведении, включающей в себя грамотно отобранные приоритеты и целевые ориентиры подготовки, комплекс психолого-педагогических условий и современных образовательных технологий [3].

Предлагаемая концепция направлена на решение таких задач, как:

– стимулирование развития познавательных мотивов, детерминирующих готовность к непрерывному самообразованию, расширению представлений о личностных и профессиональных качествах, наиболее востребованных в экономической сфере деятельности;

– формирование мотивации достижений, лежащей в основе осознанного отношения к конкуренции на рынке труда, деятельности в конкурентных условиях, овладению конкурентоспособностью;

– повышение способности к самоорганизации обучающихся, самостоятельному управлению познавательной деятельностью, что позволит направить активность будущих экономистов в русло конструктивного профессионального развития, с учетом актуальных профессиональных требований;

– расширение представлений о профессиональных компетенциях, обеспечивающих конкурентоспособность, сущности и специфики будущей профессиональной деятельности, тенденциях изменения рынка труда;

– развитие навыков построения профессиональной карьеры, личностных качеств, обеспечивающих карьерный успех: готовность к самообразованию и быстрая самообучаемость; способность адекватно воспринимать перемены в профессиональной деятельности и социально-экономической сфере в целом, оперативно и конструктивно на них реагировать; гибкость и системность мышления, умение объективно оценивать профессиональные ситуации, прогнозировать их развитие, принимать решения и предвидеть их последствия; эмоциональный интеллект, высокий уровень коммуникативной компетентности, умение работать в команде; реалистичное восприятие своего потенциала как субъекта профессиональной деятельности; высокий уровень развития способностей к саморегуляции поведения и деятельности.

Концепция включает в себя три основных модуля, соответствующих логически обоснованным этапам развития конкурентоспособности специалистов экономического профиля. При структурировании модулей мы опирались на разработки М.А. Вильчинской и С.Г. Волоховой [1].

Первый модуль – адаптивно-смысловой. Деятельность по развитию конкурентоспособности в рамках данного модуля предполагает комплексную диагностику мотивов выбора профессии, учебных мотивов, мотивов достижений, оценку степени сформированности представлений о будущей профессиональной деятельности и ее требованиях. Полученные данные позволяют выявить дефициты в сформированности знаниевого, реляционного, смыслового и аксиологического компонентов конкурентоспособности и проводить целенаправленную работу по коррекции личностного отношения к профессиональной деятельности, конкуренции, конкурентоспособности, развитию и закреплению соответствующих ценностных ориентаций и мотивов. Особое внимание в адаптивно-смысловом модуле уделяется конкретизации представлений о современных требованиях к специалистам экономического профиля, расширении понимания конкурентоспособности применительно к искомой профессиональной деятельности.

Второй модуль (содержательно-операционный) в большей степени акцентирован на развитие знаниевого и практического компонентов конкурентоспособности, т.е. формирование необходимого комплекса знаний и умений, лежащих в основе эффективного осуществления профессиональной деятельности, достижения профессиональной успешности. В рамках этого модуля будущие экономисты обучаются выстраивать индивидуальную траекторию профессионального развития, планировать предстоящую карьеру, оценивать и развивать личностный потенциал карьерного успеха.

Третий модуль (поисково-творческий) не только позволяет закрепить приобретенные новообразования, но и освоить дополнительный инструментарий построения стратегий личностного и профессионального развития, формирования карьерной траектории (функциональные карты, дорожные карты, SWOT-анализ личности, атлас профессий и т.п.). Кроме того, важно подчеркнуть, что рассматриваемый модуль позволяет приобрести опыт отработки конкурентоспособных реакций в специально смоделированных обучающих ситуаций. Система обучающих ситуаций, в основе которых лежат учебных задачи позволяет стимулировать последовательное развитие всех компонентов конкурентоспособности в условиях, воспроизводящих отдельные аспекты/элементы профессиональной деятельности в конкурентной среде.

Реализация предлагаемой концепции предполагает введение новых содержательных элементов в профессиональную подготовку будущих экономистов, ориентацию на модульность обучения, последовательное интегрирование в существующую систему подготовки модулей развития конкурентоспособности, применение инновационных образовательных технологий.

Выводы. Подводя итоги проведенному исследованию, отметим, что современный этап развития отечественной экономики требует от специалистов экономической сферы способности быстро приспосабливаться к происходящим изменениям, сохраняя и повышая конкурентоспособность на рынке труда. Поэтому система экономического образования должна быть ориентирована в первую очередь на подготовку конкурентоспособных специалистов.

Анализ современных исследований позволил нам прийти к пониманию конкурентоспособности как способности к максимальной реализации профессионального потенциала, соответствующего объективным требования конкретного вида профессиональной деятельности и субъективным предпочтениям потенциальных работодателей. При этом следует отметить, что наибольший интерес в контексте поднятой проблематики представляет потенциальная конкурентоспособность как прогнозируемая успешность трудоустройства будущего экономиста на основе сформированных в период обучения профессиональных компетенций и степени их соответствия требованиям рынка труда.

На основе авторской интерпретации сущности и структуры конкурентоспособности нами была предложена концепция подготовки конкурентоспособных экономистов, представленная теоретическим обоснованием, целевыми установками и модулями поэтапного развития конкурентоспособности.

Реализация представленной концепции поможет достичь следующих результатов:

– сформировать систему объективных и полных представлений о требованиях к специалистам экономического профиля, содержании и основных характеристиках конкурентоспособности;

– сформировать личностное отношение к профессиональной деятельности экономиста, конкурентным условиям современного рынка труда, личной конкурентоспособности;

– выработать способности к построению индивидуальной траектории профессионального развития, планированию предстоящей карьеры, оценке и развитию личностного потенциала карьерного/профессионального успеха;

– повысить уровень развития навыков и умений продуктивного осуществления профессиональной деятельности, построения карьеры;

– отработать конкурентоспособные реакции в специально смоделированных ситуациях, приобретая тем самым опыт приспособления к реальным конкурентным условиям.

Литература:

1. Вильчинская М.А., Волохова С.Г. Компетентностный подход в формировании конкурентоспособности выпускника вуза // Вестник БГУ. Экономика и менеджмент. – 2019. – №3. – С. 19-25.

2. Игумнов О.А. Экономика знаний: проблемы становления и развития // ЭТАП. – 2016. – №5. – С. 113-122.

3. Краковецкая И.В., Кудашкина Л.А. Формирование личной конкурентоспособности студентов в условиях трансформации университетов // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – №2 (114). – С. 106-115.
4. Позднякова Т.В. К вопросу о формировании конкурентоспособности выпускников вузов экономического профиля подготовки // Вестник Уральского института экономики, управления и права. – 2014. – №1 (26). – С. 49-57.
5. Снигирева Е.А. Формирование конкурентоспособности будущих экономистов средствами проектной технологии // Вестник ВятГУ. – 2012. – №4. – С. 84-88.

Педагогика

УДК 371.3
преподаватель Будивский Олег Дмитриевич
Частное учреждение дополнительного профессионального
образования «Московский областной институт управления» (г. Балашиха)

ОСВОЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы социально-коммуникативного развития младших школьников, как характеристики общей культуры личности. Для эффективного развития этого процесса автор предлагает развивать социально-коммуникативные навыки, применяя рассказы, песни, игры, чтобы научить младших школьников взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса.
Ключевые слова: социально-коммуникативные навыки, воспитательный процесс, педагогическое взаимодействие, младшие школьники.
Annotation. The article examines the issues of social and communicative development of primary schoolchildren as characteristics of the general culture of the individual. For the effective development of this process, the author proposes to develop social and communication skills, using stories, songs, games to teach younger students to interact with other participants in the educational process.
Keywords: social and communication skills, educational process, pedagogical interaction, younger students.

Введение. Первые социально-коммуникативные навыки младшие школьники приобретают, наблюдая за окружающими их взрослыми, моделируют то, что они видят. Вот почему воспитание детей – это гораздо больше, чем просто забота о физических потребностях ребенка. Перед тем, как ребенок придет в класс, его нужно обучить некоторым социально-коммуникативным навыкам [1; 2; 3; 5]. Итак, прежде чем дети войдут в классную комнату, им необходимо освоить, а потом совершенствовать свои социально-коммуникативные навыки в процессе взаимодействия с учителем и одноклассниками. Учителям образовательных учреждений, согласно ФГОС НОО, важно развивать социально-коммуникативные навыки, используя рассказы, песни, игры, чтобы научить младших школьников взаимодействовать с другими. Эта задача в условиях образовательных учреждениях начального образования решается достаточно не просто и является недостаточно изученной в отличие от дошкольного образования.

Изложение основного материала статьи. Процесс социально-коммуникативного развития младших школьников строится на развитии и укреплении социальных и коммуникативных навыков. Охарактеризуем их.

1. Навыки выражения эмоций. Это жизненно важные навыки для того, чтобы младшие школьники научились выражать то, что они чувствуют. Это помогает им словесно выразить свои чувства вместо того, чтобы обращаться к другим средствам. Например, ребенок должен научиться выражать словами, что он зол или разочарован, не прибегая к тому, чтобы бросать какие-то вещи или бить других детей.

Младшие школьники должны научиться правильно выражать эмоции, которые они испытывают и как только они смогут дать название эмоции, их можно будет научить справляться с тем, что они чувствуют.

2. Навыки общения. На разных этапах развития младшие школьники должны уметь общаться на соответствующем уровне. Например, в возрасте 4-5 лет ребенок должен смотреть в глаза собеседнику, уметь приветствовать других и уметь разговаривать, не перебивая других собеседников. К 5-6 годам ребенок должен уметь говорить «пожалуйста», «спасибо» и «извини». Развитие таких правил общения может занять у некоторых детей много времени, прежде чем это будет происходить автоматически. На этом этапе критически важно организовать позитивное ролевое моделирование.

Навыки общения, которые приобретает младший школьник, важны для его интеграции в общество. Младшим школьникам нужно как можно раньше понять разницу между вежливым и грубым общением, а также различать общение со взрослым и со сверстниками.

3. Навыки прослушивания. Навыки аудирования жизненно важны для младших школьников, поскольку без них им будет трудно учиться. Специалисты по речевой коммуникации в качества рекомендаций по развитию навыков аудирования и разговорной речи предлагают один из самых простых способов научить младших школьников слушать информацию – это игра в «сломанный телефон» или его варианты: шепните ребенку на ухо слово или фразу и позвольте ему повторить эти слова. Это займет некоторое время, но вы дойдете до стадии, когда вы сможете заставить ребенка слушать и повторять 3-4 предложения.

В развитии навыков слушания у младших школьников также большое значение имеет их участие в обсуждениях с группами сверстников. Этот способ стимулирует навыки слушания и учить их ценить высказывания друг друга. Учителям при развитии навыков слушания важно помнить о том, что некоторые дети будут говорить легко, а другие будут стесняться. Экстравертам нужно научиться давать интровертам шанс, а интровертам нужно научиться выходить из своих «скорлуп», чтобы участвовать в совместном разговоре.

4. Навыки групповой работы. Чем раньше дети научатся взаимодействовать в группе, тем лучше они будут вести себя в группе, когда станут старше. Объединение детей в группы для игры с игрушками, например кубиками, учит их взаимодействию с другими. Сначала может показаться, что они играют бок о бок, а не друг с другом. Но, наш эмпирический опыт показывает, что они все время «вбирают» в себя то, что

происходит вокруг них. Ролевое моделирование правильного поведения имеет большое значение, поскольку позволяет детям учиться тому, что соответствует той или иной ситуации. Некоторым детям потребуется времени больше, чем другим, но они будут учиться под любящим и терпеливым руководством учителя. В классе дети могут выполнять групповые задания. Они узнают, что у каждого члена группы есть работа и что для ее завершения необходимо выполнить все работы.

Особое значение следует уделить семьям с единственным ребенком в семье, т.к. родители должны искать возможности вовлечь своего ребенка в социальные группы, чтобы они могли общаться с детьми своего возраста.

5. Навыки заботы и управления конфликтами. Детям нужно учиться состраданию к другим с раннего возраста. Это подготавливает их к отношениям, которые у них будут, когда они станут старше. Им нужно посмотреть на кого-то, кто упал с сочувствием, и попытаться помочь ему. Дети должны знать, что смеяться, когда кому-то больно или грустно, недопустимо. Младший школьный возраст это также время, когда им нужно научиться бережно и осознанно относиться к животным.

Управление конфликтами выступает важной частью социально-коммуникативного навыка младших школьников: когда дети узнают, как разрешать конфликты конструктивно, они смогут делать это, когда станут взрослыми. Важно научить детей тому, что конфликты – это нормально, если с ними правильно обращаться. Несколько полезных советов по обучению детей управлению конфликтами обеспечивают отличную основу для работы. Дети должны обладать некоторыми базовыми навыками разрешения конфликтов и знать, когда необходимо прибегнуть к помощи взрослых. Важно научить детей навыкам управления конфликтами и сформировать позицию «бороться честно», не прибегая к оскорблениям и насилию для разрешения конфликта.

6. Невербальные навыки.

Невербальные навыки – это способность понимать выражение лица и язык тела окружающих. Они также включают в себя интерпретацию жестов, которые видят дети, тон голоса, который они слышат, и позы, которую они наблюдают.

Научить детей интерпретировать невербальные сигналы можно при помощи веселых занятий: поставьте подходящее телешоу или фильм, выключите звук, пусть дети понаблюдают за персонажами, а затем поставьте воспроизведение на паузу и спросите детей, могут ли они рассказать вам, что чувствует определенный персонаж. Такая практика помогает младшим школьникам научиться читать социальные сигналы.

Спросите детей, что они могут сказать о чувствах персонажа. Укажите на выражение его лица, жесты и язык тела. Можно позволить детям встать перед классом и разыграть, как они себя чувствуют, с помощью выражения лица. Затем другие дети могут угадать, что чувствует ребенок. Они могут говорить о том, что заставляет их чувствовать то же самое.

Таким образом, младший школьный возраст плодотворный в плане социально-коммуникативных навыков как характеристике социально-коммуникативного развития. Учителя только должны стремиться различать различные потребности своих учеников и использовать разнообразные подходы, но при этом помнить о создании у детей уверенность в том, что класс – это безопасное место, где их любят и ценят.

Итак, социально-коммуникативные навыки жизненно важны для взаимодействия и участия во всех аспектах окружающей среды младших школьников [4; 5]. В процессе их развития младшим школьникам целесообразно освоить четыре основных компонента общения: аудирование, разговор, чтение и письмо. Охарактеризуем каждый из четырех компонентов социально-коммуникативного развития младших школьников.

Первый компонент – это аудирование, прежде всего сохранение информации и умение ее пересказать, умение сосредотачиваться, умение активно участвовать в разговорах и т.п.

Самым эффективным способом развития навыков аудирования – это моделирование правильных навыков слушания с помощью следующих приемов:

– поощрение младших школьников практиковать хорошие навыки слушания при взаимодействии с другими, например, всегда смотреть в лицо человеку, с которым вы разговариваете, и смотреть ему в глаза;

– практика активного слушания и поощрение детей к тому, чтобы проявлять уважение к человеку, с которым ведётся разговор, и пересказ информации;

– планирование опыта для совместного обучения и работы в команде, чтобы детям нужно было слушать друг друга при выполнении задания или проекта;

– использование коммуникации для разрешения конфликтов между детьми, побуждая их прислушиваться к мыслям и чувствам друг друга;

– привлечение младших школьников к подготовке докладчиков и презентаций. Дайте детям возможность послушать, как члены научного сообщества проводят лекции или семинары, организуют мероприятия или делятся своим опытом. Обязательно проверьте их умение слушать, задавая после презентации вопросы и групповые беседы.

Второй компонент – разговор. Этот компонент тесно связан с аудированием и имеют тенденцию развиваться одновременно. Разговор позволяет детям выражать свои чувства и эмоции, а также делиться информацией. По мере того, как дети развиваются в школьном возрасте, они развивают более сложные разговорные навыки и формируют словарный запас. Разговорные навыки могут включать способность говорить четко и быть понятным окружающим; способность отвечать да или нет в соответствии с классом, а также давать ответы на открытые вопросы; участвовать в беседах и дискуссиях; развивать словарный запас, соответствующего классу обучения; способность предоставления многошаговых указаний.

Таким образом, навыки эффективной речи являются важной частью развития, потому что они позволяют детям выражать свои мысли, чувства и потребности. Поощрение и поддержка разговорных навыков – это то, что должно сопровождать большинство занятий в учебной среде школы. Учитель может способствовать развитию разговорных навыков при помощи:

– поощрения естественного ведения разговоров в учебной среде путем предоставления свободного времени, оборудования или открытых пространств, позволяющих легко разговаривать, например, групповых столов, групп сидений или в тенистом месте под деревом;

– вовлечения детей в повседневные разговоры, спрашивая их о том, как они проводят день в школе, на выходных, любимых предметах, спорте и т.д., при этом демонстрируя хорошие навыки речи и слушания;

– планирования мероприятий, включающих изучение словарного запаса и поощрение детей к описательности;

– планирования мероприятий, которые способствуют развитию разговорной речи, например участие в пьесах, шоу талантов, конкурсах стихов, дебатов или презентаций.

Планирование возможностей для публичных выступлений является ключевой составляющей в социально-коммуникативном развитии младших школьников. Предоставление детям возможности выступать перед группами поможет укрепить их разговорные навыки и повысить уровень уверенности в себе. Существует множество способов спланировать занятия, поощряющие такой тип разговора. Например, можно попросить детей выступить с речью и поделиться результатами проектов, над которым они работали, или участвовать в театральных мероприятиях.

Очень важно регулярно демонстрировать разговоры, например, моделируя разговорные и коммуникативные навыки в учебной среде младших школьников. Если вы заметили, что у детей возникают проблемы с навыками разговора, уделите дополнительное время тому, чтобы пересмотреть этикет разговора.

Третий компонент – чтение. Чтение – это не только важная часть нашего общения, оно также знакомит детей с различными формами диалога и письменной речи. Чтение – это важная часть коммуникативных навыков ребенка, поскольку оно позволяет детям усваивать и понимать письменную информацию. Большая часть нашего повседневного общения происходит посредством чтения. Мы читаем электронные письма, новости, учебники или инструкции, чтобы получить информацию о нашей работе, образовании и личной жизни. Чтение также является источником развлечения и возможностью для детей использовать свое воображение. Учителю важно поощрять любовь к чтению, а чтение поможет детям учиться на протяжении всей жизни. Развивать навыки чтения учитель может следующими способами.

1) создание среды с насыщенной печатью, путем маркировки областей, вывешивания вывесок и отображения работ и проектов с письменными описаниями.

2) Обеспечение доступа к литературе для детей и молодежи, включая различные уровни чтения и жанры (художественная, документальная, научная фантастика и т.д.). Раздайте разнообразные журналы, газеты, книги в мягкой и твердой обложке. Включите рассматривание и чтение книг по главам, иллюстрирование книги и устройства для чтения с экрана. Подумайте о том, чтобы включить ящик для предложений или список, чтобы дети и молодежь могли отправлять запросы. По возможности выделяйте время для чтения без звука, желательно каждый день. Планируйте возможности для детей и молодежи поделиться тем, что они читают, с вами и своими сверстниками.

Четвертый компонент – письмо. Письмо – важная часть развития общения, поскольку позволяет детям выражать свои мысли и обмениваться информацией. Традиционно мы думаем о письме, как о прикосновении карандаша к бумаге, но в современном обществе нам также необходимо включить набор текста и обмен информацией в цифровом виде. Дети начнут понимать, что буквы составляют слова, из которых состоят предложения и так далее. Дети младшего школьного возраста будут учиться правильно писать слова и могут писать слова в зависимости от того, как они звучат, а не от правильного написания. Со временем это будет улучшаться и развиваться.

Итак, письмо – это навык, для развития которого требуются время и практика. Это требует определенного уровня мастерства в других областях общения, а также мелкой моторики и координации глаз и рук. По мере того как технологии продолжают становиться повседневной частью нашей жизни, упор на навыки письма, особенно скорописи, снижается. Важно поощрять все формы письменного общения в школьной среде. Методы поощрения развития письма, которые учитель может использовать, включают:

Разрешить детям создавать знаки, описания и плакаты для классов. Позвольте детям увидеть, как вы пишете ежедневные расписания или заметки во время занятий, рассмотрите наличие материалов для письма. Затем предоставьте детям время для свободного письма с помощью записной книжки или дневника. Организуйте игры и занятия, которые поощряют письмо, например поиск слов, кроссворды.

Выводы. Таким образом, развитие и совершенствование социально-коммуникативных навыков влияет на уровень общей культуры личности и уровень социально-коммуникативного развития младших школьников, в частности. Общение детей младшего школьного возраста с учителем и сверстниками может оказать влияние на его ум, рост и развитие только при специально созданных педагогических условиях.

Литература:

1. Бахтеева Э.И. Социально-коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста как аспект личностного становления // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 11. – С. 16-20. – URL: http://e-koncept.ru/2015/95120.htm

2. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. – М.: Просвещение, 2013. – 244 с.

3. Коломийченко Л.В. Дорогою добра. Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников / Л.В. Коломийченко. – М.: Сфера, 2017. – 346 с.

4. Маханева М.Д. Мы вместе. Социально-коммуникативное развитие дошкольников / М.Д. Маханева. – М.: Сфера, 2017. – 651 с.

5. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

УДК 378.147.3400

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Бурдынская Светлана Петровна
Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (г. Санкт-Петербург)

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И НОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается проблема выдвижения на первый план наиболее значимых для выпускника вуза компетенций в связи с активным использованием дистанционных технологий. Автором раскрыта сущность системы компетенций для успешности социализации и обозначены теоретические источники по изучению компетентностного подхода. Из модели ключевых компетенций, разработанных для обучащихся высшей школы, выделены те, которые, по мнению автора, являются наиболее значимыми и существенными в результате освоения основной образовательной программы для обретения большей конкурентоспособности. Раскрыты теоретические основы образовательного процесса для взрослых. Обозначены три вида дистанционного обучения, значимость которых на данном этапе приобретают большее значение. Подчеркнута необходимость сохранения интерактивных форм проведения занятий и проанализированы задачи, стоящие перед педагогом в дистанционных условиях. На основе трансформации у выпускников обозначенных компетенций сделан вывод о важности сетевой грамотности обучаемых, что является значимым и необходимым в современном технологичном мире.

Ключевые слова: дистанционное обучение, ключевые компетенции, компетентностный подход, конкурентоспособность, интерактивные формы проведения занятий, сетевая грамотность.

Annotation. The article examines the problem of highlighting the most significant competencies for a university graduate in connection with the active use of distance technologies. The author reveals the essence of the competence system for the success of socialization and identifies theoretical sources for the study of the competence-based approach. From the model of key competencies developed for students of higher education, those that, in the author's opinion, are the most significant and essential as a result of mastering the basic educational program in order to gain greater competitiveness, are highlighted. The theoretical foundations of the educational process for adults are revealed. Three types of distance learning are identified, the significance of which at this stage is becoming more important. The need to preserve interactive forms of conducting classes is emphasized and the tasks facing the teacher in remote conditions are analyzed. Based on the transformation of the graduates of the designated competencies, a conclusion was made about the importance of network literacy of students, which is significant and necessary in the modern technological world.

Keywords: distance learning, key competencies, competence-based approach, competitiveness, interactive forms of conducting classes, network literacy.

Введение. Сегодня владение рядом компетенций является одним из требований, предъявляемым к выпускнику любого вуза. Интенсивное развитие международных отношений, глобализация, профессиональное общение с зарубежными коллегами, необходимость карьерного роста и, наконец, вынужденный локдаун на протяжении нескольких месяцев, обозначил проблему и задачу овладения выпускниками новыми компонентами парадигмы профессиональных и общепрофессиональных компетенций.

Необходимость переосмысления и выдвижения на первый план ряда отдельных компетенций подразумевает определение новой специфики организации учебного процесса в высших учебных заведениях России и разработку новых программ, методов преподавания и форм учебной деятельности.

Организация обучения молодых людей и взрослых достаточно глубоко исследована в трудах известных ученых в области педагогики и психологии [1, 3, 5]. Теоретической основой организации образовательного процесса обучающихся остается совокупность андрагогических принципов, предполагающих необходимость учета возрастных и психологических особенностей, социального статуса, жизненного и профессионального опыта обучаемых. Выбор форм учебной деятельности по изучаемой дисциплине основан на идеях отечественных и зарубежных ученых о том, что процесс обучения должен иметь развивающий и творческий характер, ориентированный на личностные и профессиональные потребности обучающегося и стимулировать его собственную активность как участника образовательного процесса. Дистанционное обучение дает возможность реализовать эти принципы, а также один из основополагающих андрагогических принципов обучения – принцип совместной деятельности преподавателя и обучающегося.

Изложение основного материала статьи. Сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций рассматриваются в работах таких российских ученых, как А.В. Баранников, Л.Ф. Иванова, П.П. Борисов, И.А. Зимняя, Г.А. Цукерман и др., А.В. Хуторский, а также зарубежных ученых Р. Барнетт, Дж. Равен, В. Вестер.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что под формированием ключевых компетенций выпускника вуза подразумевается система универсальных обще-учебных качеств и способностей и его готовность к успешному действию в профессиональных ситуациях. Компетенция выступает фактором, определяющим поведение или действие выпускника. Именно компетентность позволяет личности ориентироваться в социальных ситуациях, что обозначит успешность его социализации.

На современном этапе развития образования мы вынуждены были столкнуться с противоречиями, возникшими из новых условий обучения и подбора активных и интерактивных форм проведения занятий. Многие педагоги согласятся с тем, что полноценные групповые дискуссии, деловые, ролевые игры стали невозможны в онлайн условиях. Использование цифровых информационных технологий при проведении ряда дисциплин учебного плана оказалось в новинку для большинства преподавателей. Они оказались не готовыми к использованию инновационных методов чтобы, как минимум, сохранить или обеспечить высокую эффективность обучения. Мы считаем, что особенно актуально на данном, можно его назвать цифровом, этапе обучения сохранить интерактивные формы проведения занятий, создав для этого новые методики и технологи.

Педагогам, администрации высших образовательных учреждений необходимо обновить требования к компетенциям выпускников, актуальным в новых условиях и находить новые походы в работе.

Мы полагаем, что система работы по овладению студентами новыми компонентами парадигмы профессиональных и общепрофессиональных компетенций будет выглядеть примерно следующим образом: умение определить, что я (преподаватель) буду делать в новых дистанционных условиях, умение найти нужную информацию и преобразовать ее для представления в конкретных условиях, умение составить программу мониторинга знаний обучаемых. Все эти умения связаны между собой. В отличии от предыдущего, аудиторного этапа работы, учебная деятельность студентов находит свою реализацию в практическом овладении цифровыми технологиями, и в этом ему помогает педагог. Будущие выпускники должны быть подготовлены к постоянному совершенствованию в дистанционной среде. Педагогам придется пересмотреть свою работу, освоить новые методы, позволяющие обучающимся получить огромный массив дополнительной информации к своему курсу. Ориентация образовательного учреждения непосредственно на дистанционную форму обучения дает им возможность разработать более грамотно составленные интерактивные курсы. Поэтому их основной задачей при организации дистанционного обучения является разработка гибкой системы обучения и ее интеграция в образовательное пространство.

Заочная форма, ориентированная на обучение взрослой аудитории, тех людей, которые по тем или иным причинам не могут обучаться на очной основе, в первую очередь становится интегрированной дистанционной на основе компьютерных технологий – это реальная программа самообразования при возможности консультаций.

Рассмотрим виды дистанционного обучения, используемые в отечественных и зарубежных вузах, и соответствующие ключевые компетенции выпускников, на развитие которых они направлены.

В зависимости от используемых дистанционных курсов и выбора канала коммуникации для обеспечения обратной связи с обучающимися выделяют следующие виды дистанционного обучения.

1. На основе комплексных «кейс-технологий», в основу которого положена самостоятельная работа обучающихся по изучению печатных и мультимедийных учебных материалов.

2. На основе компьютерных сетевых технологий, при котором используются интерактивные электронные пособия, доступные с помощью глобальной сети Интернет.

3. На основе телевизионных сетей и спутниковых каналов передачи данных.

В реальной практике вузов можно увидеть и другие оригинальные дистанционные технологии. Однако, перечисленные три вида дистанционного обучения на сегодняшний день стали самыми распространенными и в российской, и мировой практике дистанционного обучения. Поэтому изучив исследования по этим технологиям, а также моделей, использующих новые информационные технологии, уточним, развития каких ключевых компетенций требует их внедрение в современный образовательный процесс.

Учебные материалы «кейсов» отличает интерактивность, предполагающая самостоятельную работу обучающихся, а значит, развитие компетенции самообразования. Преподаватель выступает в роли координатора, предоставляя широкие возможности для самостоятельной деятельности. Кроме того, они получают возможность работать с информацией из электронных библиотек, изучать передовые технологии: искусственный интеллект, VR/AR, 3D моделирование, робототехнику, что стимулирует развитие информационной компетенции и формирует культуру поведения в академической среде.

Электронные пособия, учебники, компьютерные тесты, базы знаний, доступные в сети Интернет или в местных сервисах, типа Blackboard позволяют преподавателю организовать учебный процесс в разных видах, как индивидуально, так и в группах, например, в сессионных залах, развивая их компьютерную коммуникативную компетенцию. При создании курсов на основе электронных материалов преподаватели переносят большую часть встреч с обучающимися в систему Zoom или Moodle. Студентам предлагается принять участие в разных видах сетевой коммуникации: локальной в рамках учебного предмета или широкой, с привлечением участников из других групп и/или вузов. Компьютерная визуализация (использование white board) и демонстрация презентаций также призвана решать задачи развития коммуникативной компетенции участников образовательного процесса с веб ресурсами и применением искусственного интеллекта.

Интегрирование учебных передач в учебное расписание, дополняя программу курса (например, выступление известных ученых и телеуроки) – не очень распространено в Российской высшей школе, но достаточно распространено в других странах и является примером развития компетенций самоорганизации и рефлексии, так как учит самостоятельно принимать решение о том, что необходимо знать и что понимать. Отметим, что именно рефлексивные способности способствуют творческому переосмыслению полученной с экрана учебной информации.

Мы видим, таким образом, что качественно меняется самостоятельная работа студентов и магистрантов, имеющая большой потенциал для проведения эффективной учебной деятельности. В современной дидактике самостоятельная работа определяется как выполняемая без непосредственного участия педагога, но по его заданию, в специально предназначенное для этого время [6]. Конечно, нецелесообразно тратить онлайн время на самостоятельную работу, поэтому она должна быть организована таким образом, чтобы была выполнена в других условиях, дома, в библиотеке, а результат – сообщение, доклад, презентация - был представлен на занятии. Таким образом, происходит некое упорядочение и уплотнение учебной информации, более рациональная организация времени, самоорганизация, самоконтроль, что в значительной степени раскрывает интеллектуальный и творческий потенциал обучающихся.

Сегодня уже ясно, что обращение к дистанционным технологиям влияет на будущую конкурентоспособность специалиста, стимулируя желание студентов учиться в новых условиях и осваивать новые способы научения, получить удовольствие от знакомства с цифровыми технологиями. Выпускник, не владеющий основами электронного научения, не только теряет свои конкурентные преимущества в профессиональном сообществе, но и может стать неинтересным работодателям и своим коллегам, в том числе из-за отсутствия новой информационной грамотности.

Выводы. Подводя итоги, можно отметить, что успешность подготовки конкурентоспособных специалистов на данном этапе во многом обусловлена готовностью педагогических кадров к гибкому реагированию и адаптации в новых учебных условиях, что требует от современного преподавателя высочайшего уровня профессиональной мобильности. Дистанционные технологии расширяют возможности образовательного процесса, однако их потенциал и влияние на процесс обучения пока недостаточно исследован. Сегодня явно ощущается и недостаточность методологической разработанности частных методик конструирования и широкого внедрения мультимедийных педагогических приемов, направленных

на повышение качества обучения. Но очевидно, что первоочередным аспектом дистанционных технологий является формирование базовых ключевых компетенций современного специалиста (информационной, коммуникативной, рефлексивной, самоорганизации и самообразования) и новой сетевой грамотности обучаемых, что является значимым и необходимым в современном технологичном мире.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПБ: Питер. 2001. – 288 с.
2. Голошумов А.Ю. Современные модели дистанционного обучения // XIII Царскосельские чтения «Высшая школа – инновационному развитию России». Том 5. – Спб. 2009. – С. 40-44.
3. Добринская Е. Образование взрослых: преемственность и развитие. – М: П. Педагогика. – 2001. – N 7. – С. 107-110.
4. Иванов Д.И. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д.И. Иванов // Завуч. – 2008. – №1. – С. 4-24.
5. Колесникова И.А. Основы андрагогики. – М.: Академия.2003. – 240 с.
6. Плотникова О.В., Суханова В.К., Самостоятельная работа студентов: деятельный аспект // Высшее образование в России. – 2005. – N1. – С. 178-179.
7. Пырченкова Г.С. Использование мультимедийной презентации в игровых видах занятий по иноязычному обучению руководителей органов внутренних дел. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Научно-практический журнал. Серия Гуманитарные науки. – М.: 2011. – N 5. – С. 72-77.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М.: Просвещение. 2009. – 239 с.
9. Чуб Е.В. Компетентностный подход в образовании. Е.В. Чуб // Инновации в образовании. – 2008. – №3. – С. 21-26.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Буторина Анастасия Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск);
старший преподаватель, аспирант, учитель начальных классов Загороднюк Анастасия Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск), Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя школа № 22» (г. Архангельск);
кандидат педагогических наук, доцент Малыхина Елена Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск)

РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье представлена характеристика управленческой компетентности будущих педагогов; теоретический обзор данной проблемы представлен через выделение существующих противоречий, обозначение возможных трудностей и путей их преодоления. Нами сделана попытка представить анализ особенностей подготовки учителей-менеджеров на примере организации учебного процесса в Северном (Арктическом) федеральном университете имени М.В. Ломоносова.

Ключевые слова: управленческая компетентность и особенности ее развития, условия профессионального становления учителей начальных классов.

Annotation. The article presents the characteristics of managerial competence of future teachers; a theoretical overview of this problem is presented by highlighting existing contradictions, identifying possible difficulties and ways to overcome them. We have made an attempt to present an analysis of the features of training teachers-managers on the example of the organization of the educational process at the Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov.

Keywords: managerial competence and features of its development, conditions for professional training of primary school teachers.

Введение. В условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования, повышаются требования к учителю, совершенствованию его профессионализма. Современный педагог должен владеть не только базовыми качествами учителя-предметника, но и обладать лидерскими, управленческими качествами, быть компетентным в вопросах современного менеджмента образования. Статья 3 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3] так же подчеркивает важность участия родителей (законных представителей), обучающихся, а особенно – педагогов в управлении образовательной организацией, что, в свою очередь, подчеркивает демократический характер образования.

При том, что современное исследование проблемы управления в системе образования представлено достаточно широко в работах таких авторов, как: Т.Г. Бадешко, Ю.В. Васильеав, В.И. Кочеткова, В.С. Лазарева, Т.Ф. Лошаковой, М.М. Поташника, В.П. Симонова, Т.И. Шамовой, Е.А. Ямбурга и др., стоит уточнить, что теоретическая основа управленческой деятельности студентов педагогических специальностей разработана недостаточно.

В современных условиях подготовки учителей начальных классов к управленческой деятельности необходимо обосновать подход к разрешению следующих противоречий:

– между достаточным теоретическим уровнем подготовки будущих учителей и практическим использованием знаний и умений в аспекте управленческой деятельности;

– между объемной знаниевой компонентой и применением управленческих умений в реальный образовательный процесс учителя-менеджера.

Именно решение обозначенных противоречий позволит обосновать развитие управленческой компетентности в вопросе теоретической и практической профессиональной подготовке будущих педагогов.

Выше сказанное позволяет выделить проблему исследования, которая и определила цель данной статьи: изучить особенности развития управленческой компетентности как обязательного условия профессиональной подготовки учителей начальных классов.

Преподаватели кафедры педагогики и психологии детства Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, осуществляя подготовку педагогов и специалистов системы образования для г. Архангельска и Архангельской области более 35 лет, имеют достаточный положительный опыт в становлении профессиональной компетентности будущих педагогов, в том числе и подготовке учителей-менеджеров. Данный вид подготовки осуществляется по основным образовательным программам высшего образования: бакалавриата, специалитета, магистратуры и при реализации дополнительных профессиональных программ в рамках повышения квалификации педагогических кадров региона.

Представим сущность изучения проблемы развития управленческой компетентности как обязательного условия профессионального становления учителей начальных классов.

Изложение основного материала статьи. Анализируя существующие определения понятия «профессиональная компетентность» учителя можно выделить следующие общие черты, такие как:

– единство теоретических знаний, практических умений и профессиональных навыков;

– индивидуальные особенности личности, способствующие выполнять социально-педагогические функции в практической или научной деятельности на достаточно высоком уровне.

Управленческая компетентность, в свою очередь представляет собой набор теоретических и практических компонентов в области менеджмента образования, а именно:

– знание и умение применять современных педагогических технологии, в том числе и управленческих;

– владение методикой преподавания учебных дисциплин на высоком профессиональном уровне;

– умение планировать, моделировать, прогнозировать и управлять своей профессиональной деятельностью, деятельностью обучающихся;

– умения реализовывать управленческие функции в процессе обучения.

Наличие перечисленных умений и навыков позволяет совершенствовать профессиональную компетентность собственной деятельности. Поэтому необходимо совершенствовать работу по развитию управленческой компетентности педагога.

Развитие управленческой компетентности должно придерживаться следующих правил:

– управленческая компетентность должна стать системообразующей в вопросе определения результативности профессиональной деятельности учителя-менеджера;

– необходимо в совершенстве владеть управленческими технологиями и знаниями менеджмента образования;

– только учитель-менеджер может обеспечить положительную динамику в обученности и общем развитии обучающихся;

– параллельно с освоением учителем технологий управления процессом образования должны проходить изменения в общей системе управления образовательной организации;

– необходимо, чтобы все члены коллектива были заинтересованы и развивали современные технологии управления.

Обозначим этапы развития управленческой компетентности педагога:

– «выявление, измерение и оценивание знаний, умений и навыков обучаемых;

– включение управляющего воздействия в контекст обучающей деятельности через внедрение педагогических технологий в практику обучения» [1].

Анализ теоретических исследований и передовой педагогический опыт позволяет выделить проблемы, возникающие у учителей при реализации управленческих функций:

– слабое целеполагание собственной профессиональной деятельности; нежелание или неумение учитывать проблемы всех субъектов образовательного процесса, в частности проблем обучающихся;

– недостаточное владение умением планирования совместной деятельности; неспособность отходить от запланированного, слабая реакция на ситуативные микроизменения в учебном процессе;

– преобладание монологического типа общения.

Представим возможные пути решения обозначенных проблем:

– освоение модульной технологии планирования;

– использование приемов уровневой дифференциации и индивидуализации учебного процесса;

– освоение приемов проектирования целей совместной деятельности;

– освоение приемов рефлексивного анализа профессиональной деятельности как средства управления учебным процессом;

– освоение и активное применение приемов эффективного педагогического общения: диалога и полилога.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что развитие управленческой компетентности учителя представляет собой особый процесс совершенствования собственной профессиональной деятельности, имеющий, как проблемы развития, так пути их решения.

В рамках учебных занятий по дисциплинам профессиональной подготовки со студентами, обучающимися по образовательным программам 44.03.01. Педагогическое образование, профиль «Начальное образование»; 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Начальное образование» и «Иностранный язык», «Начальное образование» и «Дошкольное образование», «Начальное образование» и «Дополнительное образование», «Начальное образование» и «Информатика» предполагает введение такой дисциплины, как Управление образовательными системами. И здесь вполне закономерным является вопрос о том, что выпускник бакалавриата не вправе занимать управленческие должности в образовательной организации (согласно вводимому в действие Стандарту педагога и Стандарту руководителя, некоторым региональным документам), но в то же время педагог (даже, в нашем случае, выпускник бакалавриата) включается в процесс управления образовательной организацией, наряду с родителями (законными представителями) и обучающимися. И будущий педагог, по нашему мнению, должен быть готов к реализации в образовательной организации ведущего принципа управления образовательными

системами – принципа единоначалия и коллегиальности [2], должен быть готов включиться в систему управления образовательной организации, в которой он будет работать.

За дисциплиной Управление образовательными системами закреплен ряд компетенций (ОПК-4, ПК-6, ПСК-1), которые направлены, прежде всего, на формирование готовности к взаимодействию с участниками образовательных отношений, на осмысление (на новом, более высоком уровне) специфики начального общего образования, на развитие умения владеть нормативно-правовой документацией. Данный предмет рассматривает теоретические основы управления, принципы государственной политики в сфере образования, приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность в Российской Федерации. Мы изучаем органы управления образованием и осуществление межведомственного взаимодействия в области образования. Особое внимание отводим методам и формам управления образовательной организацией, самоуправлению, Уставу и должностной инструкции. Отдельно останавливаемся на повышении квалификации педагогов, аттестации педагогических кадров (с учетом актуальных требований и регионального законодательства в данной области).

К реализации заявленной дисциплины активно привлекаются педагоги (наши выпускники, учителя начальных классов), заместители руководителя и руководители образовательной организации (так же и с учетом второго профиля подготовки). Активно используются интерактивные формы и методы взаимодействия взаимодействия, совместные с образовательными организациями Интернет-конференции, выходы в детские сады и школы, составление своего перспективного плана повышения квалификации, кейс-метод, метод драматизации (например, разработка и проведение в студенческой группе педагогического совета) и т.д. Это позволяет не только овладеть современными управленческими технологиями, активно участвовать в процессе управления образовательной организацией, но и учитывать потребности и запросы всех участников образовательных отношений, и, возможно, в дальнейшем быть более успешным в своей профессиональной педагогической деятельности, иметь возможности для повышения квалификации и карьерного роста.

Выводы. Таким образом, изучение проблемы развития управленческой компетентности в вопросе теоретической и практической профессиональной подготовки будущих педагогов требует особого внимания.

Во-первых, управленческая компетентность является неотъемлемой частью в вопросе определения результативности профессиональной деятельности учителя-менеджера.

Во-вторых, совершенствует целеполагание собственной профессиональной деятельности учителя.

В-третьих, управленческая деятельность позволяет учитывать проблемы всех субъектов образовательного процесса.

В-четвертых, управление явление корпоративное, позволяющее планировать, прогнозировать, принимать решения и осуществлять рефлексию управленческой деятельности в общей системе управления образовательной организации.

Учитель-менеджер – это специалист, со знанием и умением применять современных педагогических технологии, в том числе и управленческие, а так же специалист:

– владеющий методикой преподавания учебных дисциплин на высоком профессиональном уровне;

– умеющий планировать, моделировать, прогнозировать и управлять своей профессиональной деятельностью, деятельностью обучающихся и реализовывать управленческие функции в процессе обучения.

Владение учителем управленческой компетентностью позволяет обеспечивать гарантированный уровень образования, достижение прогнозируемой и диагностируемой цели за намеченное время и с заранее определенными затратами ресурсов. Управленческая компетентность, в свою очередь представляет собой данный набор теоретических и практических компонентов в области менеджмента образования.

Литература:

1. Галеева Н.Л. Завуч и учитель как субъекты управления качеством образовательного процесса. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http:// upr.1sept.ru/article.php?ID=200702011 (дата обращения: 12.01.2020).

2. Коджаспирова Г.М. Педагогика. – М.: Юрайт, 2015. – 719 с.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Эксмо, 2020. – 144 с.

Педагогика

УДК 316

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);
студентка Репина Снежана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
аспирант Адаменко Сергей Олегович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Ивановский государственный университет» (г. Иваново)

К ВОПРОСУ О ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ДОВЕРИЯ

Аннотация. В статье исследуется проблема баланса доверия и недоверия в цифровой среде, связанная с турбулентностью современного общества, избыточностью и неоднородностью информационно-коммуникационных потоков, создающих противоречивую картину мира. В статье рассматриваются вопросы цифрового доверия к цифровым институтам, цифровым технологиям и платформам. Цифровое доверие определяется как уверенность пользователей в способности цифровых институтов, предприятий, организаций, технологий и процессов создать безопасный цифровой мир. Многие считают, что цифровая среда развивается автономно и почти не пересекается с генеральным путем развития современного мира.

Безусловно, это не так, потому что уже сегодня процессы цифровизации стали неотъемлемой частью современного общества.

Ключевые слова: доверие, идентичность, социальные сети, медиа коммуникации, виртуальное пространство, личность, публичность, интернет, цифровое доверие, цифровая среда доверия, цифровизации, конфиденциальность информации.

Annotation. The article examines the problem of the balance of trust and distrust in the digital environment, associated with the turbulence of modern society, redundancy and heterogeneity of information and communication flows, creating a contradictory picture of the world. The article deals with the issues of digital trust in digital institutions, digital technologies and platforms. Digital trust is defined as user confidence in the ability of digital institutions, businesses, organizations, technologies, and processes to create a secure digital world. Many believe that the digital environment develops independently and almost does not overlap with the general path of development of the modern world. Of course, this is not the case, because already today the processes of digitalization have become an integral part of modern society.

Keywords: trust, identity, social networks, media communications, virtual space, personality, publicity, internet, digital trust, digital environment of trust, digitalization, information privacy.

Введение. Цифровизация является объективным процессом, который уже сравнительно давно начался и с большой скоростью распространяется в современном мире. Когда мы говорим о цифровизации современной жизни людей, мы имеем в виду создание информационного общества. Цифровая среда охватывает практически все сферы жизни современного общества: политику, экономику, техническую и общественную деятельность, науку, культуру, образование. Цифровая реальность во многих странах уже является важным признаком отбора в социум. Этот процесс происходит также в России, причем ускоренными темпами, в том числе из-за пандемии COVID-19. В первые три месяца пандемии, по словам руководителей крупных компаний, процесс цифровизации в их организации проходил с удивительной скоростью, достигая показателей второго или третьего года их пятилетних планов. Будущее уже наступило: появилась цифровая медицина, автоматизация промышленного производства и роботизация, усовершенствованная электронная торговля, чат-боты служб клиентской поддержки, виртуальная реальность, облачные кухни, фитнес и многое другое. Пандемия и экономический спад подстегнули изменения: 40% опрошенных по всему миру руководителей говорят об ускорении цифровизации. При этом используются новые бизнес-стратегии, о которых они раньше даже и не думали. В России об ускорении цифровизации заявили 24% руководителей, что почти в 2 раза меньше, чем по миру [10].

Одна из основных причин столь существенного цифрового разрыва, возможно, кроется в более поздней «цифровизации» России по сравнению со странами Запада, что косвенно подтверждается всемирным рейтингом готовности стран к сетевому миру (Networked Readiness Index47*)*, ежегодно выпускаемым Всемирным экономическим форумом. Так, в течение 2008-2011 гг. Россия находилась лишь в восьмом десятке рейтинга (72-80-е места), а относительная положительная динамика стала заметна лишь с 2012 г. Это позволило нашей стране к 2015 г. подняться в этом рейтинге на 41-е место, обойдя сразу несколько стран Южной и Восточной Европы, в том числе Чехию, Хорватию и Италию.

Изложение основного материала статьи. Пространство интерне-коммуникаций является одним из наиболее популярных объектов исследования в современных социологических, экономических, политических и других общественных наук. Новая форма социальных коммуникаций определяет свой порядок формирования социальных связей, отличающих от аналогичных в офлайн-пространстве. Многие зарубежные и отечественные исследователи сходятся на том, что одной из ключевых особенностей интернет-коммуникаций является преобладание горизонтальных социальных связей над вертикальными. Перенос свойственных онлайн-взаимодействию типов связи в офлайн-среду ведет к изменению существующих типов взаимодействия, трансформируя привычную иерархию реальной действительности.

Одной из основных проблем современных информационных технологий, возникших на основе процессов цифровизации, является невиданная ранее вовлеченность огромного количества участников коммуникаций. В этой связи появляется объективная необходимость установления общепризнанных правил цифровой коммуникации. Создатели программного продукта в сфере цифровизации создают свои технологические программы и регламенты, связанные с организационной и технической стороной процессов информационных технологий. Однако социокультурные отношения и взаимодействия в рамках процессов цифровизации как новой технологии требуют создания определенных правил в сфере коммуникации на современном уровне. Эти современные правила, по всей видимости, невозможно создать одномоментно и внедрить по указанию «сверху». Этот процесс займет определенное время и потребует, чтобы основные участники договорились о дефинициях и определенном наборе общих положений, которые характеризуют деятельность в сфере цифровизации.

В настоящее время растет недоверие к информации, прежде всего в Интернете и на телевидении. Сегодня к информации такое отношение, как раньше было к сплетням: «Ну мало ли кто что сказал? Почему я должен верить на слово?» Проблема заключается в том, что это отношение сейчас обращено в сторону профессиональных источников информации. Получается, люди еще не научились ориентироваться в растущем потоке информации и предпочитают ничему не верить. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы профессиональное сообщество в сфере цифровых коммуникаций смогло как можно быстрее договориться об общих правилах деятельности и тем самым повысить доверие к информации [7].

Данные изменения особенностей социальной коммуникации затрагиваю практически все стороны общественного взаимодействия, в том числе и такого феномена как доверие. Говоря о таком явлении, как доверие, мы прежде всего подразумеваем степень уверенности индивида в собственном прогнозе относительно будущих действий контрагента в условиях невозможности контроля его поведения и всей ситуации социального взаимодействия. Следовательно, цифровое доверие нами будет рассматриваться как уверенность пользователей в способности людей, технологий и процессов создавать безопасный цифровой мир. В более широком смысле цифровое доверие – это «уверенность людей в надежности и безопасности цифровых систем, процессов и технологий». Как отмечает Н. Лумана, потребность в доверии в условия существующего информационно-компьютерного общества актуализируется при решении конкретных задач, которые связаны с определёнными рисками, когда вероятный ущерб невозможно просчитать [9].

Аспект формирования цифрового доверия особенно актуален для молодежи, которая вовлечена в цифровую или киберсоциализацию. Социализация в сети формирует «представление о себе как о множественной системе и влияет на представление о социальных практиках». Социальные нормы осваиваются не только в процессе адаптации к внешним обстоятельствам, но и посредством внутреннего прочтения себя как сюжета. Специфичность цифровой социализации состоит, прежде всего, в зависимости от опосредованной коммуникации в ущерб непосредственной; в исчезновении связи с локальностью; в отсутствии одиночества как необходимой части процесса социализации; в деформации языкового общения, в размывании границ между публичным и приватным.

Современные исследователи, рассматривая доверие в контексте интернет-коммуникаций, чаще всего выделяют несколько видов доверия: доверие к той или иной интернет-платформе, сайту или социальной сети, доверие к конкретному социальному сообществу или группе, созданных на различных сайтах или социальных сетях, а также межличностное доверие или доверие непосредственно между двумя пользователями [2].

Цифровое доверие находится в центре современной экономики совместного потребления, когда стремление к исключению блага с помощью прав частной собственности уступает желанию пользоваться благом совместно. Такой тип доверия как доверия к конкретным платформам, сайтам или социальным сетям в интернет-пространстве чаще всего является объектом исследований на стыке социологических и экономических дисциплин, а также социологических и политических. Пользователи активнее доверяют тем или иным платформам свои персональные данные, когда их уровень доверия к интернет-площадке достаточно высок. Как следствие, ликвидация возможности коррупции и мошенничества и повышение прозрачности способствует росту доверия, что ведет к привлечению сторонних инвестиций и в целом повышения экономической эффективности. Цифровая экономика, сосредоточенная в сфере оказания услуг, в наибольше степени зависима от доверия со стороны пользователей. Для его повышения зачастую идут по пути прозрачности: создают корпоративные и персональные аккаунты в социальных сетях, развивают собственные бренды, инвестируют в благотворительность и общественную деятельность, привлекают к сотрудничеству лидеров мнений. Данная деятельность несет за собой не только дополнительные затраты для компаний, но также накладывает на них определённую социальную нагрузку, вынуждает создавать собственный контент и реагировать на внешнюю информационную повестку. Говоря о заинтересованности в развитии политических дисциплин при изучении феномена доверия, ряд ученых на основе эмпирических данный подтверждают тот факт, что существуют положительная корреляция фактором изменения предпочтений с уровнем групповой идентификации [5].

Рассмотрим один из типов доверия в цифровой среде – доверии между двумя непосредственными участниками социального взаимодействия, первоначально важно обозначить ряд характеристик самих пользователей. По данным исследования Н.В. Шалютиной, М.В. Придатченко и И.В. Ситниковой, мотивом обращения к социальным медиа для пользователей в большинстве является развлечение, общение, а также получение информации посредства обращения к источникам, заменяющим СМИ. Как правило, акторы внутри социальных сетей действующие индивидуумы электронных социальных сетей формируют свой пул общения путем самопрезентации, получив одобрение своим действиям и мыслям в виртуальном пространстве близкий по смысловой нагрузке и жизненным установкам им самим. В тоже время, как отмечают исследователи, уровень доверия в внутри данных социальных сообществ (не зависимо анонимное или полуанонимное присутствие в нем индивидов) отсутствует. Находя общие точки соприкосновения, взаимный интерес, основанный на жизненных целях и ценностях, общих интересах, а также демонстрируемые в деловой среде профессиональные качества, пользователи социальных сетей вступают в данные группы [13].

Имея достаточно большой круг общения в социальных сетях, круг «друзей» в социальных сетях пользователи в реальной жизни общаются или просто знакомы. Влияние на доверие к каким-либо сообществам в социальных сетях и как ориентироваться в различных сферах деятельности. В частности, как показывают данные исследования Г.Л. Тульчинского и А.А. Лисенкова, мнению специалистов в какой-либо отрасли участники интернет-коммуникаций доверяют значительно больше (83.93%), чем мнению друзей (7.14%). Из числа опрошенных склонны доверять информации опубликованной в группах, основанных на взаимном интересе – 57%, а информации полученной от пользователей с высоким социальным капиталом из этих сообществ 74% [12] При этом вовлечение друзей в те или иные сообщества слабо коррелируется с уровнем доверия к этим группам. По мнению абсолютного большинства пользователей социальных сетей, вызывают доверие более авторитетные источники информации, чем рекомендации друзей. Статус «дружбы» в сетевом взаимодействии не всегда подразумевает личное знакомство. Под определение «друга» может попадать совсем незнакомый прежде человек, возможно из другой страны, который активно реагирует на ваши посты, оставляет комментарии или ставит лайки. Такой тип взаимодействия также относят к разряду «слабых связей», теорию которых развивает социолог М. Грановеттер. Согласно его концепции, «слабые связи» характеризуются: кратковременностью взаимодействия, низкой эмоциональной вовлеченностью при общении, а также неразвитой системой социального обмена при взаимодействии и невысоким уровнем взаимного доверия [6].

Выводы. Обобщение результатов проведенного исследования дает возможность утверждать, что укрепление цифрового доверия становится важным условием внедрения цифровых технологий, а также одним из главных инструментом развития социальных институтов и экономики. Его формирование – длительный процесс. Оно требует объединения усилий всех заинтересованных сторон. Необходимы и дальнейшие научные исследования по данной проблематике, особенно учитывая ее новизну.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Максимова К.А., Уракова М.Н. Потребительское поведение как социальный феномен // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2020. № 6 (48). С. 110-114.

2. Быстрова Н.В., Ремизова Е.А., Ермолаева Е.Л. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-3. С. 14-17.

3. Быстрова Н.В., Уракова М.Н., Ермолаева Е.Л Цифровые технологии в образовательном пространстве. В сборнике: Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона:

проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А.Г. Миронова. Красноярск, 2020. С. 88-91.
4. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А. Информационно-образовательная среда школы как инновационная управленческая задача // Наука и практика регионов. 2019. № 4 (17). С. 90-93.
5. В Gartner сформулировали принципы регулирования цифрового общества [Электронный ресурс]: https://www.computerworld.ru/news/V-Gartnersformulirovali-printsipy-regulirovaniya-tsifrovogo-obschestva (дата обращения 20.01.2020).
6. Малушко Е.Ю., Лизунков В.Г. Система электронного образования как инструмент повышения конкурентоспособности специалиста в условиях цифровой экономики // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 2 (31). С. 3.
7. Ноакк Н.В., Ларин С.Н., Знаменская А.Н. Моделирование проявлений феномена доверия к продуктам цифровой экономики//Международный научно-исследовательский журнал – № 3 (69) – 2018, Март, С. 160-163
8. Ноакк Н.В., Ларин С.Н., Знаменская А.Н. Новый подход к использованию психологических механизмов для формирования доверия пользователей к продуктам цифровой экономики // Психология. Историкокритические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7. № 1А. С. 156-163.
9. С надеждой всматриваясь вдаль. Российский выпуск 20-го опроса руководителей крупнейших компаний мира. 2017 год [Электронный ресурс]: https://www.pwc.ru/ru/ceo-survey/20th-ceo-survey.pdf (дата обращения 20.01.2020).
10. Соловяненко Н.И. Цифровая повестка дня в правовом механизме формирования «пространства знаний» в интеграционных объединениях государств (ЕС и ЕАЭС) // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2019 г. № 8. С. 163-167.
11. Тим Клау. Укрепление доверия: как расти в эпоху цифровых технологий [Электронный ресурс]: https://www.pwc.ru/ru/assets/director.pdf (дата обращения 20.01.2020).
12. Тульчинский Г.Л., Лисенкова А.А. Проблема доверия и современные информационно-коммуникативные технологии // Российский гуманитарный журнал. 2016. №2. С. 238-239.
13. Шалютина Н.В., Придатченко М.В., Ситникова И.В. Роль социальных медиа в формировании межличностного доверия у молодежи // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. №2. С. 138-139.

Педагогика

УДК 37.013.42

кандидат педагогических наук, доцент Васильева Айталина Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Ноговицына Надежда Михайловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам исследования уровня сформированности семейных ценностей у девочек подросткового возраста. Раскрываются основные понятия проблемы, определено влияние традиционных ценностей на формирование мировоззрения современных подростков. Выявлены эффективные формы работы по формированию семейных ценностей у несовершеннолетних девочек, представляющие практикоориентированные занятия, которые способствуют правильному отношению к межполовому общению, картине будущей семьи и роли матери. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов исследования при организации воспитательно-профилактической работы в образовательных учреждениях.
Ключевые слова: несовершеннолетняя, ценности, семья, мать, беременность.
Annotation. The article is devoted to the theoretical and practical aspects of the study of the level of formation of family values in adolescent girls. The basic concepts of the problem are revealed, and the influence of traditional values on the formation of the worldview of modern adolescents is determined. The effective forms of work on the formation of family values in minors were identified, representing practice-oriented activities that contribute to the correct attitude towards inter-sex communication, the picture of the future family and the role of the mother. The practical significance of the research lies in the possibility of using the research results when organizing educational and preventive work in educational institutions.
Keywords: minor girl, values, family, mother, pregnancy.

Введение. В современном мире стремительно меняется положение женщины в обществе, что напрямую отражается на ее восприятии себя, на ее нравственных и жизненных ценностях. В век цифровой технологии женщина имеет много возможностей самоутверждаться и самореализовываться, активно работать над собственным статусом, удовлетворением потребностей, самостоятельно определять цели в жизни, систему ценностей. Одновременно, традиционные ценности также не утрачивают своего значения. По мнению Захаровой Г.И.: «Интерес к семье связан с той ролью, которую она играет в процессе формирования и развития личности, а значит настоящего и будущего общества в целом. Обладая устойчивостью и даже некоторой ригидностью, семья, в то же время, очень чутко реагирует на социально-экономические и политические перемены в обществе через изменения в системе внутрисемейных отношений» [2, с. 3]. Становится актуальной проблема формирования семейных ценностей у подрастающего поколения, т.к. огромный поток информации, которые получают подростки, искажают ценности семьи, приводят к ранней беременности среди девушек, к отрицанию традиционного уклада семьи, неготовности брать на себя ответственность и т.д. Особенно сильно влияние социальных сетей, куда бесконтрольно сливают совершенно различную информацию субъективного характера, при этом доступ к ним имеют абсолютно все. Подростки склонны доверять информации, получаемой из данных доступных источников и подражать предлагаемой

модели поведения, мышления, отношения, которые культивируют поверхностное отношение к семье, материнству, любви. Поэтому особое внимание следует уделить формированию семейных ценностей у девочек подросткового возраста в рамках воспитательной работы общеобразовательной организации.

Изложение основного материала статьи. В ходе работы над исследованием нами был проведен анализ отечественной и зарубежной научно-методической и психолого-педагогической литературы, проведен опрос, наблюдение, оценка старшеклассником себя как будущего семьянина С.В. Ковалевского на базе МОБУ Средняя общеобразовательная школа №7 ГО "г.Якутск". Также был обобщен опыт воспитательной работы с подростками общеобразовательных организаций г. Якутска.

В исследовании опирались на труды С.Л. Рубинштейна по основам общей психологии [4]; вопросам психологии семейных отношений посвящены труды Г.И. Захаровой, Е.Г. Силяевой [2, 5]; в разработке комплекса занятий для девочек-подростков были использованы разработки А.В. Гамаюновой, А. Некрасова [1, 3]. В вопросах работы специалистов с семьей мы опирались на труды В.С. Торохтия [6].

Целью исследования является определение эффективных форм и методов работы с несовершеннолетними по формированию семейных ценностей и профилактике ранней беременности.

Изучение жизненных ценностей современных девушек представляется весьма актуальным, т.к. они сами по себе очень разнообразны и дифференцированы, а также во многом зависят от условий социума. В последнее время мы наблюдаем изменение типа семьи и положения женщины в обществе, феминизация как результат системного кризиса института семьи достигла новых вершин. Российские ученые подчеркивают, что на деформацию семьи большое влияние оказывают общемировые тенденции, приобщение к которым облегчают различные интернет-ресурсы. Главным сейчас в семье признается не столько рождение и воспитание детей, сколько отношения между супругами, которые нуждаются в постоянной поддержке из-за стрессов, волнений, нестабильности в обществе. Современные девушки нацелены на получение образования, карьеру, разнообразный досуг, проблема неготовности молодежи к семейной жизни становится все боле актуальной, при этом не теряют остроты и проблемы ранней беременности, разводов в молодых семьях, домашнего насилия и др. Кроме физиологического, морального, эмоционального и юридического аспектов рассматриваемой проблемы, существует еще ряд других проблем. Например, анализ научной литературы показал, что матери-подростки обладают низкими навыками планирования, заниженной самооценкой, низкой мотивацией к учебе и профессиональному самоопределению, склонны излишне романтично воспринимать действительность, относятся к группе риска по возникновению послеродовой депрессии. В отношении детей юные матери демонстрируют менее эффективное родительское поведение, чем взрослые женщины, часто воспринимают ребенка как «продолжение» значимого другого, а не как самостоятельную ценность.

Целью исследования является определение эффективных форм и методов работы формированию семейных ценностей у несовершеннолетних и профилактике ранней беременности в условиях образовательной организации. С этой целью мы провели педагогический эксперимент на базе МОБУ Средняя общеобразовательная школа №7 ГО "г. Якутск"., охват составил 35 девочек в возрасте 15-17 лет. Диагностика, проведенная на констатирующем этапе с помощью опроса, наблюдения и методик «Незаконченные предложения» и оценки старшеклассником себя как будущего семьянина С.В. Ковалевского показала следующие результаты:

– высокий уровень подготовленности к будущей семейной жизни показали 0% девочек,

– средний уровень подготовленности к будущей семейной жизни показали – 28,6% опрошенных,

– низкий уровень подготовленности к будущей семейной жизни показали 71,4% опрошенных.

Высокий уровень предполагал заинтересованное отношение к браку, четкое представление о роли жены, мужа, организации быта, признание ребенка как самостоятельной ценности и т.д. Средний уровень подготовленности к будущей семейной жизни подразумевает, что подросток относится положительно к идее создания семьи в будущем, представляет в общих чертах институт брака, понимает основные принципы воспитания ребенка в семье, однако не выражает особого желания создавать семью в будущем, не может четко описать качества женщины и мужчины, необходимые для создания крепкой семьи. Низкий уровень – подросток либо отрицает семейные ценности, относится негативно к традиционным семейным ценностям, ориентирован на внесемейные ценности; либо понимает создание семьи односторонне и поверхностно, не осознает значение семьи в социализации личности и воспитания ребенка, видит себя объектом воздействия и т.д.

С учетом полученных результатов был подготовлен комплекс теоретических и практических занятий, призванных предупредить отклонения в полоролевом поведении девочек-подростков [1, 3]. Занятия были проведены в течение 3-х месяцев на следующие темы: «Я уникальная», «Положительное подкрепление в общении», «Проекция своего будущего», «Преодоление трудностей и поиск внутренних ресурсов», «Умение говорить «нет»», «Вредные привычки в моей жизни», «О мужественности и женственности». Основными задачами этих занятий являются: информирование о ценностях семьи, создание доверительной атмосферы, формирования интереса у подростка к собственной будущей жизни, получение обратной связи. Каждое занятие проводится по определенным направлениям. Мы решили начать с познания себя, на занятии «Я уникальная» девочки учились прислушиваться к своим желаниям и потребностям, позитивно воспринимать себя. На занятии «Положительное подкрепление в общении» девочки учились техникам эффективного вербального и невербального общения, уважать себя и других людей, хвалить себя за достижения. Большие трудности возникли на занятии «Проекция своего будущего», девочки были ориентированы только на выбор будущей профессии, не могли проецировать свое будущее в плане создания семьи, считали это не важным и т.д. Мы постарались подчеркнуть тот факт, что семья является важным составляющим счастливой жизни человека. Особое внимание было уделено занятию «Умение говорить «нет»», поскольку многие девочки-подростки, несмотря на свое демонстративное поведение, оказываются неспособными отказать в ситуации неадекватных просьб или нежелании выполнять указания. Основными причинами являются определенная модель воспитания в семье, зависимость девочек от мнения окружающих, низкая самооценка, стремление заслужить похвалу и др. На этом занятии приглашенным психологом проводились тренинги, на которых проигрывались ситуации отказа. Многие девочки справились с заданиями, но признавались, что в жизни это сделать очень трудно. Кроме того, девочек проинформировал про случаи общения с юношами, с незнакомцами, в социальных сетях, когда необходимо говорить: «Нет». На занятии «Вредные привычки в моей жизни» мы говорили о социальных вредностях, анализе возможных альтернатив поведения подростков, о плюсах и минусах самостоятельного выбора, выработке собственной позиции и отношения к проблеме

алкоголизма и наркомании. Также закрепили положительное отношение к здоровому образу жизни. Урок «О мужественности и женственности» был посвящен отношению между полами, говорили о токсичных и счастливых отношениях, о границах дозволенного во взаимоотношениях, приводились конкретные примеры с последующим обсуждением.

В каждое занятие включалось упражнения-энергизаторы, которые помогают создать положительный эмоциональный микроклимат в группе, составление коллективной сказки, экспромт-театр, ролевые игры и другие приемы. В конце каждого занятия проводилась рефлексия, а по окончании тренинга – итоговая анкета участников.

На занятиях реализовывался интерактивный подход, многие темы обсуждались в форме дискуссии и диалога, приглашенный психолог проводил тренинги, кроме того большое внимание уделялось умению сформулировать свои желания, свое мнение, обдумывать предлагаемые вопросы с разных позиций, вводились игровые элементы.

Выводы. В ходе исследования нами были получены результаты, подтвердившие эффективность разработанного комплекса теоретических и практических занятий, призванных предупредить отклонения в полоролевом поведении девочек-подростков. Профилактика ранней беременности у девочек связана с проблемой полового воспитания в целом, поэтому профилактические мероприятия стоит проводить в рамках основных направлений воспитательно-образовательной работы общеобразовательной организации, уделяя внимание здоровью, формированию нравственных ценностей у девочек.

На контрольном этапе были получены следующие результаты: высокий уровень показали 11,4% девочек, средний уровень – 42,8%, низкий – 45,7%. Таким образом, наблюдается увеличение количества респондентов с высоким и средним уровнем подготовленности к будущей семейной жизни; если в начале эксперимента 28 девочек демонстрировали низкий уровень, т.е. имели самое общее представление о роли жены и мужа в семейной жизни, не могли определить бытовое устройство семьи, не были ориентированы на правильное общение с представителями противоположного пола, не признавали ребенка как самоценность, то на констатирующем этапе количество сократилось до 16 человек.

По итогам нашего исследования можно сделать следующие выводы: формирование семейных ценностей у несовершеннолетних тесно связано с проблемой полового воспитания в целом, занятия необходимо проводить в рамках основных направлений воспитательно-образовательной работы общеобразовательной организации, уделяя внимание здоровью, формированию нравственных ценностей у девочек и профилактике ранней беременности. В этом эффективными могут стать практикоориентированные занятия, способствующие правильному отношению к межполовому общению, картине будущей семьи и роли матери.

Анализ практики и данные педагогических и психологических исследований подтверждают, что подготовка учащихся старших классов к семейной жизни, должна осуществляться, на всех этапах возрастного развития и неотделима от общих проблем воспитания.

Одним из направлений, которое упускается в настоящее время, является половое воспитание подростков. Необходимо целенаправленно и методически грамотно формировать у подростков ценностное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих, правильное полоролевое поведение, осуществлять профилактику и коррекцию вредных социальных явлений. Для достижения результатов надо приглашать в школу различных специалистов: медиков, специалистов ЗАГСа, психологов из центра поддержки семьи и др., а также необходимо взаимодействие с семьей обучающегося.

В перспективе планируем расширить разработанный комплекс занятий до программы профилактики ранней беременности для общеобразовательных организаций. Основными направлениями программы мы выделяем вопросы о взаимоотношениях полов, об ответственном поведении в интимно-личностных отношениях, о семье как ценности человека, о компонентах здорового образа жизни. Целью программы является: развитие способности к самоанализу и самопознание, развитие представлений о маскулинности и фемининности, включающих в себя потребности, мотивы, ценностные ориентации, отношения к представителям другого пола и соответствующие этим образованиям формы поведения.

Литература:

1. Гамаюнова А.В. Формы и методы подготовки подростков к семейной жизни: возможности общего среднего обарзваония в мировом опыте / А.В. Гамаюнова. – эл. ресурс. – [https://novainfo.ru/]
2. Захарова Г.И. Психология семейных отношений: учебное пособие / Г.И. Захарова. – Челябинск: ЮУрГУ, 2009. – 63 с.
3. Некрасов, А. Практикуем счастливую семью [Текст] / А. Некрасов, Н. Гейжан. – М.: АСТ: Полиграфиздат, 2011. – 319 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – в 2-х т. – т. 1. – М.: Педагогика, 2005. – 159 с.
5. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования [Текст] / Под. ред. Е.Г. Силяевой. – М.: Академия, 2005. – 192 с.
6. Торохтий В.С. Психология социальной работы с семьей [Текст] / В.С.Торохтий. – М.: ЭКСМО Пресс, 2010. – 218 с.

УДК 378

старший преподаватель, аспирант Величкина Ольга Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИИСТОВ ТЕЛЕИНДУСТРИИ К ОРГАНИЗАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема понятийно-категориального аппарата в педагогическом процессе профессиональной подготовки будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности, исследуются и уточняются ключевые термины, отраженные в трудах отечественных и зарубежных ученых, приводятся авторские формулировки понятий «организационно-творческая деятельность специалиста телевизионной индустрии» и «подготовка будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности».

Ключевые слова: подготовка будущих специалистов телевизионной индустрии, профессиональная деятельность, организационно-творческая деятельность, понятийно-категориальный апарат.

Annotation. The article deals with the conceptual and categorical framework problem within the pedagogical process of professional training for future TV industry specialists in their organizational and creative activity. It examines and specifies the key terms reflected in the works of Russian and foreign scientists, the author's formulating the concepts of "organizational and creative activity of a TV industry specialist" and "training of future TV industry specialists in their organizational and creative activity".

Keywords: training of future TV industry specialists, professional activity, organizational and creative activity, conceptual and categorical framework.

Введение. Современная подготовка будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности имеет многоаспектных характер и связана с различными областями знаний в сферах телевизионного производства, законодательства, работы поисковых ресурсов, делопроизводства, общественно-политической жизни, психологии и других направлений. Цифровые формы телевещания, совершенствование съемочного оборудования, повсеместное распространение сети интернет, развитие социальных сетей требуют от специалистов телеиндустрии освоения дополнительных профессиональных компетенций в процессе обучения в вузе.

Реализация основных направлений государственной политики России в области телевещания, представленных в нормативных документах (Законы РФ «О средствах массовой информации», «О связи», проект Концепции развития телевещания в России на 2020-2025 годы) предусматривает эволюцию телевизионного производства, внедрение новых технологий, в связи с чем возрастает роль подготовки квалифицированных кадров для телеиндустрии, способных осуществлять организационно-творческую деятельность.

Анализ современного состояния проблемы подготовки будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности показал необходимость систематизации терминологического аппарата исследуемого феномена, отразив опыт оперирования используемыми понятиями в теории и практике педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на продолжительный опыт изучения педагогической лексикографии, к настоящему времени большинство научно-педагогических терминов не имеют единого толкования, что особенно актуально для направлений, предполагающих терминообмен с другими областями знаний. Определяющими для изучения особенностей подготовки будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности мы считаем такие понятия как «деятельность», «профессиональная деятельность», «подготовка», «профессиональная подготовка», «творчество», «организация», «телевизионная индустрия», «специалист телевизионной индустрии», а также «организационно-творческая деятельность специалиста телевизионной индустрии» и «подготовка будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности». Первая группа терминов исследована в трудах ученых, отражена в энциклопедиях и толковых словарях, однако требует уточнения в рамках специфики подготовки будущих специалистов телеиндустрии к организационно-творческой деятельности. Вторая группа понятий имеет авторскую трактовку, так как прежде не использовалась в научно-педагогической литературе.

Понятие «деятельность» рассматривается учеными философами, педагогами, психологами. В трудах древнегреческих философов (Гераклита, Сократа, Аристотеля) деятельность выступает как категория движения, относящаяся как к человеку, так и к высшему началу. Позже И.Г. Фихте и Г.В.Ф. Гегель через деятельность объясняют самопознание и самоопределение в процессе развития личности. Людвиг фон Мизес писал «деятельность – это воля, приведенная в движение и преобразованная в силу; стремление к цели; осмысленная реакция субъекта на раздражение и условия окружающей среды; сознательное приспособление человека к состоянию Вселенной, определяющему его жизнь» [5]. Понятие деятельности всесторонне раскрыто и в работах отечественных психологов – Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина и многих др. В педагогике «деятельность» рассматривается как особый процесс, направленный на передачу от одного поколения другому накопленного опыта и культурного наследия, а также формирования условий для личностного развития. Наиболее подробно данный вопрос рассмотрел Б.Т. Лихачев, он определяет «деятельность», как «объективно-субъективно видовую категорию воспитания, вытекающую из родового понятия воспитания как объективного общественного феномена» [4].

Исследуя такое понятие, как «профессиональная деятельность», отметим, что это один из видов деятельности, имеющий четкую направленность по своей профессии и специальности в четко ограниченной определенной области (отросли). Целью профессиональной деятельности является ожидаемый результат, который обеспечивает жизнедеятельность личности и ее развитие. Основные вопросы изучения профессиональной деятельности отражены в положениях и работах Б.Г. Ананьева, К.А. Гончарова, О.С. Анисимова, А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Н.В. Кузьмина и др. По мнению исследователей, для осуществления профессиональной деятельности человек должен иметь соответствующие способности,

обладать суммой знаний и навыков, а также профессионально важными качествами личности. Таким образом, «профессиональная деятельность» является целостным, непрерывным процессом личностно-профессионального становления и развития профессионализма субъекта этой деятельности.

Успешной реализации профессиональной деятельности предшествует период подготовки, связанный с освоением теоретических знаний и практических навыков, выбранной профессии. В научной литературе понятие «подготовка» трактуется по-разному. Так, в толковом словаре русского языка.

Д.В. Дмитриев подготовкой называет: создание кем-либо условий для успешного выполнения чего-либо; профессиональное обучение чему-либо; накопление кем-либо достаточного запаса теоретических знаний, практических навыков и т.п., которые необходимы для чего-либо; предварительное информирование кого-либо о чём-либо; процесс выполнения чего-либо кем-либо [6]. В словаре Д.Н. Ушакова, «подготовка – запас знаний, полученных в процессе обучения чему-нибудь» [7]. В ином ракурсе представляет определение понятия «подготовка» Новый толково-словообразовательный словарь Т.Ф. Ефремовой: «подготовка – запас знаний, навыков, опыта, приобретенный в процессе учебы, практической деятельности» [3].

В контексте исследования процесса подготовки будущего специалиста телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности мы будем рассматривать профессиональную подготовку будущих специалистов телевизионной индустрии и определять ее как комплексное обучение субъекта, связанное с развитием способностей и личностных качеств в результате освоения навыков профессиональной деятельности, формировании профессиональных компетенций, направленных на эффективное выполнение должностных обязанностей.

Следующее понятие, которое мы рассматриваем как значимую часть нашей работы это «телевизионная индустрия». Она включает в себя разные типы предприятий, наиболее крупные из них – телесети, национальные и региональные телекомпании - в своей деятельности интегрируют два направления, а именно производство программ и их распространение. В нашем исследовании мы солидарны в трактовке понятия «телевизионная индустрия» с С.А. Васильевым, который дает следующее определение: «телевизионная индустрия – это отрасль экономики, занимающаяся производством телевидения и его доставкой до потребителей – телезрителям, представляет собой индустрию производства и распространения телевизионных каналов» [2]. Следует отметить, что телевизионная индустрия имеет определенные черты, присущие только этому виду деятельности, а именно: общественный характер производства, его трудоемкость и дороговизна, ориентация на техническое совершенство, при этом важны творческий подход, выстраивание коммуникативных связей, мультидисциплинарность, доступность контента для зрителя. Специфическими характеристиками современной телеиндустрии определяются и особые требования к компетенциям специалистов телевидения, которые на сегодня имеют многозадачный формат и обуславливают необходимость в умении осуществлять организационно-творческую деятельность.

Для того чтобы разобраться с понятием «специалиста телевизионной индустрии», рассмотрим термин «специалист». Согласно толковому словарю Д.Н. Ушакова «специалист – это представитель той или иной специальности (научной, художественной, технической и т.п.). Человек, профессионально занимающийся тем или иным видом специального труда; человек, умеющий что-нибудь хорошо делать, обладающий большим опытом; квалифицированный представитель интеллигентной профессии» [7]. Таким образом, «специалист телевизионной индустрии» – это профессионально компетентный работник, обладающий необходимыми для качественного выполнения производительного и управленческого труда знаниями, умениями, качествами, опытом и индивидуальным стилем деятельности в сфере создания и распространения телевизионной продукции. К специалистам телеиндустрии принято относить ряд специальностей: тележурналистов, операторов, режиссеров, монтажеров, продюсеров и др.

Сфокусировав внимание на организационно-творческой деятельности будущего специалиста телевизионной индустрии, как недостаточно разработанном с психолого-педагогической, методико-технологической точек зрения, опираясь на традиционные трактовки понятий «организация» и «творчество», приведенные в трудах отечественных и зарубежных ученых, дадим характеристику организационной и творческой деятельности будущего специалиста телевизионной индустрии.

В процесс организационной деятельности специалиста телевизионной индустрии включаются грамотное распределение материальных и творческих ресурсов, краткосрочное и перспективное планирование, контроль над деятельностью съемочных групп, поиск и обработка информационных материалов, подготовка необходимой документации, взаимодействие с третьими лицами для создания аудиовизуального контента. Рациональная и системная организационная деятельность специалиста телевидения способствует упорядочению всех творческих процессов на различных этапах работы над телепроектом. Важными структурными компонентами творческого процесса будущего специалиста телевизионной индустрии являются художественное мышление, мотивация на результат, самостоятельность, креативный подход к работе, гибкость в решении задач.

Организационно-творческая деятельность в сфере телевидения является важнейшей составной частью и определяющим фактором создания аудиовизуального контента и представляет собой процесс формирования качественно новых, уникальных материальных и духовных ценностей. Основными направлениями организационно-творческой деятельности становятся действия, ведущие к решению производственных и художественных задач таким образом, чтобы на каждом этапе подготовки и реализации телевизионного проекта были максимально обеспечены необходимые условия для съемок и трансляции материала в эфире. Анализ деятельности специалистов телевизионной индустрии в региональных и федеральных телекомпаниях России выявил, что обязанности таких сотрудников можно разделить на несколько блоков:

1. работа с информацией,
2. организация, планирование и участие в создании телевизионных программ,
3. работа с людьми в рамках создания телепрограмм.

Итак, «организационно-творческая деятельность специалиста телевизионной индустрии» – это вид его профессиональной деятельности, направленный на создание телевизионного контента различной тематической и жанровой направленности, включающий в себя этапы работы с информационными материалами, поиском данных и необходимых ресурсов, взаимодействия с участниками съемок, осуществления логистических решений, координации съемочных групп, подготовки спикеров к эфиру, съемок эпизодов телепрограмм.

Таким образом, «подготовка будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности» представляет собой процесс комплексного обучения, связанный с развитием способностей и личностных качеств в результате освоения способов профессиональной деятельности, формирования профессиональных компетенций, направленных на эффективное решение задач организационно-творческой деятельности на этапах планирования, создания и реализации телевизионного контента.

Выводы. Современные исследователи медиа отмечают, что «формулирование новых теоретических концепций, объясняющих природу, цели, задачи, принципы и эффекты функционирования медиа в современном российском обществе, становится актуальной проблемой, способной повлиять на дальнейшее устойчивое и гармоничное развитие страны, преодоление рассогласованности между академическим, профессиональным и образовательным сообществом, между наукой и индустрией, между медиа и их аудиторией» [1].

Систематизация понятийно-категориального аппарата в изучении процесса подготовки будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности позволила выявить основные понятия, определить их интерпретацию в соответствии с проблематикой исследования, а также вывести авторские теоретические положения, способствовала объяснению и структуризации эмпирических и теоретических знаний, направляя их развитие через уточнение понятий, углубление и расширений их объема, что отражает ключевые содержательно-функциональные аспекты сущности подготовки будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности.

Литература:

1. Вартанова Е.Л. Теория медиа: отечественный дискурс. – М.: Фак. журн. МГУ; Изд-во Моск. ун-та, 2019. – 224 с.
2. Васильев С.А. Отечественный телевизионный рынок: возникновение, становление и тенденции развития // Мир России. 1997. №1. С. 43-45.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. – М.: Рус. яз. 2000. – в 2 т. – 1209 с.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев; под ред. В.А. Сластенина. – М.:Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с.
5. Мизес Л. Человеческая деятельность: Трактат по экономической теории / 2-е испр. Изд. – Челябинск: Социум, 2005. – 878 с.
6. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.В. Дмитриева. – М.: Астрель: АСТ, 2003. – 1578 с.
7. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. (4 т.).

Педагогика

УДК 376.352

кандидат педагогических наук, доцент Викторова Ольга Евгеньевна
Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
студентка 4 курса факультета психологии и педагогики Образцова Ксения Михайловна
Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье представлено обоснование функциональной значимости самооценки детей старшего дошкольного возраста со зрительной патологией и эмпирическое исследование данного психологического феномена у исследуемой категории детей. Важнейшим фактором теоретической значимости и практической ценности проведенной научной работы можно считать возможность использования результатов экспериментального исследования в качестве опоры при решении проблемы создания атмосферы психологического комфорта, способствующей формированию самооценки у дошкольников с нарушением зрения.

Ключевые слова: самосознание, самооценка, старший дошкольный возраст, нарушение зрения.

Annotation. The article presents the substantiation of the functional significance of the self-assessment of older preschoolers with visual pathology and an empirical study of this psychological phenomenon in the studied category of children. The most important factor of the theoretical significance and practical value of the scientific work carried out can be considered the possibility of using the results of an experimental study as a support in solving the problem of creating an atmosphere of psychological comfort that contributes to the formation of self-esteem in preschool children with visual impairments.

Keywords: self-awareness, self-esteem, senior preschool age, visual impairment.

Введение. На современном этапе развития тифлопедагогики становится актуальным вопрос, связанный с формированием личности детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения вследствие перехода современного федерального государственного стандарта дошкольного образования к личностно-ориентированному подходу. Формирование личности невозможно без изучения ее центрального компонента – самооценки, т.к. на этом психологическом феномене базируется отношение индивида к миру, к людям и к самому себе, и, следовательно, обуславливается деятельность индивида, его поведение и взаимоотношения с окружающими людьми.

У детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения по-особому выстраиваются линии онтогенеза личностного и когнитивного развития, вследствие чего свои отличительные черты присущи формированию оценочных суждений по отношению к поступкам окружающих людей и себя.

Самооценка, закладываемая в старшем дошкольном возрасте, напоминает о себе в течение всей жизни человека, влияя на его социальную, учебную и профессиональную успешность. В связи с этим особую значимость приобретает экспериментальная проверка отличительных черт самооценки детей старшего

дошкольного возраста с нарушением зрения с целью выявления необходимых направлений работы по формированию самооценки у детей исследуемой категории.

Изложение основного материала статьи. В рамках нашего исследования мы придерживаемся определения термина «*самооценка*» Л.С. Выготского [3], который в своих теоретических положениях трактует ее как ядро самосознания личности, выражающееся в обобщенной и устойчивой оценки личностью собственных свойств и способностей, достигающейся путем соотнесения суждений о себе со своими моральными критериями и опосредованной социальной ситуацией развития и деятельностью.

Самооценка выполняет следующие *функции*, посредством которых происходит становление личности и ее особенностей:

– *регулятивную функцию*, выражающуюся в зависимости деятельности, поведения и стиля общения от самооценки;

– *развивающую функцию*, осуществляемую путем формирования высокого уровня притязаний, побуждающего к положительным количественно-качественным изменениям;

– *защитную функцию*, выражающуюся в формировании барьеров, препятствующих восприятию неблагоприятных для личности воздействий [2].

Являясь многоаспектным образованием личности, самооценка может существовать в разных формах и видах. Выделяются различные критерии для классификации самооценки:

1. по временной отнесенности содержания:

– *прогностическая* самооценка актуализуется до начала деятельности с целью оценки собственных возможностей и построения плана действий;

– *активная* самооценка происходит в процессе деятельности с целью контроля хода деятельности и внесения своевременных корректив в план действий;

– *ретроспективная* самооценка актуализуется после совершения деятельности с целью сравнения ожиданий на начальном этапе деятельности и полученного в итоге результата обоснования успехов и неудач;

2. по реалистичности:

– *адекватная* самооценка – соответствие реальных возможностей и способностей и самооценки;

– *неадекватная* самооценка – несоответствие оценки своих возможностей и способностей их реальному уровню (завышенная – идеализации своих качеств; заниженная – занижение своих качеств);

3. по изменчивости:

– *стабильная* самооценка, не изменяемая под влиянием ситуативных успехов или неуспехов, а также независимая от оценок других людей;

– *динамичная* самооценка, изменяемая под действием ситуаций, а также зависимая от оценок окружающих людей;

4. по дифференцированности:

– *общая самооценка* – обобщённая оценка себя, отражающая сущность личности (*я хороший*);

– *частная самооценка* – оценка отдельных своих качеств, способностей и возможностей (*я хорошо рисую, я высоко прыгаю*).

Самооценка является сложным компонентом личности, т.к. в своей структуре имеет когнитивный и аффективный компоненты. Когнитивный компонент самооценки отражает обобщенный результат познания себя с различных сторон: физические качества, психологические особенности, способности, возможности (*могу ли я перепрыгнуть лужу; послушный ли я и др.*), а аффективный компонент отражает отношение индивида к тому образу, который сформировался в предыдущем компоненте (*я себе нравлюсь, потому что я красиво рисую; мне не нравится, когда я не слушаюсь маму и др.*).

Согласно теоретическим положениям Л.С. Выготского нарушение зрения обуславливает перестройку личности в целом, вследствие чего самооценка имеет свои отличительные черты. Так, по мнению А.И. Суславичуса [7], несоответствие самооценки действительности связано в первую очередь с замедлением и нарушением процессов приема и переработки информации, следовательно, происходит искажение «Образа-Я».

Значительную роль в формировании самооценки, как утверждает Л.И. Солнцева [5], играют оценочные суждения взрослых и сверстников (*мама меня хвалит, поэтому я хороший; Вася говорит, что я хороший, потому что я даю ему игрушки и др.*), а также тип семейного воспитания (*гиперопека, гипоопека, адекватный тип воспитания*). Высокая зависимость самооценки от внешних оценочных суждений ведет к изменчивости самооценки, т.к. внешние оценочные суждения меняются в различных ситуациях (*например, похвала и порицание в одной и той же ситуации; разные требования взрослых и др.*).

В исследованиях Е.В. Селезневой [4] указывается на то, что у старших дошкольников с нарушением зрения начинает формироваться частная самооценка. Данная самооценка становится возможной при сложившихся к старшему дошкольному возрасту сенсорно-перцептивных представлениях детей исследуемой категории о себе вследствие начала выделения своих качеств, способностей и возможностей, связанных с нарушением зрительной функции (*я хуже ориентируюсь в пространстве; я лучше различаю звуки и др.)*.

С целью экспериментальной проверки теоретических положений специфического онтогенеза самооценки у исследуемой категории детей, обусловленного зрительной дисфункцией, было *организовано экспериментальное исследование* на базе МК ДОУ «Детский сад №229», г. Новокузнецка.

В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Отбор в экспериментальную группу был осуществлен в соответствии со следующими критериями:

1. возраст детей от 6 до 7 лет;
2. наличие зрительного нарушения;
3. отсутствие сочетанных дефектов.

На основе теоретического изучения особенностей самооценки детей с нарушением зрения в старшем дошкольном возрасте были подобраны диагностические методики по следующим критериям:

1. соответствие возрастным и индивидуальным особенностям детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения;
2. доступность инструкции;
3. направленность на выявление показателей самооценки (реалистичность; дифференцированность; стабильность).

В соответствии с вышеперечисленными критериями был подобран диагностический инструментарий, представленный в таблице (см. табл. 1).

Таблица 1

Диагностические методики по изучению стабильности, адекватности и дифференциации самооценки

Методика	Цель	Критерий самооценки
«Изучение особенностей развития частной самооценки» (О.А. Белобрыкина)	Выявление уровня и характера дифференциации самооценки.	Дифференциация самооценки
«Уровень самооценки детей в разных видах деятельности» (Г.А. Урунтаева)	определение особенностей частной самооценки в соответствии с ее временной отнесенностью в разных видах деятельности.	Адекватность самооценки
«Лесенка Щур» (Модификация А.М. Щетининой)	определение уровня, адекватности самооценки и представлений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения о том, как его оценивают другие люди.	Стабильность самооценки

При организации экспериментального исследования самооценки старших дошкольников со зрительной депривацией в связи с особенностями восприятия детей данной категории стимульный материал был адаптирован следующим образом:

– изображения контрастные, с четким контуром;
– контрастная рамка (красная);
– незашумлённость изображения;
– предпочтительнее желтый, оранжевый, красный и зеленый цвета;
– раздаточный материал не менее 5-ти см. [8].

Методика №1 «Изучение особенностей развития частной самооценки» (О.А. Белобрыкина) предполагает оценивание детей с нарушением зрения себя по 12 критериям, характеризующих наиболее важные аспекты «Я» личности. Представленные критерии делятся на четыре группы: физическое Я (здоровье, красота, выносливость); социальное Я (доброта, правдивость, трудолюбие); умственное Я (интеллект, внимательность, любознательность); эмоциональное Я (эмоциональное состояние, сдержанность, ласковость).

Обработка и интерпретация результатов методики включает в себя:

– оценку мотивированности самооценки;
– оценка степени дифференциации самооценки;
– оценка реалистичности самооценки.

Анализ полученных в результате данной методики данных показал, что у 80% старших дошкольников с нарушением зрения высокая степень дифференциации самооценки (*дети задумываются перед ответом, дают обоснованную оценку своим чертам*); адекватная самооценка отмечается у 40% детей, неадекватно завышенная самооценка отмечается у 50% («Потому что я лучше всех») и неадекватно заниженная самооценка наблюдается у Семы М. («*Потому что меня часто ругают*»).

При проведении м*етодики №2 «Уровень самооценки детей в разных видах деятельности» (Г.А. Урунтаева)* проводится две серии.

В первой серии ребенку предлагается выбрать один из трех рисунков, различающихся уровнем сложности, и нарисовать его. Во второй серии ребенку предлагается выбрать одну из стоящих на разном расстоянии игрушку, до которой он сможет допрыгнуть.

Оценка и обработка результатов включает в себя:

– оценку прогностической и ретроспективной самооценки;
– оценку мотивированности самооценки для определения критериев, с помощью которых ребенок оценивает себя и свой результат деятельности;
– анализ соответствия прогностической и ретроспективной самооценок, что в свою очередь позволяет выявить степень адекватности самооценки.

В ходе проведения проведении данной диагностической методики были сделаны *следующие выводы*:

1. выраженный уровень *адекватности* самооценки наблюдается у 20% детей (*дети выбирали уровень сложности в соответствии со своими возможностями*), средний уровень адекватности – у 30% (*дети выбрали уровень сложности в соответствии со своими возможностями только в одной серии*), слабый уровень адекватности – у 50% (*дети выбирали уровень сложности, не соответствовавший их возможностям*);
2. у 90% детей отмечается выраженный уровень *дифференциации самооценки*, и только у Ариши Л. оценка себя основывается на общей высокой самооценке («*Я все могу*»);
3. выраженный уровень *обоснованности* самооценки отмечается у 30% детей (*«Потому что умею рисовать», «Потому что не умею далеко прыгать»*), у 40% – средний уровень выраженности (*дети аргументировали свою самооценку только в одной из серий диагностической методики*) и у 30% – слабый уровень выраженности.

В ходе проведения м*етодики №3 «Лесенка Щур» (Модификация А.М. Щетининой)* ребенку предлагается поставить себя на ступеньку лесенки в соответствии со своим представлением о себе (верхняя ступенька – самые хорошие дети, в свою очередь нижняя – самые плохие дети). Соотнесение ребенка себя с какой-либо ступенькой позволяет выявить соответствие самооценки реальности. Стоит отметить, если ребенок отказывается выполнить задание или колеблется при выборе, то это может свидетельствовать о низкой или неустойчивой самооценке.

Оценка статичности самооценки проводится через определение представлений испытуемого о том, как его оценивают другие люди, осуществляется предложением показать, на какую ступеньку поставят ребенка его родные (мама, папа, бабушка или воспитательница). Оценка ребенка с позиции важного для него взрослого позволяет определить, с чьей оценкой идентифицируется самооценка ребенка.

В ходе анализа ответов и поведения детей во время проведения данной диагностической методики были сделаны *следующие выводы*:

1. *реалистичность* самооценки: адекватная самооценка отмечается у 30% детей, неадекватная завышенная – у 70%, неадекватно заниженной самооценки не выявлено;
2. *статичность* самооценки: изменчивая, зависимая от оценочных суждений взрослых самооценка детей с нарушением зрения наблюдается у 80% (*«Потому что мама меня любит», «Потому что часто ругают», «Потому что всегда помогаю и меня хвалят»*) и у 20% детей этой зависимости не наблюдается («*Потому что я очень хорошая*»).

Выводы. Самооценка является сложно осязаемым и формируемым психологическим образованием, выступающим в качестве центрального компонента личности дошкольников с нарушением зрения. Самооценивание детей дошкольного возраста проходит сквозь призму психологического благополучия ребенка и опосредовано социальными условиями его воспитания, следовательно, депривация социального и когнитивного характера, обусловленная зрительным нарушением, ведет к специфическим особенностям самооценки исследуемой категории детей.

Экспериментальное исследование подтверждает теоретические положения. Так, эмпирическое исследование доказывает, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения отмечается преобладание неадекватной самооценки (60%), преобладание изменчивой самооценки (80%) и высокая степень дифференциации самооценки (85%).

Таким образом, можно говорить об актуальности проблемы формировании самооценки детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в русле следующих направлений: формирование реалистичности и стабильности самооценки, а также продолжать формирование частной самооценки у исследуемой категории детей.

Литература:

1. Белобрыкина О.А. Психологическая диагностика самооценки детей старшего дошкольного возраста: методическое пособие. – Новосибирск: ГЦРО, 2000. – 132 с.
2. Викторова О.Е., Образцова К.М. К вопросу о формировании самооценки старших дошкольников с нарушением зрения в игре // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 9-2 (99). С. 148-151.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6 томах. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – Москва: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Селезнева Е.В. Коррекционная направленность занятий по формированию представлений о себе у дошкольника с нарушением зрения: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Москва, 1995. – 18 с.
5. Солнцева Л.И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология): Учеб. для вузов. – Москва: Классик Стиль, 2006. – 256 с.
6. Стеркина Р.Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста зрения: автореферат дис. … кан. наук. – Москва, 1977. – 24 с.
7. Суславичюс А.И. Влияние социальных условий на формирование социальных установок и установок к себе лиц со зрительными: автореф. дис. … канд. псих. наук. – Ленинград, 1978. – 16 с.
8. Фомичева Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения. – СПб: КАРО, 2007. – 256 с.

Педагогика

УДК 159.937

кандидат педагогических наук, доцент Викторова Ольга Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный университет» Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования (г. Новокузнецк)

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИРОДНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Аннотация. В статье подробным образом рассмотрена сущность зрительного восприятия. Автор приходит к выводу о том, что зрительное восприятие является сложным системным актом и рассматривается как процесс, включающий структурные компоненты. Основное внимание в работе акцентируется на особенностях развития зрительного восприятия при нарушениях зрения. Также в статье доказана целесообразность развития зрительного восприятия детей с нарушением зрения с использованием различных средств, одним из которых является природный материал.

Ключевые слова: зрительное восприятия, нарушения зрения, природный материал.

Annotation. The article describes in detail the essence of visual perception. The author comes to the conclusion that visual perception is a complex systemic act and is considered as a process that includes structural components. The main attention in the work is focused on the features of the development of visual perception in visual disorders. The article also proves the feasibility of developing the visual perception of children with visual impairment using various means, one of which is natural material.

Keywords: visual perception, visual impairment, natural material.

Введение. Дошкольный возраст является периодом наиболее интенсивного развития ребенка, в ходе которого закладывается фундамент его психического, физического и нравственного здоровья. Одним из важнейших показателей психического развития детей дошкольного возраста является уровень зрительного восприятия, определяющий успешность овладения когнитивными умениями.

Зрительное восприятия как сложный системный акт являлось предметом исследования научных работ Т.Г. Бетелевой [1], Т.П. Зинченко [9] и др. Современные знания об особенностях развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением зрения базируются на исследованиях таких ученых, как Л.П. Григорьева [6], Л.И. Плаксина [11], в научных работах которых установлено негативное влияние нарушения зрения на развитие познавательных процессов, в том числе, процессов зрительного восприятия.

Доказано, что при нарушениях зрения происходит сокращение и ослабление функций зрительного восприятия у детей с нарушением зрения или полное прекращение зрительного восприятия у ослепших детей [8].

Зрительное восприятие участвует в процессе регуляции позы, ориентировки в пространстве, удержания равновесия и контроле поведения. Под влиянием зрительного восприятия, отмечает Е.Ю. Храмкова, развивается речь ребенка, так как этот процесс имеет связь с расширением круга представлений ребенка об окружающих его объектах, предметах и явлениях [14]. Необходимо отметить то, что развитие зрительного восприятия является основой становления организации образных форм познания. Нарушение зрительного восприятия осложняет формирование зрительных образов и не позволяет ребенку с нарушением зрения в полном объеме отражать в сознании явления и предметы окружающей действительности.

При нарушениях зрения в детском возрасте возникает необходимость развития зрительного восприятия, что обусловливает в теории и практике воспитания и обучения дошкольников с нарушением зрения задачу разработки и использования различных средств, в том числе природный материал, который позволяет тактильно ощутить форму, величину и др. обследуемых объектов.

Природный материал как средство развития зрительного восприятия дошкольников рассматривали Э.К. Гульянц [7], М.И. Нагибина [10] и др., в исследованиях которых установлено, что при использовании природных материалов уточняются и обогащаются представления детей о способах зрительного восприятия сенсорных эталонов цвета, формы и величины.

Анализ специальной литературы показал, что Е.А. Сориф разработана педагогическая технология коррекции сенсорного развития дошкольников с нарушением зрения с использованием LEGO-конструктора [13], Л.И. Плаксина рассматривает рисование как средство коррекции зрительного восприятия детей с нарушением зрения [11]. Однако недостаточно изучено использование природных материалов как средства развития зрительного восприятия детей с нарушением зрения.

Изложение основного материала статьи. Развитие зрительного восприятия детей дошкольного возраста имеет в своей основе осуществление ими аналитико-синтетической деятельности по вычислению и обобщению признаков предметов. На основе теоретического анализа мы сделали вывод о том, что большую возможность для организации процесса развития зрительного восприятия представляет использование природного материала.

В соответствии с программой дошкольных специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения) (под ред. Л.И. Плаксиной), в дошкольных образовательных организациях организуются и проводятся специальные коррекционные занятия по развитию зрительного восприятия старших дошкольников с нарушением зрения [12].

В старшей группе продолжительность индивидуальных и подгрупповых занятий тифлопедагога составляет 20-25 минут, тогда как в подготовительной группе – 30 минут.

Реализация тифлопедагогических занятий обеспечивает системное и целенаправленное развитие зрительного восприятия, а также коррекцию сопутствующих и вторичных отклонений или предупреждение последних.

На занятиях по развитию зрительного восприятия работа тифлопедагога направлена на формирование у детей представлений о форме, цвете, величине, умений выделять эти информативные признаки в предмете с последующим использованием при анализе свойств и качеств предмета, навыков использования сенсорных операций в системе исследовательских действий. Особое внимание уделяется обучению детей выделять признаки опознания предметов, опознавать предметы в разных модальностях.

Для изучения опыта использования природного материала для развития зрительного восприятия дошкольников с нарушением зрения в дошкольных образовательных организациях Кемеровской области были проанализированы основные адаптивные образовательные программы муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений Детский сад №36 «Тополек» (Осинниковский городской округ), Детский сад №63 «Золотой ключик» (Прокопьевский городской округ), Детский сад компенсирующего вида № 9 (г. Кемерово).

Согласно содержанию программ, при проведении коррекционных занятий, по развитию зрительного восприятия, в МБДОУ Детский сад №36 «Тополек» и Детский сад компенсирующего вида № 9 природный материал как средство развития зрительного восприятия не используется.

Анализ программы муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения Детский сад №63 «Золотой ключик» показал, что содержание коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста включает развитие зрительного восприятия, которое предусматривает развитие зрительной реакции на предметы окружающего мира, определение их формы, цвета, величины и формирование навыка действия с предметами. Коррекционная работа по развитию зрительного восприятия направлена на достижение таких задач как: продолжать учить ориентироваться при опознании предметов в окружающем мире на форму как опознавательный признак; познакомить с предметами окружающего мира, имеющими в основе цилиндрическую форму; различать молодые и старые деревья по высоте и толщине ствола, величине кроны, различать кустарник и деревья по размеру.

Итак, исходя из анализа программ муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений, можно сделать вывод о том, что использование природных материалов в развитии зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста не осуществляется. Представляется необходимым рассмотреть использование природного материала в развитии зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

М.И. Нагибина подчеркивает, что рассматривание природного материала способствует восприятию и запоминанию сенсорных эталонов, а, следовательно, способствует развитию зрительного восприятия дошкольников. В ходе этой активной преобразующей деятельности у детей целенаправленно формируются способности к анализу цвета, формы, величины предметов [10].

Особенность работы с природным материалом заключается в том, что деятельность детей ограничена готовой природной формой, в отличие от работы с материалами, меняющими форму. При работе с природным материалом ребенок решает творческую задачу на создание художественного образа из готовых природных форм.

Важно отметить, что цвет и форма в природном материале заданы изначально природой, при этом они естественны и гармоничны, поэтому мы используем природный материал как средство развития зрительного восприятия при нарушениях зрения в дошкольном периоде.

И.Я. Базик, Э.К. Гульянц отмечают, что ощупывание и обследование шишек, желудей, веток, камней и ракушек, которых дети приносят с прогулок и экскурсий, способствует запоминанию формы, цвета, величины и свойств каждого вида материала. Например, дети узнают, что орехи круглые, коричневые, с бугристой поверхностью; желуди овальные, блестящие, желтовато-коричневатые; рогоз цилиндрический, с мягкой бархатистой поверхностью, коричневый и т.д [7].

В своих исследованиях Г.С. Бубенкин отмечает, что природный материал является средством развития творчества, эстетического вкуса, конструктивного мышления и умственного развития дошкольников [2].

Работа с природными материалами, отмечает Э.К. Гульянц, способствует развитию *сенсомоторики* – согласованности в работе глаза и руки, совершенствованию координации движений, точности в выполнении действий. Работа с природным материалом развивает воображение, глазомер, аккуратность [7].

При использовании природного материала важное место занимает композиция, то есть составление различных частей или элементов в единое целое. Выделяют следующие виды композиции:

– закрытая, когда все детали находятся внутри определенной границы;

– открытая, когда детали выходят за пределы заданного пространства [9].

В композиции выделают главные части, которые крупнее других и находятся на переднем плане и второстепенные.

Одним из видов изобразительного искусства, в котором произведения создаются из живых или засушенных растений является аранжировки из природного материала. Одним из важных художественных средств аранжировки является цвет, который создает настроение и раскрывает задуманную тему. Также средствами аранжировки являются линия, помогающая раскрыть замысел и фон [10]. Инсталляция – пространственная композиция, созданная художником из различных элементов. Скульптура – искусство создания объемных художественных произведений, художественных образов и композиций из природного материала.

Для развития зрительного восприятия цвета целесообразно использовать аранжировки из листьев и цветов. Для развития зрительного восприятия формы – инсталляции из семян, желудей, и орехов. Для развития зрительного восприятия величины – композиции из шишек, листьев и желудей разных размеров.

Для того чтобы создать инсталляцию, аранжировку, скульптуру или композицию из природных материалов у детей должны быть сформированы не только исполнительские умения и навыки, но и умения предварительно рассматривать тот предмет, который должен быть воплощен. Дети с нарушением зрения не умеют самостоятельно достаточно полно и правильно рассматривать предметы и они переходят к выполнению аранжировок и скульптур, без предварительного ознакомления с ними, что способствует возникновению трудностей, при выполнении задания.

Задача педагога заключается в подведении детей с нарушением зрения к осознанию необходимости подробного предварительного поэтапного ознакомления с предметом и организации обследования этого предмета до начала продуктивной деятельности. Способы обследования разнообразны и зависят от обследуемых свойств и от целей обследования.

Обучение обследованию предмета должно проводиться в соответствии с возрастными особенностями дошкольников. В старшей группе дошкольной организации для обследования целесообразно предлагать предметы простые по строению и форме. При постановке перед детьми более сложной задачи необходимо указать некоторые способы ее разрешения. При этом очень большое значение имеет сопоставление восприятия и анализа предмета с показом способов его изображения, которое обеспечивает осознанность действий, исключает возможность механического копирования [8].

При работе над сложными скульптурами, выполненными из природного материала, педагог часто использует такие приемы работы как объяснение и показ действия. При выполнении поделки с помощью знакомых способов действия воздействие педагога ограничивается обследованием образца и частичным показом наглядного материала.

При проведении занятий, направленных на развитие зрительного восприятия необходимо соблюдать следующие *санитарно-гигиенические требования к обучения детей с нарушением зрения*:

– повышенный уровень освещенности рабочего места ребенка;

– рациональное рассаживание детей, с учетом характера нарушения зрения и положения источника освящения;

– щадящая зрительная нагрузка;

– обеспечение индивидуального ритма работы дошкольников.

При нарушении зрения у детей возникают определенные трудности в восприятии наглядного материала. При проведении занятий, направленных на развитие зрительного восприятия используемый наглядный материал, предъявляемый детям с нарушением зрения должен соответствовать следующим требованиям:

1. Натуральные наглядные пособия должны быть легко узнаваемой формы, ярко окрашенными. Основные детали должны быть четко выделены цветом.

2. Объемные наглядные пособия, которые должны точно передавать признаки изображаемых предметов, их пропорции и соотношения основных частей.

3. Дидактические игрушки, имеющие четко выделенные основные детали, которые характеризуют изображаемый предмет. Игрушки, изображающие человека или животное, должны передавать все части тела и правильное их пропорциональное соотношение.

4. Изобразительные наглядные пособия, при предъявлении которых следует учитывать минимальные размер детали объекта, а также то, что дошкольники с нарушением зрения лучше воспринимают цветные изображения.

5. Графические наглядные пособия, выполненные четкими линиями, с минимальным количеством деталей, понятные детям, а также доступные для их зрительного восприятия и осмысления.

6. Рельефные наглядные пособия, отражающие основные признаки, характеризующие предмет. Должна быть точно передана форма предмета, а также соотношение его частей и правильных пропорций [11].

Требованиями к характеру наглядного материала являются:

– Контрастность предъявляемых объектов и изображений по отношению к фону должна быть 60-100%. Предпочтителен отрицательный контраст, что связано с тем, что дети с нарушением зрения лучше различают черные объекты на белом фоне, чем белые объекты на черном.

– Стимульный материал должен отвечать ряду условий:

– пропорциональность соотношений предметов по величине и соответствие с соотношениями реальных объектов;

– соотношение с реальным цветом объектов;

– высокий цветовой контраст (80-95%);

– четкое выделение ближнего, среднего, дальнего планов и др.

– Величина предъявляемых объектов определяется в зависимости от зрительных возможностей и возраста ребенка.

– Расстояние от глаз ребенка до стимульного материала не должно превышать 30-33 см, а для слепых детей – в зависимости от остроты остаточного зрения. Фон должен быть разгружен от деталей, не входящих в замысел задания [6].

Предельно минимальные размеры объектов различения зависят от остроты центрального зрения и составляют:

– при остроте зрения 0,01 – 0,03 – 15 мм;

– при остроте зрения 0,04 – 0,08 – 5 мм;

– при остроте зрения 0,09 – 0,2 – 3 мм.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о положительном влиянии природных материалов на развитие зрительного восприятия при соблюдении направленности занятий на развитие зрительного восприятия цвета, формы и величины, направленности на сенсомоторное развитие, учете санитарно-гигиенических требований к образовательному процессу в специальной дошкольной образовательной организации для детей с нарушением зрения.

Литература:

1. Бетелева, Т.Г. Нейрофизиологические механизмы зрительного восприятия [Текст] / Т.Г. Бетелева. – Москва: Наука, 1993. – 175 с.

2. Бубенкин, Г.С. Самоделки из природного материала / Г.С. Бубенкин. – Москва: 1990. – 276 с.

3. Вайтекайтис, В.П. Развитие зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения [Текст] / В.П. Вайтекайтис // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – № 6. – С. 70-72.

4. Викторова, О.Е. Развитие зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушением зрения / О.Е. Викторова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 54. – Ч. 5. – С. 301-306.

5. Германович, О.Е. Педагогическая коррекция сенсорного развития дошкольников с косоглазием и амблиопией средствами декоративно-прикладного искусства [Текст] / О.Е. Германович: автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.03. – Екатеринбург: 2011. – 20 с.

6. Григорьева, Л.П. Развитие восприятия у ребенка [Текст] / Л.П. Григорьева, М.Э. Бернадская, И.В. Блинникова, О.Г. Солнцева. – Москва: Школа-Пресс, 2001. – 96 с.

7. Гульянц, Э.К. Что можно сделать из природного материала / Э.К. Гульянц, И.Я. Базик. – Москва: Просвещение, 1994. – 175 с.

8. Забазлай, Е.Н. Формирование полного образа зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения [Текст] / Е.Н. Забазлай // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2011. – №1. – С. 33-39.

9. Зинченко, Т.П. Когнитивная и прикладная психология [Текст] / Т.П. Зинченко. — Москва: МПСИ, 2000. – 608 с.

10. Нагибина, М.И. Природные дары для поделок и игры / М.И. Нагибина. – Ярославль: «Академия образования», 1997. – 192 с.

11. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – Москва: РАОИКП, 2005. – 342 с.

12. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / под ред. Л.И. Плаксиной. – Москва: ЭКЗАМЕН, 2006. – 173 с.

13. Сориф, Е.А. Педагогическая технология коррекции сенсорного развития дошкольников с нарушениями зрения с использованием LEGO-конструктора / Е.А. Сориф. – дис. … канд. пед наук. – Екатеринбург: – 2007. – 142 с.

14. Храмкова, Е.Ю. Обучение младших школьников работе с учебно-научным текстом на уроках русского языка. – автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2012. – 23 с.

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);
кандидат экономических наук, доцент Оленева Светлана Владимировна
Частное образовательное учреждение высшего образования
Ростовский институт защиты предпринимателя (г. Ростов-на-Дону)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТАМИ ВУЗА

Аннотация. Целью представленного педагогического исследования являлась разработка и научное обоснование методики обучения финансовой грамотности в сотрудничестве. В данной статье представлен сравнительный анализ результатов применения технологии личностно-ориентированного обучения (экспериментальная группа) с результатами, полученными в группах с традиционной технологией обучения. Технология обучения в сотрудничестве обеспечила повышение коэффициента усвоения знаний обучающихся по вопросам финансовой грамотности. Повысилась также внутренняя мотивация обучающихся к учебной деятельности. Результатами педагогического эксперимента доказана эффективность применения методики личностно-ориентированного обучения финансовой грамотности в сотрудничестве.

Ключевые слова: финансовая грамотность, методика обучения в сотрудничестве, личностно-ориентированное обучение студентов.

Annotation. The aim of the presented pedagogical research was to develop and scientifically substantiate a methodology for teaching financial literacy in cooperation. This article presents a comparative analysis of the results of applying the technology of student-centered learning (experimental group) with the results obtained in groups with traditional learning technology. The technology of teaching in cooperation has ensured an increase in the rate of assimilation of students' knowledge on financial literacy. The internal motivation of students for learning activities also increased. The results of the pedagogical experiment have proven the effectiveness of the application of the methodology of student-centered teaching of financial literacy in cooperation.

Key words: financial literacy, teaching methods in cooperation, student-centered teaching.

Введение. В настоящее время для успешной реализации технологий личностно-ориентированного обучения необходимо производить регулярный учёт результатов диагностики индивидуальных особенностей и способностей каждого обучающегося, его отношения к дисциплине и возможностей ее усвоения. Повышение финансовой грамотности обучающихся также на современном этапе развития российского образования является основной задачей государства, поскольку уровень финансовой грамотности граждан России находится на низком уровне. Решение обозначенных проблем требует от преподавателя дисциплин финансовой направленности применения индивидуального подхода к обучающимся, предвидения возможных трудностей в освоении учебного материала для отдельных студентов, подбора рациональных видов заданий и ситуаций для сильных и слабых обучающихся, способности чувствовать, как учится тот или иной студент, быть неравнодушным к процессу и результату обучения, пробуждать удовольствие от учения.

Изложение основного материала статьи. Успешными альтернативами традиционным методам обучения можно считать технологии обучения в сотрудничестве. Одним из недостатков существующей традиционной системы обучения, безусловно, является неподготовленность выпускников высших учебных заведений к жизни, неумение применять приобретенные компетенции в практической деятельности. Современному обществу нужны специалисты, способные работать в коллективе, осуществляющие поиск решений проблем и умеющие эти решения внедрять в жизнь. Считаем, что для решения этих задач необходимо рассмотреть новые подходы к обучению, которые должны строится на организации работы во взаимодействии и сотрудничестве [1].

Целью данной статьи является предложение методики обучения в сотрудничестве при изучении основ финансовой грамотности студентами вуза и ее научное обоснование.

Основными задачами можно считать:

1. Рассмотрение теоретико-методических основ личностно-ориентированного обучения финансовой грамотности в сотрудничестве на основе анализа педагогических и методических исследований.
2. Анализ состояния исследуемой проблемы в практической работе высшего учебного заведения.
3. Представление методики личностно-ориентированного обучения финансовой грамотности в сотрудничестве на примере изучения различных разделов дисциплины.
4. Проведение апробации методики в сотрудничестве с определением показателей усвоения знаний, успеваемости и мотивации обучающихся в сравнении данных экспериментальной и контрольной групп.

Анализ разработанных теоретических положений по технологиям личностно-ориентированного обучения показал ориентацию на обучение, воспитание и развитие всех обучающихся, учитывая их индивидуальные особенности, возрастные, физиологические, психологические, интеллектуальные; образовательные потребности, на различный уровень сложности изучаемого материала дисциплины, доступного студенту; выделение групп обучающихся по знаниям, умениям, способностям; распределение студентов по однородным группам – успеваемости, способностей, профессиональной направленности; отношение к каждому обучающемуся как к уникальной личности [9].

Под педагогической технологией следует понимать последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, которая направлена на достижение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спланированного педагогического процесса [3].

Положительным аспектом использования технологии обучения в сотрудничестве в образовательной практике можно считать преодоление последствий индивидуального характера учебной деятельности субъектов и их стремлений исключительно к индивидуальным образовательным достижениям [4]. В рамках финансовой грамотности технология позволяет обогатить опыт и приобрести по средствам учебного процесса те навыки совместной деятельности, которые могут стать необходимыми в профессиональной и личной деятельности в течение жизни.

Основной целью данной технологии можно считать формирование умений у субъектов образовательного процесса эффективно работать сообща во временных командах или группах и добиваться качественных образовательных результатов [6].

Обучение в сотрудничестве раскрывается в аспекте взаимодействия «педагог – обучающийся». Основная его цель предполагает стимулирование и направление педагогом познавательных интересов обучающихся. Отношение «педагог – обучающийся» не должно быть сведено к отношению «передатчик – приемник». Представляется необходимым активность и взаимодействие всех участников учебного процесса. Проводимое в процессе обучения взаимодействие можно рассматривать как форму сотрудничества [2].

Педагоги и психологи гуманитарной направленности связывают свои теории, разработки, рекомендации с личностью каждого обучающегося, с ее особенностями и индивидуальностью. О необходимости учета индивидуальных особенностей говорили известные отечественные психологи Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев и др. Гуманисты делают акцент на уникальности личности как «ученика», так и «учителя».

Активное использование педагогических технологий личностно-ориентированного обучения позволяет переориентировать образовательный процесс по финансовой грамотности на обучающихся, предоставить им возможности проектирования собственной образовательной траектории. Л.С. Выготский в своем исследовании относительно данного обучения сказал следующее: «То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно...» [5].

Представленные таким образом теоретико-методологическое обоснование послужило основанием для определения направления данного исследования. В качестве практической базы для исследования рассматривалось учреждение высшего образования. В настоящее время в вузе большая доля приходится на традиционные занятия, которые предполагают в своей основе классическую направленность в стиле субъектно-объектных отношений, где студент (обучающийся) выступает как объект обучения.

Процесс исследования (первый семестр 2020/2021 учебного года) включал проведение серии занятий по финансовой грамотности в экспериментальной группе с применением технологии обучения в сотрудничестве. Важной особенностью технологии является то, что перед обучающимися, которые объединены в небольшие группы сотрудничества, ставятся общие для достижения цели и задачи. Каждый участник группы имеет равные возможности успеха и обременен индивидуальной ответственностью перед остальными представителями группы. Таким образом каждый студент обучается в силу собственных возможностей. Кроме того, в процессе внедрения технологии обучения в сотрудничестве организуется несколько уровней общения, которое носит социальный характер [6, 8]. Студенты в процессе обучения пробуют различные роли: организатора, исполнителя, эксперта, исследователя и т.д. Это все позволяет им более успешно реализовывать принцип самообучения, саморазвития и самореализации. Процесс обучения финансовой грамотности при этом способствует социализации обучающегося. В рамках групп (подгрупп) студенты учатся совместно работать, творить, исследовать и помогать друг другу. В процессе исследования был проведен сравнительный анализ результатов применения технологии личностно-ориентированного обучения (экспериментальная группа) с результатами, полученными в группе с традиционной технологией обучения. Одной из важнейших задач, решаемой нами, было выяснение уровня учебной мотивации у студентов. Для выявления уровня учебной мотивации у обучающихся, нами проводилось анкетирование студентов с использованием методики М.Р. Гинзбурга. Методика включает 20 суждений и предложенных вариантов ответов. Расчет показателей осуществлялся в соответствии с ключом, где «Да» означает положительные ответы на задания (верно; пожалуй, верно), а «Нет» – отрицательные ответы (такие как: пожалуй, неверно; неверно).

В процессе обработки ответов студентов был получен результат, который предполагает следующую мотивационную шкалу: 0-10 баллов – внешняя мотивация, 11-20 баллов – внутренняя мотивация. С целью нахождения уровня внутренней мотивации могут быть использованы также следующие нормативные границы: 0-5 баллов соответствует низкому уровню внутренней мотивации, 6-14 баллов – среднему значению внутренней мотивации, 15-20 баллов – высокому значению внутренней мотивации.

Аналитические данные доказывают то, что в экспериментальной и контрольной группах наибольшая доля обучающихся (50% в экспериментальной и 44% в контрольной группах соответственно) обладала низким уровнем мотивации учебной деятельности. В то время как высокий уровень наблюдался лишь у 5% студентов экспериментальной группы и у 13% контрольной группы. Итоги второго анкетирования, проведенного после внедрения технологии обучения в сотрудничестве, показали, что в экспериментальной группе показатель уровня учебной мотивации повысился, а в контрольной группе изменился незначительно (табл. 1).

Таблица 1

Показатели уровня учебной мотивации по группам обучающихся

Группы	Количество обучаю-щихся	Показатели уровня учебной мотивации					
		На начало эксперимента			На момент завершения эксперимента		
		Низкий, %	Средний, %	Высокий, %	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
1. Контрольная	23	44	43	13	43	44	13
2. Экспериментальная	20	50	45	5	40	50	10

С целью определения уровня знаний обучающихся разрабатывались задания к самостоятельным и контрольным работам по финансовой грамотности. Изучение результатов данных работ производилось по известной формуле:

Куз = Б/Бmax, (1)

где Куз – коэффициент усвоения знаний;

Б – число баллов, набранное учащимся;

Бmax – максимально возможное число баллов.

Значения коэффициента усвоения знаний соответствуют уровням (при умножении на 100, соответствует баллам, принятым в вузе):

– менее 0,55 – неудовлетворительный;

– 0,55-0,70 – удовлетворительный;

– 0,71-0,85 – хороший;

– 0,86-1 – высокий.

Представим полученные итоги по коэффициенту усвоения знаний обучающимися в ходе педагогического эксперимента на рис. 1.

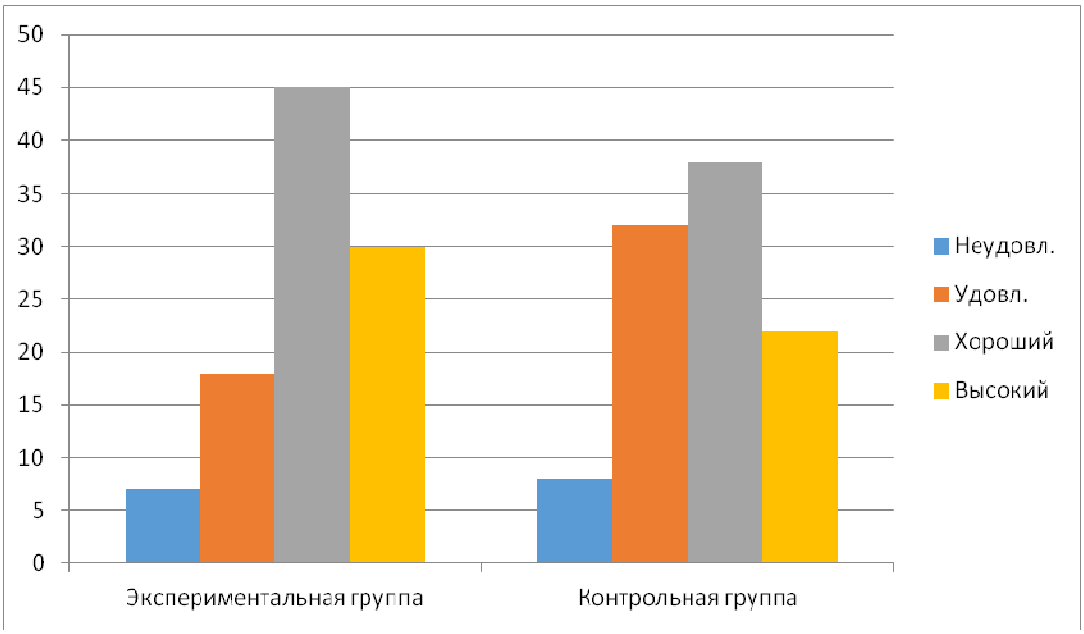


Рисунок 1. Коэффициент усвоения знаний обучающимися в контрольной и экспериментальной группах

В начале семестра проведенный нулевой контрольный срез среди обучающихся экспериментальной и контрольной групп выявил в рассматриваемых группах практически одинаковые невысокие результаты успеваемости и качества усвоения знаний. Оценка эффективности внедрения технологии обучения в сотрудничестве по финансовой грамотности обучающихся проводилась по итогам педагогического эксперимента в рамках организации контрольного среза (табл. 2).

Таблица 2

Анализ показателей успеваемости обучающихся по финансовой грамотности в группах

Группы	Количество обучающихся	Показатели уровня учебной мотивации					
		Первый контрольный срез			Второй контрольный срез		
		Средний балл	Кач-во обученности, %	Кач-во знаний, %	Средний балл	Кач-во обученности, %	Кач-во знаний, %
1. Контрольная	23	3,4	46	95	3,6	48	100
2. Экспериментальная	20	3,3	42	85	4,0	88	100

Результаты таблиц по итогам исследования подтверждают эффективность применения обучения в сотрудничестве на примере изучения основ финансовой грамотности обучающихся вуза.

Выводы. В заключении следует отметить, что представленные результаты позволяют сформулировать выводы о том, что внедрение методики обучения в сотрудничестве в рамках финансовой дисциплины позволило повысить успеваемость обучающихся, их средний балл и процент качества знаний. Также положительным моментом исследования считаем что, применение технологии личностно-ориентированного обучения позволило повысить внутреннюю мотивацию учебной деятельности обучающихся по дисциплине «Финансовая грамотность». Построение индивидуального вектора обучения, для каждого обучаемого это большой труд для педагога, а применение обучения в сотрудничестве позволит создать комфортную систему обучения для всех.

Литература:

1. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шутова Ю.Г., Стародубова Д.С. Педагогические особенности формирования финансовой грамотности у студентов экономических направлений подготовки // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 6 http://mir-nauki.com/PDF/39PDMN616.pdf (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

2. Дзгоева, Н.М. Психолого-педагогическая характеристика учебного сотрудничества в рамках гуманизации образования / Н.М. Дзгоева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 2. – С. 58.

3. Ильина, С.Ю. Использование личностно-ориентированных технологий в обучении русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью / С.Ю. Ильина, А.С. Чижова // Специальное образование. – 2013. – № 2. – С. 39.

4. Колыванова, Л.А. Адаптация в социальной среде как результат профессиональной подготовки специалистов с нарушением зрения / Л.А. Колыванова, Т.М. Носова // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 3. – С. 153-158.

5. Котова, Е.Г. Обучение в сотрудничестве – педагогическая технология будущего / Е.Г. Котова // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. – 2012. – № 1. – С. 25.

6. Макарова, Е.А. Экологическая компетентность студентов через сотрудничество / Е.А. Макарова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12. – С. 317-321.

7. Носова, Т.М. Методика формирования экологической компетентности будущих учителей биологии: технологии сотрудничества / Т.М. Носова, Е.А. Макарова // Гуманитарные исследования. – 2011. – № 4. – С. 310-316.

8. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Проектирование и реализация образовательного события в профессиональной подготовке будущих менеджеров // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 4.

9. Хамидуллина, Л.В. Личностно-ориентированное обучение одаренных учащихся на уроках математики / Л.В. Хамидуллина // Человек и образование. – 2012. – № 4 (33). – С. 88.

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

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТАМИ ВУЗА

Аннотация. В рамках данного исследования изучены теоретические основы и некоторые практические аспекты реализации личностно-ориентированного подхода в формировании деятельностной учебной мотивации к финансовой грамотности и создании ситуации успеха у обучающихся вуза. Вопросы создания устойчивой мотивации к процессу учения и познания является очень важной и необходимой частью образовательного процесса. В статье обосновано, что прочная мотивационная составляющая позволит осуществить «обратную связь»: от студента к преподавателю и в процессе демонстрации полученного результата – получение необходимых компетенций. Особый акцент сделан на мотивации, так как научиться мотивировать обучающихся – сложная задача каждого педагога, особенно преподавателей финансовых дисциплин.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход; обучение финансовой грамотности студентов вуза; мотивация к учению; ситуация успеха; развитие личности.

Annotation. Within the framework of this study, the theoretical foundations and some practical aspects of the implementation of a personality-oriented approach in the formation of an activity-based educational motivation for financial literacy and the creation of a situation of success among university students have been studied. The issues of creating sustainable motivation for the process of learning and cognition is a very important and necessary part of the educational process. The article substantiates that a strong motivational component will allow for "feedback": from student to teacher and in the process of demonstrating the result obtained - obtaining the necessary competencies. Particular emphasis is placed on motivation, since learning to motivate students is a difficult task for every teacher, especially teachers of financial disciplines.

Keywords: personality-oriented approach; teaching financial literacy of university students; motivation to learn; situation of success; personal development.

Введение. В настоящее время система образования остается в фокусе многочисленных обсуждений и дискуссий. В частности, обсуждения затрагивают вопросы развития личности обучающегося, самообразования и саморазвития. Вопрос личностно-ориентированного подхода в подготовке специалистов высокого уровня остается актуальным и первостепенным вне зависимости от того, на какой ступени системы образования реализуется процесс. Сложившаяся ситуация, связанная с пандемией коронавируса, позволила вновь обратить внимание на используемые образовательные технологии в образовании. Современная организация обучения в сложных дистанционных условиях побуждает к внедрению максимально эффективных образовательных технологий, основанных на личностно-ориентированном подходе, в процесс изучения финансовой грамотности студентов вуза и контроля формируемых компетенций обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Каждый педагог в процессе своей профессиональной деятельности ставит перед собой такой вопрос. Как организовать учебный процесс так, чтобы сначала появилась мотивация к обучению у студентов, затем стала устойчивой и в дальнейшем не ослабевала? Считаем, что залогом качественного обучения финансовой грамотности является личностно-ориентированный подход к каждому студенту. В чем состоит особенность такого подхода? Как известно, основным принципом образования является гуманистическая направленность педагогического процесса. Существует множество различных подходов и трактовок большинства исследователей по вопросам гуманизации и личностно-ориентированного подхода в обучении, но большинство отмечают, что гуманизация профессионального образования предполагает создание условий, направленных на раскрытие и развитие способностей студента, его позитивную самореализацию. Основанием для этого считается уважение обучающегося и вера в него, выражается данная направленность в целях студенческой жизнедеятельности, в ее содержании, организации и средствах, а также в характере взаимодействия студентов. Каждый студент – это уникальная личность, безусловно, талантливая, имеющая свои способности, свой уровень развития. Технологии личностно-ориентированного обучения финансовой грамотности ориентированы на студента, на его индивидуальность, личностные особенности, на культуру, на творчество как способ самоопределения человека в профессии и жизни.

Основы финансовой грамотности и финансовая культура являются науками, развитие которых служит необходимым условием ускорения экономического прогресса. Совершенствования системы образования, в целом, подразумевает в себе естественным образом и совершенствование финансового образования. Современность диктует особые требования и предполагает, чтобы обучающийся развивался в конкурентоспособную личность. Педагог должен таким образом ему привить умение глубоко мыслить, «искрометную» смекалку, крепкую память и прочные знания при освоении профессиональных и иных компетенций. В Федеральных образовательных стандартах высшего образования и профстандартах предполагается акцент на том, что в современном образовании требуется переход от человека, знающего, к человеку, умеющему осваивать выделенные компетенции. Важным условием успешного обучения финансовой грамотности является заинтересованность обучающегося в процессе ее изучения, стремление к

саморазвитию, успеху, осознание необходимости обучения и получения той или иной ступени высшего образования.

Личностно-ориентированное обучение финансовой грамотности осуществляется на основе планомерного и преемственного развития финансово-экономических понятий, теоретических научных фактов, формирования мировоззрения.

В настоящее время личностно-ориентированное обучение помогает сформировать из каждого студента развитую самостоятельную личность, а обучение финансовым знаниям и умениям выступает как средство образования. Обучение азам финансовой грамотности предоставляет каждому студенту, опираясь на его способности, склонности, интересы и собственный опыт, возможность реализовать себя в познании и в учебной деятельности. Педагог на занятиях не формирует личность, а лишь создает условия для ценностных проявлений внутреннего мира обучающегося, сотрудничает с ним, переживает его проблемы, вслушивается в него и принимает его таким, каким он пришел, дает возможность студенту самому найти себя и пройти свой путь в поиске истины. В достижении данных целей многое, если не все, зависит от сформированности мотивационной среды, субъектного опыта, состояния здоровья, ценностных ориентаций и установок. Личностно-ориентированное обучение основывается на определенных педагогических принципах:

1. Свободы выбора, принцип предполагающий предоставление обучающимся право выбора. С одним важным условием – право выбора всегда уравновешивается осознанной ответственностью за свой выбор. Никто не любит навязанные действия, отсутствие выбора. Особенно это не нравится студентам.

Преподавателю в процессе планирования и построения ситуации выбора необходимо учитывать следующее: готовность обучающихся к выбору, целесообразность в создании ситуации выбора, стимулирование обучающихся к выбору, аргументированность и успешность деятельности, защищенность студентов от собственных ошибок и оценка результатов решения выбранного варианта.

Прежде чем использовать на занятии ситуации выбора, преподавателю необходимо научить студентов делать выбор в соответствии со своими возможностями. С этой целью педагог постепенно вводит ситуации выбора в учебный процесс и формирует у студентов финансовые умения и компетенции адекватно действовать при совершении выбора. От занятия к занятию увеличивается количество вариантов для выбора, усложняются решаемые студентами финансовые задачи, возрастают требования к проявлению самостоятельности студентов.

Ситуация выбора создается преподавателем финансовой грамотности не ради обязательного ее использования на занятии как одного из элементов личностно-ориентированного обучения, а с определенной целью. Преподаватель должен сам определить, на каком этапе занятия и при изучении содержания какой темы использование ситуации выбора будет целесообразным и эффективным.

С целью стимулирования обучающихся к выбору преподаватель должен четко пояснить каждое из предложенных на выбор учебных задач и заданий, показать значимость его выполнения, раскрыть критерии его оценки.

Студенты должны уметь аргументированно обосновывать собственный выбор. Для этого преподаватель должен научить обучающихся аргументированно объяснять, почему они отдают предпочтение тому или иному избираемому варианту.

В процессе обучения, предлагая различные варианты учебных заданий, преподаватель должен быть уверен в том, что студенты обладают достаточным объемом знаний, умений и навыков, необходимыми источниками информации для успешного их решения.

Защищенность обучающихся от собственных ошибок предполагает, что обучающиеся должны быть уверены, что имеют право и на ошибку (неудачу). Преподавателю необходимо проанализировать весь процесс деятельности студента, выявить проблему, найти этап, на котором была допущена эта ошибка, корректно объяснить причины неудачи и обязательно отметить то, что делалось обучающимся правильно.

Результаты выполнения избранного студентами варианта учебного задания должны быть оценены преподавателем. Очень важно не просто оценить конечный результат, а проанализировать и разобрать всю совокупность действий обучающегося.

Выделим возможные ситуации выбора, касающиеся содержания работы:

− выбор заданий для проведения самостоятельной работы обучающимся, выполняющим на занятии роль преподавателя;

− выбор разного уровня сложности цикла заданий в ходе изучения темы, а также варианта сложности контрольной работы;

− выбор заданий по теме для предложения их команде сопернице во время занятия-соревнования;

− выбор материала об ученом, практике, известном деятеле-финансисте на конкурсе выступлений;

− выбор при составлении кроссворда или вопросов теста к занятию;

− выбор продуктов для продажи или покупки на уроке-аукционе (выбор делает инициативная группа-организатор аукциона);

− выбор сказочной фабулы и персонажей для написания сказки на основе финансово-экономического материала.

В плане создания ситуаций выбора огромные возможности предоставляет проектный метод и создание компьютерных презентаций по изучаемым темам дисциплины.

2. Открытости – принцип подразумевающий, что необходимо не только давать студентам финансовые знания, но и сталкивать студента с проблемами, решения которых лежат за пределами их знаний.

3. Деятельности – принцип, предполагающий постоянную работу обучающегося. Чтобы знание становилось инструментом, студент должен с ним работать. Это означает: применять знания, искать условия и границы применимости, анализировать и оценивать, преобразовывать, расширять и дополнять, находить новые связи и соотношения, рассматривать в разных моделях и контекстах.

4. Обратной связи – принцип, предполагающий регулярный контроль процесса обучения с помощью развитой системы приемов обратной связи. Значение педагога на занятии сводится к отслеживанию настроения студентов, степени их заинтересованности, уровня понимания.

С целью оценки эффективности использования личностно-ориентированного обучения на занятиях по финансовой грамотности применяются различные исследования и методы, такие как: анкетирование, собеседование, наблюдение, мониторинг динамики выполнения контрольных и самостоятельных работ, изучение адекватности избираемого уровня требований, изучение состава студентов и т.д. Эти и иные

методики позволяют педагогу эффективно достигать целей обучения. Современная практика работы на основе личностно-ориентированного подхода привела нас к выводу о том, что важнейшим является изучение вопросов мотивации. С этой целью нами используется метод анонимного анкетирования. Результаты анкетирования позволяют преподавателю критически подойти к оценке своей работы, выявить общие проблемы и отдельных студентов, проанализировать полученные результаты, своевременно скорректировать будущие действия, дать толчок к новым размышлениям.

Вопросы изучения личности обучающегося, статусного положения студентов в группе помогают решить такие методы, как социометрия. Для максимального учета индивидуальных возможностей студентов и их мотивационных потребностей, педагог, прежде чем начинать работать в группе, должен составить четкую картину личностных характеристик студентов. И в первую очередь он знакомится с восприятием каждого обучающегося, видами и уровнями внимания, памяти, мышления, тревожности, самооценки и т.д. В процессе работы по дисциплине, каждый педагог должен уметь на каждом занятии мотивировать студентов на восприятие того или иного содержания материала курса, также развитие коммуникабельности, трудолюбию, вызывать интерес к дисциплине, к учению, любознательность. Чувствуя себя комфортно и защищенно, все происходящее на занятии вызывает у обучающегося интерес и положительные эмоции, таким образом, возрастает его мотивация к получению знаний, а также желание проявить и обогатить свой жизненный опыт, занять открытую позицию в учебном взаимодействии.

При применении личностно-ориентированного подхода в обучении изменяется не только содержание и формы общения, вместо преобладающего монолога преподавателя на занятии практикуется диалог, полилог, причем при активном участии всех студентов, независимо от их успеваемости. Преподаватель должен выстроить занятие так, чтобы каждый студент искал свой путь в получении знания, понимания, деятельности, чтобы каждый обучающийся чувствовал, что это занятие – только для него. Кроме того проверка знаний осуществляется с применением периодических самостоятельных работ, тем самым отслеживается уровень усвоения отдельных тем, проводится общая диагностика усвоения разделов и выявляются пробелы в знаниях и умениях. Важное место в работе занимает система обобщающих занятий по основным темам финансовой грамотности, на которых не только обобщается содержательный материал, но и ведется работа по ликвидации задолженностей. Занятия могут быть только для студентов группы, а также могут быть открытыми (для преподавателей, сотрудников учебно-методического управления), могут быть нестандартными, нетрадиционными, принимающими форму игры, «перевернутого урока», деловой игры.

Таким образом, регулярное использование на занятиях по финансовой грамотности дидактического материала, индивидуальных заданий, разноуровневых задач и ситуаций, позволяет включать в учебный процесс даже самых слабых студентов.

Выводы. В заключении следует отметить, что постоянное наблюдение за развитием личности каждого обучающегося и соответствующее его потребностям моделирование занятия помогает студенту вуза найти свое поле учебной деятельности, и тогда он получает возможности самореализоваться и развиваться, достигая конкретных учебных и личных успехов. Таким образом, успех и порождает желание учиться, совершенствоваться и именно он является мощнейшей мотивацией к повышению финансовой грамотности.

Литература:

1. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шутова Ю.Г., Стародубова Д.С. Педагогические особенности формирования финансовой грамотности у студентов экономических направлений подготовки // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 6 http://mir-nauki.com/PDF/39PDMN616.pdf (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

2. Горина Е.Е., Бушуева А.А., Кузнецова Е.А., Винникова И.С. Финансовая грамотность в Нижегородской области: проблемы и перспективы // Современный ученый. 2017. № 6. С. 146-149.

3. Дзгоева, Н.М. Психолого-педагогическая характеристика учебного сотрудничества в рамках гуманизации образования / Н.М. Дзгоева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 2. – С. 58.

4. Кравченко Т.В. Технология уровневой дифференциации в личностно ориентированном обучении математике // Математика в школе – 2007 – № 1. – С. 7-15.

5. Малова И.Е., Руденкова Н.М. Как «увидеть» на уроке математики личностноориентированное обучение? // Математика в школе – 2007 – № 4. – С. 6-11.

6 Перевознюк Е.С. Уроки математики в рамках концепции личностно-ориентированного обучения // Математика в школе – 2006 – № 4. – С. 52-57.

7. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Проектирование и реализация образовательного события в профессиональной подготовке будущих менеджеров // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 4.

8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

9. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика – 1994. – № 5. – С. 16-21.

10. Хамидуллина, Л.В. Личностно-ориентированное обучение одаренных учащихся на уроках математики / Л.В. Хамидуллина // Человек и образование. – 2012. – № 4 (33). – С. 88.

УДК 371.3

кандидат педагогических наук, доцент Виноградов Владислав Львович
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук, доцент Талышева Ирина Анатольевна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
старший преподаватель Пегова Хэнэ Раилевна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

УРОК КАК ПРОЕКТ: АСПЕКТЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема конструирования урока как проекта, анализируется соотношение ожидаемых результатов урока и требований ФГОС к результатам освоения ООП. Особое внимание авторы статьи уделяют формулированию целевых ориентиров урока и определению цели в соответсвии с типом урока.

Ключевые слова: целевые ориентиры урока, личностные результаты обучения, предметные результаты обучения, цель урока, SMART-целеполагание, задачи урока.

Annotation. This article discusses the problem of constructing a lesson as a project, analyzes the ratio of the expected results of a lesson and the requirements of the Federal State Educational Standards for the results of mastering basic educational program. The authors of the article pay special attention to the formulation of target guidelines for the lesson and the definition of the goal in accordance with the type of lesson.

Keywords: lesson targets, personal learning outcomes, subject learning outcomes, lesson goal, SMART goal-setting, lesson objectives.

Введение. Урок является доминирующей формой организации учебно-воспитательного процесса в школе при существующей классно-урочной системе обучения [5, с. 421]. Доминирование выражено настолько ярко, что порой кажется, что образовательный процесс состоит исключительно из уроков. Это не так. Как минимум, мы должны говорить о самостоятельной образовательной деятельности обучающихся, о таких формах работы, как практика, проектная, исследовательская деятельность и т.п. Несмотря на это, урок, совершенно однозначно, играет роль системообразующей формы образования. Что бы ни происходило за его пределами, именно на уроке осуществляется своеобразная «огранка» полученной информации (в широком ее понимании), ее присвоение учениками. Поэтому очень важно, как можно детальнее продумывать урок и всё, что на нем должно произойти. Чем четче мы будем понимать, что смогут делать ученики по результатам нашего урока, тем более эффективно сможем выстроить их деятельность, обеспечивающую ожидаемый результат.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на очевидность последнего утверждения, на практике мы сталкиваемся с совершенно иной ситуацией. Приведем пример. Ожидаемые результаты урока, обозначенные в одной из разработок (Русский язык, 6-й класс):

«Тема урока: Глагол как часть речи.

Тип урока: урок открытия новых знаний.

Цель – достигаемые образовательные результаты:

Личностные: ученик получит возможность осознать эстетическую ценность русского языка; потребность сохранить чистоту русского языка как явления национальной культуры; стремление к речевому самосовершенствованию.

Предметные: ученик получит возможность узнать характеристику глагола по значению, морфологическим признакам и синтаксической роли; научиться доказывать принадлежность слова к глаголу в форме рассуждения; определять морфологические признаки глагола.

Регулятивные УУД. Ученик научится: самостоятельно формулировать тему и цели урока в диалоге с учителем; определять успешность выполнения своей работы и работы одноклассников; работать по плану.

Познавательные УУД. Ученик научится: объяснять языковые явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе исследования глаголов на постоянные и непостоянные признаки; структурировать текст, включая умение выделять главное и второстепенное, главную идею текста, выстраивать последовательность описываемых событий.

Коммуникативные УУД. Ученик научится: формулировать собственное мнение и позицию, аргументировать и координировать её с позициями партнёров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности; отображать в речи содержание совершаемых действий во внешней речи».

По понятным причинам мы не обозначаем авторство приведенного отрывка, но гарантируем, что он взят из реальной разработки учителя. Обратим внимание на два основных момента:

1. Можно ли обеспечить достижение всех очерченных результатов за 45 минут урока? Тут даже думать не о чем – очевидно нет! Можно было бы сказать, что это всё достигаемо «в процессе», но недостижимо «в результате».

Также как, например, с духовно-нравственным самосовершенствованием – можно стремиться к достижению совершенства всю жизнь, но достичь совершенства невозможно. Однако, во-первых, в тексте утверждается, что «ученик научится», и двойного прочтения здесь быть не может. Во-вторых, для чего обозначать как результат урока то, чему вообще научиться в ближайшей жизненной перспективе нельзя? Хотя этому объяснение есть – похоже, мы обозначаем результаты не для себя и не для учеников, а для проверяющих. Цель наша на самом деле не «учеников научить», а показать любому желающему, что «мы работаем в полном соответствии с требованиями ФГОС к результатам образования». К уроку это всё имеет абсолютно условное отношение. Но и здесь у нас возникает вопрос:

2. Насколько обозначенные результаты соответствуют требованиям ФГОС? Сравним:

Ожидаемый результат урока	Требования ФГОС к результатам освоения ООП
Предметные: ученик получит возможность узнать характеристику глагола по значению, морфологическим признакам и синтаксической роли; научиться доказывать принадлежность слова к глаголу в форме рассуждения; определять морфологические признаки глагола.	П-4: расширение и систематизацию научных знаний о языке; осознание взаимосвязи его уровней и единиц; освоение базовых понятий лингвистики, основных единиц и грамматических категорий языка.
Личностные: ученик получит возможность осознать эстетическую ценность русского языка; потребность сохранить чистоту русского языка как явления национальной культуры; стремление к речевому самосовершенствованию.	Л-1: любящий свой край и своё Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции.
Регулятивные УУД. Ученик научится: самостоятельно формулировать тему и цели урока в диалоге с учителем; определять успешность выполнения своей работы и работы одноклассников; работать по плану.	М-1: умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности.
Познавательные УУД. Ученик научится: объяснять языковые явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе исследования глаголов на постоянные и непостоянные признаки; структурировать текст, включая умение выделять главное и второстепенное, главную идею текста, выстраивать последовательность описываемых событий.	М-8: смысловое чтение.
Коммуникативные УУД. Ученик научится: формулировать собственное мнение и позицию, аргументировать и координировать её с позициями партнёров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности; отображать в речи содержание совершаемых действий во внешней речи.	М-10: умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью.

Нет ни одного прямого соответствия заявленных результатов урока требованиям ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы. Обратите внимание – учитель в вольной форме переиначил свои собственные представления об УУД с учетом темы урока. Естественно, в ФГОС нет никаких требований к результатам изучения глаголов.

Имеем ли мы право изменять содержание требований образовательных стандартов в соответствии с темой, изучаемой учениками. Нет, такого права мы не имеем. Представьте себе, что судья переформулирует статьи уголовного кодекса с учетом особенностей рассматриваемого дела… ФГОС для учителя – такой же закон.

Что же нужно было сделать – перенести соответствующие результаты из ФГОС в технологическую карту? Думается, в этом также нет никакой необходимости, тем более что это результаты не одного урока, а 5-ти лет основного общего образования. Их просто нужно было, на наш взгляд, обозначить как *целевые ориентиры урока*, то, на достижение чего мы ориентируемся, но не достигаем (и не можем достичь) за 45 минут урочного времени. При этом, достаточно в поурочных разработках обозначить эти результаты соответствующим индексом (П-4, Л-1, М-1, М-8, М-10), а не переносить текст полностью. Обозначенные индексы означают буквально: П-4, Л-1, М-1, М-8, М-10 – Предметный четвертый, Личностный первый и Метапредметные первый, восьмой и десятый результаты по порядку их представления в тексте ФГОС ООО (от 17 декабря 2010 г.) [8].

Целевые ориентиры урока как результаты, достигаемые, но недостижимые за 45 минут, очень важны. Однако ограничиться ими было бы серьезной ошибкой, так как если мы не видим конкретного результата нашего урочного взаимодействия с учениками, учеников друг с другом и с содержанием образования, то вряд ли можно рассчитывать на эффективный урок. Именно от ожидаемого результата мы и должны отталкиваться при проектировании урока.

Каким требованиям должна отвечать формулировка цели урока? «Методически грамотно сформулированные цели позволяют в конце урока проверить степень их достижения, сделать необходимые выводы, скорректировать деятельность на последующих уроках, обеспечивая взаимосвязь уроков одной темы. Таким образом, цели – запланированные результаты педагогической деятельности» [2].

Сегодня широко распространена система требований к целеполаганию SMART. В соответствии с этими требованиями цель урока должна быть:

– конкретна (specific), сформулирована без использования логически «широких» понятий;

– измерима (measurable), должна давать возможность по окончании урока судить о степени ее достижения;

– достижима (attainable) однозначно и полностью;

– значима для учеников (relevant), желательно «здесь» и «сейчас», а не в мифической для учеников «взрослой жизни»;

– соотнесена с продолжительностью урока (time-bounded), т.е. достижима за 45 минут, плюс домашнее задание.

И мы добавим еще одно требование, соответствующее системно-деятельностному подходу к образовательному процессу:

– сформулирована в деятельностном формате (activity); должна отвечать на вопрос, что будет делать ученик после освоения темы урока из того, что он не мог делать перед его началом [7].

Если переходить от теории к практике, то формулировка цели урока должна полно и четко отвечать на вопрос, что делает ученик для того, чтобы получить «Отлично» по итогам урока? Согласитесь, нет для

учителя большего поощрения, чем отличная успеваемость всех его учеников – значит, к этому мы и будем стремиться.

Возьмем для примера цели уроков, предлагаемых Л.Н. Боголюбовым:

– обосновывать выбор форм бизнеса в конкретных ситуациях;

– различать и сравнивать экономические и бухгалтерские издержки и прибыль;

– раскрывать на примерах механизмы государственного регулирования экономической жизни общества;

– объяснять с опорой на имеющиеся знания основные способы преодоления негативного отклоняющегося поведения;

– устанавливать причинно-следственные связи между социальными интересами, целями и методами политической деятельности и т.п. [4].

Собственно, все эти цели полностью соответствуют современным требованиям. Очевидно, что ученик, обосновавший выбор формы бизнеса в конкретной ситуации (первая цель урока) знает формы бизнеса, и, более того, умеет определять в каких условиях какие формы наиболее эффективны. За это обоснование ученик получает заслуженную пятерку. А знания? – их можно не проверять, т.к. действие предполагает знание. А вот знание не предполагает действие.

Еще один важный момент: деятельность учителя (объяснить, познакомить, создать условия и т.п.) не является целью урока – это средство для достижения цели. Действительно, попробуйте ответить на вопросы:

«Для чего ученикам что-либо объяснять»? «Для того, чтобы знали…» – «А знать для чего?» – «Для того, чтобы делать»! Так давайте сразу начинать с действия учеников – конечной цели, и не будем тратить время на условия.

К слову, приведенные выше примеры целей уроков могут быть использованы для всех предметных областей, несмотря на то, что сформулированы они для уроков обществознания. Действительно, давайте заменим многоточием те моменты, которые указывают на конкретный предмет.

Мы получим следующий набор «целевых формул»:

– обосновывать выбор … в конкретных ситуациях;

– различать и сравнивать …;

– раскрывать на примерах …;

– объяснять с опорой на имеющиеся знания …;

– устанавливать причинно-следственные связи между … и т.п.

Очевидно, вместо многоточий мы можем вставить то, что соответствует теме нашего урока. Было бы полезно иметь такой набор «целевых формул», чтобы сократить время проектирования урока без потери качества итоговой разработки. Однако, чтобы не сделать серьезной ошибки, при определении цели урока нужно учитывать его тип. Приведем пример. По цели организации занятий (детерминированной общепедагогической целью, характером содержания изучаемого материала и уровнем обученности учащихся) все уроки можно делить на уроки:

– изучения нового материала;

– совершенствования знаний, умений и навыков;

– обобщения и систематизации;

– комбинированный;

– контроля и коррекции знаний, умений и навыков [3, с. 79].

По мнению академика М.И. Махмутова, «Главное содержание первого (назовем его основным) типа урока – изучение нового материала. Важнейшая дидактическая цель такого урока – добиться, чтобы учащиеся овладели новым материалом. Процесс достижения этой цели представляет собой последовательное решение таких дидактических задач, как усвоение новых понятий и способов действия, самостоятельной поисковой деятельности, формирование системы ценностных отношений.

Основным содержанием второго типа урока является совершенствование знаний, умений и навыков учащихся. Это предполагает решение таких дидактических задач, как систематизация и обобщение новых знаний, повторение и закрепление ранее усвоенных, применение знаний на практике для углубления и расширения ранее усвоенных знаний, формирование умений и навыков, контроль за ходом изучения учебного материала и совершенствования знаний, умений и навыков.

Третий тип урока – обобщения и систематизации – ранее мы не выделяли – отмечает Мирза Исмаилович. Однако практика подтверждает наличие такого самостоятельного типа урока.

Четвертый тип урока - комбинированный, на нем решаются задачи первых трех типов.

Контрольные уроки (пятый тип) служат для оценки процесса учения и его результатов, уровня усвоения системы понятий того или иного курса, сформированности умений и навыков учебно-познавательной деятельности учащихся. На контрольных уроках отчасти реализуются и функции других типов урока» [3, с. 80].

Выводы. Таким образом, в контексте требований к цели, о которых мы говорили выше и которые связаны с действием ученика, «целевые формулы» уроков очерченных типов можно сформулировать, например, следующим образом:

1-й тип: воспроизводить … объясняя значение … с опорой на …

2-й тип: использовать … для решения жизненных задач, обосновывая…

3-й тип: определять взаимосвязь … с материалом по теме … поясняя ее значение

4-й тип: выполнять с опорой на пройденный материал … поясняя свои действия

5-й тип: оценивать собственный уровень освоения … определяя способы корректировки компетенции …

Очевидно, если Вы будете использовать иную типологизацию уроков (например, так называемые типы уроков по ФГОС), то у Вас соответственно поменяются и целевые формулы уроков.

Урок как проект, представляет собой образовательное взаимодействие в основе которого лежит активная деятельность обучающегося по достижению намеченных им результатов, в рамках которой осуществляется формирование психологических и личностных новообразований.

На наш взгляд, урок должен быть разработан и проведен учителем не для проверяющих, а для себя самого и для своих коллег. Направленность урока на достижение тех или иных образовательных результатов по ФГОС определяется не только целями урока, сколько содержанием учебных заданий и условиями их выполнения учениками.

Литература:
1. Nilson, Linda Burzotta. Teaching at its best: a research-based resource for college instructors / Linda B. Nilson. – 3rd ed.p. cm. ISBN 978-0-470-40104-0 (pbk.), p. 107.
2. Как правильно сформулировать цели и задачи урока? [Электронный ресурс] // Образовательный портал «Инфоурок», 2021. – URL: https://infourok.ru/ (дата обращения 10.02.2020).
3. Махмутов, М.И. Избранные труды: в 7 т. / Т.4: Современный урок и педагогические технологии развития мышления / М.И. Махмутов / Сост. Д.М. Шакирова, – Казань: Магариф – Вакыт, 2016. – С. 79-80.
4. Обществознание. Поурочные разработки. 11 класс: пособие для учителей общеобразоват. организаций: базовый уровень / Л.Н. Боголюбов, А.Ю. Лазебникова, Н.Ю. Басик и др. – М.: Просвещение, 2014. – 256 с.
5. Педагогика: Учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др.; Под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Изд-во Проспект, 2010. – С. 421.
6. Проектирование учебных заданий по таксономии Блума [Электронный ресурс] // Образовательный портал «Инфоурок», 2021. – URL: https://infourok.ru/material.html?mid=105125 (дата обращения 18.02.2020).
7. Сиденко, Е.А. Мастер-класс: «Целеполагание: от осмысления к деятельности» // Эксперимент и инновации в школе, 2010. – № 5. – С. 42-49.
8. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Национальная ассоциация развития образования и науки, 2021. – URL: https://fgos.ru/ (дата обращения 12.11.2020).

Педагогика

УДК 378.011.33:004.738.1
кандидат педагогических наук, доцент Власова Наталья Сергеевна
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ВЕБ-РАЗРАБОТЧИКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обобщен опыт подготовки бакалавров в области веб-разработки в высшей школе. Выявлены основные этапы создания веб-сайта и функции специалистов по созданию сайтов, на основе этого определены модули обучения, направленные на формирование определенной компетенции в сфере веб-дизайна или веб-программирования, сформулированы особенности и педагогические условия. В заключении делается вывод о необходимости дальнейших исследований подготовки компетентных специалистов в области веб-разработки, так как эта сфера остается очень перспективной для выпускников вузов.
Ключевые слова: веб-разработка, проектный метод обучения, модули обучения, компетенция, Ворлдскиллс, веб-школа.
Annotation. The article summarizes the experience of training bachelors in the field of web development in higher education. The main stages of creating a website and the functions of specialists in creating websites are identified, on the basis of this, training modules aimed at forming a certain competence in the field of web design or web programming are defined, features and pedagogical conditions are formulated. In conclusion, it is concluded that further research is needed to train competent specialists in the field of web development, since this area remains very promising for university graduates.
Keywords: web development, project training method, training modules, competence, WorldSkills, web school.

Введение. Профессия веб-разработчика входит в список самых высокооплачиваемых по данным портала по поиску работы HeadHunter [6]. В России подготовка веб-программистов осуществляется в рамках подготовки бакалавров по IT-направлениям. Освоение веб-технологий при изучении дисциплин «Web-дизайн», «Web-программирование» и т.п., которые предусмотрены в учебных планах таких направлений, недостаточно для получения объема знаний и навыков для «входа» в профессию веб-разработчика. Возможно поэтому активно развиваются различные онлайн школы в области веб-технологий, также многие IT-компании открывают собственные курсы и школы, в которые отбирают лучших претендентов из талантливых учеников школ, студентов, или всех желающих пройти отбор, и готовят веб-программистов с последующим их трудоустройством в этих же компаниях.

Специфика подготовки веб-разработчика состоит в том, что охватывает очень большой стек технологий, которые необходимо знать хотя бы на базовом уровне, чтобы в будущем выбрать более узкую специализацию.

В данной статье обобщен опыт подготовки бакалавров в области веб-разработки в Российском государственном профессионально-педагогическом университете (ФГАОУ ВО «РГППУ» г. Екатеринбург), где студенты разных направлений изучают дисциплины «Web-дизайн», «Web-программирование» или «Web-технологии». Данный опыт был представлен в нескольких научных статьях на различных конференциях [2, 3, 4]. Обучение веб-разработке построено на идее, что у студента формируется веб-компетенция, которая включает структурно-функциональный, художественный и технологический компоненты при проектировании и создании веб-сайта [5].

Изложение основного материала статьи. Для исследования нами был проведен анализ литературных источников. В своих работах ведущие отечественные веб-дизайнеры, такие как А. Лебедев и Д. Кирсанов рассматривают тенденции развития веб-дизайна.

В научных диссертациях по методике обучения в основном рассматривается подготовка в области веб-дизайна и в меньшей степени в области веб-программирования. Так Корзина М.И. в своей диссертации рассматривает комплексный подход к проектированию веб-сайта, как объекта графического дизайна и как информационной системы, т.е. необходимо учитывать «художественно-эстетическую и техническую составляющие сайтов» [8].

Кузнецова Н.И. рассматривает веб-дизайн в качестве инструмента моделирования виртуального пространства современной культуры [9].

Блуднов Г.П. в своей диссертации делает акцент на том, что «…веб-дизайн в настоящее время еще не нашел свое достойное место в практике обучения студентов педагогических учебных заведений…», а также отмечает, что «… педагогическое значение Веб-дизайна и Интернет технологий никем не изучались. Также

отсутствуют специальные исследования, посвященные содержанию и методике обучения Веб-дизайну учащихся школ и студентов педагогических вузов» [1].

За последние десять лет ситуация мало изменилась. Нам не удалось найти отечественных педагогических исследований по подготовке веб-разработчиков полного цикла. Необходимость таких исследований заключается в том, что в настоящее время тесно взаимосвязаны функции веб-дизайнера и веб-программиста. Раньше веб-дизайнеры проектировали макеты и осуществляли графическое наполнение верстки, сейчас они также привлекаются к frontend разработке, т.е. реализуют графический дизайн сайта в HTML-макет, создают анимацию, таким образом активно участвуют в разработке кода, в свою очередь веб-программисты используют в своей работе инструменты дизайна для обеспечения интерактивности интерфейса.

Мы проанализировали рынок труда и разделение функций веб-разработчиков в веб-студиях на предмет необходимых знаний и умений. Также в ходе исследования были использованы различные методы анализа литературы по педагогике, литературы по обучению созданию сайтов, по компьютерной графике и дизайну в рамках проблемы исследования. Был изучен отечественный опыт преподавателей веб-технологий, проведены беседы со студентами, анкетирование обучаемых по окончании прохождения учебной дисциплины, проводились различные педагогические эксперименты с применением проектного метода обучения, анализ выполненных проектов в рамках лабораторных работ, курсовых проектов и в рамках выпускных квалификационных работ.

Был проанализирован процесс разработки сайта в веб-студии, на основе которого были выявлены следующие этапы создания сайтов.

Этап 1. Анализ технического задания на создание сайта от заказчика.

Этап 2. Создание информационной архитектуры web-сайта. На данном этапе составляется логическая структура сайта и изображается в виде схемы, затем проектируется физическая структура сайта максимально приближенная к логической структуре.

Этап 3. Сбор содержимого (контента). Сбор текстов, изображений, аудио, видеоматериалов и др.

Этап 4. Определение технологий, которые будут использоваться. Если сайт небольшой до 10 страниц и не подразумевает интерактивность с пользователем, можно использовать статические технологии. В других случаях и чаще всего используются динамические технологии.

Этап 5. Создание макета сайта. Макет – это внешний вид сайта, который видит пользователь, когда сайт открыт в браузере. Макет создается в каком-либо графическом редакторе.

Этап 6. Создание шаблона средствами HTML и CSS. Должен получиться интерфейс, максимально приближенный к макету. Такая страница является шаблоном для всех остальных.

Этап 7. Сборка структуры. Заключается в создании файловой системы (физической структуры) на основе логической структуры сайта.

Этап 8. Наполнение контентом. Верстка текстов, изображений и т.д. Возможна параллельная оптимизация веб-страниц для продвижения в Интернет.

Этап 9. Регистрация доменного имени и размещение сайта на хостинге.

Этап 10. Поддержка сайта и продвижение в сети Интернет.

На основе этапов создания сайта были определены основные функции различных веб-разработчиков:

- веб-дизайнер (UX/UI- дизайнер) – создает дизайн сайта и интерфейсов;
- веб-верстальщик – переводит дизайн сайта в HTML-шаблон. Такого специалиста также называют frontend-разработчик;
- веб-программист – программирует функционал сайта. Такого специалиста называют backend-разработчик;
- контент менеджер – наполняет сайт контентом;
- SEO-оптимизатор – занимается продвижением сайта в сети Интернет.

Многие из этих функций могут объединятся в рамках должностных обязанностей веб-разработчика. Например, контент менеджер может не только наполнять сайт информацией, но и заниматься продвижением сайта в Интернет, т.е. выполнять функции SEO-оптимизатора. Или, например, frontend-разработчик и backend-разработчик могут быть в одном лице, тогда такой специалист называется fullstack-разработчик.

Определение функций веб-разработчиков позволило предположить, что полный цикл подготовки таких специалистов в высшей школе можно разделить на следующие модули с перечислением основных технологий, которыми необходимо овладеть в результате прохождения модуля.

Модуль «UX/UI-дизайн». Термин «UX/UI-дизайн» постепенно вытесняет термин «Веб-дизайн», так как помимо создания дизайна сайтов включает изучение технологий прототипирования и создания дизайна веб-интерфейсов, к которым также относится интерфейс веб-сайта. В рамках этого модуля студенты изучают основные программы и сервисы прототипирования, создание макета сайта в графическом редакторе или онлайн-сервисе Figma, композицию сайта, дизайны элементов сайта, анимацию и интерактивность различных элементов.

Модуль «Frontend разработка» включает изучение базовых технологий гипертекста HTML5 и стилевых описаний CSS3, язык программирования JavaScript, адаптивную верстку макетов будущих сайтов из форматов графических редакторов или графического сервиса Figma. В последние годы требования к знаниям frontend специалиста расширились, сюда добавилось требования к знанию методологии верстки БЭМ, знание препроцессоров CSS (LESS, Sass, Stylus и т.п.), фреймворка Bootstrap и ему подобных, умение работать с технологиями командной работы средствами Git, понимать принципы работы сборщика проекта Webpack и иметь представление о Node.js, который работает на стороне сервера (в отличие от JavaScript).

Модуль «Backend разработка» посвящен изучению языков веб-программирования PHP в связке с базой данных MySQL, языку C#, самостоятельному проектированию системы управления сайтом (CMS) и программирование различных модулей и плагинов к наиболее популярным CMS, таким как, WordPress, Joomla и «посадку» HTML-макета на CMS.

Модуль «Контент менеджер». Работа контент менеджера не связана ни с версткой, ни с программированием, более того, на этапе «посадки» HTML-макета на CMS сайта одним из главных условий является то, чтобы контент менеджеру вообще не приходилось обращаться к исходному коду.

Для того, чтобы претендовать на вакансию контент менеджера на рынке труда, необходимо хорошо уметь писать тексты, находить необходимую информацию, обрабатывать изображения, знать наиболее

популярные CMS такие как WordPress, Joomla, OpenCart, Bitrix и др. Поэтому подготовка по этому модулю направлена на изучение перечисленных компонентов.

Модуль «SEO-оптимизация и продвижение в сети Интернет» включает изучение подготовки веб-документа к продвижению в сети Интернет, изучение систем статистики, таких как Яндекс Директ и Google Analytics, различные методы продвижения веб-ресурса, анализ и интерпретация результатов оптимизации и изменения позиций веб-страниц в выдаче результатов поисковых машин.

В ходе исследований и апробации нами были выявлены несколько особенностей подготовки веб-разработчиков в высшей школе.

Одной из особенностей подготовки веб-разработчика является *проектный метод обучения.* Процесс разработки веб-сайта включает несколько этапов, поэтому процесс создания итогового проекта можно разбить на блоки согласно этим этапам. Например, ставим задачу – разработать корпоративный веб-сайт. Разбиваем задачу на подзадачи согласно этапам реализации проекта:

- формулировка технического задания на разработку проекта;
- разработка прототипа;
- реализация дизайна согласно прототипу;
- верстка макетов главной и типовой страницы средствами HTML5 и CSS3;
- «посадка» макета на систему управления сайтом;
- реализация структуры сайта на CMS, программирование необходимых дополнительных модулей или плагинов;
- наполнение контентом;
- оптимизация для продвижения в сети Интернет.

Следующая особенность подготовки веб-разработчика – *формирование определенной компетенции согласно этапам реализации проекта:*

- компетенция «UX/UI-дизайнер» формируется на этапе разработки прототипа и реализации дизайна согласно прототипу;
- компетенция «Frontend разработчик» – верстка макетов главной и типовой страницы средствами HTML5 и CSS3;
- компетенция «Backend разработчик» – «посадка» макета на систему управления сайтом и реализация структуры сайта средствами веб-программирования;
- компетенция «Контент менеджер» – наполнение сайта информацией;
- компетенция «SEO-специалист» – оптимизация и продвижение сайта в сети Интернет.

Следующая особенность подготовки веб-разработчиков – *участие в движении Ворлдскиллс.*

Высокий интерес у студентов, интересующихся веб-разработкой, является участие в чемпионате Ворлдскиллс. Задания чемпионата охватывают различные области деятельности веб-разработчика, такие как: создание адаптивного макета сайта на основе графического эскиза в формате Photoshop или Figma, создание интернет-магазина, написание различных скриптов.

Студенты РГППУ несколько раз участвовали в чемпионатах Ворлдскиллс достаточно успешно, в связи с этим в РГППУ было проведено обучение преподавателей, ведущих дисциплины веб-разработки, на курсах повышения квалификации по программе «Технологии фронтенд разработки (с учетом стандарта Ворлдскиллс по компетенции «Веб-дизайн и разработка»)». В рамках программы преподавателям представилась уникальная возможность актуализировать свои знания и умения при создании современных веб-продуктов:

- создание прототипа макета лэндинга в программе подготовки интерфейсов, или в графической программе, или вручную на бумаге с использованием чертежных инструментов по желанию;
- реализация дизайна лэндинга на основе разработанного прототипа в онлайн сервисе Figma, основные инструменты которого аналогичны таким графическим редакторам, как Adobe Illustrator и CorelDRAW;
- создание адаптивного HTML-макета средствами HTML5 и CSS3 на основе технического задания для лэндинга, содержащего десять информационных блоков разного назначения, включая слайдер, фильтр товаров по разным критериям, форму обратной связи, включение в макет карты Google;
- реализация интернет-магазина средствами CMS WordPress с использованием готовой темы WordPress. В данном блоке также предусмотрено выполнение контрольной работы строго по индивидуальному варианту – создание интернет-магазина с элементами, обязательными для веб-продукта данной категории: несколько разделов товаров с фотографиями, описаниями, ценами для каждого товара, наличие корзины покупателя, фильтр товаров по цене, по бренду, по скидке, а также наличие слайдера с отзывами и формы обратной связи;
- курсы заканчивались демонстрационным экзаменом по стандартам Ворлдскиллс, аналогичном при проведении чемпионатов Ворлдскиллс, в которых принимают участие студенты учебных заведений. Следует отметить высокую сложность демонстрационного экзамена, когда за очень ограниченное время необходимо создать полноценный адаптивный лэндинг фирмы по техническому заданию и по стандартам W3C (Консорциум Всемирной паутины (англ. World Wide Web Consortium, W3C), которые описывают требования к валидности HTML и CSS кода макетов сайтов и веб-приложений. На наш взгляд, это очень полезный и эффективный тренинг для преподавателей в плане скорости и корректности набора кода, применения современных инструментов разработки веб-сайтов, и погружения в профессиональную среду веб-программирования.

Следующая особенность подготовки веб-разработчиков – *создание необходимых педагогических условий.* Нами сформулированы следующие педагогические условия.

1. Формирование определенной компетенции в рамках каждого модуля. Освоение каждого модуля должно быть ориентировано на получение знаний и умений, которые дадут возможность обучаемому претендовать на соответствующую вакансию. Например, изучив модуль «UX/UI-дизайнер», обучаемый мог начать работать дизайнером интерфейсов или веб-дизайнером. Освоив *модуль* «Frontend разработка», обучаемый может претендовать на должность HTML-верстальщика или frontend-разработчика и т.д.

2. Проектный метод обучения – реализация одного сквозного проекта в ходе изучения всех модулей. Выполнение единого проекта на протяжении нескольких модулей, позволит обучаемому лучше понять полный цикл разработки веб-сайта или приложения, наблюдать постепенную реализацию идеи в готовый

продукт, осознать необходимость тщательной проработки предыдущего этапа прежде, чем перейти к последующему. Тестирование итогового продукта позволит выявить недостатки и недоработки на каждом из предыдущих этапов реализации проекта.

3. Моделирование профессиональной среды в ходе выполнения сквозного проекта. Применение проектного метода обучения приближает обучаемого к реальной профессиональной среде в веб-студии. Стоит отметить, что в реальных компаниях по разработке сайтов чаще всего присутствует разделение труда, и редко, когда сайт от идеи до внедрения разрабатывает один человек. Выполнение всех стадий проектов самостоятельно позволяет студенту почувствовать себя в роли разработчика на каждом этапе, лучше осознать специфику работы такого исполнителя, осознать свою будущую более узкую специализацию в области веб-разработки. Активное участие в защите проекта перед группой, а также участие в конкурсах веб-сайтов, олимпиадах и чемпионатах по веб-разработке способствует приобретению нового профессионального опыта самопрезентации, повышению самооценки, осознанию собственных слабых сторон.

4. Обеспечение содержательного и контролирующего блоков цифровым контентом. Все модули курса должны быть обеспечены электронными материалами, которые возможно разместить в информационно-образовательной среде учебного заведения. Цифровой образовательный контент стал не только необходимостью современной системы обучения, но и нашел широкую поддержку в среде обучаемых, «…85% респондентов считают возможной замену традиционных курсов на онлайн-курсы и только 15% не согласны с данным утверждением…» [7].

5. Привлечение преподавателей-практиков и экспертов Ворлдскиллс для курирования проекта и контроля усвоения знаний. На защиту проекта целесообразно приглашать сторонних специалистов, например, преподавателей-практиков, которые кроме учебного процесса работают в реальных коммерческих проектах по веб-разработке, представителей веб-студии или экспертов чемпионатов Ворлдскиллс для конструктивной критики, выявления ошибок, обмена опытом, профессиональной беседы, приглашения на стажировки и т.п. Все это, на наш взгляд, позволяет обучаемым более близко познакомиться с профессиональной областью веб-разработки и осознать возможности выбора своей будущей профессиональной деятельности.

Следующая особенность подготовки веб-разработчиков – *организация веб-школы в рамках дополнительного образования в вузе.* Студенты и обучаемые, которые предполагают после окончания вуза работать в области веб-разработки, уже во время обучения в вузе интересуются различными дополнительными курсами в этой области, самостоятельно изучают литературу и различные проекты по веб-разработке. В таком случае целесообразно в рамках учебного заведения организовать веб-школу не только для студентов, но и для всех желающих. В рамках такой школы обучаемые могут пройти как отдельные модули и получить по окончании свидетельство о повышении квалификации, так и полный курс обучения и получить после этого документ о профессиональной переподготовке.

Выводы. Таким образом, подготовка полноценного специалиста в области создания веб-сайтов и веб-приложений в рамках дисциплин, предусмотренных учебным планом, сможет сформировать только самые базовые знания. Более углубленную подготовку можно предложить в качестве дополнительных модулей обучения в рамках дополнительного образования в стенах этого же вуза, преддипломную практику в реальной веб-студии, и выполнение продукта для заказчика в рамках выпускной квалификационной работы.

Обобщая опыт исследования, можно сказать, что изучение методики подготовки бакалавров в области веб-разработки остается очень актуальной, т.к. эта сфера на сегодняшний день остается очень перспективной для выпускников вузов благодаря привлекательности самой профессии, высокой востребованности специалистов в данной области, высокой оплате труда и гарантии трудоустройства при наличии компетенций в области веб-дизайна и веб-программирования.

Литература:

1. Блуднов Г.П. Веб-дизайн как средство специальной подготовки студентов художественно-графических факультетов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2004. 186 с. URL: http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/105062.html (дата обращения: 26.02.2021).

2. Власова Н.С. Возможности веб-школы в рамках дополнительного образования // Новые информационные технологии в образовании и науке. 2019. № 2. С. 104-107.

3. Власова Н.С. Особенности подготовки веб-дизайнера в рамках дополнительного образования // Наука. Информатизация. Технологии. Образование : материалы XIII междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24-28 февраля 2020 г. Екатеринбург, 2020. С. 272-280.

4. Власова Н.С. Формирование цифрового контента для подготовки веб-разработчиков // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XIII междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24-28 февраля 2020 г. Екатеринбург, 2020. С. 18-24.

5. Власова Н.С. Научно-методическое обеспечение подготовки студентов вузов в области web-дизайна: дис. …канд. пед. наук: 13.00. Екатеринбург, 2010. 243 с.

6. ИТ: обзор рынка вакансий и топ-15 специальностей. URL: https://ekaterinburg.hh.ru/article/24562 (дата обращения: 26.02.2021).

7. Киуру К.В., Попова Е.Е. Использование цифрового контента в образовательном процессе вуза как ответ на вызовы визуального поворота // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 2. С. 91-102. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovogo-kontenta-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza-kak-otvet-na-vyzovy-vizualnogo-povorota/viewer (дата обращения: 22.02.2021).

8. Корзина М.И. Дизайн-технология разработки интернет-сайтов: дис. ... канд. техн. наук: 17.00.06. СПб., 2014. 161 с. URL: https://www.dissercat.com/content/dizain-tekhnologiya-razrabotki-internet-saitov (дата обращения: 26.02.2021).

9. Кузнецова Н.С. Веб-дизайн как инструмент моделирования виртуального пространства современной культуры: дис. ... канд. культурологии: 24.00.01. Саранск, 2010. 171 с. URL: http://www.dissercat.com/content/veb-dizain-kak-instrument-modelirovaniya-virtualnogo-prostranstva-sovremennoi-kultury (дата обращения: 26.02.2021).

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей Володина Ольга Васильевна
Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье отмечается важность и значимость развития критического мышления для познавательной, социальной и профессиональной деятельности будущего специалиста в сфере образования; представлены характеристики и проявления критического мышления как одного из показателей сформированности профессионально-личностной и интеллектуальной культуры обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата в процессе обучения иностранному языку в вузе. Критичность мышления будущего учителя раскрывается в индивидуальных особенностях интеллектуальных качеств, рефлексивном мышлении, личностных установках, интерактивных свойствах и проявлении социальной активности в межличностном и межкультурном общении и взаимодействии, в том числе посредством изучаемого иностранного языка.

Ключевые слова: критическое мышление, интеллектуальная культура, педагогическое образование, иноязычное образование, мыслительная деятельность, речевая деятельность.

Annotation. The article notes the importance and significance of the development of critical thinking for the cognitive, social and professional activities of a future educational specialist; the characteristics and definitions of critical thinking as one of the attributes of the professional, personal and intellectual culture of bachelors of education formed in the process of foreign language education in university are presented. Critical thinking is revealed in the individual characteristics of future teachers, their intellectual traits, reflexive thinking, personal attitudes, interactive skills and social activity, interpersonal and intercultural communication and interaction by means of the foreign language.

Keywords: critical thinking, intellectual culture, teacher education, foreign language education, mental activity, speech activity.

Введение. Стратегии интеллектуализации иноязычного образования в вузе, направленные на развитие интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата в процессе изучения иностранного языка (ИЯ), связаны с активизацией речемыслительной деятельности студентов, непрерывным автономным умственным, культурным и духовным развитием и совершенствованием будущих учителей [3; 5]. В процессе коммуникативного иноязычного образования значимым средством *присвоения культуры* (совокупности материальных и духовных ценностей, способов и форм преобразовательной деятельности, самовыражения и самопознания человека посредством мыслительной активности, рассудочного понимания, когнитивных процессов и творческих поисков) и *формирования собственной культуры* будущих учителей (целостного ценностного достояния человека, проявляющегося в личностных преобразованиях и субъектности, воспитанности и образованности, системе социально значимых качеств и опыте межличностных и общественных отношений) выступает *критическое мышление*. Развитие и совершенствование интеллектуального и общекультурного уровня студентов – будущих учителей посредством критического анализа, оценки и интерпретации получаемых информационных сведений и осваиваемых знаний, критической рефлексии приобретенных когнитивных, языковых, речемыслительных, коммуникативных, регулятивных, творческих умений и навыков направлено на преобразование результатов обучения в мотив для дальнейшей интеллектуальной деятельности будущих специалистов в сфере образования, осознания важности гуманистических ценностей, выявления и осмысления значимости междисциплинарных связей обучения ИЯ и специализированных дисциплин для будущей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. *Важность и значимость критического мышления* в познавательной, социальной и профессиональной деятельности человека проявляется в ситуациях, когда необходимо принять сложное ответственное решение, сделать обдуманный выбор в ситуации множественности альтернативных вариантов, внести ясность и определенность, справиться с проблемной ситуацией, исправить ошибки, разрешить конфликты, оказать влияние, убедить и др. *Критическое мышление* предстает как синтез любознательности, осведомленности, вежливого скептицизма, сомнений, внимания к логичности и осмысленности аргументов, гибкости, объективности, беспристрастности и справедливости в воззрениях. Критическое мышление противостоит необдуманному следованию устоявшимся авторитетным мнениям и постулатам, конформизму, пассивной приспособленческой позиции, слепому подражанию образцу, неприятию и девальвации ценностной значимости других людей.

В обыденном понимании критическое мышление отождествляется с *критикой,* отрицательными суждениями, указанием на недостатки; имеет, как правило, отрицательную коннотацию, поскольку сопровождается острой полемикой, спорами и конфликтами. Однако критическое мышление не сводится к осуждающим замечаниям, подозрительности и мнимости; не предполагает исключительно отрицательный фон и коннотации межсубъектных взаимодействий; не проявляются в таких психофизиологическими состояниях как раздражительность, сварливость, вспыльчивость, агрессия. Критика – это не только способ находить и определять несовершенства и ошибки, но также выявлять, разбирать, оценивать и обсуждать достоинства; проверять подлинность, обоснованность и достоверность.

Критичность как свойство личности актуализирует и обусловливает мыслительную деятельность в процессе выяснения и разрешения проблемных задач, выдвигается показателем уровня интеллектуальной зрелости; это структурированная интеллектуальная активность, отражающая личностный психопатологический опыт эмоционально-чувственных переживаний, реакций и отклика на проблемы; предполагает самооценку собственных воззрений, высказываний и действий, оценивание убежденности собственных взглядов, процесса и результаты своей мыслительной деятельности, достоинств и недостатков внешних воздействующих факторов, выявление и дифференциацию несущественного и значимого

(А.С. Байрамов, Б.И. Беспалов, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, А.В. Бутенко, С.И. Векслер, Л.С. Выготский, М.И. Еникеев, И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, Ф.О. Керимов, И.И. Кожуховская, А.И. Липкина, Л.А. Мальц, М.И. Махмутов, Н.А. Менчинская, Л.А. Рыбак, С.Л. Рубинштейн, М.А.Холодная, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов, О.К. Тихомиров, А.И. Щербаков, Дж. Дьюи, Р. Джонсон, Д. Халперн, Е.А. Ходос, Д. Торранс и др.).

Критическое мышление, отличающееся целенаправленностью, обоснованностью и контролируемостью, связано с применением когнитивных стратегий и технологических приемов для повышения эффективности желаемого конечного результата (Д. Халперн) [12]. Е. В. Борзова отмечает, что критическое мышление связано с выполнением когнитивных и умственных действий, предполагает отхождение от установленных и общепринятых мнений, устоявшихся стереотипов и непреложных истин с целью более содержательного и углубленного изучения и анализа ситуации. Проявление сомнений, противоречивости мнений и суждений в процессе определения истинности или ложности изучаемого предмета опирается на непременной адекватности и рациональности размышлений [1, с. 35-36]. М.И. Махмутов определяет критическое мышление как личностное свойство человека а) замечать и отмечать противоречие своим субъективным соображениям в высказываниях другого человека, а также несогласованность и несоответствие его социального поведения принятым нормам и взглядам; б) видеть и осознавать правдивость и истинность теорий или их сомнительность и ошибочность, алогичность и иррациональность мыслей, рассуждений и умозаключений, а также умение реагировать на такие проявления должным образом; в) изучать, детально разбирать и давать оценку исследуемой задаче и конкретному предмету анализа; г) быть образцом должного речевого и невербального поведения и т.д. [9, с. 94].

С.В. Воробьева указывает, что в контексте парадигмы *критического мышления* разработан комплекс средств построения и изучения моделей *личностной эпистемологии* – индивидуального способа исследования (освоения, структурирования, систематизации, организации и осмысления) знаний о мире, представленных в лингвистических и когнитивные схемах опыта личностного взаимодействия с постигаемым внешним миром. С позиций эпистемологии *мышление* и *личностный опыт* отображаются в пределах имеющихся ресурсов *лингвистических* паттернов. Познавательная деятельность и мышление обусловлены в значительной степени языковыми структурами (Р. Мур), процессом *именования* как дискретного категориального обозначения внешних явлений и воздействий. Критическое осмысление связано с ценностной трансформацией, преобразованием и интерпретацией внешних событий с учетом формально-логического, когнитивного и эпистемологического (языковых элементов опыта) подходов к реальности как «жизненного мира» (Э. Гуссерль), поля значений (А. Шюц) или феноменального поля сознания (А. Бек) [7].

В условиях *учебной деятельности* критичность мышления развивается в процессе и результате выявления и анализа ошибок, выполнения корректирующих действий при решении учебных проблемных ситуаций и логических задач. Частично-поисковая и исследовательская деятельность творческого характера позволяют проявить критичность и самостоятельность ума как предпосылки творческого начала деятельности. Критическое мышление является одним из составляющих *самооценки* при сознательном и осмысленном сопоставлении наличествующего результата учебной деятельности с желаемым целевым ориентиром; выступает индикатором способности контролировать и управлять процессом своей интеллектуальной активности, а также оценивать чужие суждения, осуществлять взаимное рецензирование и обсуждения; готовности не продолжать начатые намерения в случае неоправданности затрат, нерациональности, возникновения противоречий и несоответствия требованиям установок.

Развитие критического мышления выдвигается обязательным требованием к результатам освоения программ бакалавриата по направлениям подготовки 440000 «Образование и педагогические науки» [11] в контексте формирования универсальных компетенций выпускника (УК – 1). *Положительные аспекты критики* и *критичности* в деятельностном компоненте профессиональной компетенции будущего учителя, связанные с целенаправленным поиском и критическим анализом информации для решения поставленных задач, а также активизацией сознания для вербального выражения в процессе формулирования мысли и речи, проявляются в выявлении верности понятий и суждений, сравнении и оценке результатов на разных этапах выполнения деятельности, обнаружении недостатков и противоречий, конструктивном и продуктивном разборе ошибок с целью исправления, обдумывании и последовательных действиях для решения проблем. Учителю – предметнику необходимо обладать критическим мышлением для разработке логических моделей и формулировки логических умозаключений, обоснованных решений; критическое мышление предполагает готовность принимать или отклонять суждения, оценивать процесс принятия умозаключений как мыслительного процесса, который привел к полученным выводам при учете факторов, способствовавших принятию решения. Критическое мышление студента – будущего учителя как базовый элемент умения учиться, самостоятельно развиваться и совершенствоваться является качественным показателем *профессиональной квалификации* – подготовленности к осуществлению преподавательской и воспитательной работы, *ключевых компетенций* как комплекса фундаментальных межотраслевых и межкультурных знаний для продуктивной самореализации в профессиональной деятельности, *ключевых квалификаций* как общепрофессиональных знаний, умений и навыков, профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя, *профессиональной компетентности* как целостной теоретической и практической готовности и способности в осуществлению преподавательской деятельности при сформированности социальной, персональной, информационной и валеологической компетенций и профессионально важных качеств [6].

Развитость критического мышления обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата как показатель интеллектуальной культуры личности будущего учителя раскрывается в следующих проявлениях:

1) *интеллектуальные качества* – а) способность к всестороннему рассмотрению и изучению различных факторов и ситуаций, мнений и оценок благодаря высокому уровню владения мыслительными, в том числе логическими, операциями (целеполагание, анализ, синтез, раскрытие связей и отношений, формулирование гипотез, оценивание, абстрагирование, тщательное изучение альтернативных позиций и их дальнейшее признание и развитие или обоснованное отрицание и отвержение, рассуждения, аргументирование, умозаключения, прогнозирование потенциальных положительных и отрицательных последствий); б) активное восприятие информации, выдвижение и рассмотрение нескольких возможностей решения проблемы, выявление множественности связей между факторами явления; в) умение оперировать

категориальными понятиями; г) способность умение четко и ясно выражать свои мысли, развернуто и аргументировано обосновывать собственную позицию; д) способность к полному, глубокому и широкому исследованию проблемного вопроса, осуществлению поиска дополнительной информации и ее дальнейшему использованию; е) выявление, аналитический разбор, рассмотрение и принятие во внимание разных позиций; ж) применение сформированных навыков и усвоенных знаний в разнообразных ситуациях;

2) *рефлексивные качества* – а) стремление разобраться, понять первопричину, подвергнуть сомнению в разумных пределах; б) преднамеренность, обдуманность высказываний и действий; в) проявление осознанности в процессе мыслительной деятельности (способность отслеживать ход своих рассуждений; планирование и упорядочивание своих мыслей, выстраивание и следование логической последовательности излагаемых суждений); г) неспешность в принятии решений, вынесение суждений при наличии разнообразной информацией и ее системного анализа; д) размышления и рассуждения о своих идеях и мыслях, анализ и оценивание эмоциональных переживаний и отношений;

3) *личностные качества и установки* – а) проявление интереса, инициативности, любознательности, познавательной активности; б) умение контролировать свои эмоции, терпимость к неопределенности, снисходительность; в) уважение и толерантность к иному мнению; г) самокритичность, отношение к своим мыслям, словам и поступкам без предубежденности, объективная самооценка, способность и смелость видеть и признавать свои неудачи; д) независимость собственной позиции, самостоятельность в суждениях; е) настойчивость (способность не отступать от цели, столкнувшись с трудностями), упорство, проявление силы воли; ж) стремление к самосовершенствованию, готовность исправлять свои ошибки, умение учиться на ошибках, делать соответствующие выводы, не искать оправдания своим неудачам [4];

4) *интерактивные качества* – а) эмпатия, умение слушать собеседника; б) гибкость, открытость к идеям других людей; в) способность понять и принять позицию другого человека, посмотреть на ситуацию с учетом мнений других людей; г) способность вести конструктивный и продуктивный диалог; д) способность координировать и управлять сложным конфликтным, проблемным общением, искать и находить компромиссные решения, в том числе благодаря установлению согласия, поддержке, дружеским отношениям с другими людьми.

В методике обучения ИЯ отмечается необходимость и важность акцента на активную мыслительную деятельность обучающихся, развитие критического и коммуникативного мышления на ИЯ в контексте целевой установки на формирование иноязычной коммуникативной компетенции; подчеркивается актуальность мыслительной функции языка наряду с коммуникативной, т.е. необходимость овладения обучающимися языковыми средствами для формирования и формулирования собственных мыслей на ИЯ. Интеллектуализация иноязычного образования в вузе, нацеленная на развитие интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата, предполагает, что язык должен выражать не столько готовую заимствованную мысль, сколько выступать средством для создания собственных суждений в процессе продуктивной речевой деятельности (Б.В. Беляев, Е.В. Борзова, М.Н. Вятютнев Е.И. Пассов, Е.С. Полат и др.). Е.В. Борзова подчеркивает, что основным предметом речевой деятельности является мысль; в учебном процессе важно уделять внимание не столько форме высказываний на иностранном языке, сколько мысли, излагаемой на иностранном языке, т.к., если при общении на уроке иностранного языка нет мысли в высказываниях учеников, то нет иноязычной речевой деятельности [1, с. 39]. Опираясь на мнение И.А. Зимней [8, с. 147], Е.В. Борзова отмечает, что мысль определяет содержательную сторону общения, отражая в сознании человека связь и отношения объектов и явлений реального мира [2]. Мыслительная функция изучаемого языка заключается в создании иноязычной устной и письменной речи как продукта творческого мышления, а также понимании сложных речемыслительных высказываний других людей. Активизация и развитие речемыслительной деятельности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата средствами изучаемого языка является приоритетным условием развития интеллектуальной культуры личности будущих учителей и результатом интеллектуализации иноязычного образования в высшей школе.

Содержанием внутренней деятельности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата в процессе обучения ИЯ являются мышление и воображение, благодаря которым создаются мыслительные образы, анализируются, заново переживаются и переосмысливаются состоявшиеся события и действия, выстраиваются внутренние алгоритмические конструкции и планы дальнейших речевых актов. В процессе интеллектуализации иноязычного образования развитие внутренней речи обучающихся (скрытое формирование и формулирование мыслей, беззвучная вербализация) выдвигается одной из важных задач. Смысловая и композиционная полнота и целостность, тематическая развернутость и содержательность внутренней речи студентов – будущих учителей обусловлены сложившимся личным языковым и речевым опытом, уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Иноязычная речь – это разнонаправленная речевая деятельность «для себя и для других» (Л.С. Выготский). *Внутренняя речевая деятельность* выстраивается как диалог с самим собой, планирование, смысловое наполнение и приготовление будущего речевого высказывания. Во внутреннем плане происходит усвоение, переработка и осмысление воспринятой чужой речи. Внутренняя мыслительная деятельность человека обусловлена воздействующим характером внешних объектов и обстоятельств, которые актуализируют и запускают мыслительный процесс; возникает посредством *интериоризации* как переноса внешнего социального опыта во внутренние структуры психики человека. Интериоризация оказывает трансформирующее влияние на изначально внешние процессы, происходит их обобщение, сокращение и дальнейшее развитие во внутреннем плане. В дальнейшем в процессе и результате экстериоризации происходит противоположный перенос из внутреннего плана во внешнюю форму деятельности, внутренние действия приобретают внешнюю знаковую и социальную форму проявления. Основываясь на определении Г.В. Суходольского [10, с. 53] *экстериоризации* как «воплощения образа, абстрактной мысли, фантазии, в его продукт, в новацию», Е.В. Борзова представляет, таким образом, процесс преобразования внутренней речи на ИЯ во внешнюю иноязычную речь [2].

Развитие критического мышления в контексте интеллектуализации иноязычного образования в высшей школе, ориентированного на непрерывное личностное, профессиональное, интеллектуальное, социально-культурное, творческое развитие и совершенствование обучающихся средствами изучаемого языка и иноязычной культуры, является важным компонентом целенаправленного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих высококвалифицированных специалистов в

сфере образования. Активизация критического мышления в процессе знакомства с культурой стран изучаемого языка способствует критическому осмыслению социальных и культурологических особенностей жизни в странах изучаемого языка, выявлению и осмыслению сходств и различий в иноязычной и родной культурах, преодолению стереотипных представлений, формированию уважительного отношения на основе диалога культур. *Социальность критического мышления* в процессе развития речемыслительной деятельности обучающихся средствами ИЯ раскрывается в совместном прочтении текстов и дальнейшим обсуждении, дискуссиях, обмене мнениями, в которых происходит как обмен мнениями, так и уточнение, дополнение, углубление своей точки зрения. В процессе обучения ИЯ развитие критического мышления предполагает моделирование речевых ситуаций, в который обучающиеся могут проявить умение преодолевать недопонимание, разрешать конфликты, находить компромисс при обсуждении неоднозначной противоречивой темы.

Выводы. Критическое мышление являются важной составляющей интеллектуальной культуры студентов – будущих учителей как многокомпонентного, сложноструктурированного социально-личностного феномена, раскрывающегося в высоком уровне образованности, независимости диалектического мышления, познавательной и творческой активности, духовном богатстве, приверженности общечеловеческим ценностям. Для эффективного проявления критического мышления в контексте взаимообусловленного и взаимосвязанного развития гносеологической, информационной, обучающе-воспитывающей, регулятивной, речемыслительной, коммуникативной, герменевтической, социально-нормативной, творческой, корректирующей и компенсирующей функций интеллектуальной культуры студентов – будущих учителей средствами иноязычного образования требуется привлечение не только когнитивного, но и эмоционального аспектов личности обучающихся. *Мобилизация критического мышления* (ориентация на собственный опыт, поиск дополнительной информации, разносторонний анализ ситуаций, определение и оценивание альтернатив, обсуждении различных вариантов и т. д.) является условием интеллектуализации иноязычного образования как компонента профессионального становления высококвалифицированных специалистов. Критическое мышление выступает средством присвоения культуры и формирования собственной культуры будущих учителей. Активизация критического мышления усиливается в процессе осмысления обучающимися собственных эмоций и эмоций других людей, рационального и чувственного познания мира средствами изучаемого языка и иноязычной культуры, когда происходит обретение и закрепление знаний, переживаний, идеалов, образа мышления, символов и формирование собственного внутреннего мира будущего учителя. Человек с *развитым критическим мышлением* способен реализовать свой потенциал, ощутить радость открытий, разобраться в многообразии окружающего мира, т. к. критическое мышление оказывает непосредственной влияние на *самого субъекта*, его эмоционально-чувственную сферу, познавательную и мыслительную деятельность, сознательность выполняемых действий при проявлении рассудочности и свободы воли в определенных условиях и ситуациях взаимодействия с окружающими людьми.

Литература:

1. Борзова, Е.В. Новые подходы к обучению иностранным языкам в школе (курс лекций – часть 1, часть 2) / Е.В. Борзова. – Петрозаводск: Verso, 2007. – 60 с.
2. Борзова, Е.В. Новый федеральный государственный стандарт общего образования и методика обучения иностранным языкам / Е.В. Борзова // Иностранный язык в школе. – 2013. – № 7. – С. 10-17.
3. Володина, О.В. Интеллектуальная культура студента как целевой ориентир интеллектуализации образования в вузе / О.В. Володина // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – Воронеж, 2020. – С. 17-23.
4. Володина, О.В. Критическое мышление в структуре интеллектуальной культуры студентов вуза / О.В. Володина // Психологические и педагогические основы интеллектуального развития: сборник статей Международной научно-практической конференции (1 февраля 2018 г., г. Самара). В 2 ч. Ч 1. – Уфа: АЭТЕРНА, 2018. – С. 54-57.
5. Володина, О.В. Модель целевого компонента формирования интеллектуальной культуры бакалавра средствами иноязычного образования / О.В. Володина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград, 2020. – С. 20-25.
6. Володина, О.В. Педагогическое образование как доминантный фактор обеспечения качественного обучения и воспитания в условиях социально-экономического пространства общества знаний / О.В. Володина // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде. – РГПУ им. А.И. Герцена Санкт-Петербург, 2019. – С. 133-136.
7. Воробьева, С.В. Критическое мышление как моделирование личностной эпистемологии / С.В. Воробьева // Интеллектуальная культура Беларуси: управление знаниями в контексте задач социально-экономической модернизации: мат. Второй междунар. науч. конф., г. Минск, 12-13 ноября 2015. / Ин-т философии НАН Беларуси. – Минск: Право и экономика, 2016. – С. 117-118.
8. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку (на материала русского языка как иностранного) / И.А. Зимняя. – Москва: Русский язык, 1989. – 219 с.
9. Махмутов, М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления / М.И. Махмутов // Педагогика. – 2001. – № – 10. – С. 91-100.
10. Суходольский, Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В. Суходольский. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 168 с.
11. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (3++) по направлениям бакалавриата 440000 «Образование и педагогические науки» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94 (дата обращения 02.03.2021)
12. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 512 с.

УДК 76026

кандидат педагогических наук, доцент Вольгушев Антон Евгеньевич
Педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В ВУЗЕ (ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ)

Аннотация. Опыт работы в дистанционном формате вскрыл немало проблем, затрагивающих обе стороны образовательного процесса в вузе. Специфика художественно-педагогических дисциплин такова, что опираясь исключительно на цифровые и интернет – технологии, наработанные годами методы и приемы передачи знаний, консультирования и адекватного оценивания учебно-творческих работ студентов, утрачиваются. Осознавая необходимость использования ЭОС (электронная образовательная среда) вуза, МООК (массовые открытые онлайн-курсы) преподавателей вузов и разрабатывая собственные, педагог художник не должен отказываться от любой возможности личного общения с учащимися, если он действительно заинтересован в их качественной подготовке. Автор полагает, что сохранить уровень профессиональной подготовки студентов, будущих педагогов-художников, возможно лишь при условии достижения разумного баланса дистанционных и традиционных методов в вузовском обучении. Если же ставить задачи совершенствования подготовки бакалавров и специалистов, повышения ее качества, то решение здесь однозначно: свести онлайн обучение к необходимому и достаточному минимуму. Ведь молодого специалиста традиционно ждут в школе, к нему предъявляются требования не только знать и уметь, но и обладать широким спектром технологических, интеллектуальных и воспитательных качеств современного педагога.

Ключевые слова: художественно-педагогическое образование, онлайн обучение, электронная образовательная среда, искусство, онлайн и оффлайн-формат обучения, коммуникабельность.

Annotation. The experience of working in a distance format revealed many problems affecting both sides of the educational process at the university. The specificity of artistic and pedagogical disciplines is such that, relying solely on digital and Internet technologies, methods and techniques of transferring knowledge, consulting and adequate assessment of educational and creative works of students, developed over the years, are lost. Realizing the need to use the EOS (electronic educational environment) of the university, MOOCs (massive open online courses) of university teachers and developing their own, the teacher artist should not give up any opportunity of personal communication with students, if he is really interested in their high-quality training. The author believes that maintaining the level of professional training of students, future pedagogues-artists, is possible only if a reasonable balance of distance and traditional methods in university education is achieved. If we set the task of improving the training of bachelors and specialists, improving its quality, then the solution here is unambiguous: to reduce online education to the necessary and sufficient minimum. After all, a young specialist is traditionally expected at school; he is required not only to know and be able to, but also to possess a wide range of technological, intellectual and educational qualities of a modern teacher.

Keywords: art and pedagogical education, online learning, electronic educational environment, art, online and offline-teaching format, communication skills.

Введение. Актуальность поднимаемой здесь проблемы не может вызывать сомнений. И хотя общество (в том числе школы, колледжи и вузы) готовилось к изменениям, связанным с все возрастающей ролью цифровизации, мало кто предвидел столь быстрый и тотальный поворот к ней. Электронная образовательная среда стала рабочим инструментом педагога не сегодня, освободив его во многом от бумажной отчетности, по-своему организовала учёт и контроль учебного процесса, упростила возможность контактов преподавателя со студентами и студентов между собой. Тем не менее, самоизоляция заставила окунуться в интернет пространство всех, независимо от их готовности и желания, базовых возможностей и способностей. Получив годовой опыт работы «на удалёнке», теперь любой педагог способен делать выводы: о целесообразности, своевременности и эффективности действий, предпринятых им и, что важнее, их перспективности.

Изложение основного материала статьи. Характеризуя возможности дистанционного обучения, А.А. Андреев и В.И. Солдаткин утверждают, что «система дистанционного обучения должна ориентироваться на обеспечение населения различных регионов России возможностью получения *современного образования*» [1, с. 5]. Очевидно, что, несмотря на пандемию, «образовательная миссия вуза не изменилась и не изменится в будущем... Преподаватели разрабатывают онлайн-курсы, встраивают эти курсы в свои дисциплины, в ходе регулярного общения со студентами формируют их вовлеченность в образовательный процесс. Вовлеченность мы понимаем как *включенность учащегося в эффективные образовательные практики»* [2, с. 122] . Исходя из вышесказанного, следует закономерный вывод: система дистанционного обучения обеспечивает для всех возможность доступа к современному образованию, вовлекая учащихся в эффективные образовательные практики. Если первая его часть очевидна, то вторую нельзя признать справедливой, поскольку понятия «эффективность» и «образование», по мнению автора, противоречат друг другу в сфере гуманитарной и художественной.

Для художественного и художественно-педагогического образования проблема новых учащихся в новых условиях становится не просто актуальной. Вопрос о дистанционном художественном образовании взрослых детей – будущих студентов – становится весьма острым. Можно предположить, что те из них, кто действительно любит рисовать и желает развивать свои способности, могут без особого труда убедить членов приемной комиссии количеством и качеством своих работ, демонстрируя их через экран монитора. Находясь в режиме ВКС (видеоконференцсвязи) подтвердить аутентичность своих этюдов или рисунков нетрудно. Однако во все времена институт был призван не только давать знания и умения по рисунку, живописи или скульптуре. Не только данные компетенции отличают подготовку бакалавров художественно-педагогического направления от обучения в художественной студии или школе искусств. Даже такая учебная дисциплина как «История искусств», передаваемая лишь средствами интернета и кино не способна формировать важнейшие компетенции без преподавателя, поскольку разъясняет не столько факты, понятия,

имена и шедевры, а способствует развитию логического мышления, формирует такие эстетические взаимосвязи, от которых меняется сознание студента.

«Художественно-образное отражение действительности в произведениях искусства справедливо вызывает пристальное внимание к проблеме стиля, к анализу изобразительных средств», – значится в пояснительной записке Программы дисциплин предметной подготовки по специальности «Изобразительное искусство и черчение» [3, с. 14]. Становится очевидным, что подобные задачи учебной дисциплины выходит далеко за пределы традиционного (обыденного) представления об истории живописи или архитектуры. Передать, объяснить, показать на примерах и закрепить понимание многих явлений культуры может только преподаватель. Особенно в искусстве, которое сегодня, приходится признать, отодвинуто на обочину общественной жизни.

В искусстве важен результат, или, иначе говоря, чтобы творческая работа стала художественным произведением, она должна отвечать следующим профессиональным критериям: мастерство, уникальность, художественный вкус и др. С критерием «уникальность» понятно: способности, талант – категории вполне объективные. Остальные качества формируются годами в процессе обучения и практики. Очевидно, всякое обучение, в том числе обучение изобразительному искусству, предполагает контроль его хода и результатов. В художественной среде и художественных учебных заведениях эту функцию несут выставки, экскурсионные семинары и просмотры, возможные лишь в оффлайн-формате.

У дистанционного обучения немало достоинств, которые однако не способны на должном уровне контролировать даже учебные работы студентов, которые выкладывают их оптом и, как правило, без всяких комментариев (когда выполнено, как долго делалась работа, каковы размеры, техника и т.д). Электронная образовательная среда лишь фиксирует факт подачи таких работ, причем истинные её особенности (колорит, цветовая гамма, контрасты) в силу объективных обстоятельств остаются неведомы педагогу. Оценить, насколько грамотно и талантливо выполнено учебное задание, может лишь профессионал или экспертная группа. Опыт участия в работе кафедры изобразительного искусства в режиме видеоконференции дает понять, что объективная удаленная оценка вряд ли возможна. Это касается только заслушивания подготовленных выступлений студентов или магистрантов, т.е. оценивание теоретической части их аттестационных работ (курсовые, ВКР, магистерские диссертации). Данный вид связи предоставляет возможность заслушивать, отвечать на вопросы, обмениваться мнениями. Однако увидеть и, тем более, объективно оценить пояснительную записку, понять степень осведомленности и самостоятельности учащегося по теме исследования проблематично.

Надо помнить и о том, что живописное полотно или графическая серия – это не репродукция, отобранная в интернете, а результат длительных поисков, находок и разочарований, ошибок и открытий в вопросах узко профессионального свойства – замысел, композиция, технология, подбор красок, бумаги, оформление. В конечном счете, курсовая или дипломная работа на художественно-педагогическом факультете – это реальное изделие, вещь, имеющая вес и размеры, которую надо не только увидеть, но и присмотреться, потрогать и т.д. В противном случае оценка студенческой работы будет необъективна и, возможно, обидна для автора и его научного руководителя, вложивших свой труд, время, душевные силы.

Необходимо иметь в виду, что у всякого прогресса есть и побочный эффект, связанный с особенностями использования его достижений. Технические возможности сетей, немалая стоимость оборудования (компьютер и комплектующие), качество передаваемого контента (изображения и видеосвязь) – всё это ставит учащихся в разные исходные условия, препятствует (или помогает) им учиться в нормальном режиме.

Художественное образование изначально базируется на синтезе теоретических и практических компетенций. Учебные дисциплины, такие как живопись, скульптура, декоративно-прикладное искусство, ведут своё начало от ремёсел Средневековья, цеховых объединений. Их суть не изменилась и в XXI веке. В современной художественной среде термин «технология» традиционно понимается как «изготовление чего-то с помощью чего-то». Понятия «технология акварельной живописи», «технология подготовки стены под фреску», «технология офорта на меди» становятся доступными лишь в мастерской, при непосредственном контакте с педагогом-мастером. Трудно представить себе ситуацию, когда бы студент освоил бы лессировочную технику или создал шкалу травления офорта, увидев мастер-класс в сети интернет. Распространенные сегодня онлайн-курсы и виртуальные студии по обучению и развитию изобразительных способностей способны лишь заинтересовать зрителя, дают возможность опробовать материалы, приёмы и технологии. Их задача, предложить ученику некоторый навык, хорошо освоенный мастером. При этом о готовности следовать указанным путем или соответствии запросам учащегося речи не идёт. Один из феноменов искусства состоит в том, что разные художники, работая над одной и той же темой (или заданием), абсолютно не связанные между собой, способны прийти к одному – отличному – результату.

В поисках объективности автор обратился к студентам выпускного курса, будущим педагогам изобразительного искусства, с заданием осмыслить нынешнюю ситуацию в виде небольшого эссе. Некоторые размышления приводятся ниже.

Урангина Д.: Современное образование дает широкие возможности развития дистанционного обучения. А предмет «изобразительное искусство» является одним из предметов, наиболее пригодных для экспериментов, так как опирается на творчество, а не на точные науки. Так сегодня на просторах интернета можно найти бесчисленное количество курсов, посвященных обучению рисованию и художественному проектированию (дизайну). Успешность прохождения данных курсов обеспечивается их простотой и умелой форме подачи. Однако не все курсы, точнее, не все так называемые «преподаватели курсов» отвечают требованиям, предъявляемых педагогу. Речь о том, что такая форма подачи материала позволяет заниматься творчеством людям с абсолютно любым уровнем подготовки, и оно не требует посещения специальных занятий для поступления на курсы. В этом, несомненно, плюс дистанционного обучения. Минусы дистанционного образования диктуются такими методами и принципами обучения как: индивидуальный подход, метод групповой и коллективной работы, принцип наглядности и прочности усвоения знания, умения и навыков в сочетании с опытом творческой деятельности. Все они опираются на большую работу со стороны преподавателя, не только как источника знаний, но и как объекта контроля и формирования учебной мотивации. Творческая активность целиком и полностью зависит от мотивации учащихся, и ее результаты всегда показывают, насколько учащемуся интересна тема. Так педагог, посредством наблюдения за обучающимися, может выявить основные периоды спада и подъема мотивации следя за живой реакцией

ученика. А, следовательно, в дальнейшем может применить полученный опыт для разработки лучшей формы занятия.

Зябликова Е: Я вижу такие минусы в дистанционном обучении:

– Не развивается коммуникабельность, то есть студент не может обмениваться опытом и знаниями со сверстниками, а так же не может перенять их от педагога.

– Видео или аудиосвязь позволяет общаться лишь небольшой отрезок времени, при этом с учетом того, что педагогу необходимо выдать определенное количество материала в ограниченный срок времени, поэтому на индивидуальную работу со студентом остается не так много времени. Так же в традиционной форме обучения учащийся может обратиться за советом к педагогу в свободное от пары время, что дистанционное лишает. Конечно, немаловажно отсутствие общения и между студентами, в изобразительном искусстве нормально перенимать навыки и опыт друг друга, анализ чужих ошибок, сравнение своих работ с чужими и т.д.

– Недостаток практических знаний. При такой форме обучения отсутствует контроль за практической работой, а так же отсутствуют практические занятия. Для изобразительного искусства это необходимо, все мы знаем как важно для студентов правильно оформленные постановки, умение их не срисовывать с фотографии, а строить, изучая форму.

Губенко Кс.: Важный элемент «оффлайн-обучения» – именно личное общение. Очевидный минус, в дистанционном обучении изобразительному искусству – нет взаимодействия между учеником, педагогом и учебной постановкой. Практически невозможно поставить руку для нанесения линии или мазка особым образом удалённо, педагогу сложно разглядеть нюансы формы и цвета, изображенные учеником через фото и видеосвязь. Нет мгновенного контроля за выполнением творческой работы, нельзя проследить как, например, ученик ведет линию, кладет краску на бумагу, нет возможности корректировать этот процесс, есть только результат на фото. Также при дистанционной форме обучения едва ли можно использовать групповые формы работы, в которых также существует своя необходимость.

Новачук А.: Вообще, обучение – это, на мой взгляд, именно личный обмен опытом, а не просто формальная передача знаний, включающий в себя социализацию, развитие навыков общения, личностный подход, и даже эмоциональный контакт. Учиться изобразительному искусству сидя у компьютера (по большей части) – то же самое, что путешествовать по картинной галерее онлайн: так восприятие становится поверхностным, ты можешь увидеть произведение, но почувствовать и прочувствовать его полностью не в силах. А ведь именно это чувственное, эмоциональное восприятие мира так важно для людей творческих.

Таким образом, сегодня можно выделить различные аспекты проблемы, связанные с дистанционным обучением изобразительному искусству в вузе.

Как любое явление его важно рассматривать в диалектическом единстве положительного (1) и негативного (2):

1. Возможность интернет-общения студента с преподавателем в любое время, не ограниченное учебным расписанием; возможность для преподавателя иметь объективную картину учебной деятельности студента, благодаря сохраненным файлам его работ; возможность транслировать лекции по художественным дисциплинам как в режиме ВКС, так и в записи.
2. Отсутствие взаимодействия между учеником, педагогом и учебной постановкой; отсутствие возможности «поставить глаз» и «набить руку» для нанесения линии или мазка; студенты лишаются возможности участия в реальных выставках, заменяя их виртуальными; обучение по фотографии или «с экрана» препятствует тому, что принято называть академической школой, в основе которой лежит изучение объемной формы и ее изображение; на индивидуальную работу со студентом в онлайн-формате остается очень мало времени, отчего учебный процесс затягивается.

Автор выражает уверенность в том, что, несмотря на вызовы нашего времени, гармонизация online и offline-форматов в обучении позволит сохранить традиции отечественного искусства и художественно-педагогического образования, столь необходимые в современной России.

Выводы. Дистанционное образование можно сравнить с лифтом, который кроме скорости доставки и лёгкости в транспортировке ничего не меняет в жизни человека, оставляя ему лишь освобождённое время. Погружение в данный процесс, несомненно, обогащает профессиональный арсенал всякого преподавателя, который тоже учится. Со временем многие операции в электронной образовательной среде доводятся до автоматизма. В информационных технологиях педагог со стажем при должной мотивации многое понимает не хуже своих студентов. Тем не менее, «ничто не заменит той университетской, институтской среды, которая формирует классных врачей, классных инженеров, классных педагогов», – так высказался М.В. Мишустин, Председатель Правительства РФ. В этой связи сохраняется уверенность, что в деятельности образовательных учреждений кардинальных изменений не произойдет. Ведь «простого созерцания мира, привычного узнавания предметов мало для создания образа. Мало этого и для полного, глубокого постижения искусства… Автор берет свое вдохновение из воздуха – культуры, жизни, бытия, любви, трагедии и надежды – и превращает в произведение искусства» [4, с. 19]. Без Учителя, стоящего рядом, эта высокая задача недостижима.

Литература:

1. Андреев А.А. Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация М.: МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Попова Е.Е., Агапов А.И. Подрыв традиционной системы образования в цифровую эпоху. – Ялта, сб-к науч. трудов «Проблемы современного педагогического образования», Вып. 69 (4). – 2020. – С. 122.
3. Изобразительное искусство и черчение. Серия «Педагогический университет», Программы дисциплин предметной подготовки, История искусства, – М.: «Флинта», «Наука», 2000. – С. 14-15.
4. Черемушкин В.Г. Гравюра. Уч. Пособие для вузов. – М.: Логос, 2012. – 240 с., илл.

УДК 377.1

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент Воронин Денис Михайлович
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
руководитель спортивного клуба Киселев Алексей Владимирович
Московский государственный областной университет (г. Мытищи);
доцент Киселева Ирина Владимировна
Московский государственный областной университет (г. Мытищи)

ОБУЧЕНИЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ИЛИ КАКИМИ ЦИФРОВЫМИ ИНСТРУМЕНТАМИ ДОЛЖЕН ВЛАДЕТЬ ПЕДАГОГ

Аннотация. Данная работа посвящена анализу тех цифровых инструментов, которыми должен владеть современный педагог для реализации учебного процесса с применением дистанционных образовательных технологий. На основе проведенных исследований были установлены основные компетенции, которыми должен обладать педагог для ведения профессиональной деятельности с точки зрения обучающихся. Для реализации данных компетенций остро необходимы цифровые инструменты. В данной работе мы покажем наш взгляд на алгоритм использования цифровых инструментов в учебном процессе. На наш взгляд, преподаватель должен обладать широким арсеналом цифровых инструментов: уметь использовать офисные программы, уметь искать, отбирать, анализировать и интерпретировать информацию, уметь создать сайт педагога, записывать цифровой аудио и видеоконтент, уметь его размещать для удобного доступа обучающихся, а также, естественно уметь пользоваться системой управления образовательного процесса университета.

Ключевые слова: цифровые инструмент, образовательные контент, данные, поиск, обработка, представление.

Annotation. This work is devoted to the analysis of the digital tools that a modern teacher should possess to implement the educational process using distance learning technologies. Based on the conducted research, the main competencies that a teacher should have to conduct professional activities from the point of view of students were established. Digital tools are urgently needed to implement these competencies. In this paper, we will show our view on the algorithm for using digital tools in the educational process. A teacher should have a wide arsenal of digital tools: be able to use office programs, be able to search, select, analyze and interpret information, be able to create a teacher's website, record digital audio and video content, be able to place it for easy access for students, and, of course, be able to use the University's learning management system.

Keywords: digital tools, educational content, data, search, processing, presentation.

Введение. Влияние введения ограничительных мер по распространению COVID-19 на систему образования трудно переоценить, поскольку в абсолютном большинстве университеты оказались не готовы к переходу на полностью дистанционную форму работы [7]. Основными проблемами стали: не оснащённость преподавателей и обучающихся гаджетами, нужными для работы, низкая цифровая грамотность педагогов и обучающихся, низкая скорость и некачественный интернет [8]. Также возникли значительные проблемы с психологической и физической нагрузкой, как педагогов, так и обучающихся [4]. Для человека которому нужно учиться цифровым инструментам очень тяжело сразу параллельно выполнять профессиональные обязанности, полностью не владея технологиями [6]. У части федеральных университетов, которые ушли на каникулы перед дистантом было время до трех недель подготовиться к данному процессу, у большинства же университетов таких возможностей не было, поскольку руководство решило сразу броситься в бой [5]. Это сильно отразилось на качестве преподавания в первый месяц дистанта, когда педагоги, параллельно с основной деятельностью старательно изучали цифровые инструменты [9]. Согласно социологическим опросам время, затрачиваемое на профессиональные обязанности, включая обучение цифровым инструментам выросло на 4-5 часов в сутки, соответственно абсолютное большинство педагогов работали более 12 часов в сутки [7].

Кроме основных, выше обозначенных проблем существовало множество иных: отрицание обучающимися и их родителями эффективности дистанционного обучения и отказ выхода в прямой эфир, отсутствие закупленных университетами инструментов видеоконференцсвязи, кроме бесплатные версии программ очень часто давали сбои из-за перегрузки данных инструментов огромным количеством пользователей. Большинство преподавателей не могло себе позволить самостоятельно закупить лицензии на инструменты видеоконференцсвязи и пытались уйти от их использования, давая лишь информацию и задания в LMS, а также ссылки на внешние ресурсы. Также отсутствие желания самосовершенствоваться и отсутствие очного взаимодействия привело к повышенному количеству домашних заданий и перегрузке обучающихся.

Цель работы: разработать карту цифровых инструментов преподавателя для эффективной реализации учебного процесса с применением дистанционных образовательных технологий.

Задачи работы:

1. Определить дефициты цифровой грамотности педагогов.
2. Подобрать цифровые инструменты для эффективного ведения образовательной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В результате социологического опроса более 800 обучающихся из 10 педагогических вузов Российской Федерации был составлен список дефицитов преподавателей. В результате проведенного исследования мы выяснили группы цифровых компетенций преподавателей, подлежащих обязательному развитию: поиск информации, работа в офисных приложениях, статистическая обработка данных, умение создавать презентации, умение использовать интерактивные инструменты взаимодействия со студентом, умение работать в социальных сетях со студентами; умение использовать инструменты видеоконференцсвязи; умение создавать учебный видеоконтент [10].

Первая группа – это поиск информации, большинство преподавателей не умеют грамотно выстроить запрос и задать ключевые слова в поиск, кроме того редко используются профессиональные базы данных, поиск по которым значительно легче и информативней, чем в простом поисковике. Назовем наиболее популярные базы для поиска информации [3].

Inspec Analytics – данная база позволяет визуализировать результаты поиска, дает возможность сравнивать полученные результаты, основываясь на названиях учреждений, фамилиях авторов и тематике по количеству публикаций.

Russian Science Citation Index является базой данных, содержащей материалы авторитетных российских журналов, которые отбираются экспертами на базе четко обозначенных критериев. Это обширная база с наибольшей представленностью изданий, которые относятся непосредственно к актуальным для российской науки предметным областям.

Scopus является наиболее крупной единой базой международных исследований, содержит аннотации и информацию о цитируемости рецензируемой научной литературы, с удобными инструментами поиска, анализа и визуализации данных.

Springer и SpringerLink это платформа с огромной базой аннотаций, полнотекстовых материалов научных исследований, а также журналов и книг.

Web of Science – одна из самых авторитетных наукометрических реферативных баз данных журналов и научных исследований.

Архив журналов РАН – база журналов Российской академии наук, начиная с 2017 года.

Cambridge University Press это уникальная подборка исследовательской и академической информации, в базе более 1600000 научных статей и 36000 книг.

Oxford University Press это полнотекстовая база данных изданий Оксфордского университета. Содержит материалы по общественным и гуманитарным, естественным и техническим наукам, информатике, медицине, здравоохранению и т.д. [13].

Университетская информационная система Россия является электронной библиотекой и базой информации в области экономики, управления, социологии, лингвистики, философии, филологии, международных отношений и других гуманитарных наук.

Электронно-библиотечная система Издательства Лань – это качественная электронная библиотека, содержащая учебные пособия и научные журналы.

Электронная библиотечная система «Юрайт» является виртуальным читальным залом по экономическим, юридическим, гуманитарным, инженерно-техническим и естественно-научным разделам научного знания.

КиберЛенинка является научной электронной библиотекой, построенной на парадигме открытого пространства, база состоит из качественных научных исследований, имеет удобные инструменты поиска [11].

Вторая компетенция – это совершенствование работы в офисных приложениях, исследования показывают, что часть преподавателей знает только малую часть функционала даже программы Microsoft Word. Минимальным объемом цифровых компетенций для преподавателей является уверенное пользование следующими программами: Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint, Microsoft Whiteboard, Microsoft Outlook [14].

Третья компетенция - статистическая обработка данных, которая подразумевает базовые навыки владения обработкой данных, на базовом уровне это знание определения соответствия выборки генеральной совокупности, дисперсионный анализ, корреляционный анализ, определение значимости и существенности изменений, произошедших в ходе эксперимента с помощью параметрических и непараметрических критериев [12]. Если мы берем продвинутый уровень, то это анализ больших данных, использование регрессионного анализа и т.д. Для базового уровня предлагаем частично изучить функционал программ Statistica, SPSS, R и Excel, который используется для решения вышеназванных задач [1].

Четвертая компетенция – умение создавать презентации подразумевает графическое и наглядное представление образовательного контента и научных исследований [12]. Наиболее распространенной программой, используемой для наглядных материалов является Microsoft PowerPoint и графики из Microsoft Excel, но существует множество иных программ, которые значительно расширяют функционал построения и презентации данных. Мы предлагаем использовать следующие инструменты [2].

Google Data Studio – это достаточно простой и удобный инструмент визуализации данных, который дает возможность быстро сводить, анализировать и визуализировать данные, имеет удобную интерактивную панель управления. Инструмент дает возможность настроить просмотр и публикацию отчетов.

Power BI – это инструмент от Microsoft, с помощью которого можно легко и быстро обрабатывать разные данные. Дает возможность делать визуализированные отчеты, проводить анализ данных и оценку маркетинговых показателей. Имеет возможность построения детализированных и общих отчетов.

Infogram – является одним из самых известных и простых инструментов для визуализации данных. Инструмент помагает строить интерактивные диаграммы и графики.

Prezi – это инструмент, позволяющий создавать интерактивные мультимедийные презентации сложной и интересной структуры.

Пятая компетенция - умение использовать интерактивные инструменты взаимодействия со студентом [15].

Mentimeter – это инструмент создания презентаций, организации встреч, проведения мероприятий и использования интерактива. Дает возможность сделать любое мероприятие интерактивным с использованием сервиса мгновенного опроса. Легко экспортирует данные.

Quizziz – инструмент, который дает возможность создавать опрос, при котором обучающиеся не имеют возможности увидеть ответы иных обучающихся.

Kahoot – это удобный и простой инструмент, который помогает создавать онлайн викторины, тесты и опросы.

Plickers – инструмент, позволяющий проводить опрос и собирать информацию, используя QR коды.

Socrative – это инструмент, рассчитанный на проведение викторин и игр, не требует регистрации.

Miro очень удобный отечественный инструмент, представляющий собой онлайн-доску, которая дает широкие возможности на командной работы онлайн.

Padlet также является онлайн доской, с выбором дизайна для командной работы в онлайне.

Шестая компетенция – умение работать в социальных сетях со студентами. Социологический опрос показал интересные данные. 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%. Соответственно преподаватели должны использовать те сети, в которых наибольшее представительство обучающихся. Также важным элементом является дизайн и наполнение сайта педагога [5].

Седьмая компетенция – умение использовать инструменты видеоконференцсвязи. Мы предлагаем использовать следующие инструменты:

Zoom Meetings, наверное, инструмент с наиболее удобным и функциональным интерфейсом, с возможностью демонстрации экрана, чатом и возможностью разделения участников на команды (сессионные залы). Есть небольшой минус – сеанс связи в бесплатной версии ограничивается 40 минутами, после повторного подключения доступны еще 40 минут. Удобной является возможность аудиозаписи и видеозаписи встречи.

Skype – также неплохой инструмент для видеоконференцсвязи, но не имеет возможности демонстрации экрана, подходит для небольших встреч.

Jitsi имеет интерфейс намного проще, нежели Zoom, но при этом является бесплатным. Другим вопросом является проведение видеоконференцсвязи с большим количеством людей – в этом случае наблюдаются частые сбои и подвисания. Также проблемой является незащищенность данного инструмента от пранкеров.

Facebook Meeting Room – новый инструмент, не требующий большого ресурса оперативной памяти, дает возможность проводить встречи до 50 человек, дает возможность демонстрации экрана, но при этом отсутствует видеозапись и чат.

Discord создавался для общения геймеров. Довольно специфичный интерфейс, но, если привыкнуть, довольно функциональный [9].

В последний месяц появилась возможность проведения видеовстреч в сервисе Вконтакте, который также является довольно удобнеым инструментом.

Восьмая компетенция – умение создавать учебный видеоконтент, она сразу состоит из нескольких частей. Первым этапом является запись учебного контента. Рекомендуем следующие инструменты.

Jing – данный инструмент дает возможность снимать видео и делать снимки экрана, можно добавить текст, указатели и геометрические фигуры, чтобы подчеркнуть нужные элементы, можно смонтировать аудиодорожку.

Webinaria – инструмент записывает видео в формате .avi, дает возможность конвертировать в .flv, имеет удобный интерфейс и возможности объединения из двух видеоисточников.

Очень удобным отечественным инструментом является iSpring, которая встраивается в Microsoft Power Point и дает возможность записи видео с одновременной презентацией, возможно микширование и наложение видео и аудио [4].

Второй шаг – это обработка и монтаж учебного видеоконтента. Для этого процесса рекомендуем использование нескольких инструментов. Наиболее интересным и простым инструментом является встроенная в Windows 10 программа обработки фото и видео, под названием Фотографии. Это программа дает очень много возможности для обработки: можно соединить видео и фото, несколько видео, можно наложить аудиодорожки или смикшировать их, можно сделать тестовые вставки, ускорить ли замедлить видео и аудио дорожки.

Shotcut это инструмент с простым интерфейсом, поддерживает много видеоформатов, есть разнообразные фильтры.

Lightworks – программа, которая поддерживает мультикамерный монтаж, цветокоррекцию.

Movie Maker – максимально простой, но очень функциональный инструмент для видеообработки, позволяющий объединять видео, редактировать его, используя разнообразные спецэффекты, дает широкий выбор фильтров, переходов и музыки, дает возможность менять скорость воспроизведения и применять к видео эффекты [14].

После того, как материал готов, его нужно разместить в сети интернет и подобрать подходящий видеохостинг. Наиболее популярным и удобным является YouTube, где можно разместить учебный контент, основным условием размещения является соблюдение авторских прав, в противном случае контент будет просто удален. Самым популярным отечественным хостингом является RuTube, который дает также большие возможности для размещения образовательного видеоконтента. В нашей стране набирает популярность хостинг – Яндекс Эфир, где видео можно разместить бесплатно, существует цензура материалов. Стоит отметить видеохостинг Vimeo, в котором полностью отсутствует реклама. Можно также разместить материалы в социальных сетях: Вконтакте, Одноклассники, Мейл, Фейсбук.

Выводы. В результате проведенного исследования мы выяснили группы цифровых компетенций преподавателей, подлежащих обязательному развитию. Первой компетенцией является грамотный поиск информации в профессиональных базах данных. Вторая компетенция – умение работать в офисных приложениях. Третья компетенция – умение проводить статистическую обработку данных. Четвертая компетенция – умение визуализировать данные и образовательный контент. Пятая компетенция – навыки использования интерактивных инструментов взаимодействия с обучающимися. Шестая компетенция – умение работать в разных социальных сетях с обучающимися. Седьмая компетенция – умение использовать инструменты видеоконференцсвязи. Восьмой компетенцией является умение создавать учебный видеоконтент, обрабатывать его и размещать его в сети.

Литература:

1. 50 новых инструментов для анализа и визуализации данных [Электронный ресурс]: https://fdfgroup.ru/poleznaya-informatsiya/stati/50-novykh-instrumentov-dlya-analiza-i-vizualizatsii-dannykh/ (дата обращения: 11.03.2021)

2. 7 сервисов для визуализации данных: не привлекая дизайнеров и программистов [Электронный ресурс]: https://netology.ru/blog/7-services-data-visualization (дата обращения: 11.03.2021)

3. Воронин Д.М. Использование открытых образовательных платформ для on-line обучения / Д.М. Воронин, Е.Г. Воронина // Вестник ГГТУ – №1. – 2018. – С. 12-18.

4. Воронин Д.М. Как повлиял дистанционный формат образования на его качество / Д.М. Воронин, Е.Г. Воронина // Современные здоровьесберегающие технологии – Орехово-Зуево: ГГТУ – №3. – 2020. – С. 7-14.

5. Воронин Д.М. Когнитивный диссонанс: компетентности педагогов и новая реальность // Материалы XVIII Международной научно-практической конференции «Менеджмент XXI века: социально-экономическая трансформация в условиях неопределенности»: сборник научных статей по материалам

конференции. Санкт-Петербург, 25-26 ноября 2020 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – С. 287-291.

6. 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, №2 (38) – 2019. – С. 155-167.

7. Воронин Д.М. Основные компетенции преподавателя в смешанном обучении глазами студента / Д.М. Воронин, А.Н. Нечаев // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. № 69. – Часть 1. – С. 129-132.

8. Воронин Д.М. Основные тренды в системе образования / Д.М. Воронин, И.В. Киселева, Е.Г. Воронина // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. № 69. – Часть 1. – С. 126-129.

9. Воронин Д.М. Управление образовательной организацией в условиях цифровизации // Д.М. Воронин, Е.Г. Воронина, О.М. Чиханова // Современные здоровьесберегающие технологии, №1 – 2021. – С. 31-38.

10. Непомнящих Н.Е., Классов А.Б. Использование баз данных в решении образовательных задач // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2020. №VI. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-baz-dannyh-v-reshenii-obrazovatelnyh-zadach (дата обращения: 11.03.2021).

11. Профессиональные базы данных [Электронный ресурс]: https://library.narfu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=498&Itemid=568&lang=ru (дата обращения: 11.03.2021)

12. Сиддикви Д. 20 лучших инструментов для визуализации данных [Электронный ресурс]: https://freelance.today/poleznoe/20-luchshih-instrumentov-dlya-vizualizacii-dannyh.html (дата обращения: 11.03.2021)

13. Современные профессиональные базы данных (в том числе международные реферативные базы данных научных изданий) и информационные справочные системы [Электронный ресурс]: https://lib.tusur.ru/ru/resursy (дата обращения: 11.03.2021)

14. Voronin D.M., Saienko V.G., Tolchieva H.V. Digital Transformation of Pedagogical Education at the University. 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

15. Voronin D.M., Zavaltseva O.A., Khotuleva O.V. Blended learning in the master's program / EDP Science, France. – 2020. – №4. [Электронный ресурс]: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2020/15/shsconf_ictp2020_ 00008/shsconf_ictp2020_00008.html (дата обращения: 11.03.2021)

Педагогика

УДК 378.51

кандидат педагогических наук, доцент Воронько Татьяна Анатольевна
Российский университет транспорта (г. Москва);
старший преподаватель Морозова Татьяна Анатольевна
Российский технологический университет МИРЭА (г. Москва);
ассистент Булах Елена Эрнестовна
Российский технологический университет МИРЭА (г. Москва)

ПРИМЕНЕНИЕ МАТРИЧНОГО МЕТОДА РЕШЕНИЯ СИСТЕМ ЛИНЕЙНЫХ АЛГЕБРАИЧЕСКИХ УРАВНЕНИЙ В ЭКОНОМИЧЕСКИХ МОДЕЛЯХ

Аннотация. Поиск инновационных форм и методов формирования самообразовательной деятельности студентов имеет социально-значимое решение проблемы конкурентоспособности специалистов на рынке труда. В обучении математике самостоятельная образовательная деятельность студентов обусловлена программой обучения, в которой достаточное количество времени отводится на самостоятельное изучение теоретического материала. В статье представлен материал для самостоятельного изучения темы: «Модель Леонтьева» с использованием Интернет-ресурсов. Студентам предлагается веб-квест «Математические методы и модели в экономических процессах», в котором находит применение матричный метод решения систем линейных уравнений. Внедрение цифрового контента в учебный процесс кардинально меняет направленность обучения на личностное развитие обучающегося посредством активного взаимодействия субъектов учебной деятельности и информационно-технологического пространства.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, матричный метод решения линейных уравнений, математическая модель экономических процессов.

Annotation. The search for innovative forms and methods of forming self-educational activities of students has a socially significant solution to the problem of the competitiveness of specialists in the labor market. In teaching mathematics, the independent educational activity of students is determined by the training program, in which a sufficient amount of time is allocated for the independent study of theoretical material. The article presents the material for self-study of the topic: "The Leontiev Model" using Internet resources. Students are offered a web-quest "Mathematical methods and models in economic processes", which uses a matrix method for solving systems of linear equations. The introduction of digital content in the educational process radically changes the focus of training on the personal development of the student through the active interaction of the subjects of educational activity and the information technology space.

Keywords: self-educational activity, matrix method for solving linear equations, mathematical model of economic processes.

Введение. Поиск инновационных форм и методов развития непрерывного образования в условиях новой образотельной среды, открытой и информационноёмкой в результате использования цифровых технологий, имеет социально-значимое решение проблемы конкурентоспособности специалистов на рынке труда [9, 10].

Появление новых форм организации обучения в системе непрерывного профессионального образования создаёт условия для самореализации и саморазвития специалистов.

Изложение основного материала статьи. В обучении математике самостоятельная образовательная деятельность студентов обусловлена программой обучения, в которой достаточное количество времени отводится на самостоятельное изучение теоретического материала. Приложения основных теорем и методов решения задач линейной алгебры находит применение в различных областях профессиональной деятельности. В целях самостоятельного изучения методов решения систем линейных алгебраических уравнений, студентам предлагается веб-квест «Математические методы и модели в экономических процессах» [3]. Покажем на примере, применения матричного метода решения систем линейных уравнений в экономических моделях, самостоятельное изучение темы: «Модель Леонтьева многоотраслевой экономики» [7].

В модели американского ученого Василия Васильевича Леонтьева (1905-1999 г.) рассматривается экономическая модель, получившая название «чистая экономика». Модель представляет выпуск одной продукции одной отраслью. Цены на товар в модели не рассматриваются. Выпуск товара и затраты на его производство являются линейно зависимыми, и, значит, представляются линейными уравнениями. Равновесие понимается как строгое равенство спроса предложению. Вектор спроса на товары считается заданным. Вектор выпуска товаров вычисляется, исходя из спроса. Равновесие понимается как строгое равенство спроса предложению [1, 8].

Постановка задачи.

Между различными отраслями существует взаимообратная связь. Связь между отраслями производства такая, что каждая отрасль производит один продукт и обратная связь в потреблении каждой отраслью продукции других отраслей [8].

- X*i* – общий объем продукции *i*-й отрасли (валовой выпуск, валовой объем).
- X*ij* – объем продукции *i*-й отрасли, потребляемый *j*-й отраслью при производстве объема своей продукции (межотраслевые поставки).
- Y*i* – объем продукции *i*-й отрасли, предназначенный для потребления в непроизводственной сфере (продукт конечного потребления) [6].

Валовой выпуск *i*-й отрасли равен суммарному объему потребления в производственной и непроизводственной сферах:

$$x_i = \sum_{j=1}^{n} x_{ij} + y_i, \qquad i = 1, 2, \dots, n. \cdots . (*)$$

Данное уравнение называется соотношением баланса [1; 4; 6].

Рассматривая модель Леонтьева, введем коэффициенты прямых затрат a_{ij} и матрицу прямых затрат $A = (a_{ij}).$ Коэффициенты прямых затрат показывают затраты *i*-ой отрасли на производство единицы продукции *j*-ой отрасли. Кроме того, величины $a_{ij} = \frac{x_{ij}}{x_j}$ в течение длительного времени меняются очень слабо и могут рассматриваться как постоянные числа, т. к. технология производства остается на одном и том же уровне довольно длительное время, и, следовательно, объем потребления *j*-й отраслью продукции *i*-й отрасли при производстве объема x_j есть технологическая константа [4; 5].

Наряду с коэффициентами прямых затрат a_{ij} рассматривают коэффициенты косвенных затрат.

Коэффициенты косвенных затрат первого порядка образуют матрицу

$$A^{(1)} = A^2 = A \cdot A.$$

Так как материальные затраты и валовой выпуск продукции имеют линейную зависимость:

$$x_{ij} = a_{ij} x_j, \qquad i, j = 1, 2, \dots, n.$$

то соотношение баланса примет вид:

$$x_i = \sum_{j=1}^{n} a_{ij} x_j + y_i, \qquad i = 1, 2, \dots, n, \qquad (**)$$

Для представления модели в матричном виде введем обозначения:

$$X = \begin{pmatrix} x_1 \\ x_2 \\ \dots \\ x_n \end{pmatrix}$$ – вектор валового выпуска,

$$Y = \begin{pmatrix} y_1 \\ y_2 \\ \dots \\ y_n \end{pmatrix}$$ – вектор конечного продукта,

$$A = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{pmatrix}$$ – матрица прямых затрат.

На основании согласованности матрицы А с матрицей Х, система (**) в матричной форме имеет вид: $X = AX + Y$ – уравнение межотраслевого баланса [4; 5; 6; 8].

Таким образом, основная задача межотраслевого баланса состоит в отыскании такого вектора валового выпуска *X*, который, при известной матрице прямых затрат *A*, обеспечивает заданный вектор конечного продукта.

Решение уравнения межотраслевого баланса: $X = (E - [\![A)]\!]^{-1} \cdot Y$.

Матрица $\left(E - [\![A)]\!]^{-1}\right.$ называется матрицей полных затрат, элементы которой показывают величину валового выпуска продукции одной отрасли, необходимой для обеспечения выпуска единицы конечного продукта другой отрасли.

Чистой продукцией отрасли называется разность между валовой продукцией этой отрасли и затратами всех отраслей на производство этой продукции.

В соответствии с экономическим смыслом задачи: $x_i \geq 0$ при $y_i \geq 0$ и $a_{ij} \geq 0, \quad i,j = 1, 2, \ldots, n$.

Матрица $A \geq 0$ называется продуктивной, если для любого $Y \geq 0$ существует решение $X \geq 0$ матричного уравнения. В этом случае и модель Леонтьева называется продуктивной [4; 5; 6].

Критерий продуктивности матрицы *A* [2, с. 6]:

Все элементы матрицы $a_{ij} \geq 0, \quad i,j = 1, 2, \ldots, n$ и

$\max_j \sum_{i=1}^{n} a_{ij} \leq 1$

(сумма по столбцам) и существует *j*, для которого выполняется условие:

$$\sum_{i=1}^{n} a_{ij} < 1.$$

Самостоятельное изучение теоретического материала, находит продолжение в самостоятельном применении знаний при решении практико-ориентированных задач. Рассмотрим пример такой задачи, предлагаемый студентам для самостоятельного решения.

В таблице приведены данные об использовании баланса за отчетный период (в условных денежных единицах):

Таблица 1

Отрасли		Потребление		Валовой продукт
		I отрасль	II отрасль	
Производство	I отрасль	26 ед.	164 ед.	260 ед.
	II отрасль	208 ед.	82 ед.	410 ед.

Решение:

1) Для нахождения матрицы прямых затрат воспользуемся линейной зависимостью: $x_{ij} = a_{ij} x_j$, *i, j* =1, 2.

$$a_{11} = \frac{x_{11}}{x_1} = \frac{26}{260} = 0{,}1; \qquad a_{12} = \frac{x_{12}}{x_2} = \frac{164}{410} = 0{,}4;$$

$$a_{21} = \frac{x_{21}}{x_1} = \frac{208}{260} = 0{,}8; \qquad a_{12} = \frac{x_{22}}{x_2} = \frac{82}{410} = 0{,}2.$$

Матрица прямых затрат: $A = \begin{pmatrix} 0{,}1 & 0{,}4 \\ 0{,}8 & 0{,}2 \end{pmatrix}$ имеет неотрицательные элементы и удовлетворяет критерию продуктивности:

$$max\{0{,}1 + 0{,}8; 0{,}4 + 0{,}2\} = max\{0{,}9; 0{,}6\} = 0{,}9 < 1.$$

Следовательно, для любого вектора *Y* можно найти необходимый объем валового выпуска *X*.

2) Рассчитаем объем конечного потребления *Y* по известному объему валового выпуска, для этого необходимо воспользоваться формулой:

$$Y = X - A \cdot X.$$

$$Y = \begin{pmatrix} 260 \\ 410 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} 0{,}1 & 0{,}4 \\ 0{,}8 & 0{,}2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 260 \\ 410 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 260 \\ 410 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} 190 \\ 290 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 70 \\ 120 \end{pmatrix}.$$

Вывод: конечный продукт I отрасли составит 70 ед., II отрасли -120 ед.

3) Найдем матрицу полных затрат $\left(E - [\![A)]\!]^{-1}\right.$.

$$E - A = \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} 0{,}1 & 0{,}4 \\ 0{,}8 & 0{,}2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0{,}9 & -0{,}4 \\ -0{,}8 & 0{,}8 \end{pmatrix}.$$

Определитель матрицы (*E* – *A*):

$$|E - A| = \begin{vmatrix} 0{,}9 & -0{,}4 \\ -0{,}8 & 0{,}8 \end{vmatrix} = 0{,}4,$$

т.к. определитель матрицы (E-A) не равен нулю, то для нее существует обратная матрица $\left(E - [\![A)]\!]^{-1}\right.$.

$$(E - A)_{ij} = \begin{pmatrix} 0{,}8 & 0{,}8 \\ 0{,}4 & 0{,}9 \end{pmatrix},$$

$$\left(E - [\![A)]\!]^{-1} = \frac{1}{|E - A|}\left(E - [\![A)]\!]^{T}_{ij} = \frac{1}{0{,}4}\begin{pmatrix} 0{,}8 & 0{,}4 \\ 0{,}8 & 0{,}9 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2 & 1 \\ 2 & 2{,}25 \end{pmatrix}.\right.$$

4) Найдем объем валового выпуска каждой отрасли при условии, что в плановом периоде выпуск конечной продукции должен повыситься в I отрасли на 50% (т.е. увеличиться в 1,5 раза), во II - на 20% (т.е. – в 1,2 раза).

С учетом условия получаем новый объем (вектор) конечного продукта

$$Y_1 = \begin{pmatrix} 70 \cdot 1{,}5 \\ 120 \cdot 1{,}2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 105 \\ 144 \end{pmatrix}.$$

Для нахождения нового объема валового выпуска по известному объему конечного потребления используем основную формулу межотраслевого баланса: $X_1 = \left(E - [\![A)]\!]^{-1} \cdot Y_1.\right.$

$$X_1 = \begin{pmatrix} 2 & 1 \\ 2 & 2{,}25 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 105 \\ 144 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 354 \\ 534 \end{pmatrix}.$$

Вывод: новый объем валового выпуска I отрасли составит 354 ед., II отрасли - 534 ед.

5) Для нахождения межотраслевых поставок воспользуемся линейной зависимостью между материальными затратами и валовым выпуском продукции: $x_{ij} = a_{ij}x_j$, $i, j = 1, 2$.

$$x_{11} = a_{11}x_1 = 0{,}1 \cdot 354 = 35{,}4; \qquad x_{12} = a_{12}x_2 = 0{,}4 \cdot 534 = 213{,}6;$$

$$x_{21} = a_{21}x_1 = 0{,}8 \cdot 354 = 283{,}2; \qquad x_{22} = a_{22}x_2 = 0{,}2 \cdot 534 = 106{,}8.$$

6) Составим межотраслевой баланс в плановом периоде (таблица 2).

Таблица 2

Отрасли		Потребление		Конечный продукт	Валовой продукт
		I отрасль	II отрасль		
Производ-ство	I отрасль	35,4	213,6	105	354
	II отрасль	283,2.	106.8	144	534

7) Определим объем чистой продукции в плановом периоде (таблица 3):

Найдем условно чистую продукцию отраслей из формулы

$$x_j = x_{1j} + x_{2j} + z_j, \qquad z_j = x_j - (x_{1j} + x_{2j}), \qquad j = 1, 2.$$

$$z_1 - x_1 - (x_{11} + x_{21}) = 354 - (35.4 + 283.2) = 35.4$$

$$z_2 = x_2 - (x_{12} + x_{22}) = 534 - (213.6 + 106.8) = 213.6$$

Таблица 3

Отрасли		Потребление		Конечный продукт	Валовой продукт
		I отрасль	II отрасль		
Производ-ство	I отрасль	35,4	213,6	105	354
	II отрасль	283,2.	106.8	144	534
Чистая продукция		35,4	213,6		

8) Определим матрицу косвенных затрат 1-го порядка:

$$A^{(1)} = A \cdot A = \begin{pmatrix} 0{,}1 & 0{,}4 \\ 0{,}8 & 0{,}2 \end{pmatrix}\begin{pmatrix} 0{,}1 & 0{,}4 \\ 0{,}8 & 0{,}2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0{,}33 & 0{,}12 \\ 0{,}24 & 0{,}36 \end{pmatrix}.$$

Выводы. Выполненное задание, качественно меняет подход к организации самообразовательной деятельности студентов в цифровой образовательной среде за счёт использования новых технологий и программных продуктов. Внедрение цифрового контента в учебный процесс кардинально меняет направленность обучения на личностное развитие обучающегося посредством активного взаимодействия субъектов учебной деятельности и информационно-технологического пространства. Теоретические основы обучения математике с использованием инструментов цифровой образовательной среды обеспечивают формирование у студентов профессиональных компетенций, умений самостоятельно получать знания и применять их в жизненных ситуациях. Применение метода моделирования в обучении математике обеспечивает овладение методами научного познания, т.е. приобретение опыта исследовательской деятельности.

Использование метода моделирования получило новый виток в методической науке, происходит его формирование и уточнение в новых реалиях глобальной информатизации и открытой образовательной среды. Возможности моделирования в обучении математике позволяют решить проблему развития личности студента в процессе обучения математике на всех ступенях образования. Важным и значимым является повышение мотивации к изучению математики студентов I курса университетов. Математическое моделирование позволяет придать выполнению заданий дополнительные стимулы и смыслы в овладении

студентами учебным материалом с помощью учебных моделей реальных и математических объектов, а учебное познание облечь в такие формы деятельности, которые были бы сближали учебное познание с научным.

Литература:

1. Бардушкин В.В. Математика. Элементы высшей математики: учебник: в 2 т. Т.2 / В.В. Бардушкин., А.А. Прокофьев. – Москва. Изд-во: КУРС, 2018 – 368 с. – ISBN 978-5-906923-34-9
2. Буланова А.Н. Математические методы в менеджменте. – М.: МФЮА, 2015. – 107 с.
3. Воронько Т.А. Интерактивные технологии как основа формирования самостоятельной деятельности студентов в обучении математике в вузе. / Т.А. Воронько, Е.И. Санина // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-9. С. 75-82.
4. Ильязова, Д.З. Линейная алгебра и аналитическая геометрия. Теория и практика: учебное пособие / Д.З. Ильязова. – Ульяновск: УлГТУ, 2012. – 171 с. – ISBN 978-5-9795-1064-4
5. Кремер Н.Ш. Линейная алгебра: учебник и практикум / НШ. Кремер, М.Н. Фридман; под ред. Н.Ш. Кремера. – М.: Изд-во Юрайт, 2014. – 307 с. – Серия: Бакалавр. Базовый курс. ISBN 978-5-9916-2608-8
6. Кремер, Н.Ш. Высшая математика для экономического бакалавриата: учебник и практикум / Н.Ш. Кремер, Б.А. Путко, И.М. Тришин, М.Н. Фридман; под ред. Н.Ш. Кремера. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт; ИД Юрайт, 2012. – 909 с. – Серия: Бакалавр. – ISBN 978-5-9916-1526-6.
7. Лунгу, К.Н. Систематизация приемов учебной деятельности студентов при обучении математике / К.Н. Лунгу. – М.: URSS, 2007. – 419 с. – ISBN 978-5-397-07363-9.
8. Модель "Затраты – выпуск" В.В. Леонтьева – https://spravochnick.ru/ ekonomika / model_zatraty-vypusk_leonteva/
9. Санина Е.И. Методология, теория и практика интерактивного обучения математике бакалавров гуманитарного направления в информационно-образовательной среде вуза / Е.И. Санина, М.С. Артюхина – М: АСОУ, 2016. – 188 с. (11 п.л. / 5,5 п.л.).
10. Санина, Е.И., Воронько Т.А. Научно-методическое обеспечение процесса обучения математике в условиях цифровизации образования // Проблемы теории и практики обучения математике: сборник научных работ, представленных на Международную научную конференцию «73 Герценовские чтения» / Под ред. В.В. Орлова. – Спб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – С. 55-59 – ISDN 978-5-8064-2928-6

Педагогика

УДК 378.146

старший преподаватель Герасименко Татьяна Леонидовна
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. г. Москва);
доцент, кандидат педагогических наук Зенина Людмила Владимировна
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Современная образовательная ситуация создаётся под воздействием множества социальных, культурных и информационных факторов. В значительной степени это касается и такого явления, как дистанционное обучение. Наличие технических средств и большого количества оцифрованных материалов позволяет успешно решить вопрос подготовки и трансляции знаний, однако вопрос адекватного контроля получаемых студентами знаний остаётся открытым. Задействованные в настоящий момент формы и методы контроля являются несовершенными как с формальной, так и с содержательной точки зрения. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема разработки и внедрения эффективных методов контроля знаний в рамках дистанционного обучения, в том числе английскому языку. В статье предпринята попытка содержательного анализа имеющихся способов контроля знаний учащихся и представлена краткая характеристика наиболее адекватного, с точки зрения авторов, метода оценивания – адаптивных тестов. Показано, что внедрение адаптивных тестов в систему контроля знаний студентов при дистанционном обучении позволит выявить уровень их знаний, умений и навыков максимально точно и объективно.

Ключевые слова: дистанционное обучение, контроль знаний, адаптивное тестирование, английский язык.

Annotation. The modern educational situation is created under the influence of many social, cultural and informational factors. To a large extent, this is applied to such a phenomenon as distance learning. The availability of technical means and a large number of digitized materials make it possible to successfully solve the issue of preparing and transmitting knowledge, however, the issue of adequate control of the knowledge received by students remains open. The currently used forms and methods of control are imperfect both from a formal and substantive point of view. In this regard, the problem of developing and implementing effective methods of controlling knowledge within the framework of distance learning, including the English language, is becoming especially urgent. The article attempts to analyze meaningfully the available methods of monitoring students' knowledge and provides a brief description of the most adequate, from the authors' point of view, assessment method – adaptive tests. It is shown that the introduction of adaptive tests into the system of monitoring students' knowledge during distance learning will make it possible to reveal the level of their knowledge, abilities and skills as accurately and objectively as possible.

Keywords: distance learning, knowledge control, adaptive testing, English.

Введение. Активное повсеместное внедрение дистанционных форм и методов обучения обусловлено рядом факторов. Во-первых, значительные социокультурные изменения подразумевают большую свободу и независимость личности от географической привязки, в том числе – привязки студента к конкретному учебному заведению. Во-вторых, уровень развития современных информационно-коммуникационных технологий позволяет успешно взаимодействовать людям в самых отдалённых местах планеты. В-третьих, вынужденные изменения образа жизни, обусловленные пандемией коронавируса, также способствуют переориентации на онлайн-коммуникацию.

Важность и значимость дистанционного образования подчёркивается рядом исследователей. Несмотря на отсутствие методологического единства в определении данного понятия, в общем виде оно может быть

охарактеризовано как многогранное явление, которое применяется в различных формах обучения с применением большого количества дидактических информационно-коммуникационных средств (вебинаров, виртуальных классов, форумов, социальных сетей, блогов и т.д.). Решающим фактором при подготовке и осуществлении дистанционного обучения является выбор дидактико-методического концепта, реализуемого с привлечением выбранного комплекса средств обучения. Обязательным элементом дистанционного обучения является квалифицированный педагог, грамотно и эффективно применяющий электронные средства и формы обучения [4, с. 80-81].

Любая образовательная система, в том числе дистанционная, характеризуется определёнными компонентами учебного процесса. В общем виде они могут быть представлены следующим образом: 1) отбор и систематизация совокупности знаний, транслируемых обучающимся; 2) компоновка знаний в соответствии с формализованными учебными планами; 3) предоставление знаний учащимся; 4) обработка и восприятие знаний учащимися; 5) практическая обработка студентами полученных теоретических знаний; 6) оценка преподавателем знаний учащимся.

Проведённый анализ показал, что наиболее разработанными являются первые пять этапов, в то время как проблемы эффективной и адекватной оценки знаний в рамках дистанционного обучения разработаны в недостаточной мере. Вышесказанное послужило предпосылкой анализа особенностей контроля знаний при дистанционном обучении.

Изложение основного материла статьи. Контроль знаний студентов представляет собой один из важнейших элементов учебного процесса. Благодаря контролю между преподавателем и студентами осуществляется обратная связь, позволяющая определить динамику усвоения учебного материала, а также уровень владения предметными знаниями, умениями и навыками.

Общая цель контроля знаний заключается в управлении учебно-познавательной деятельностью учащихся, при этом могут быть выделены три подчинённые цели: 1) управление педагогическим процессом в рамках повторения, закрепления и обобщения знаний; 2) управление педагогическим процессом на базе оценивания качества и объема полученных студентами знаний; 3) управление процессом формирования и развития навыков самостоятельного и взаимного контроля студентов [5, с. 55].

Контроль знаний учащихся, в частности, в рамках обучения иностранному языку, обладает рядом функций. Диагностическая функция подразумевает выявление уровня владения иностранным языком. В данном случае объектом контроля являются задействованные в рамках обучения средства иноязычного общения, а также само это общение. Контроль в данном случае применяется для управления овладением языком при помощи определённых учебных материалов. Корректирующая функция подразумевает, что в случае необходимости формы и методы учебного процесса могут быть изменены. Стимулирующая функция предполагает, что у студентов должна появиться и усилиться мотивация к овладению иностранным языком. При этом контроль призван усилить мотивацию, поскольку положительные оценки являются хорошим стимулом для дальнейшего обучения. Наконец, оценочная функция позволяет оценить результаты деятельности как учащегося, так и преподавателя, т.е. выявить эффективность учебного процесса [1, с. 30].

Качественный контроль знаний должен включать следующие характеристики: 1) планомерность и систематичность (осуществление контролирующих мероприятий в соответствии с планом учебного процесса); 2) объективность (адекватное оценивание знаний, умений и навыков студентов); 3) всесторонность (оценка знаний, основанная на всех разделах изучаемой программы); 4) индивидуальность (учёт психолого-физиологических особенностей студентов); 5) экономичность (учёт временных затрат учащихся на выполнение задания, а преподавателя – на его оценку); 6) педагогический такт (осуществление контроля знаний в спокойной доброжелательной обстановке [6, с. 128].

В целом, можно говорить о наличии двух принципиальных подходов к контролю знаний. Первый подход подразумевает учёт активности студентов, посещающих виртуальные занятия, как теоретические, так и практические. В качестве примера рассмотрим обучение английскому языку на платформе Zoom: 1) преподаватель и студенты подключаются к ресурсу; 2) преподаватель фиксирует учётные записи студентов, подключившихся к прослушиванию лекции; 3) преподаватель проводит лекцию о временах глагола, используя видео, звук и презентацию; 4) преподаватель проводит практическое занятие, являющееся тренировкой правильного употребления глагольных форм; 5) преподаватель отмечает студентов, проявлявших активность во время проведения тренировочных упражнений.

Реализация данного подхода проста: педагог фиксирует присутствие или отсутствие студента, а также наличие или отсутствие его ответов. Вместе с тем, очевидным является и недостаток такого подхода: на самом деле, преподаватель не знает, получил ли студент необходимые знания, а также то, насколько глубокими и качественными являются эти знания. Таким образом, на первый план выходит формальное оценивание, которое далеко не всегда отражает истинное положение вещей.

Второй подход подразумевает оценку компетентности учащихся, т.е., во-первых, их реальных знаний, а во-вторых, навыков и умений их использования. Данный подход применяется в рамках дистанционного обучения чаще, чем предыдущий, и для этого есть все основания. Количество посещаемых лекций или практических занятий не является достоверным показателем того или иного уровня компетентности: это особенно актуально в том случае, если студент – не вчерашний школьник, а человек, получающий второе или третье образование. С другой стороны, учащийся, посетивший все предложенные лекции и практические занятия, может разбираться в предмете очень слабо.

Вместе с тем, второй подход также не лишён недостатков. Если контроль знаний основан на обычном тестировании (без ограничения времени и вне поля зрения преподавателя), то студенты, вместо самостоятельного прохождения тестов, могут выполнять их либо коллективно, либо с использованием учебных материалов. В этом случае контролю, фактически, подвергаются не предметные знания, а умения студентов использовать онлайн-словари и поисковые системы. В частности, в рамках преподавания английского языка это особенно актуально, если речь идёт о теории и практике перевода: теоретическая информация быстро находится в Интернете, а перевод, с минимальным редактированием со стороны студента, осуществляется автоматически.

Если контроль знаний основан на выполнении студентом рефератов, курсовых работ и других заданий, совмещающих в себе теоретические и практические компоненты, то основной проблемой является отсутствие гарантии авторства подобных работ. Также следует отметить, что огромное количество электронных баз данных, содержащих множество статей, монографий и диссертационных исследований

практически по всем вопросам английской фонетики, морфологии, лексикологии и синтаксиса, предоставляют студенту огромный выбор материалов для компиляции собственной работы. В связи с вышесказанным контролю, как и в случае с тестами, подвергаются не сами предметные знания, а навыки работы учащихся с массивами тематической информации.

Таким образом, используемые в рамках дистанционного обучения формы контроля не всегда и не в достаточной мере отражают реальные знания, умения и навыки студентов. Это подводит к мысли о необходимости использования в качестве основного средства контроля адаптивных тестов.

Адаптивное тестирование подразумевает широкий класс методик, предполагающих трансформацию последовательности, содержания и уровня сложности заданий в рамках самого теста с учётом ответов учащихся. Основной смысл адаптивного тестирования заключается в приспособлении сложности предлагаемых заданий к ответам студента. На практике это осуществляется путём статистической обработки ответов испытуемого, что, во-первых, позволяет снизить время, затрачиваемое студентов на ответы, во-вторых, обеспечивает объективность итогового результата [3, с. 205]. Применение подобной системы контроля особенно актуально в рамках дисциплин гуманитарного цикла, к которым относится и английский язык. Это связано с тем, что в рамках гуманитарных дисциплин степень формализации знаний достаточно низкая, чтобы их наличие могли определяться по факту запоминания тестируемым отдельных правил и точных определений [7, с. 15].

Проведённый анализ теоретических источников и практических разработок позволил нам сформулировать основные принципы контроля знаний студентов в рамках обучения английскому языку. Во-первых, доступ к системе тестов должен предоставляться учащимся только по индивидуальным идентификаторам, а сами тестовые задания должны быть защищены от несанкционированного доступа. Во-вторых, при проведении тестирования целесообразно использовать видеокамеры: это станет подтверждением того, что прохождение теста осуществляется данным конкретным студентом. В-третьих, следует использовать жёсткое временное ограничение: у учащегося должно быть время только на то, чтобы прочитать задание и выбрать правильный ответ, но не на то, чтобы попытаться найти правильный ответ на посторонних ресурсах.

Следует отметить, что сами по себе тесты предъявляют менее высокие требования к количественным и качественным параметрам усвоения знаний. Проблема также заключается в том, что нередко правильные ответы можно пассивно узнать или интуитивно угадать. Грамотно составленные тесты учитывают такую возможность, поэтому в них часто присутствуют похожие, на первый взгляд, ответы, различающиеся незначительными вариациями. При разработке теста должны быть учтены следующие принципы: 1) соответствие заявленным целям тестирования; 2) определение значимости проверяемых знаний в общей системе предметных знаний; 3) обеспечение взаимосвязи формы и содержания тестовых заданий; 4) содержательная грамотность; 5) репрезентативность темы или дисциплины в содержании теста; 6) соответствие теста современному состоянию науки; 7) комплексность и сбалансированность содержания теста; 8) одновременное присутствие системности и вариативности содержания [2].

В настоящее время всё чаще контроль знаний студентов, в том числе и по английскому языку, осуществляется через систему MOODLE. Данная система предлагает большой комплекс возможностей для подготовки и трансляции предлагаемых тестовых заданий. К ним относятся: 1) настраиваемые параметры попыток прохождения теста, а также возможные временные задержки между ними; 2) настраиваемые параметры выбора метода оценивания при нескольких разрешённых попытках; 3) перемешивание как вопросов теста, так и вариантов ответов на них; 4) настраиваемые параметры просмотра результатов и времени ознакомления с оценкой; 5) настраиваемые комментарии как по тесту в целом, так и в рамках конкретного задания.

Существенным плюсом тестов в системе MOODLE является конструирование заданий различных типов, в частности, закрытых и открытых вопросов. Так, среди закрытых вопросов могут быть задания на подбор требуемой грамматической формы, лексемы, ответа на теоретический вопрос, в рамках открытых вопросов может быть предложен перевод текстового фрагмента, оценка качества перевода, небольшое эссе и т.п. Таким образом, совместно различные типы тестовых заданий позволят эффективно и адекватно оценить степень усвоения студентами полученных знаний, а также их навыки и умения в практическом использовании английского языка.

Выводы. Система контроля знаний является необходимым и неотъемлемым компонентом дистанционного обучения английскому языку. Вместе с тем, формы и средства реализации контроля не всегда соответствуют основной цели – проверке степени усвоения конкретного материала, что обусловливается, во-первых, несовершенством системы контроля, во-вторых, определёнными манипуляциями со стороны студентов. На основании проведённого анализа мы пришли к выводу, что оптимальной формой контроля знаний являются адаптивные тесты. С одной стороны, их применение позволит избежать влияния на конечную оценку субъективных факторов, с другой стороны, использование адаптивных тестов максимально учитывает индивидуально-психологические особенности учащихся. Внедрение адаптивных тестов в систему контроля знаний студентов при дистанционном обучении позволит выявить уровень их знаний, умений и навыков максимально точно и объективно.

Литература:

1. Бережных Н.Ю. Виды и формы контроля на занятиях по иностранному языку в вузе / Н.Ю. Бережных, Н.С. Новолодская // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №64-3. – С. 30-34.

2. Гаврилова Л.А. Дистанционное образование. Электронные курсы / Л.А. Гаврилова. – Екатеринбург: УГГУ, 2006. – 74 с.

3. Лихтенвальд Э.К. Модель генерации адаптивных тестов по уровню сложности / Э.К. Лихтенвальд // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. - №2. – С. 205-209.

4. Савельева Н.Х. Генезис понятия «электронное дистанционное обучение» в педагогической теории и практике / Н.Х. Савельева, Н.В. Уварина, Е.А. Гнатышина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. - №1. – С. 74-83.

5. Соловьёв А.М. Выбор методов контроля знаний студентов – будущих программистов в процессе формирования англоязычного тезауруса / А.М. Соловьёв // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2010. - №3. – С. 55-60.

6. Старкова А.А. Применение практико-ориентированных и активных форм контроля знаний, умений и навыков студентов в обучении / А.А. Старкова // Региональное образование: современные тенденции. – 2018. - №1. С. 128-133.
7. Шихнабиева Т.Ш. Адаптивные семантические модели автоматизированного контроля знаний / Т.Ш. Шихнабиева // Педагогическое образование в России. – 2016. - №7. – С. 14-20.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Гиннэ Светлана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнёва» (г. Красноярск)

О ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА КАК СУБЪЕКТА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В исследовании представлена характеристика возрастных особенностей будущего бакалавра как субъекта формирования профессиональных компетенций в контексте его личностно-профессионального становления и развития в образовательном процессе технического вуза. По мнению автора статьи, возрастными особенностями будущего бакалавра в статусе обучающегося технического вуза как субъекта формирования профессиональных компетенций являются следующие «само»проявления его личности: профессиональное самоопределение, становление самосознания, выработка собственного мировоззрения, самообоснование целостности «Я», а также стремление к самопознанию, самореализации, самобытности, самостоятельности, саморегуляции, саморефлексии и самоуважению, выражающие активный профессиональный выбор будущего бакалавра в ходе его личностно-профессионального становления и развития в образовательном процессе технического вуза.
Ключевые слова: формирование, профессиональные компетенции, будущий бакалавр.
Annotation. The characteristics of the age features of the future bachelor as a subject of the formation of professional competencies in the context of his personally-professional formation and development in the educational process of a technical university is presented in the study. According to the author of the article, the age features of the future bachelor in the status of a student of a technical university as a subject of the formation of professional competencies are following «self»manifestations of his personality: professional self-determination, the formation of self-consciousness, developing your own worldview, self-justification of the integrity of the «I», striving for self-knowledge, self-realization, identity, independence, self-regulation, self-reflection and self-respect, which express the active professional choice of a future bachelor in the course of his personally-professional formation and development in the educational process of a technical university.
Keywords: formation, professional competencies, future bachelor.

Введение. В условиях социально-экономических изменений в жизни современного российского общества предъявляются серьёзные требования к высшему профессиональному образованию в части обеспечения высокого уровня сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра технического профиля подготовки с учётом специфики функционирования сложившегося в России рынка труда. Решение обозначенной проблемы, с точки зрения многих специалистов, актуализирует необходимость своевременных и планомерных нововведений в содержание, организацию и реализацию образовательного процесса с целью повышения эффективности профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе [2; 3; 12; 14]. Информационно-аналитический обзор психолого-педагогической и дидактико-методологической литературы по заявленной проблематике, а также рефлексия собственного педагогического опыта позволяют утверждать, что результативное выполнение указанных задач предполагает определение и всестороннее изучение качеств личности будущего бакалавра как субъекта формирования профессиональных компетенций в контексте его личностно-профессионального становления и развития в образовательном процессе технического вуза [5-7]. В настоящем исследовании предлагаем остановиться на выявлении и подробной характеристике возрастных особенностей будущего бакалавра в статусе обучающегося технического вуза как субъекта формирования профессиональных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Обращаясь к идентификации возрастных особенностей будущего бакалавра в статусе обучающегося технического вуза как субъекта формирования профессиональных компетенций, нужно сказать, что в современных системах классификации этапов жизнедеятельности человека эксперты по-разному определяют студенческий возраст (от 17 до 25 лет): «юность», «поздняя юность», «начало взрослости», «ранняя зрелость». При этом, характеризуя юношеский возраст, большинство ведущих педагогов и психологов сходятся во мнении, что данный этап жизнедеятельности молодого человека отличается наличием своих особых потребностей, сензитивностью, качественными преобразованиями личности, особенностями организации психической жизни.

Детальному изучению возрастного периода, соответствующего времени обучения будущего бакалавра в техническом вузе, выявлению и описанию новообразований его личности посвящены научные труды Г.С. Абрамовой, Б.Г. Ананьева, С.Л. Братченко, И.А. Зимней, Е.И. Исаева, И.С. Кона, Е.Ф. Рыбалко, В.В. Селиванова, В.И. Слободчикова, Л.Д. Столяренко, Д.И. Фельдштейна, В.А. Якунина и многих других. Опираясь на мнение перечисленных авторов, можно утверждать, что в этот период жизни у юноши происходит становление самосознания и устойчивого образа «Я», которое проявляется в готовности к активному творению культуры своего «Я» (самопознании, саморегуляции, самореализации, саморефлексии и т.п.) [1; 4; 9; 10; 11; 13; 15; 16; 17]. Так, например, Г.С. Абрамова говорит, что, юность – это период противоречий, неустойчивости, колебаний, кризисов и выбора форм самообоснования «Я», его целостности, поэтому очевидным становится стремление молодых людей ограничить себя определённой формой самообоснования «Я». Став студентом, продолжает свою мысль учёный, молодой человек приобретает возможность решать жизненные задачи, основываясь на обобщение «студент», которое в данный момент времени может стать обоснованием целостности его «Я» [1]. Однако, некоторые специалисты замечают, что в юношеском возрасте зачастую актуальна проблема самоконтроля и саморегулирования деятельности, так как

внутреннее «Я» юноши не всегда совпадает с его поведением [9; 10; 11; 13; 17].

Д.И. Фельдштейн, рассматривая юношеский возраст в контексте пространства и времени личностного становления, связывает его с формированием мировоззрения, творческой деятельностью в различных областях знания, развитием чувства долга, ответственности, с развитием самостоятельности, инициативности, настойчивости и другим [17]. При этом, описывая юношеский возраст в разрезе получения высшего профессионального образования, учёный акцентирует внимание на необходимости подготовки не просто профессионала, а субъекта будущего, способного постоянно сохранять потребность в расширении и углублении знаний и их реализации во все более широкой сфере; пластично перестраиваться и варьировать в условиях деятельности будущего, творчески решая возникающие проблемы [17]. Обобщение вышеизложенного позволяет представить озвученную мысль исследователя в качестве основополагающей идеи личностно-профессионального становления и развития будущего бакалавра в образовательном процессе технического вуза как субъекта формирования профессиональных компетенций.

С другой стороны, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев обозначают юношеский возраст в качестве одного из этапов индивидуализации, интерпретируя в качестве особого периода жизни человека, который связан с определением собственной самобытности и уникальности, а также выработкой собственного мировоззрения. Учёные отмечают, что центральной проблемой молодого человека является нахождение индивидуального, подлинно собственного отношения к социальной реальности, к своей культуре и своему времени [16]. Учитывая озвученную экспертную точку зрения, можно утверждать, что во время обучения в техническом вузе будущему бакалавру важно, во-первых, понять волнующие, бурные, но смутные переживания, связанные с кризисом смысла жизни, собственным предназначением; во-вторых, построить новые отношения с другими и найти свое место в обществе. Все эти вопросы, по мнению ряда специалистов, имеют экзистенциальный характер, в контексте которого наше внимание обращено на теорию С.Л. Братченко об индивидуальных жизненных выборах, ценностях и самоопределении: свободы и ответственности, общения и одиночества, жизни и смерти, смысла и его утраты [4]. В своей работе учёный подчёркивает, что в обобщённом виде это бытийные ценности, экзистенциальные, а для молодых людей эти ценности становятся мерой личной ответственности за конкретную ситуацию, в том числе профессиональную. В этот период жизненного самоопределения, добавляет исследователь, особо актуальными становятся вопросы самоотношения: боязнь себя, неприятие себя, сомнения в собственных силах, демонстрация самоуверенности, самоуважение, готовность к созиданию, ограниченность общения, межличностное противостояние, социальная открытость, поглощенность социумом и другое.

Анализируя закономерности возрастного развития, Е.Ф. Рыбалко и Л.А. Головей, относят особенности юношеской психики к формально-операционному мышлению, которое, с их точки зрения, проявляется в интеллектуальном экспериментировании, своеобразной игре в понятия, формулы. Эксперты полагают, что данный феномен порождает своеобразный эгоцентризм юношеского мышления, выражающегося в трёх аспектах: 1) ассимиляции всего окружающего мира в свои универсальные теории; 2) переносе различных свойств личности с других людей на самого себя; 3) переориентации с внешних оценок на оценки самого себя и усложнении их содержания, в которое включается отношение к окружающим. В результате этого наблюдаются высокие темпы личностного развития юноши, то есть в период юности и ранней взрослости, подчёркивают учёные, молодые люди имеют чрезвычайно высокий потенциал индивидуального развития [15]. Основной направленностью личности юноши, утверждают исследователи, становится устремлённость в будущее, а основным содержанием данного возраста становится самоопределение, как профессиональное, так и личностное.

Подводя итог всему вышесказанному, можно резюмировать, что юношеский возраст – это своеобразный период жизни, который, как считает Б.Д. Парыгин, обладает следующими особенностями: 1) для юношества характерна профессиональная устремлённость в будущее (включенность в будущее, в предмет фантазий, воображений и ожиданий) и невключённость в настоящее, что часто сопровождается их эмоциональной неудовлетворенностью; 2) самоопределение юношей отличается от подросткового тем, что юноша начинает действовать, реализуя свои планы, утверждая свой образ жизни и осваивая определенную профессию; 3) юноша уже не только в своём сознании и представлении включает себя во взрослую жизнь, он в ней уже реально участвует [10].

Для более полной характеристики возрастных особенностей будущего бакалавра в статусе обучающегося технического вуза как субъекта формирования профессиональных компетенций считаем необходимым рассмотреть образовательный процесс в техническом вузе с позиции будущего бакалавра. Опрос будущих бакалавров технического профиля подготовки позволил выявить типичное описание этого процесса с их точки зрения: преподаватель усердно читает лекции; осуществляет организацию и руководство лабораторно-практическими занятиями и семинарами; следит за дисциплиной в аудитории; постоянно говорит студенту: «Ты пришел сюда учиться, получить профессию!». Общеизвестное утверждение «От сессии до сессии живут студенты весело», весьма отчётливо отображающее умонастроение большинства студентов, учит будущего бакалавра лениться. Существующая традиция «ярлыков» также не способствует прилежному обучению будущего бакалавра в техническом вузе. Например, если у одного студента в зачётной книжке одни тройки, то существует большая вероятность получения им очередной тройки, а если у другого студента в зачётной книжке одни пятерки, то ему, скорее всего, поставят пятёрку, потому что «нельзя портить зачётку». А если на занятие пришел прогульщик, то сразу возникает отрицательное отношение к такому студенту. Будущему бакалавру крайне досадно всё это осознавать, в результате чего у него формируется убеждение, что ошибаться стыдно, а для того, чтобы быть успешным в учёбе глупо быть честным (не шпаргалить), необходимо хитрить и блефовать. Не приходится сомневаться, что подобное представление будущего бакалавра об образовательном процессе в техническом вузе отражает существующие негативные аспекты данного феномена, устранение которых возможно посредством организации и реализации обозначенного процесса в соответствие с положениями личностно-ориентированной парадигмы.

На основе постулатов указанной теории в практике высшей профессиональной школы рекомендуется использовать идеи педагогики личности, согласно которым первостепенное назначение деятельности педагога при организации и реализации образовательного процесса в техническом вузе предлагается разыскивать в сфере человеческих смыслов, ориентируясь на получение человеческого результата. По мнению сторонников личностно-ориентированной парадигмы, приверженность к озвученным принципам

позволяет определить соразмерность педагогической деятельности и обеспечивает реализацию её развивающей и охранительной функций по отношению ко всем людям, попадающим в орбиту педагогического влияния [8]. Таким образом, при личностно-ориентированном подходе к образовательному процессу в техническом вузе смыслом, целью, субъектом, предметом, результатом и критерием оценки педагогической деятельности является будущий бакалавр, в чём и состоит основополагающий аксиологический смысл деятельности педагога при организации и реализации образовательного процесса в техническом вузе для продуктивного формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра.

Выводы. Выполненное в настоящем исследовании целенаправленное и всеохватывающее изучение возрастных особенностей будущего бакалавра в статусе обучающегося технического вуза как субъекта формирования профессиональных компетенций дает основание для некоторых умозаключений. Во-первых, время обучения будущего бакалавра в техническом вузе является периодом активного профессионального выбора, который выражается в следующих «само»проявлениях его личности: самопознании, самореализации, саморефлексии, саморегуляции и других. Во-вторых, возрастные особенности будущего бакалавра как субъекта формирования профессиональных компетенций указывают на наличие у него потребности в освоении данных компетенций, являющейся одной из важнейших составляющих его личностно-профессионального становления и развития в образовательном процессе технического вуза. В-третьих, обозначенную потребность будущий бакалавр как субъект формирования профессиональных компетенций реализует в профессиональном самоопределении, которое обуславливает: а) выбор профессиональных ценностей, интерес к профессиональным проблемам и активное осуществление своих планов; б) конкретизацию отношений с другими людьми и самоотношение, утверждение образа жизни, выработку собственного мировоззрения и самообоснование целостности «Я»; в) стремление к самопониманию, самобытности, уникальности, инициативности, социальной открытости, самостоятельности и самоуважению.

Литература:

1. Абрамова Г.С. Психология только для студентов: Учебное пособие для вузов и ссузов / Г.С. Абрамова. – М.: Изд-во «Прометей», 2018. – 450 с.
2. Altbach P. Doctoral Education: Present Realities and Future Trends / P. Altbach // College and University Journal. – Fall, 2014. – Vol. 80. – № 2. – P. 3-10.
3. Arpentieva M.R. Environmental education in the system of global and additional education / M.R. Arpentieva, G.K. Kassymova, S.V. Lavrinenko, Z.I. Tyumaseva, G.V. Valeeva, O.B. Kenzhaliyev, M.B. Triyono, O.N. Duvalina, A.V. Kosov // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. – Almaty, 2019. – Vol. 3, (379). – P. 11-18.
4. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения : уроки Джеймса Бюджентала / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 2001. – 197 с.
5. Гиннэ С.В. Об основных этапах формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра в техническом вузе / С.В. Гиннэ // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 2. – С. 90-93.
6. Гиннэ С.В. Будущий бакалавр как субъект формирования профессиональных компетенций / С.В. Гиннэ // Бизнес. Образование. Право. – Волгоград, 2020. – № 3 (52). – С.438-444.
7. Гиннэ С.В. О системе профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе в контексте формирования профессиональных компетенций / С.В. Гиннэ // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 4. – С. 58-61.
8. Колесникова И.А. Педагогическая реальность : опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2001. – 288 с.
9. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание / И.С. Кон. – М.: Потитиздат, 1987. – 366 с.
10. Парыгин Б.Д. Социальная психология / Б.Д. Парыгин. – СПб.: СПбГУП, 2003. – 630 с.
11. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
12. Профессиональная подготовка субъектов образовательного процесса в современном вузе: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 294 с.
13. Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе / Отв. ред. В.В. Игнатова, О.А. Шушерина. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 267 с.
14. Развитие современного высшего образования в России и зарубежных странах: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 455 с.
15. Рыбалко Е.Ф. Возрастные периоды развития человека. Психология: Учебник / Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Головей. Под ред. А.А.Крылова. – М.: ПБОЮЛ Гриженко Е.М., 2000. – 584 с.
16. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
17. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления : структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 672 с.

УДК 378

кандидат медицинских наук, доцент Гитинова Патимат Шуапандиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала);
аспирант 3 курса Гитинова Аида Магомедовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлены особенности формирования исследовательских компетенций студентов-медиков в процессе обучения в вузе. Показана роль компетенций обладание которыми студенту необходимо для овладения студентами большим объемом знаний, проектной деятельностью, как формы обучения. Автором раскрывается значимость исследовательской и проектной деятельности как важнейшей части исследовательской компетенции. Реализуя компетенции, студент нарабатывает базу собственных проектов, которые в будущем будут служить подспорьем в процессе других научных исследований или станут перспективой дальнейшего исследования, исходя из изначального проекта.

Ключевые слова: формирование, исследовательская компетенция, студент-медик, процесс, обучение, вуз, проект.

Annotation. The article presents the features of the formation of research competencies of medical students in the process of studying at a university. The role of competencies that a student needs to master a large amount of knowledge, project activities, as a form of learning is shown. The author reveals the importance of research and project activities as the most important part of research competence. By implementing the competencies, the student develops a base of his own projects, which in the future will serve as an aid in the process of other scientific research or will become a prospect for further research, based on the original project.

Keywords: formation, research competence, medical student, process, training, university, project.

Введение. В свете государственной политики, ориентированной на дальнейшее экономическо-социальное развитие Республики Дагестан и интеграцию в мировую систему высшего образования проблема формирования профессиональной компетентности будущих врачей приобрела особую актуальность. На современном этапе система образования переживает серьезные структурные изменения, происходит интенсивное ее реформирование, разрабатываются и внедряются новые проекты, расширяются инновационные процессы. В свете этих изменений становится очевидной потребность сферы образования в деятельных, творчески мыслящих людях, способных самостоятельно выдвигать и решать многообразные задачи в нестандартных условиях. В связи с этим особое внимание должно быть уделено проблеме повышения качества подготовки студентов к решению исследовательских задач.

В процессе обучения в университете, студенту необходимо овладеть спектром многих компетенций, который устанавливает нынешний стандарт высшего образования, для того чтобы их освоить обучающемуся требуется овладеть большим объемом знаний, проектная деятельность, как форма обучения является одной из самых значимых, так как ее реализация может проводиться множеством способов и в виде различных форм. Проект дает возможность студенту выполнять работу, которая является с одной стороны актуальной для научного сообщества, а с другой интересной для самого студента.

Исследование актуально, так как реализация деятельностного и компетентностного подходов в системе высшего образования требует поиска новых форм организации обучения. Данное усложнено таким фактом, как отсутствие системы оценки в соответствии с требованиями ФГОСа.

Изложение основного материала статьи. Исследовательская компетенция – это характеристика личности, означающая владение умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии в целях поиска знаний для решения образовательных проблем, построения образовательного процесса в соответствии с ценностями-целями современного образования, миссией образовательного учреждения, желаемого образовательного результата [1, с. 64-68].

Исследовательская компетенция является одной из важнейших компетенций, которая фигурирует в процессе обучения студента-медика. Доказательством этого можно считать то, что она закреплена в нескольких федеральных государственных образовательных стандартах.

Проектная деятельность является важнейшей частью исследовательской компетенции, так как исследовательская и проектная деятельность все время находятся во взаимосвязи, студенту или группе студентов невозможно подготовить собственный проект, не обладая хотя бы минимальными представлениями об исследовательских компетенциях, обучающегося в системе высшего образования, но также без подготовки собственного проекта исследовательские способности становятся нереализованными из-за отсутствия возможности их прямого применения [3].

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 32.05.01 Медико-профилактическое дело (уровень специалитета) 3++ представлены виды профессиональной деятельности, к которым готовятся и осваивают выпускники, освоившие программу специалитета, одной из которых является и исследовательская деятельность [6].

Исследовательская деятельность рассматривает решение таких проблем как, постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования и использование в профессиональной деятельности методов научного исследования.

Решение исследовательских задач и их постановка на протяжении всего обучения проходит красной нитью, она является отображением того как студент по ходу всей учебы в университете осваивает материал и умеет его преображать и грамотно применять в самостоятельных творческих и научных проектах. Учитывая, что исследовательские задания и задачи будут присутствовать как на каждом курсе студента по направлению специалитета, так и при его дальнейшем обучении по направлению аспирантуры, создается стойкое убеждение, что данный вид профессиональной деятельности будет являться важнейшим по ходу всего обучения в системе высшего образования.

Умение и возможность делать собственный проект является фундаментом для дальнейшего развития своего потенциала. Для того чтобы студент мог в будущем реализоваться как ученый-исследователь ему необходимо обладать знаниями и владеть умениями, которые затрагивает непосредственно проект и проектная деятельность [2, с .45-47].

Рассмотренная компетенция звучит, как: способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений, она относится к группе разработки и реализации проектов. Данная компетенция предполагает, что студент должен хорошо владеть знаниями о процессах, которые происходят в проекте. Для более точного описания были выявлены следующие способности: проектирование деятельности группы, контроль выполнения задач, творческий подход, планирование организации деятельности, волевая регуляция, коррекция действий по достижению цели [6].

Проектирование деятельности группы выступает как одна из главных способностей в работе студента над проектом, его содержание характеризуется как работа в коллективе на равных, так и в качестве руководителя проекта. Процесс создания проекта предполагает выполнения большого спектра задач, исходя из этого можно утверждать, что работа группы должна быть структурно и равномерно распределена между всеми участниками для того, чтобы проект обладал целостностью.

Также, со временем у студентов появляется возможность и руководить проектом более младших курсов, что также позволяет ему развить данное умение. Здесь уже от обучающегося будет требоваться не только качественное выполнение своей работы, но и правильное распределение ролей, которое благоприятно скажется на проекте. Работая с проектами в данном ключе, у студента будут развиваться и лидерские качества необходимые ему в будущем на работе.

Контроль выполнения задач, способность напрямую касающийся предыдущий показатель, но здесь уже затрагивается также и деятельность тех, на ком поводится исследование. Определяя метод исследования, проводящий его должен также обеспечить условия для полноценного и качественного прохождения него (база исследования, корректная выборка и т.д.). Опираясь на заданный метод, студент или группа студентов должны учитывать этапы его проведения и сроки сдачи работ. Важно чтобы в проекте поставленная проблема, в процессе работы была поделена на несколько небольших проблем, решая которые можно было бы собрать аргументную базу для объективного отображения глобальной проблеме, затронутой в теме исследования.

Способность, который будет буквально отображать сам ход проекта – это планирование организации деятельности. В любом плене проекта должны быть отображены этапы его проведения, это зависит от: метода исследования, сроков подготовки и сдачи исследования, количеством человек, работающем над экспериментом и также необходимо учитывать масштабы проводимой деятельности. При расчете времени на тот или иной этап всегда необходимо учитывать риски, с которыми можно столкнуться, беря в расчет этот фактор, мы можем рекомендовать увеличивать сроки проекта для его качественного выполнения [5, с. 72-74].

Рассматривая волевую регуляцию как способность разработки и реализации проекта мы говорим о трудностях которые могут возникнуть на всех этапах проекта и о том, как себя нужно вести для того чтобы их успешно преодолеть [7, с. 228-232]. В ходе разработки проекта у студента могут возникать трудности, для того чтобы успешно с ними справляться он должен обладать такими кочетами как: настойчивость, выдержка, сила воли, стремление к достижению результата. Эти показатели в свою очереди и отображают на каком уровне находится волевая регуляция экспериментатора.

Коррекция действий по достижению целей заключается в своевременном и конкретном реагировании на возникшую проблему. Данный показатель отображает то насколько хорошо ученик овладел изученным материалом, наиболее отчетливо это можно отследить посмотрев на весь его образовательный путь в целом, то какие он совершал ошибки в начале своей проектной деятельности и то потом как он смог с ними с правиться в других проектах в будущем, была произведена коррекция своих действий, для того чтобы достичь цель, сколько времени ему понадобилось для того чтобы осознать и исправить свою исследовательскую деятельность [4, с. 96-100].

Данная способность предполагает грамотно постеленную цель, которая должна быть актуальной, в соответствии с этой целью подбираются соответствующие задачи, которые необходимо будет решить и выдвигается гипотеза. Овладевая данной компетенцией, ученик высшей школы учиться правильно определять объект и предмет в своем проекте и их взаимосвязь. Также этот критерий предполагает совершенствование написания своих научных работ, их структурирования и подготовку к процедуре защиты своей работы, письменно или устно.

Так как цель любого проекта – достижение определенного результата по актуальной проблеме, то студенту необходимо знать, как определить и корректно решить поставленные задачи и также, чтобы они были нацелены на достижение цели. Зная какие, есть методы исследования и как их уместно использовать, обучающийся решает еще один пункт, представленный в этом документе, находит оптимальные способы решения задачи.

Способность применения научно-исследовательского аппарата является ключевым для данной компетенции, потому что он приобщает студента к ведению своей деятельности на языке науки, что по итогу позволяет знакомить студента с новыми актуальными проблемами, методами исследования и способами их реализации.

Обладая полным спектром знаний о научно-исследовательском аппарате, студент может выполнять собственный проект, и уже на подготовительном этапе учитывать то насколько, эта работа актуальна, соответствует заданным требованиям по данной работе, опирается на научные источники, имеет большую доказательную базу, как достичь поставленной цели в условиях ограниченных ресурсов (база исследования, время, количество человек, проводящих эксперимент и т.д.).

Коммуникативные данные в процессе проектной деятельности проявляются в способности студента взаимодействовать со всеми участника работы с целью извлечения наибольшей выгоды. Построение грамотных рабочих коммуникации между студентами, работающими над проектом и их научным руководителем, позволяют обеспечить проекту целостность и грамотность его построения.

Большинство проектов предполагает наличие в качестве объекта какого-то процесса и обычно участниками этого процесса является человек, на котором проводится исследование, для того чтобы

увеличить шанс успешности проекта, необходимо также, в некоторых случаях выстраивать положительные взаимоотношения и с данными участниками проекта.

Научная деятельность использует функцию обоснования для подтверждения научности своей работы. Оперирование фактами о проделанной работе будет реально отображать сущность представленного научного труда. По тому насколько качественно и грамотно построена аргументная база в исследовании и будут судить о его характеристиках: актуальности, методах, задачах, цели и т.д.

Также неотъемлемой частью реализации проекта, является его публичная защита с последующей дискуссией о проделанной работе. Именно аргументная база студента или студентов, проводящих проект, будет способствовать им при объяснении комиссии и коллегам, интересующие их аспекты проделанной работы.

Определения в проекте причины и следствия будет также играть важную роль, так как это будет определять его результативность, для этого студенту необходимо использовать эмпирический и теоретических уровень рационального познания.

Работа над проектом – это большой научный труд, а это означает, что при его реализации главенствующей эмоцией должен быть рационализм, который позволит взглянуть на собственные идеи критически и оценивающе. Контролирование своего эмоционального состояния – это неотъемлемый показатель работы группы исследователей, который будет напрямую влиять на продуктивность их дальнейшей деятельности. Принятие же в свою очередь импульсивных решений может негативно повлиять на исследовательскую работу (замедлить этапы проведения, поставить по угрозу срыва и т.д.).

Решение проблем заключается в поиске стратегии и оптимального выбора. Ставя перед собой определенную цель, невозможно полностью рассчитать все свои действия, поэтому приходится сталкиваться с трудностями, выраженными в форме проблем.

Для того чтобы их успешно решить надо уметь предугадывать возможные недочеты действовать на перед. Если же проблема все-таки случилось, то необходимо подготавливать комплекс определенных мер по успешному решению.

В проектной деятельности возникновение проблем неизбежно, особенно при взаимодействии с проектом. Планирование всех этапов и их четка структурирование позволяет минимизировать риски, связанные с неудачей. Разработка четкой последовательности действий позволит решать проблемы до их появления. Немаловажным фактом будет выступать и опят исследователя в проектной деятельности, чем больше работ он до этого осуществил, тем с меньшими издержками он столкнётся. Опорой студента при решении возникшей проблемы выступает научный руководитель, обладающий обширной базой знаний о представленной проблеме. Студенту постоянно необходимо кооперироваться с ним, для успешного воплощения своего проекта в жизнь в комфортные для него сроки и со значительным уменьшением возникающих неудобств.

Преимущества студента в работе над проектом в том, что он еще не осознает каких-то стандартизированных схем по реализации намеченного исследования. Конечно, это влечет за собой множество ошибок, которые он должен уметь принимать и исправлять, но в туже очередь он может решить какую-то неисправность новым способом, которым до этого ее устранить никто не пробовал. Способность критически мыслить позволяет исследователю выявлять недостаток и при помощи поиска нового решения преобразовать его в достоинство своей работы. Базируясь на собственном мнении и подвергая его самоанализу, студент способен создать нечто новое, необычно в процессе исследования.

Каждый принятый ФГОС специалитета отражает в себе либо саму исследовательскую компетенцию, либо ее структурные компоненты, исходя из этого мы можем говорить о том, что разработка и реализация проектов является неотъемлемой частью самостоятельной работы студента в процессе обучения в высшей школе.

Проект является одной из важнейших форм образования студента, так как имеет множество способов его реализации и несет прикладной характер. Реализуя все вышеизложенные компетенции, студент нарабатывает базу собственных проектов, которые в будущем будут служить подспорьем в процессе других научных исследований или станут перспективой дальнейшего исследования, исходя из изначального проекта.

Применение проектного метода позволяет студентам размышлять, сопоставлять различные точки зрения, разные позиции, формулировать и аргументировать собственную точку зрения, с опорой на знание фактов, законов, закономерностей науки, на собственные наблюдения, свой и чужой опыт.

Выводы. На основании анализа научной литературы и нормативно правовых актов можно утверждать, что проект является ведущей формой обучения студентов в вузе, так как он требует полного вовлечения в деятельность и предоставляет обучающемуся возможность развиваться в интересующей его сфере. Исследовательские компетенции являются совокупностью всех представленных качеств, будущему исследователю необходимо уметь достигать максимума развития всех критериев, также необходимо научиться находить баланс всех этих показателей и способность грамотно распределять свои внешние и внутренние ресурсы для разработки успешного проекта.

Литература:

1. Антонова О.А. Проектная деятельность студентов в процессе воспитания положительной мотивации учебной деятельности. // Наука и практика: проблемы развития. – 2019 – №8. – С. 64-68
2. Бельская Н.П. Основы научного исследования. Учебное пособие – М.: Флинта, 2018. – 231 с.
3. Бережнова Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студ. сред. учеб. заведений – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 128 с.
4. Горина Н.Н., Кабанова Л.В. Организация проектной деятельности как способ активизации познавательной деятельности студентов / Информационные технологии в образовании // Издательство: ООО Издательский центр "Наука. 2018. – С. 96-100
5. Котова Е.Г., Линева Е.А. Проектная деятельность как способ самостоятельной творческой деятельности студентов. Сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции. Под редакцией Кирилловой А.В., Шуруповой. Издательство: Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево). 2019. – С. 72-74
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 16 января 2017 г. N 21"Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 32.05.01 Медико-профилактическое дело (уровень специалитета)"

7. Рыдина Ю.В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория // Молодой ученый. 2011. – № 1. – С. 228-232.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Гойкочеа Моралес Лоренсо Бенхамин
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва);
доцент, кандидат философских наук Капустина Дарья Михайловна
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена вопросам лингвистического образования, а именно: развитию межкультурной коммуникации при обучении испанскому языку. Автором рассматриваются условия обеспечения максимально эффективной коммуникации культур, заключающейся во взаимодействии с сохранением национальной самобытности и сосуществующих языков, а также их носителей. Особое внимание уделяется использованию метода моделирования во время преподавания второго иностранного языка (испанского) в рамках обучения в неязыковом вузе. Объектом исследования стала коммуникативная ситуация «Завершение телефонного разговора на испанском языке», рассматриваемая как модель межкультурного общения. Автором приводятся ключевые фразы используемые носителями испанского языка при завершении телефонного разговора. Практическая значимость работы состоит в возможности применения коммуникативной ситуации в практике преподавания испанского языка, что будет способствовать развитию у студентов межкультурной коммуникации и повышению интереса к изучаемому языку.

Ключевые слова: иностранный язык, лингвистическое образование, межкультурная коммуникация, испанский язык, телефонный разговор, коммуникативная ситуация.

Annotation. The article is devoted to the issues of linguistic education, namely: the development of intercultural communication in teaching Spanish. The author considers the conditions for ensuring the most effective communication of cultures, which consists in interaction with the preservation of national identity and co-existing languages, as well as their native speakers. Special attention is paid to the use of the modeling method during the teaching of a second foreign language (Spanish) in the framework of training in a non-linguistic university. The object of the study was the communicative situation "The end of a telephone conversation in Spanish", considered as a model of intercultural communication. The author gives the key phrases used by native Spanish speakers at the end of a telephone conversation. The practical significance of the work is the possibility of applying the communicative situation in the practice of teaching Spanish, which will contribute to the development of students ' intercultural communication and increase interest in the language being studied.

Keywords: foreign language, linguistic education, intercultural communication, Spanish, telephone conversation, communication situation.

Введение. В условиях продолжающегося глобального научно-технического развития приоритетом становится межкультурное общение, главной задачей которого является сохранение уважения, терпимости и обеспечение максимального взаимопонимания [5, с. 6]. Современный мир меняется, общественные процессы каждый день требуют новых решений, и российское общество, в том числе, стоит на пути обеспечения максимально эффективной коммуникации культур, заключающейся во взаимодействии с сохранением национальной самобытности и сосуществующих языков, а также их носителей [3, с. 237].

Признаками XX века с точки зрения социологии стала возросшая мобильность людей, а также непрекращающееся развитие Интернета и других средств массовой информации. С учетом данных факторов лингвисты и методисты вынуждены были пересмотреть взгляды на задачи, возникающие в процессе обучения иностранным языкам. Очевидной необходимостью стало формирование умения употреблять средства общения адекватно складывающейся ситуации коммуникации. С точки зрения социолингвистики язык является средством социального взаимодействия, а значит, требует отдельного изучения в рамках коммуникативно-ориентированного метода, чему поспособствовало развитие таких проблематик как дискурсивный анализ, отношения между знаковыми системами, теория речевых актов [2, с. 80].

Актуализируя данную работу, стоит отметить использование метода моделирования во время преподавания второго иностранного языка в рамках обучения в неязыковом вузе. Объектом исследования стала коммуникативная ситуация «Завершение телефонного разговора на испанском языке», рассматриваемая как модель межкультурного общения.

Изложение основного материала статьи. В современной теории обучения иностранному языку появляются новые аспекты, связанные со смежными науками – социологией, педагогикой, возрастной психологией, психолингвистикой, дидактикой, лингводидактикой, лингвострановедением, диалектологией, и т.д. Еще недавно в вопросах изучения других языков образовательная система руководствовалась социальным запросом общества и государства, а также экономическими и политическими причинами в условиях международных перемен. Учитывая национальную и культурную специфики осуществления речевой деятельности, необходимо трансформировать накопленные знания в рамках межкультурной коммуникации. Однако, в российской науке этому направлению пока не уделяется достаточного внимания [4, с. 56].

Под речевым воздействием в широком смысле необходимо понимать передачу информации субъектом, как произвольную, так и непроизвольную, в отношении реципиента либо группы реципиентов. Это происходит во время речевого общения, производимого в устной или в письменной формах. Реализуется речевое воздействие, основываясь на символических средствах лингвистического, паралингвистического и нелингвистического характеров. Высказывания строятся и определяются сознательными и бессознательными целями коммуникации, которая, в свою очередь, зависит от предмета и темы речевого обмена, коммуникативной и информационных задач, а также могут быть обусловлены влиянием конкретных

знаковых ситуаций и пресуппозиций. Рецепиент речевого воздействия получает в результате принятых сообщений определенный результат – коммуникативный эффект [1, с. 11].

Данная статья посвящена навыкам телефонного общения на иностранном языке как моделированию межкультурного взаимодействия.

Давая определение телефонному разговору, важно упомянуть, что этот процесс всегда ограничен по времени и является дистантным в пространстве, а также происходит с использованием специальных технических средств. В телефонном разговоре отсутствует визуальный контакт, усиливая нагрузку на устно-речевые навыки взаимодействия коммуницирующих партнеров.

Для общения по телефону характерны:

– речь среднего темпа и обычной громкости,
– тяготение к лаконичному построению фраз,
– высокая информативность,
– логичное и однозначное выражение своих идей,
– внимательность к произношению слов (особенно в отношении фамилий и упоминаемых чисел),
– грамотное построение речи, избегание повторов,
– дружелюбный и спокойный тон,
– доброжелательное отношение к реципиенту, вежливое и тактичное.

Рассмотрим реплики, наиболее характерные для конечного этапа телефонного разговора на испанском языке.

I. Предфинальные реплики

1.	Están entrando otra llamada	1.	Сейчас мне звонят по другой линии
2.	Bueno	2.	Хорошо
3.	¡Bueno pues!	3.	Ладно, хорошо!
4.	Bueno, ¿hemos terminado?	4.	Хорошо, мы закончили?
5.	Ya, hemos terminado	5.	Мы закончили, уже
6.	Por hoy basta	6.	На сегодня хватит
7.	Ahora basta	7.	Баста, пока
8.	¿No me tienes que decir más?	8.	Ты не хочешь мне больше ничего сказать?
9.	Bueno, vale	9.	Хорошо, договорились
10.	Ya, lo dejamos	10.	Давай, довольно и так
11.	Me está llamando mi madre	11.	Мама мне звонит
12.	En esto (eso) quedamos	12.	Договорились на этом
13.	Aquí quedamos	13.	Так договорились
14.	Bueno, ¡cortemos!	14.	Хорошо прекратим!
15.	Eso es todo	15.	Это всё
16.	¡Bueno!, me despido	16.	Хорошо, прощаюсь
17.	Bueno, eso era lo que tenía que decirle (te)	17.	Ну, это то, что я хотел сказать тебе

II. Собственно прощальные реплики

1.	¡Adiós!	Прощай!
2.	¡Hasta luego!	Пока
3.	¡Hasta pronto!	До скорого!
4.	¡Hasta la vista!	До свидания!
5.	¡Hasta mañana!	До завтра!
6.	¡hasta la tarde!	До вечера!
7.	¡hasta la noche!	До вечера! (как стемнеет)

III. Реплики-пожелания

1.	¡Que (Ud.) lo (la) pase bien!	1. Проводите время хорошо!
2.	¡Que pase bien!	2. Проводите время хорошо!
3.	¡Que descanse bien!	3. Отдохните хорошо!
4.	¡Que tenga (tengas) un buen día de trabajo!	4. Хорошего вам (тебе) рабочего дня!
5.	¡Que lo (la) disfrute!	5. Наслаждайтесь!
6.	¡Que lo (la) goce!	6. Наслаждайтесь!
7.	¡Que le vaya (muy) bien!	7. Всего вам хорошего!
8.	¡Que esté muy bien!	8. Пусть вам будет хорошо!
9.	¡Que se conserve bien!	9. Держитесь!
10.	¡Cuídese mucho!	10. Берегите себя!
11.	¡Que Dios lo (te bendiga)!	11. Да благословит вас Бог!

IV. Реплики-просьбы

1.	Llame (llámeme)	1.	Позвоните (позвоните мне)
2.	Espero su llamada	2.	Жду вашего звонка
3.	No deje de llamarme	3.	Не переставайте звонить мне
4.	Llámeme nomás	4.	Просто позвоните мне
5.	Llegue (lléguese por aquí)	5.	Приезжайте(приезжайте сюда)
6.	No se pierda	6.	Не пропустите
7.	No me olvide	7.	Не забывайте меня
8.	Pégame un telefonazo	8.	Позвоните мне по телефону.
9.	Pégame un timbrazo	9.	Позвони мне
10.	Dame un telefonazo	10.	Позвони мне
11.	Saludos a todos los de su (tu) casa/ a su (tu) familia	11.	Приветствую всех твоих домашних/ вашу (твою) семью.

12. Salude a … 13. Saludos para su (tu) familia 14. Saludos para su (tu) casa, su (tus) familiares 15. Dele saludos a … (Dale saludos a …) 16. Muchos saludos a … 17. Mis saludos a … 18. Dele (dale) recuerdos de mi parte a … 19. Trasmítale saludos (recuerdos) 20. Pásele saludos 21. Mándele saludos	12. Передайте привет … 13. Приветствую вашу (твою) семью 14. Приветствую вас (ваш) дом, ваших (ваших) близких. 15. Передайте (Передай) привет… 16. Большой привет ... 17. моё приветствие … 18. передайте от меня привет … 19. Передайте уму/ ей привет 20. Передайте уму/ ей привет 21. Передайте уму/ ей привет

V. Прощальные реплики, словесно передающие жесты

1. Besos (Besitos) 2. ¡Muchos besos! 3. Besos (Besitos) a (todos) a los niños, etc 4. ¡Un beso! 5. ¡Abrazos a todos! 6. ¡Un (fuerte) abrazo!	1. Поцелуи (Поцелуйчики) 2. Множество поцелуев 3. Поцелуи (Поцелуйчики) всем, детям, итд 4. Поцелуй! 5. Всех обнимаю! 6. Крепко обнимаю!

VI. Реплики-извинения

1. Perdóneme (usted) la molestia 2. Disculpe por las molestias 3. Disculpe (usted) la molestia 4. Perdone que le moleste 5. Perdone que le haya hecho perder el tiempo 6. Disculpe el tiempo perdido 7. Disculpe que lo incomode a usted 8. Disculpe que le haya llamado tan tarde 9. Perdóneme por el tiempo que le ocupé (le he ocupado)	1. Извините за беспокойство!за беспокойство! 2. Извините за беспокойство! 3. Извините за беспокойство! 4. Извините, что я вас беспокою 5. Приносим извинения за потраченное время 6. Приносим извинения за потраченное время 7. Извините за беспокойство 8. Извини, что я вам позвонил так поздно 9. Простите меня за то время, что я у вас занимал

VII Реплики благодарности и последующие реплики-реакции

Реплики благодарности	*последующие реплики-реакции*
¡Gracias! – Спасибо! ¡Muchas gracias! – Большое спасибо! ¡Mil gracias! – Тысяча Спасибо! ¡Un millón de gracias! – Миллион спасибо! ¡Muchas gracias por su amabilidad! – Большое спасибо за вашу доброту! ¡muy amable de su parte! – Очень любезно с вашей стороны! (Muy) agradecido (a) … от души благодарен … ¡Le (te) agradezco mucho (de veras)! – Большое спасибо (по правде)! ¡Le estoy sumamente agradecido(a)! – Я вам безмерно благодарен! ¡Que Dios se (te) lo pague! – Да, Бог (вам) заплатит! ¡Que Dios lo/la (te) bendiga! – Да благословит вас/тебя Бог! ¡Que Dios lo/la (te) ampare! – Да защитит вас/тебя Бог! ¡Que Dios lo/la (te) proteja! – Да защитит вас/тебя Бог!	No hay de qué – Нет за что No hay por qué – Нет за что No hay nada que agradecer – Нет за что благодарить De nada – Пожалуйста Por nada – Пожалуйста No hay de qué – Нет за что Se lo merece – Он это заслужил Nada – Ничего

Выводы. Таким образом, говоря об эффективности взаимодействия людей из различных лингвокультур, обязательно учитывать специфику речевого и невербального стиля их общения и поведения. Стоит заметить, что многие учебные пособия недостаточно внимания уделяют данной проблематике и содержат малое количество информации по социокультурным, этнографическим и лнгвострановедческим аспектам. В связи с этим преподаватель самостоятельно формирует набор источников информации для стирания этого пробела в ходе образовательного процесса. Студенты смогут быстро и эффективно овладеть социолингвистическими и социокультурными компетенциями только при наличии у них в процессе обучения аутентичных и разнообразных визуальных, печатных и аудиоматериалов.

Изучение и усвоение иноязычного кода позволяет эффективно осуществлять межкультурный обмен информацией и предполагает внимательный подход к специфике общественно-культурного поведения партнера. Научное и деловое поведение участника общения детерминируется воздействием исторических устоев и привычного образа жизни, мыслей. Именно это и делает важным изучение нового иностранного языка в связи с миром и культурой народов, которые используют данный язык в качестве родного.

Литература:

1. Воронцова Т.А., Ковальчукова М.А. Речевое общение. Учебно-методическое пособие / Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015. – 67 с.

2. Галеева А.И., Гатауллина В.Л. Развитие коммуникативной культуры при обучении испанскому языку // Казанский лингвистический журнал. 2018. №2 (1). С. 79-86.

3. Диалогическая лингвистика: коллективная монография / под науч. ред. Н.Н. Шпильной; отв. ред. М.В. Воронец, Н.И. Тюкаева. – Барнаул:АлтГПУ, 2019. – 320 с.

4. Михеева Н.Ф. Испанский язык и межкультурная коммуникация. Изд.3-е, доп. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 272 с.

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация:учебное пособие. – М.: Слово/Slovo, 2000.

Педагогика

УДК 378(045)

кандидат педагогических наук, доцент Горшенина Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-РЕСУРСНОГО КАРТИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования учебно-познавательной компетенции студентов вуза. В качестве средства формирования учебно-познавательной компетенции студентов рассматривается технология личностно-ресурсного картирования. Автором выявлены и обоснованы педагогические условия формирования учебно-познавательной компетенции студентов посредством технологии личностно-ресурсного картирования.

Ключевые слова: учебно-познавательная компетенция, студент вуза, технология личностно-ресурсного картирования, педагогические условия.

Annotation. The article actualizes the problem of formation of educational and cognitive competence of university students. As a means of forming the educational and cognitive competence of students, the technology of personal resource mapping is considered. The author identifies and substantiates the pedagogical conditions for the formation of educational and cognitive competence of students through the technology of personal resource mapping.

Keywords: educational and cognitive competence, university student, technology of personal resource mapping, pedagogical conditions.

Статья выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме «Технология личностно-ресурсного картирования в формировании учебно-познавательной компетенции студентов»

Введение. Процессы модернизации образования в последнее время актуализировали проблему подготовки компетентных специалистов, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, максимальным коэффициентом самоотдачи, способных преодолевать конкуренцию на рынке труда. Решение данной задачи требует от педагога готовности к постоянному самосовершенствованию, самоизменению, саморазвитию и самореализации в области профессиональной деятельности. В связи с этим в контексте профессиональной подготовки студентов в вузе возникла необходимость повышения эффективности самостоятельной учебной деятельности. С позиции компетентностной парадигмы образования особую значимость приобретает формирование учебно-познавательной компетенции студентов как компонента профессиональной компетентности, овладением технологиями учебно-познавательной деятельности [3].

Решение обозначенной задачи обеспечивается определением конкретных технологий профессиональной подготовки студентов в вузе. Значительным потенциалом в формировании учебно-познавательной компетенции обладает технология личностно-ресурсного картирования, которая представляет собой дидактическое средство, нацеленное на освоение способов учебной и научно-исследовательской деятельности, формирование субъектной позиции обучающихся. Особая значимость применения технологии личностно-ресурсного картирования в подготовке студентов заключается в том, что она позволяет расширить образовательное пространство обучающегося в соответствии с современным пониманием открытости образования, обеспечивает возможность организации командной работы, а также выстраивать направления индивидуального образовательного движения студента.

Целью статьи является обоснование педагогических условий формирования учебно-познавательной компетенции студентов посредством технологии личностно-ресурсного картирования.

Изложение основного материала статьи. Проведенный анализ научной литературы показал, что в современных исследованиях нашли отражение основные аспекты формирования учебно-познавательной компетенции студентов: учебно-познавательная компетенция рассматривается как одна из ключевых компетенций обучающегося (И.А. Зимняя [5], А.В. Хуторской [8]), определена сущность и структура учебно-познавательной компетенции обучающихся (С.Г. Воровщиков [1]), рассматриваются возможности образовательного процесса вуза в формировании учебно-познавательной компетенции студентов (А.И. Забалуева [4], П.В.Середенко [7]).

Основываясь на результатах данных исследований отметим, что учебно-познавательная компетенция имеет важное значение при организации самостоятельной учебной деятельности студентов вуза в процессе аудиторной и внеаудиторной работы. Данная компетенция предполагает наличие совокупности знаний, умений и способов деятельности по добыванию, переработке и применению информации. Учебно-познавательная компетенция обеспечивает формирование учебно-познавательного опыта студента, определяющего способность к управлению учебно-познавательной деятельностью в соответствии с ее логической структурой: от целеполагания до контрольно-оценочной и рефлексивной деятельности.

Анализ научной литературы (С.Г. Воровщикова, А.И. Забалуева, П.В. Середенко) позволяет констатировать, что эффективное формирование учебно-познавательной компетенции студентов вуза зависит от выбора интерактивных форм и технологий организации учебной деятельности.

Рассмотрим возможности технологии личностно-ресурсного картирования как средства формирования учебно-познавательной компетенции студентов вуза.

Технология личностно-ресурсного картирования представляет собой инструмент, обеспечивающий педагогическое сопровождение обучающихся в процессе их учебно-познавательной деятельности, в качестве продукта которой выступает личностно-ресурсная карта, подготовленная на основе субъективного анализа и

оценки учебного материала. Личностно-ресурсная карта представляет собой конструкт, позволяющий систематизировать и обобщать информацию, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию освоения материала учебной дисциплины, проводить исследование [6]. Данная технология позволяет определять векторы личностного и профессионального развития, самоопределения в контексте учебно-профессиональной и квазипрофессиональной деятельности студента.

На основе анализа литературы нами определены виды личностно-ресурсных карт, направленных на формирование учебно-познавательной компетенции студентов вуза: граф-схема, fishbones, SWOT-анализ, блок-структура.

Технология личностно-ресурсного картирования обладает широкими возможностями для формирования структурных компонентов учебно-познавательной компетенции студентов, среди которых нами определены когнитивный, мотивационно-отношенческий, деятельностно-рефлексивный. Данная технология может применяться как на лекционных, так и на семинарских занятиях, при выполнении индивидуальных заданий и в командной работе.

При формировании когнитивного компонента учебно-познавательной компетенции технология личностно-ресурсного картирования позволяет акцентировать внимание студентов на работе с информационными ресурсами, актуализирует знания о способах получения и обработки информации.

Мотивационно-отношенческий компонент учебно-познавательной компетенции формируется на этапе создания личностно-ресурсной карты, а также представления результатов деятельности в коллективной дискуссии через осознание собственной позиции, системы ценностей, жизненных установок, мироощущения.

Использование технологии личностно-ресурсного картирования позволяет формировать совокупность умений (целеполагания, проектирования, анализа, оценки), составляющих ядро деятельностно-рефлексивного компонента учебно-познавательной компетенции.

В результате исследования выявлены педагогические условия использования технологи личностно-ресурсного картирования в формировании учебно-познавательной компетенции студентов вуза.

К данным педагогическим условиям относятся:

– личностно-смысловое отношение студентов к учебно-познавательной деятельности при осуществлении личностно-ресурсного картирования;

– использование разноуровневых заданий по проектированию личностно-ресурсных карт, обеспечивающих формирование структурных компонентов учебно-познавательной компетенции студентов;

– использование методического сопровождения в процессе создания личностно-ресурсных карт.

Первое педагогическое условие заключается в учете личностно-смыслового отношения студентов к учебно-познавательной деятельности при проектировании личностно-ресурсной карты. При этом важен выбор информационных ресурсов, приемов работы с учебно-методической и научной литературой, позволяющих овладевать операциями учебно-познавательной деятельности. Немаловажное значение в формировании учебно-познавательной компетенции студентов имеет проявление интереса и положительной мотивации к работе с различными источниками информации, умение самостоятельно отбирать, анализировать, систематизировать, обобщать материалы, проводить классификацию; наличие качеств, определяющих позицию активного субъекта учебно-познавательной деятельности; наличие личностной готовности к учебно-познавательной деятельности.

Учет личностно-смыслового отношения студентов к учебно-познавательной деятельности студентов позволяет определить содержательные и процессуальные основы формирования учебно-познавательной компетенции студентов посредством технологии личностно-ресурсного картирования (характер учебно-познавательной деятельности, постепенное нарастание сложности и проблемности заданий), а также критерии оценивания результатов спроектированной карты (распределенный контроль, балльно-рейтинговая система оценивания).

Второе педагогическое условие обращено к использованию разноуровневых заданий по проектированию личностно-ресурсных карт, обеспечивающих формирование структурных компонентов учебно-познавательной компетенции студентов вуза.

Проектирование личностно-ресурсной карты должно основываться на фактическом учебном материале, а также быть приближенным к реальной профессиональной деятельности будущего специалиста. При создании карты студент должен столкнуться с некоторой задачей, предполагающей анализ информации, разбором сути проблемы, определения путей ее решения. С помощью личностно-ресурсного картирования преподаватель создает условия, при которых студент оказывается в состоянии затруднения.

На основе анализа литературы нами определены следующие виды личностно-ресурсных ресурсных карт, ориентированных на формирование учебно-познавательной компетенции студентов педагогического вуза: карты, направленные на формирование стиля педагогического мышления; карты, позволяющие проектировать траекторию профессионально-личностного развития; карты, направленные на решение практико-ориентированных задач профессиональной деятельности педагога; карты, позволяющие выполнить задания исследовательского характера.

Задания по проектированию карт, нацеленных на формирование стиля педагогического мышления, характеризуются тем, что содержание заданий наполнено педагогическим содержанием, а их источником является учебная, научная литература, отражающая педагогическую действительность во всем ее многообразии. Анализ литературы позволяет систематизировать педагогическое знание, обобщить и представить в формате ресурсной карты.

Карты, направленные на проектирование траектории профессионально-личностного развития, позволяют осуществить целеполагание, смоделировать программу профессионально-личностного роста, наметить этапы, определить необходимую ресурсную базу. При этом значение имеет формирование способности студентов к самообразованию и управлению своей самостоятельной учебно-познавательной деятельностью.

Проектирование ресурсных карт, направленных на решение практико-ориентированных задач профессиональной деятельности, позволяет формировать у студентов следующие умения учебно-познавательной деятельности (целеполагание, планирование, анализ, рефлексия). Личностно-ресурсная карта при выполнении подобного задания предполагает выражение субъектной позиции, опосредованной ценностно-смысловыми установками и мотивами осуществления профессиональной деятельности [2].

Проектирование личностно-ресурсных карты в процессе выполнения заданий исследовательского

характера, позволяет формировать следующие компоненты учебно-познавательной компетенции:

– когнитивный, предполагающий наличие знаний об инструментах, способах и технологиях работы с источниками информации;

– мотивационно-отношенческий, предполающий мотивированность студентов на выполнение исследовательских, творческих, поисковых заданий в процессе учебно-познавательной самостоятельной деятельности;

– деятельностно-рефлексивный, определяющий наличие умений проблематизировать, анализировать проблемы будущей профессиональной деятельности, предлагать способы их решения и оценивать ожидаемые результаты.

Третье педагогическое условие предполагает использование методического сопровождения при проектировании карт в процессе формировании учебно-познавательной компетенции студентов.

Методическое сопровождение мы рассматриваем как совокупность определенных действий и рекомендаций по созданию личностно-ресурсной карты, направленных на разрешение актуальных для студентов проблем будущей профессиональной деятельности, в частности, определение сути проблемы, поиск возможного пути ее решения, конструирование личностно-ресурсной карты.

В целом методическое обеспечение по работе с личностно-ресурсной картой позволяет формировать учебно-познавательную компетенцию студента, в частности, мотивировать студента на учебно-познавательную деятельность, представить инструкции, образцы и пояснения выполнения задания, сориентировать на дополнительные источники информации, актуализировать необходимые умения и способы деятельности для выполнения задания по проектированию карты.

На каждом из этапов создания карты целесообразно использовать определенный набор методических рекомендаций. На подготовительном этапе разрабатываются конкретные инструкции и задания. На ознакомительном этапе преподаватель проводит инструктаж по работе с ресурсной картой. На аналитическом этапе предлагается алгоритм обсуждения проблемы, которая в виде карты представлен студентами. На заключительном этапе даются рекомендации относительно презентации карты, предлагаются критерии оценки.

Выводы. Таким образом, для эффективного формирования учебно-познавательной компетенции студентов посредством технологии личностно-ресурсного картирования выявлены и обоснованы педагогические условия: личностно-смысловое отношение студентов к учебно-познавательной деятельности при осуществлении личностно-ресурсного картирования; использование разноуровневых заданий по проектированию карт, обеспечивающих формирование структурных компонентов учебно-познавательной компетенции студентов; использование методического сопровождения при проектировании личностно-ресурсных карт в формировании учебно-познавательной компетенции студентов.

Литература:

1. Воровщиков, С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: монография / С.Г. Воровщиков. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 160 с.

2. Горшенина, С.Н. Учебно-профессиональная задача в подготовке будущих учителей к реализации педагогических технологий / С.Н. Горшенина // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». Серия: Высшее образование: сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. – XIII Осовских педагогических чтений «Образование в современном мире: новое время – новые решения» (г. Саранск, 6-7 ноября 2019 г.): [Электронный ресурс]. / редкол.: Т.И. Шукшина, Ж.А. Каско, В.И. Лаптун; Мордов. гос. пед. ин-т. – Электрон. дан. (2 Мб). – Саранск, 2019. – С. 34-39. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

3. Горшенина, С.Н. Проектная деятельность в формировании технологической компетентности будущих педагогов / С.Н. Горшенина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-7. – С. 52-58.

4. Забалуева, А.И. Формирование учебно-познавательной компетенции студентов вуза: диссертация … кандидата педагогических наук / А.И. Забалуева. – Таганрог, 2010. – 201 с.

5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

6. Ковалева, Т.М. Личностно-ресурсное картирование в современной дидактике / Т.М. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 5. – С. 108-112.

7. Середенко, П.В. Формирование учебно-познавательной компетенции у студентов педагогического вуза / П.В. Середенко // Психология обучения. – 2015. – № 3. – С. 24-31.

8. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2 (1325). – С. 58-64.

УДК 376.3

кандидат психологических наук Гостунская Яна Игоревна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук Шипилова Евгения Валерьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
старший преподаватель Боченкова Мария Юрьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности психолого-педагогической компетентности родителей, занимающихся воспитанием и развитием детей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделено значению гармоничной семьи, которая эффективно воздействует на воспитание личности ребенка в целом.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, родительство, гармоничная семья, инклюзивное образование, специальное образование.

Annotation. This article discusses the features of psychological and pedagogical competence of parents engaged in the upbringing and development of children with disabilities. Special attention is paid to the importance of a harmonious family, which effectively affects the upbringing of the child's personality as a whole.

Keywords: children with disabilities, parenthood, harmonious family, inclusive education, special education.

Введение. В последнее время общество испытывает растущую потребность в консультировании и руководстве для родителей. Чтобы обеспечить детям надлежащую помощь, родители должны знать о возможности и необходимости их внутреннего роста. Семья – это среда, в которой формируется личность ребенка и закладывается ресурс для его социальной адаптации.

Гармоничная семья – важное условие возможного оптимального уровня развития ребенка. Именно в семье ребенок проходит первые стадии социализации, и здесь происходит формирование его личности. Семья выполняет основную функцию передачи детям системы ценностей и норм, включения их в социальную среду, в различные социальные связи. «Выполняя воспитательную и образовательную функции, семья формирует в ребенке определенные правила и нормы поведения, цели, ценности и, наконец, закладывает основы духовного начала и мировоззрения» [6, с. 43]. Поэтому ни один другой социальный институт в этом смысле не может заменить ребенка семьей.

Многие семьи имеют низкий уровень образования и не могут способствовать полному интеллектуальному и социальному развитию ребенка. Родители часто испытывают трудности в воспитании своих детей, особенно с нарушениями здоровья. Рождение и воспитание ребенка с нарушениями развития часто деформирует отношения в семье, дезорганизуя всю семейную систему.

Но самым серьезным препятствием на пути реализации образовательного потенциала семьи являются проблемы, связанные с низким уровнем психолого-педагогической компетентности родителей, что проявляется в недоверии к образовательным учреждениям в плане решения образовательных проблем, отсутствии интереса и необходимости выполнять воспитательную функцию. Проблема низкого уровня психолого-педагогической компетентности родителей усугубляется распространенной практикой «домашнего обучения», в которой, как правило, не рассматривается вопрос об устройстве родителей.

Изложение основного материала статьи. Повышение психолого-педагогической компетентности родителей позволяет грамотно строить отношения между детьми и родителями и своевременно изменять их в соответствии с возрастом детей, текущей ситуацией и другими обстоятельствами. Родители несут ответственность за детей, а их высокий уровень компетентности позволяет своевременно выявлять и решать проблемы, предотвращать возникновение деструктивных процессов в семье, учить своим примером доброжелательному отношению, уважению к людям, ответственности перед собой, семьей и обществом, заботе о других. Формирование ответственного родительства в целом и повышение психолого-педагогической компетентности в частности имеют большое значение как одно из направлений психолого-педагогического сопровождения семьи.

Очевидно, что в контексте «особого»родительства и психологического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), этот вопрос приобретает особую актуальность.

Часть детей с ОВЗ воспитывается в семьях с неблагоприятными социальными, психологическими и педагогическими условиями (конфликтные отношения,некомпетентность родителей в развитии и воспитании детей, жестокое обращение и т.д.). нестабильность, тревога и неуверенность в завтрашнем дне, характерные для реальных жизненных ситуаций, только усугубляют проблемы семьи и детства. При этом ученые подчеркивают роль психологического климата в семье в преодолении вторичных отклонений ребенка и обеспечении психофизического здоровья ребенка.

Без глубокого понимания природы и сущности нарушений развития ребенка, родители не всегда понимают трудности детей в обучении, неадекватно оценивают их возможности, не осознают своей роли в воспитании и развитии таких детей; кроме того, они чувствуют себя несчастными из-за неудовлетворенных ожиданий, что негативно сказывается на их отношениях. В результате утрата столь необходимого детям доверия, защищающего их контакты с самыми близкими людьми, эмоциональное отчуждение детей от родителей, уклонение от контроля над своим поведением со стороны отца и матери. Испытывая некоторый дискомфорт в школе из-за неспособности добиться успеха в учебной деятельности и не найти поддержки своих родителей в семье, дети остаются наедине со своими проблемами.

Исследователи выделили ряд причин, которые определяют, какие трудности взаимодействия между учителем и родителями: спонтанность общения, неспособность учителей, чтобы планировать и строить

процесс взаимодействия с семьей (В.П. Дуброва); нежелание сотрудничать со стороны учителей и родителей (Т.А. Данилина, З.И. Теплова); различие ориентации и ценностей, взаимных ожиданий (Е.К. Эльяшевич); недооценка со стороны учителя, роли родителей в воспитании детей (Н.П. Корниенко). В контексте присутствия детей с ОВЗ в любом образовательномучреждении (либо инклюзивного образования или специального образования), присоединяются следующие причины: деликатность проблемы существования у ребенка нарушения в развитии, нежелание родителей признать существование проблемы в развитии, попытки скрыть или явно обвинить учителя в предвзятости по отношению к ребенку, нежелание родителей сопровождать процесс коррекционного обучения медикаментозно, а также личностные особенности самих родителей.

Для организации совместной деятельности родителей и детей требуется специальная подготовка: дети с ОВЗ нуждаются в доступных формах образования, родители часто не справляются с особыми образовательными потребностями своих детей, им трудно найти необходимое оборудование, методы вовлечения ребенка в совместную или самостоятельную деятельность.

Следует помнить, что успех взаимодействия специалистов учебного заведения, с одной стороны, и родителей детей с ОВЗ, с другой, во многом зависит от способности специалистов объединять семью и учебное заведение в решении проблем обучения, воспитания и социализации на основе общих ценностей. Характер этого взаимодействия определяется личными, социальными и профессиональными позициями каждого участника, с одной стороны, а также рассмотрением деятельности учителя по организации работы с родителями, их психологическим и педагогическим сопровождением – с другой. Это требует определения содержания работы психолога с родителями в формировании их психолого-педагогической компетенции, эффективных партнерских отношений, обозначения «полей» их социально-профессионального партнерства, обусловленных компетенциями каждого, определения форм взаимодействия и границ ответственности.

В этой связи проблема развития психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, срочно требует глубокого научного осмысления и критического использования исторического опыта, накопленного в практической психологии образования и специальной психологии.

Актуальность изучаемой проблемы связана с тем, что образование детей с ОВЗ требует от родителей высокого уровня компетентности в вопросах его сопровождения.

Психолого-педагогическая компетентность родителей – это психологическое и социально-педагогическое явление, сочетающее в себе совокупность интегративных качеств личности самого родителя, включающих когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, которые касаются отношения к ребенку с ОВЗ и необходимы для качественного осуществления воспитательного воздействия на него. Между этими компонентами существует тесная связь, и они одинаково важны для развития определенного типа воспитания [2].

В ситуации воспитания ребенка с ОВЗ меняется содержание каждого из его структурных компонентов психолого-педагогической компетенции родителей. Принципиально разные условия обучения и воспитания ребенка дополняют содержание каждого компонента родительской компетенции специфическими особенностями, обусловленными особенностями состава и характера взаимодействия их субъектов, а также содержанием решаемых социально-психологических, социально-экологических и педагогических задач [4].

Существенные изменения, происходящие в современной системе отечественного образования и связанные с введением инклюзивного подхода, характеризуют взаимодействие общественного и семейного воспитания интегративным по содержанию, обогащенным не только психолого-педагогическими, но и специальными (относительно семей, воспитывающих детей с ОВЗ) знаниями, которые необходимы для осознания закономерностей развития ребенка, его личностных особенностей, понимания психолого-педагогических, правовых, естественнонаучных основ современной семьи и семейного воспитания. Внедрение новых понятий: «психолого-педагогическое сопровождение семьи», «становление, развитие, повышение педагогической компетентности родителей», «партнерское взаимодействие» определяют необходимость поиска новых форм взаимодействия с семьей [2; 3; 4].

В инклюзивном или специальном образовательном пространстве формирование родительской компетентности родителя ребенка с ОВЗ следует рассматривать как условие интеграции ребенка в образовательную среду. Следует отметить, что категория родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, неоднородна и не всегда гармонична по характеру отношений, формирующихся внутри «родительскойобщности класса», что проявляется в несоответствии позиций, запросов и требований к образовательным результатам [1; 6].

На основе теоретического анализа, мы обнаружили, что большинство родителей, в особенности матерей, воспитывающих детей с ОВЗ имеют искаженное восприятие своей роли в семье: интересы женщин ограничиваются рамками семьи, проявление гиперактивности о семье и самопожертвования в роли матери. В семьях происходят частые конфликты, отсутствие включения супруга в семейные дела с доминированием матери и его неудовлетворенность своим положением в семье [1].

Большинство родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, имеют желание доминировать над ребенком, предъявлять ему требования,не соответствующие возрасту и состоянию здоровья и интеллекта, считают, что их жизнь ограничена из-за нарушения у ребенка.

Большая часть родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, отмечают частое проявление раздражительности, вспыльчивости, суровости, чрезмерной суровости в ответ на поведение и действия своих детей [3].

Характерно также установление зависимых отношений со своими детьми, подавление воли ребенка, с параллельным созданием условий безопасности и желанием защитить своего ребенка от неудачи.

Важным фактором, влияющим на эффективность психологического и педагогического сопровождения детей с ОВЗ, а также на психологический комфорт всех участников образовательного пространства, являются родители [5].

Компетентные, правильно подготовленные и оптимистичные родители оказывают наиболее эффективное влияние на образование, статус и адаптацию своих детей. В конечном счете, их влияние гораздо более прочно и продуктивно, чем влияние различных специалистов: педагогов, психологов и т.д. [4].

Следует помнить, что успех взаимодействия педагога-психолога с родителями типично развивающихся детей и детей с ОВЗ во многом зависит от их способности объединить семью и учебное заведение в решении

проблем обучения, воспитания и социализации на основе общих ценностей. Характер этого взаимодействия определяется личными, социальными и профессиональными позициями каждого участника, с одной стороны, а также рассмотрением деятельности учителя по организации работы с родителями, их психологическим и педагогическим сопровождением-с другой. Это требует определения содержания работы специалистов с родителями в формировании их психолого-педагогической компетентности, эффективных партнерских отношений, обозначения «полей» их социально-профессионального партнерства, обусловленных компетенциями каждого, определения форм взаимодействия и пределов ответственности [1].

Для обеспечения формирования всех составляющих психолого-педагогической компетентности родителей необходимо соблюдать ряд организационно-психологических и педагогических условий [1]:

1) формирование партнерских отношений родителей с образовательным учреждением, обществом; организация сотрудничества;

2) личностное и социальное развитие родителей (прародителей), формирование их навыков социальной активности;

3) вовлечение родителей в управление социально активным учебным заведением;

4) изучение и распространение положительного опыта воспитания ребенка в семье.

Образование, обучение и консультирование являются эффективными средствами развития психолого-педагогической компетентности родителей. Одним из важных условий повышения уровня педагогической компетентности родителей является психолого-педагогическое образование. В ходе психолого-педагогического образования родители получают информацию об особенностях социального и личностного развития своих детей, о продуктивных способах взаимодействия с ним. Психолого-педагогическое образование обеспечивает передачу как психолого-педагогических знаний, так и опыта гуманистических отношений.

По словам С.С. Пиюковой, воспитание родителей эффективно осуществляется по трем направлениям [4]:

– обучение родителя как воспитателя;

– обучение родителя как учителя своего ребенка;

– обучение родителя как союзника, партнера.

Наиболее подходящим для формирования и развития родительской компетенции является социальное партнерство, которое предполагает возможность объединения ресурсов родителей и учебного заведения.

Критериями эффективности формирования родительской компетентности являются способность выполнять родительскую деятельность, проявления индивидуальной компетентности, наблюдаемые извне в поведенческих реакциях.

В качестве фундаментальных можно назвать следующие:

– принятие системы социальной и моральной ценности родительства;

– наличие основных ситуаций, связанных с выполнением родительских функций;

– способность решать нестандартные проблемы в ситуации большой неопределенности;

– возможность вдумчивой оценки вашей деятельности и ее коррекции при необходимости.

Выводы. Таким образом, развитие психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, рассматривается как унитарный процесс взаимодействия двух социальных учреждений, направленный на повышение интереса родителей к успешному исходу коррекционно-воспитательного процесса, повышение уровня специальных психолого-педагогических знаний и навыков, овладение технологиями и практическими методиками работы с детьми с ОВЗ в семейной среде.

В ходе комплексной работы по развитию психолого-педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ с привлечением психолога, логопеда, дефектолога, родители осваивают эффективные формы взаимодействия с детьми, улучшается общение между родителями и детьми, укрепляются их психоэмоциональные контакты.

Литература:

1. Винтаева Т.Н., Варенicина Г.Г., Тарабыкина А.А. Формирование педагогической компетентности родителей как условие развития социально-адаптивной личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Поволжский педагогический вестник. – 2015. №4 (9). – С. 87-94.

2. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пос. – М.: Просвещение, 2008. – 240 с.

3. Лозгачёва О.В., Адушкина К.В., Сысолятина Э.А. Психолого-педагогическая компетентность родителей, воспитывающих ребенка с генетическим заболеванием // Педагогическое образование в России. – 2019. – №5. – С. 117-123.

4. Пиюкова С.С. Формирование педагогической компетентности родителей приемных детей: дис. ... канд. пед. наук. – М., 221 с.

5. Саитгалиева Г.Г. Формирование родительской компетентности в вопросах сопровождения детей с инвалидностью в инклюзивном образовании // Здоровье и образование в XXI веке. 2016. №2. С. 788-792

6. Хитрюк В.В. Работа педагога с родителями в условиях инклюзивного образования // Научный диалог. – 2017. – № 8. – С. 426-439.

7. Шохова О.В. К проблеме формирования родительской компетентности в семье, имеющей детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. №2-2. 2020. С. 75-81.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Губарева Марина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Губарев Алексей Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Веряскин Михаил Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСВОЕНИЕ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА ОСНОВЕ КЛАСТЕРНОГО АНАЛИЗА

Аннотация. Цель работы состояла в исследовании эффективных способов изучения здорового образа жизни (ЗОЖ), который рассматривается в качестве важнейшего социального приоритета. Предлагается инструментарий кластерного анализа, позволяющего на основе генерализации и обобщения освоить обучающимся большой и структурно неоднородный информационный массив в области ЗОЖ. Предлагаются варианты использования кластера в школьном курсе «Основы безопасности жизнедеятельности». Отмечаются педагогические эффекты применения кластерного анализа, обеспечивающие формирование у обучающихся информационных умений и коммуникативной культуры.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, закаливание, кластерный анализ, обратный кластер, безопасность жизнедеятельности.

Annotation. The purpose of work consisted in a research of effective ways of studying the healthy lifestyle (HL) which is considered as the major social priority. A cluster analysis toolkit is proposed, which allows, on the basis of generalization and generalization, to master a large and structurally heterogeneous information array in the field of healthy life. Options for using the cluster in the school course «Fundamentals of Life Safety» are offered. The pedagogical effects of cluster analysis are noted, which ensure the formation of information skills and a communicative culture among students.

Keywords: healthy lifestyle, hardening, cluster analysis, reverse cluster, life safety.

Введение. На протяжении всей истории образования вопрос о сохранении и укреплении здоровья обучающихся является объектом повышенного внимания. Образовательные организации были отнесены в группу риска представителями научного сообщества еще с 1774 г. Однако вопросу здоровьесбережения детей в Российских школах пристальное внимание стало уделяться лишь с 1904 г. с выходом Указа «Каким должно быть образование, чтобы не навредить здоровью школьника». Проблема сохранения и укрепления здоровья детей является первостепенной в независимости от социально-экономической и политической обстановки в государстве. В настоящее время здоровый образ жизни (ЗОЖ) рассматривается обществом, как один из важнейших факторов, гарантирующих сохранение генофонда, научного и демографического потенциала. По мнению Л.Г. Касьяновой, здоровый образ жизни представляет собой активную деятельность, которая направлена на сохранение и укрепление здоровья, осуществляемая с учетом природных и социальных условий и предполагает как гармоничные взаимоотношения с окружающей средой, так и активное отношение к собственному здоровью [3]. Объемный и разноплановый учебный материал требует обращения к приемам, обеспечивающим его генерализацию и обобщение, доступную для освоения обучающимися. В связи с эти, предлагается кластерный анализ (С.И. Заир-Бек, Е.С. Полат), который обеспечивает системную компановку содержательного контента по ЗОЖ и обладает необходимой визуализацией.

Изложение основного материала статьи. Учебное содержание ЗОЖ школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» составляют научные идеи и положения, разработанные в валеологии (Г.Л. Апанасенко, И.И. Брехман, Э.Н. Вайнер, Н.Н. Мохнач и др.). В данной научной области знаний обосновывается главный закон, сущность которого состоит в том, что образ жизни любого человека должен соответствовать его конституции, означающей генетические возможности организма в единстве воздействий среды и наследственности. Состав конституций каждого человека индивидуален и имеют сложный состав, включающий конституции: рефлексивную, генотипическую, фенотипическую, иммунную, нейронную, психологическую, лимфогематологическую, гормонально-половую, энерго-акупунктурную [4, 6].

В структуру ЗОЖ включаются различные виды, связанные с жизнедеятельностью человека: режим дня, здоровый рацион питания, отказ от вредных привычек, занятия спортом, двигательная активность, закаливание организма. Современная наука рассматривает ЗОЖ не только как способ организации всех сфер жизнедеятельности человека, направленных на укрепление здоровья, но и на развитие нравственных ценностей, в том числе и на осознанное отношение к своему здоровью. В связи с этим актуализируется поиск эффективных средств, необходимых для повышения устойчивости организма к неблагоприятным факторам окружающей среды и профилактики заболеваний.

Эффективным и доступным для обучающихся средством укрепления иммунитета и общего оздоровления является закаливание, известное с давних времен, однако недостаточно используемое в обычной жизни. Представляя собой комплекс профилактических мероприятий, закаливание направлено на повышение устойчивости защитных механизмов организма к неблагоприятным факторам окружающей среды, или, как отмечал Н.А. Семашко, тренировка защитных сил организма [1, 2]. Закаливание способствует повышению выносливости организма, укреплению нервной и иммунной систем, а также сопротивляемости вирусным и инфекционным заболеваниям. Разработанные А.П. Лаптевым, А.В. Галицким методические комплексы по закаливанию включают в себя следующие оздоровительные мероприятия: солнечные и воздушные ванны, водные процедуры. Перечисленные выше методы закаливания рассматриваются как подготовительные при подготовке организма к обтиранию снегом торса, хождению босиком по снегу на

свежем воздухе, контрастным процедурам русской бани. Позитивный эффект закаливания возможен при соблюдении следующих основных принципов: 1) правильное дозирование нагрузок; 2) постепенность увеличения закаливающих нагрузок (например, снижение температуры воды); 3) регулярность и систематичность закаливающих мероприятий; 4) всесторонность воздействия закаливающих процедур; 5) индивидуальный подход [3].

Выделяются различные группы методов закаливания: общедоступные и специальные. К общедоступным методам относится использование естественных факторов, таких как микроклиматический режим в помещениях, рациональное использование одежды, сон с доступом свежего воздуха, ежедневные прогулки на улице. Данные методы закаливания дозированы по времени и осуществляются в процессе всей жизнедеятельности человека. Специальные методы закаливания представлены в виде организованных закаливающих мероприятий с активным применением комплексов физических упражнений и природных факторов, которые дозированы как по времени, так и по силе воздействия раздражителя на организм: гимнастика, массаж, воздушные и солнечные ванны, водные процедуры, ультрафиолетовое облучение.

В зависимости от проводимых процедур закаливание организма подразделяется на несколько видов: аэротерапия (закаливание воздухом), гелиотерапия (солнцелечение), закаливание водой, ходьба босиком.

Аэротерапия является одним из наиболее доступных и основных методов климатотерапии, который осуществляется в лечебно-профилактических целях путем воздействия открытым свежим воздухом на тело человека во время прогулок, экскурсий, спортивных игр и т.д. Среди специальных видов аэротерапии выделяют следующие: 1) длительное пребывание (включая сон) на открытых верандах, балконах, в специальных климатопавильонах в дневное и ночное время (дозированная и круглосуточная аэротерапия); 2) пребывание (сон) на берегу моря – разновидность аэротерапии, при которой на организм человека воздействует морской воздух, насыщенный солями, озоном, аэроионами, фитонцидами морских водорослей; 3) аэрофитотерапия – вдыхание воздуха, насыщенного летучими ароматическими веществами, выделяемыми растениями (фитонциды, терпены, эфирные масла и др.); 4) воздушные ванны – дозированное воздействие свежего воздуха на организм полностью или частично обнаженного человека.

Более сильной закаливающей процедурой является гелиотерапия, которая представляет собой лечебное и профилактическое использование прямого излучения солнца (солнечные ванны), благодаря которому ускоряются обменные процессы, укрепляется центральная нервная система, улучшается выработка в организме витамина Д.

Вода отличается наиболее сильным закаливающим эффектом. Благотворно влияют на организм человека различные водные процедуры (обтирание, обливание, души, ванны, купание в открытых водоемах).

Основной формой местного закаливания является ходьба босиком, при которой происходит механическое стимулирование биологически активных точек на стопах человека, стимулируется иммунитет и повышается резистентность организма к простудным заболеваниям [4].

Методическая сложность изучения ЗОЖ связана с большими объемами информации, предназначенной для усвоения обучающимися в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности». Работа с информацией предполагает не только ее поиск, что само по себе представляет непростую задачу, но и ее анализ, обобщение, представление. При работе с информационными ресурсами по ЗОЖ обучающиеся должны уметь выделять главные положения, ключевые понятия, проводить классификации по выделенным критериям, готовить презентационные материалы. Для решения этой задачи предлагается использовать кластерный анализ, обладающий высоким интегративным потенциалом, позволяющим целостно и наглядно представить объемный и разнообразный учебный материал по ЗОЖ. Кластер, как способ графического обобщения, демонстрирует нелинейную форму мышления и обеспечивает структурирование и упорядочивание информационных ресурсов [8]. При построении кластеров у обучающихся формируются умения работать с различными учебными, научными, научно-популярными текстами, раскрывающими сущность ЗОЖ; перерабатывать текстовую информацию в графическую форму, систематизируя материал и раскрывая собственную логику рассуждений. Естественно, что при такой творческой работе обеспечивается осознанное понимание необходимости ЗОЖ, формируется прочное знание о его видах, способах, правилах.

Организация учебной деятельности по построению кластеров возможна как на уроке, так и в самостоятельной домашней работе. На первом этапе кластерного анализа обучающиеся выделяют в тексте основные смысловые блоки (например, направления ЗОЖ), осуществляя тем самым систематизацию учебного материала. На втором этапе происходит их графическом оформлении вокруг главного понятия – ЗОЖ. На третьем этапе с помощью дополнительных графических построений раскрывается содержание каждого из выделенных смысловых блоков. В дальнейшем возможно углубление содержания посредством графического раскрытия выделенных понятий (например, ЗОЖ – закаливание – общедоступные виды – аэротерапия – …) (рис. 1). Обучающиеся, усвоив общий алгоритм деятельности, могут строить самостоятельно индивидуально или в группе новые кластеры, исправлять специально подготовленные кластеры с ошибками. Важным представляется составление по готовым кластерам, как по опорным конспектам, ответов, которые применялись нами на этапе контроля.

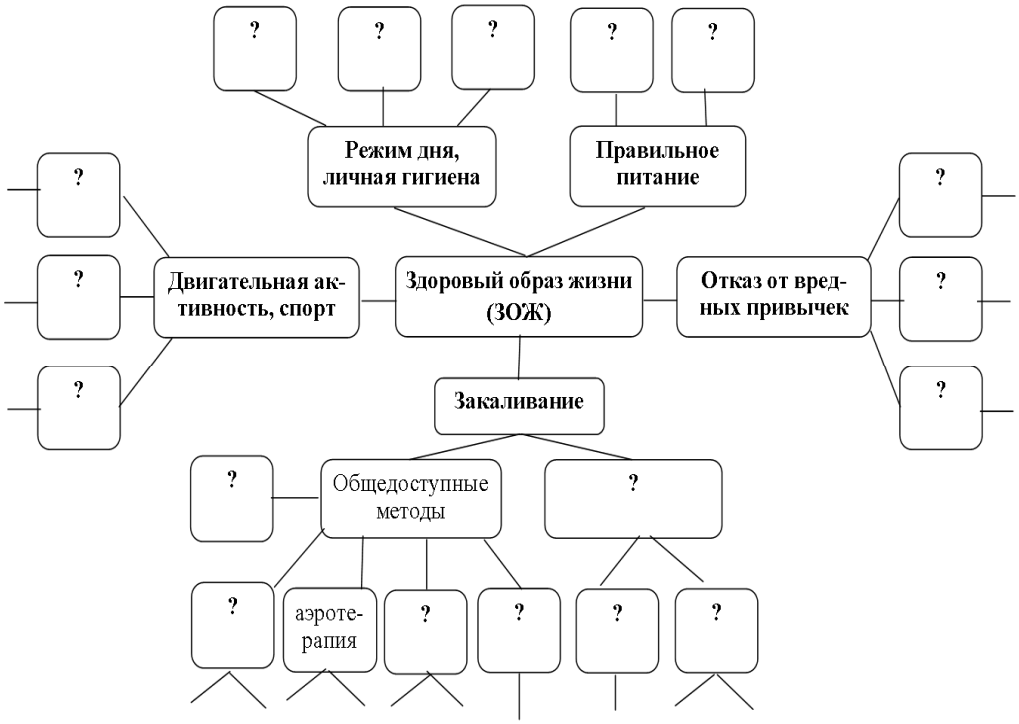


Рисунок 1. Образец кластера «Компоненты здорового образа жизни»

В результате кластерного анализа формируется общее наглядное представление о ЗОЖ, формирование которого произошло интересно и увлекательно. Заключительное обсуждение представленных индивидуальных кластеров обеспечивает развитие коммуникативно-речевой деятельности обучающихся. Каждый участник раскрывает свою логику рассуждений, обосновывает выбор смысловых блоков, понятий, логических связей. При объяснении обучающиеся раскрывают причинно-следственные связи (заболеваемости и ЗОЖ), структуру (состав методов закаливания), функциональное назначение здоровьесбережения (соблюдение здорового питания); осуществляют исторический экскурс (традиции ЗОЖ). Групповое обсуждение обогащает эмоциональный, когнитивный, практический опыт школьника, учит аргументировано отвечать на вопросы, формирует культуру дискуссии.

Кластерный анализ используется на различных этапах урока по ЗОЖ. Так на этапе мотивации нами использовался обратный кластер для формирования у обучающихся интереса к программному материалу. Данный вид кластера нацелен на выделении основной мысли из предлагаемых понятий, фактов, закономерностей. В начале урока учитель демонстрирует кластер, на котором выделены и подписаны компоненты, окружающие главное понятие, обозначенное знаком вопроса. Обучающиеся анализируют представленный материал и определяют тему урока.

Построение и анализ кластеров формирует у обучающихся важную в современном информационном обществе способность к лаконичному изложению информации, без многословия и повторов; структурированию и систематизации объемных информационных ресурсов; расстановке смысловых акцентов посредством графических приемов и символов, ассоциативного образного мышления; доступному изложению и наглядному представлению нового и сложного содержания по ЗОЖ.

Выводы. В результате проведенной работы сделаны выводы о растущей значимости ЗОЖ и всех его направлений. Научные основы ЗОЖ достаточно полно отражены в учебных программах и учебниках по основам безопасности жизнедеятельности и характеризуются объемным по содержанию и сложным по структуре материалом. Используемый нами принцип кластерной генерализации и обобщения в изучении ЗОЖ позволил обучающимся выделить и усвоить их главные положения и понятия. Кластерный анализ решает проблемы формирования у обучающихся важные в настоящее время информационные умения, необходимые для практического применения правил ЗОЖ в реальной жизни.

Литература:

1. Агеева Е.Л., Жидкова Х.В. Методические аспекты изучения вопросов здорового образа жизни // Научный альманах. 2015. № 12-1 (14). – С. 431-434.

2. Агеева Е.Л., Слинякова Ж.А., Батанова Н.А. Использование технологии развития критического мышления при изучении обучающимися основ здорового образа жизни // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. – С. 17-19.

3. Айвазова Е.С., Бондаренко Д.С., Акопова С.Ю. Закаливание организма как важнейший компонент здорового образа жизни // Международный научный журнал «Символ науки», 2016. № 4. – С. 69-71.

4. Бубнов В.Г., Бубнова Н.В. Основы медицинских знаний: Учеб.-практ. пособие. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2004. – 252 с.

5. Вульфович А.С. Подготовка будущих учителей к воспитанию у учащихся направленности на здоровый образ жизни: автореф. дис. ... кад. пед. наук. Волгоград, 2002. – 20 с.

6. Евсеев С.П., Шапкова А.В. Адаптивная физическая культура: учеб. пособие. М.: Советский спорт, 2000. – 240 с.

7. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2014. – 175 с.
8. Мирошниченко Л.Ю. Метод кластера в технологии развития критического мышления на уроках в начальных классах // Молодой ученый. – 2017. № 3.1 (137.1). – С. 41-43. URL: https://moluch.ru/archive/137/38305/ (дата обращения: 10.02.2021).
9. Тюмасева З.И., Орехова И.Л. Семейная среда как средство сохранения, укрепления здоровья обучающихся и формирования самосохранительного поведения // Вестник Мининского университета, 2019. Т. 7. № 3. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1007/737 (дата обращения 27.12.2020)

Педагогика

УДК 373

академик МАНПО, профессор, доктор педагогических наук, лауреат премии Правительства РФ в области образования, почетный работник высшего профессионального образования, отличник просвещения РФ, научный руководитель инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций», заведующий кафедрой управления и профессионального образования Гуров Валерий Николаевич
ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа);
старший научный сотрудник инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории, доцент кафедры государственного управления, кандидат педагогических наук Исламов Руслан Рафаэльевич
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
старший научный сотрудник инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории, доцент, кандидат педагогических наук, начальник кафедры оперативно-разыскной деятельности и специальной техники, полковник полиции Гуров Данил Валерьевич
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

ЕДИНОЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В МУНИЦИПАЛИТЕТЕ И ОТДЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В ходе проводимого нами исследования по повышению качества патриотического воспитания обучающихся в рамках сетевой инновационной кластерной педагогической лаборатории в качестве одного из факторов мы рассматривали создание единого воспитательно-образовательного пространства в образовательных комплексах муниципалитетов и отдельных образовательных организациях [4]. В своем исследовании мы опирались на важнейшие педагогические принципы – непрерывности и системности педагогических воздействий с учетом индивидуальности, психологических и возрастных особенностей воспитанников. Создание единого воспитательно-образовательного пространства соответствует этим принципам. Нами был разработан сетевой инновационный кластерный проект «Создание единого воспитательно-образовательного пространства в образовательном комплексе муниципалитете и отдельных образовательных организаций» [4] в котором были отражены актуальность, средства для достижения поставленной цели, доминанты воспитательного процесса, диагностика и моделирование содержания, межсубъектные связи и их совершенствование, а также развитие и укрепление материальных и кадровых ресурсов. Предложены алгоритмы действий, организационное построение, направления деятельности, а также методическое сопровождение решаемых задач. Как показал 7-летний эксперимент, внедрение этого проекта способствует повышению качества патриотического воспитания обучающихся и является одним из важнейших факторов его успешного решения. В статье авторы дают краткое описание проведенной в этом направлении работы.
Ключевые слова: патриотическое воспитание обучающихся, единое воспитательно-образовательное пространство, качество воспитания, сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория, сетевой инновационный проект.
Annotation. In the course of our research on improving the quality of patriotic education of students in the framework of the network innovative cluster pedagogical laboratory, we considered the creation of a single educational space in the educational complexes of municipalities and individual educational organizations as one of the factors. In our research, we relied on the most important pedagogical principles – the continuity and consistency of pedagogical influences, taking into account the individuality, psychological and age characteristics of the students. The creation of a single educational space corresponds to these principles. We have developed a network innovative cluster project "Creating a single educational space in the educational complex of the municipality and individual educational organizations", which reflected the relevance, means to achieve the goal, the dominant educational process, diagnostics and content modeling, intersubjective relationships and their improvement, as well as the development and strengthening of material and human resources. Algorithms of actions, organizational structure, directions of activity, as well as methodological support of the tasks to be solved are proposed. As shown by the 7-year experiment, the implementation of this project contributes to improving the quality of patriotic education of students and is one of the most important factors for its successful solution. In the article, the authors give a brief description of the work carried out in this direction.
Keywords: patriotic education of students, unified educational space, quality of education, network innovation cluster pedagogical laboratory, network innovation project.

Введение. В статье 2 и 29 Федерального закона от 29.12.2012 года за №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации качество образования определяется как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовка обучающихся через степень соответствия Федеральным государственным

образовательным стандартам. Также подчеркивается соответствие образования потребностям физического или юридического лица», а также степень достижения прогнозируемых результатов на основе образовательных программ. Инновационная деятельность в сфере образования позволяет усиленно решать обозначенные задачи. Об этом говорится в ст.20 п.1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ.

В качестве организационного формата мы определили сетевую инновационную кластерную педагогическую лабораторию «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций» (о чем мы сообщали в ранее опубликованных работах. Деятельность лаборатории осуществлялась на основе выделяемых нами отдельных компонентов, под каждый были разработаны и внедрены в ходе экспериментальной проводимой работы инновационные проекты. Данные проекты разрабатывались совместно с муниципальными методическими службами и методическими службами образовательных организаций. Основной движущей силой реализации вышеуказанных проектов стали руководители образовательных организаций и педагогические коллективы. Генерирование новых знаний проходило через реализацию таких трендовых мероприятий, как форсайт-сессии, world café, панельные дискуссии и др. Педагогические сотрудники муниципальных и методических служб и отдельных образовательных организаций совместно с бизнесом, родителями и органами власти обсуждали проблемы в контексте образовательных организаций, и совместно были получены практико-ориентированные инновационные проекты.

Изложение основного материала статьи. Важнейшим из них стал проект «Создание единого воспитательно-образовательного пространства в образовательных комплексах муниципалитетов и отдельных образовательных организациях». При этом мы исходили из следующего понимания, что единое воспитательное образовательное пространство образовательного комплекса муниципалитета есть интегративная синхронная деятельность всех социальных институтов воспитания (дошкольные, школы, среднее профессиональное образование, высшая школа, дошкольное образование) во взаимодействии с социальными институтами культуры, медицины, спорта и другими (включая частные), а еденное воспитательное образовательное пространство образовательной организации есть деятельность всех подструктур её с включением институтов социума по формированию обучающегося в соответствии с нормативно-правовыми требованиями общества и государства (В.Н. Гуров., Р.Р. Исламов. 2021).

В проекте обозначены кластерный подход (при внедрении которого мы объединили в проекте несколько однородных элементов в самостоятельную единицу) и сетевой, который позволил нам используя современные технологии суммировать деятельность отдельных образовательных комплексов муниципалитетов и образовательных организаций, учитывая специфику каждого образовательного комплекса муниципалитета и отдельных образовательных организаций на основе общих методологических принципов. Объединяющим в проекте было наличие единой цели и взаимодействие различных социальных структур на общих гуманистических ценностях.

Актуальность создания единого образовательно-воспитательного пространства прописана в Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации в статье №3 в пунктах 1, 3, 4.

Целью проекта является повышения качества патриотического воспитания личности на основе использования всех воспитательных возможностей социокультурного пространство образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций за счет внедрения создаваемого в ходе реализации проекта Центра патриотического воспитания обучающихся.

В ходе создания такого Центра преобразуется и деятельности методических служб образовательных организаций. Они становятся научно-аналитическими службами с расширенным спектром полномочий, что позволяет в ходе эксперимента своевременно вносить соответствующие коррективы в проводимую работу. Важнейшим участком их деятельности (наряду с работой по повышению компетенций обучающихся) является социальное партнерство со всеми социальными институтами социума. Также методические службы активно занимались разработкой индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся (в том числе и в патриотическом воспитании).

Фактически проект предусматривал задействовать в учебно-образовательном процессе социокультурную среду региона, города, села.

Проектом обозначено исследование доминант процесса воспитания обучающихся как практической реализации системы воспитания в образовательных организациях [11], этапы исследования (диагностический, формирующий, контрольный).

Диагностический этап исследования показал, что внутренняя образовательная среда организаций и образовательных комплексов муниципалитетов включала следующие направления: физическое, интеллектуальное, духовно-нравственное, патриотическое и др. При ранжировании указанных направлений деятельности на констатирующем этапе патриотическое направление оказалось не ведущим.

Форматы использования образовательными организациями обозначенных направлений деятельности ОО были следующими: кружки, спортивные секции и клубы и др.

Анализ участия различных институтов социума в воспитательных направлениях деятельности образовательных организаций дал следующие результаты (в % от общего количества): система культуры (≈ 18%), система здравоохранения (≈ 15%), система дополнительного образования (≈ 15%), спортивные школы (≈ 60%).

Проведенный анализ также показал, что наиболее мало включаемой в направления воспитательной деятельности образовательных организаций является различного рода частные организации.

Отдельно в нашем проекте было уделено совместной работе родителей и образовательной организации. В ходе первичного анализа мы выделили типы семей (методика Л.С. Алексеевой), их участие в работе образовательных организаций.

В работе с семьей была изложена следующая методологическая позиция – образовательная организация является основным помощником её как социального института (а не наоборот, как чаще всего бывает). При этом нами учитывалось следующее изменение – увеличивается количество неблагополучных семей. Как показало наше исследование, за последние 15 лет их стало в образовательных организациях примерно в два раза больше. И второе. Проводимые на западе исследования показали, что в семьях где атмосфера позитива, наблюдается более развитое интеллектуальное развитие детей. Это обязывает образовательные организации

выстраивать работу по новому – создавать в них соответствующие службы психолого-педагогической направленности (медико-психолого-педагогическая семейная служба, культурно-досуговой деятельности и др.).

Подчеркнем, что это понимание было заложено нами в нашем исследовательском проекте. Важнейшим в реализации проекта по созданию единого воспитательного пространства мы считаем преобразование образовательных организаций в открытые социально-педагогические системы. В нашем понимании эта «открытость» для различных физических взаимодействий в социальном окружении, а также «физическая» (функционирование не только во время образовательного процесса, но и в период дальнейшей так называемой внешкольной деятельности).

Сущность проекта заключалась в том, что в ходе его реализации через взаимодействие всех социальных институтов социума и соответствующих структур осуществлялась социализация их в соответствии с требованиями ФЗ 273 «Об образовании В РФ» и Программ патриотического воспитания.

Проект предусматривал включение ресурсов нескольких организаций за счет сетевого взаимодействия их с использованием возможностей и государственно-частного партнерства. В качестве координатора выступали Центры патриотического воспитания образовательного комплекса муниципалитетов и организаций. Содержательная часть проекта в основе своей была направлена на выявление потенциальных способностей личности обучающихся к восприятию воспитательных воздействий на них. В качестве определения сформированности патриотических характеристик была использована методика Голубева Н.К., Битиниса Б.П.

Особое место в проекте отводилось социальным практикам, включающим различного рода патриотические акции и действия. За счет социальных практик осуществлялось реальное включение обучающихся в процессы формирования у них соответствующих компетенций: любовь к своей «малой» Родине (а через нее - России), осуществлялся процесс формирования социального интеллекта и социальной адаптации. Социальные практики включали в себя современные форматы – панельные дискуссии, квесты, World café и форсайт-сессии и др.

Совершенствование межсубъектных связей в проекте предполагало развитие предметных компетенций педагогических работников ответственных за систему воспитания, оказание помощи членам семей учащихся (воспитанников) в деле организации и осуществления воспитания и др. [11].

Развитие и укрепление материальных и кадровых ресурсов на диагностическом этапе включало создание системы воспитания в образовательных организациях, с включением потенциалов внутренней и внешней образовательных сред и семьи [11]; получение информации о различного рода возможностях организации в воспитательной деятельности.

На экспериментальном этапе исследования мы заложили разработку организационных рекомендаций по материальному совершенствованию системы воспитания в образовательных комплексах муниципалитетов и отдельных образовательных организациях [11].

Эксперимент предполагал сбор и анализ имеющихся методических материалов и пособий по созданию единого воспитательно-образовательного пространства в образовательных организациях и в муниципалитете;

В результате был разработан алгоритм действий по данной проблеме: изучение нормативных документов; организационное построение деятельности: изучение интересов, ценностных ориентаций обучающихся как основы планирования создания единого образовательно-воспитательного пространства района и образовательных организаций; развитие клубной научной деятельности в молодежной среде; обеспечение условий для усвоения материальной культуры и духовных ценностей, накопленных человечеством, российским обществом и народами Республики Башкортостан.

Общие направления деятельности таковы: исследование потенциала образовательных организаций в контексте создания образовательно-воспитательного пространства района (педагогического персонала и администрации организации, внешних социальных и социально-воспитательных институтов: общественных организаций, промышленных предприятий, учреждений дополнительного образования, административных и правоохранительных органов, органов социальной защиты и др.).

В качестве разработанных в ходе эксперимента методических рекомендаций можно (кратко) привести следующее.

1. Создание соответствующих воспитательных центров – Центр патриотического воспитания, Центр здоровья и физического развития и др. (всего предложено более 10 моделей Центров). В состав Центров было предложено включать учащихся, учителей, представителей дополнительного образования и различных социальных институтов социума.
2. В качестве усиления участия родительской общественности в воспитательных процессах (в том числе и патриотического) мы предложили создание различных клубов, разработали вариант модели мобильной психолого-педагогической семейной службы, превращение образовательных организаций и в целом – муниципальных образовательных комплексов в «открытые» системы. Разработаны и внедрялись примерные алгоритмы работы с семьями.
3. Отдельно нами была разработана модель Центра патриотического воспитания обучающихся.

Выводы. Интегрированным результатом нашей работы явилась модель муниципального Центра, деятельность которого строилась на определении возможных «точек роста» (вектор перевода позиции социальных институтов среды из «пассивного субъекта» в общественно-активного субъекта) и развитие государственно-общественного управления в сфере воспитания вообще и в патриотическом воспитании, в частности. Работа нами в этом направлении продолжается.

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: 30.02.2021).
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.pdfc (Дата обращения: 18.02.2021).

3. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Минязева А.Е. Патриотическое воспитание в школе: опыт и поиск новых путей повышения эффективности // Учитель Башкортостана. 2020. Т. 1008. № 2. – С. 88-94.
4. 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). – С. 303-305.
5. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В. Практика работы институтов государственно-общественного управления общеобразовательной школы по патриотическому воспитанию обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). – С. 73-75.
6. 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. – С. 115-118.
7. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гуров Д.В. О некоторых направлениях работы образовательных организаций по патриотическому воспитанию // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. – С. 173-176.
8. 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.
9. 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.
10. 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.
11. Гуров В. Н., Гурова Е. В., Каримов Ф. Ф. Сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория на муниципальном уровне: взаимодействие органов государственной власти и образовательных организаций (на примере Башкортостана) / В сборнике: Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе. Материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор А.С. Гаязов. 2017. – С. 261-268.
12. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Патриотическое воспитание обучающейся молодежи в муниципалитете и отдельных образовательных организациях (инновационный проект) / В сборнике: Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе. Материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор А.С. Гаязов. 2017. – С. 62-66.
13. Исламов Р.Р. К вопросу о развитии идей формирования гражданина и патриота в отечественной педагогике (краткий анализ) // Актуальные проблемы социального, экономического и информационного развития современного общества»: всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 100-летию со дня рождения первого ректора БашГУ Чанбарисова Ш.Х. (г. Уфа, 20 мая 2016 г.). Часть 1. / Гл. редактор В.П. Захаров. – Уфа: НИЦ «Аэтерна», 2016 г. – С. 234-238.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания Дадаева Аза Румановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Ахмадова Тамуса Хамидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

Аннотация: В статье автором представлены теоретические основы формирования коммуникативной компетентности воспитателей в условиях образовательного комплекса. Дан анализ понятий компетентность и компетенция с точки зрения различных ученых. В своих исследованиях ученые доказывают идентичность рассматриваемых понятий с теоретического и с практического подхода. Показана роль повышенной речевой ответственности педагога, которая должна в полной мере осознаваться каждым представителем данной профессии. Данные исследователи обращают внимание на необходимость разрабатывать специальные методики, способствующие формированию компетенций в процессе обучения специалистов. Особую значимость в данном случае представляют собой коммуникативные компетенции, так как можно охарактеризовать их как надпрофессиональные, в силу того, что они востребованы в каждой профессиональной деятельности системы человек-человек.

Ключевые слова: формирование, коммуникативная компетентность, воспитатель, условия, образовательный комплекс.

Annotation. In the article, the author presents the theoretical foundations of the formation of the communicative competence of educators in the conditions of the educational complex. The author analyzes the concepts of competence and competence from the point of view of various scientists. In their research, scientists prove the identity of the concepts under consideration from a theoretical and practical approach. The role of the increased speech responsibility of the teacher, which should be fully realized by each representative of this profession, is shown. These researchers draw attention to the need to develop special methods that contribute to the formation of competencies in the process of training specialists. Of particular importance in this case are the communicative competencies, since they can be characterized as supra-professional, due to the fact that they are in demand in every professional activity of the person-to-person system.

Keywords: formation, communicative competence, educator, conditions, educational complex.

Введение. В современных научных исследованиях понятия «компетенция» и «компетентность», которые представляют собой базу профессиональной подготовки в контексте компетентностного подхода в системе высшего образования, разносторонне изучаются. Большое распространение понятие «компетентность» приобрело относительно недавно. Ученые имеют различные суждения по данному вопросу.

С.И. Ожегов обозначает понятие «компетенция» следующим образом:

1. Ряд вопросов, в которых кто-то отлично информирован;
2. Область чьих-то полномочий [4, с. 24-27].

В связи с тем, что понятия «компетенция» и «компетентность» представляют собой заимствованные термины, рассмотрим их определения у зарубежных ученых.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психолого-педагогической науке при толковании понятий «компетенция» и «компетентность» мнения ученых не совпадают. Такие исследователи как М.К. Кабардов, Н.Д. Никандров считают их синонимами. В своих исследованиях они доказывают идентичность рассматриваемых понятий с теоретического и с практического подхода [1, с. 83-90].

М.А. Королева говорит следующее: «Термин «компетенция» имеет профессионально-техническое назначение, а понятие «компетентность» – профессионально-гуманитарное. Так, понятие «компетенция» употребляют, когда говорят о совокупности функциональных полномочий, прав и обязанностей, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; термин «компетентность» означает «соответствующий», «способный», то есть, пригодный к реализации тех или иных полномочий, исполнению возложенных функций» [6, с. 46]. Различая, таким образом, данные понятия, М.А. Королева рассматривает также степень их применяемости в разных научных направлениях. При этом, может идти речь о том, что в данном контексте, формулировки могут варьироваться, в зависимости от области применения.

Данные исследователи обращают внимание на необходимость разрабатывать специальные методики, способствующие формированию компетенций в процессе обучения специалистов. Особую значимость в данном случае представляют собой коммуникативные компетенции, так как можно охарактеризовать их как надпрофессиональные, в силу того, что они востребованы в каждой профессиональной деятельности системы человек-человек.

Л.В. Большанина в исследованиях феномена профессиональной компетенции педагога считает, что: «педагогическая профессия требует от педагога личностного самовыражения в речевом действе, владения инструментами речевого влияния, способности реализовать, посредством своей речи отношение к языку как к способу познания и общения. По своему социальному статусу воспитатель находится в зоне повышенной речевой ответственности, его профессиональный уровень определяется не только знаниями предмета, но и степенью владения языком» [2, с. 1-6]

Повышенная речевая ответственность педагога должна в полной мере осознаваться каждым представителем данной профессии. В процессе передачи необходимых знаний ребенком озвученные навыки представляют собой необходимую базу всего воспитательно-образовательного процесса, не говоря о значимости в процессе профессиональной деятельности педагога системы его личных взаимоотношений с ребенком. Данная система взаимоотношений естественным образом формируется при непосредственной активизации имеющихся коммуникативных компетенций.

Представляя собой базовое качество, коммуникативная компетенция должна постоянно развиваться, в процессе совершенствования профессиональных навыков педагога. Осознавая важность данного процесса, педагог может добиться существенных результатов при решении задач воспитательно- образовательной деятельности.

Исследователи подчеркивают, что категория компетентности представляет собой как результаты обучения в виде знаний, умений и навыков, так и систему ценностных ориентаций, которая включает мотивационный, когнитивный, операционно-технологический, социальный, этический и поведенческий компоненты [5, с. 19-25].

Существенным является также характеристика компетентности с позиций интегрированного подхода как системной единства, «интегрирующий личностные, предметные и инструментальные (в частности коммуникативные) особенности и компоненты» [2, с. 1-6].

Основное отличие компетенции и компетентности заключается в том, что компетенция включает знания, умения и навыки по определенной сфере деятельности, а компетентность предполагает применение компетенций в конкретной работе. Ключевым в понятии компетенции является ее понимание как потенциальной способности осуществлять определенную деятельность, обеспечивается совокупностью соответствующих знаний, умений, навыков, способов деятельности, мотивации и ценностных установок. Компетентность рассматривается как набор компетенций и возможностей их применения в профессиональной деятельности.

Ряд требований к знаниям, составляющих структуру компетентности, выдвигает Л.В. Большанина, а именно: разнообразие; гибкость; оперативность и доступность; способность к применению знаний в новых ситуациях; категорийный характер знаний; владение не только декларативными, но и процедурными и конструктивными знаниями; рефлексия, то есть знание о ширине и глубине своих знаний [2, с. 1-6].

Так, Е.Г. Карпова, интегрируя различные научные подходы к определению структуры компетентности, приходит к выводу, что компетентность – это синтез знаний, умений и навыков, ценностного (эмоционального) отношения к процессу и результата труда, а также рефлексии как необходимого условия полноценного обучения, саморазвития и самореализации, поскольку рефлексия помогает сформулировать и скорректировать цель деятельности, выбрать рациональные способы достижения этой цели, спрогнозировать результаты и т.д. [5, с. 19-25].

Таким образом, коммуникативная функция – признак любой из компетенций. Это позволяет предположить, что именно коммуникативная компетентность и один из важнейших в деятельностном плане ее составляющих – коммуникативно-стратегическая компетентность – является тем объединяющим звеном, которая связывает весь комплекс компетенций личности в единое интегрированное целое.

Основы коммуникативной компетенции воспитателя базируются на системных изменениях педагогических знаний и умений, которые всегда направлены на процесс поиска оптимальных способов решения профессиональных и личностных ситуаций. Данный процесс подразумевает реализацию приемов, имеющих цель осуществлять комплексное взаимодействие между педагогом и ребенком. Данный комплекс

включает в себя не только учебную деятельность, но также системы личностных взаимоотношений педагога и воспитанников. В контексте данного теоретического положения, необходимо подчеркнуть значимость воспитателя в процессе воздействия его на личность ребенка. Являясь первым педагогом ребенка, воспитатель часто ставит ориентиры на весь последующий процесс обучения, а также на комплексное развитие личности в будущем. То есть можно сказать, что мотивированность ребенка на процесс обучения закладывается именно в детском саду, без должного внимания данному процессу в следующем звене трудно будет настроить ребенка на позитивное отношение к учебе. Данное положение обуславливает еще одно условие развития коммуникативной компетенции педагога.

Стоит отметить тот факт, что непосредственный процесс коммуникации воспитателя – это не всегда общение ради общения, а часто представляет собой коммуникативный акт, имеющий четко поставленные цели, управляемый воспитателем и имеющий особо структурированное начало. Без определения цели каждого коммуникативного акта, имеющего место в образовательном процессе, не стоит говорить об успешности самой образовательной деятельности. Осознавая данную задачу, педагогу необходимо разумно подходить к планированию коммуникативного процесса каждого урока, продумывать применяемые методы и формы. Без четко обозначенных целей коммуникативной деятельности, не будет достигнута общая цель процесса обучения. На каждом из проводимых уроков педагог подразумевает реализацию определенных коммуникативных задач, каждая из которых должна решаться определенным набором методов. Практикующий педагог должен обращать внимание на значимость каждого используемого метода.

Необходимо обратить внимание на специфику воспитателя, которая заключается в обязательном особом отношении к детям дошкольного возраста, а также необходимостью учитывать возрастные и психологические особенности детей. Психологи говорят о рисках адаптации в детском саду, которые могут привести к необратимым последствиям в отношении ребенка к процессу обучения. Данная проблема обязательно должна учитываться воспитателем, в контексте его коммуникативных функций как в процессе организации занятий и свободной деятельности детей. Также педагогу необходимо обращать внимание на взаимоотношение детей между собой, стараясь поддержать в коллективе дошкольников позитивные, неконфликтные взаимоотношения, в данном случае речь идет не только о корректировке данного процесса, но и о целенаправленном формировании дружного детского коллектива. Взаимоотношения в группе определенным образом зависят от общего настроя педагога, от его заинтересованности в формировании дружного детского коллектива.

В процессе выстраивания межличностных отношений между собой дети ориентированы на стиль общения педагога, что говорит о значимости стиля коммуникативных актов между педагогом и ребенком. В контексте вышеупомянутых особенностях педагогической деятельности воспитателя, нужно отметить, что учителю необходимо рассматривать коммуникативный процесс с дошкольниками как двусторонний, то есть воспринимать детей как полноправных партнеров данного коммуникативного процесса.

Коммуникативная компетенция у воспитателя проявляется в процессе его деятельности, практически в каждый момент рабочего времени. Особенно важны моменты обращения педагога к дошкольникам, во время свободной деятельности дошкольников. Также данные ситуации должны иметь положительную эмоциональную составляющую, демонстрирующую общее позитивное отношение педагога к дошкольникам. Коммуникативная компетенция подразумевает в том числе и наличие таких качеств личности как рефлексивность, гибкость, эмпатийность.

А.Г. Исмагилова указывает: «как и любая из профессиональных компетенций, коммуникативная компетенция педагога определяется тремя основными составляющими:

– когнитивной (что специалист знает по данному вопросу);

– операциональной (как специалист реализует свои знания на практике);

– позиционно-ценностной (как специалист относится к данной сфере своей деятельности)» [3, с. 65].

Указанные компоненты коммуникативной компетенции могут проявляться в процессе общения педагога с дошкольниками, родителями, коллегами, с администрацией образовательного учреждения.

Если более подробно останавливаться на компетенциях, которыми должны обладать будущие педагога начальной школы, то в ФГОС 3++, по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, указаны ряд компетенций, как в профессиональном блоке, так и в разделе обще-профессиональных компетенций, которые непосредственным образом можно отнести к коммуникативным, а именно:

– организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую (ОПК-5);

– организовывать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6);

– принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (ОПК-10);

– выступать посредником между детьми и различными социальными институтами (ПК-21);

– проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся (ПК-31).

Каждая из перечисленных выше компетенций подразумевает наличие у специалистов коммуникативных умений и навыков. Ценность и значимость коммуникативных компетенций в деятельности педагога заключается в том, что они выходят за рамки чисто профессиональных умений. Весь педагогический процесс основан на естественной коммуникации педагога и ребенка, в соответствии с чем трудно переоценить роль данной компетенции в комплексе профессиональных компетенций [7]. В процессе профессиональной деятельности педагогу приходится сталкиваться с большим количеством ситуаций, задач, решения которых, требуют не только применения профессиональных навыков, но и необходимости использовать коммуникативные компетенции. Практическая деятельность педагога это коммуникативные акты с дошкольниками, с их родителями, с коллегами, а также с администрацией образовательного учреждения.

Выводы. Таким образом, стоит вести речь о процессах формирования коммуникативной компетенции. В основе процесса формирования находится коммуникативный опыт личности. Первостепенными источниками приобретения коммуникативной компетенции являются необходимые знания языков, которые используются используемых в контексте приобретения основ народной культуры; опыты межличностного общения; опыты восприятия искусства. Упомянутый опыт, начиная осуществляться в кругу семьи, продолжает пополняться в

трудовом коллективе и на занятиях в детском саду. В соответствии, с чем можно сделать вывод о том, насколько значим вопрос присутствия данной компетенции у воспитателей.

Литература:

1. Алипханова Ф.Н., Гамзаева М.В. Основы формирования коммуникативных компетенций при изучении социально-гуманитарных дисциплин // В сборнике: Современные педагогические технологии профессионального образования. Материалы IV-й международной заочной научно-практической конференции. Москва-Берлин, 2020. – С. 83-90.
2. Большанина Л.В. Структура, компоненты и уровни коммуникативной компетентности преподавателя вуза // Концепт. – 2017. – № 1 – С. 1-6.
3. Исмагилова А.Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада // Вопросы психологии. – 2013. – №5. – С. 65.
4. Карманова Ж.А., Маженова Р.Б., Абылайхан С.М., Ахметова А.Г. Особенности формирования коммуникативной компетенции педагогов иностранного языка // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 8. – С. 24-27
5. Карпова Е.Г., Нагушева Л.Н., Сунцова О.С., Левшина Н.И. Культура речевого общения субъектов образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения // Диагностика социально-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса ДОУ. – Москва, 2015. – С. 19-25.
6. Королева, М.А. Коммуникативная компетентность воспитателей педвуза как одно из профессионально значимых качеств личности педагога. – М, 2013. – 115 с.
7. Ярычев Н.У., Магомедова З.З. Формирование коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальных классов в вузе – Кисловодск, 2015.

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

ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА АГРЕССИЮ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена одной из важных проблем как психолого-педагогическая задача нравственного воспитания дошкольников. Внутренний мир агрессивных детей включает достаточно большое количество деструктивных эмоций, с которыми они не в силах справиться самостоятельно, поэтому нужна помощь родителей, чтобы создать условия для духовно-нравственного развития ребенка. Способствовать коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы в процессе художественной деятельности, чтобы понимать какие эмоции она вызывает у ребенка и как влияет на саму эмоциональность развития детей, например на уровне среднего дошкольного возраста. Исследование данной проблемы может прервать устойчивый путь к развитию хронической агрессии у детей, склонных к её проявлению или стоящих на пороге развития агрессивного поведения.

Ключевые слова: нравственное воспитание, коррекция, средний дошкольный возраст, исследование, художественная литература.

Annotation. The article is devoted to one of the important problems as a psychological-pedagogical task of moral education of preschoolers. The inner world of aggressive children includes a fairly large number of destructive emotions that they are unable to cope with on their own, therefore, parents need help to create conditions for the spiritual and moral development of the child. To contribute to the correction of violations of the emotional-volitional sphere in the process of artistic activity, in order to understand what emotions it evokes in a child and how it affects the very emotionality of the development of children, for example, at the level of middle preschool age. The study of this problem can interrupt a stable path to the development of chronic aggression in children who are prone to its manifestation or are on the verge of developing aggressive behavior.

Keywords: moral education, correction, middle preschool age, research, fiction.

Введение. Актуальность исследования заключается в том, что в современном мире интернета и социальных сетей очень часто можно, и слышать и видеть, проявления агрессивности детей дошкольного возраста. Внутренний мир агрессивных детей включает достаточно большое количество деструктивных эмоций, с которыми они не в силах справиться самостоятельно, поэтому нужна помощь родителей для коррекции на саму эмоциональность развития детей. Это может прервать устойчивый путь к развитию хронической агрессии у детей, склонных к её проявлению или стоящих на пороге развития агрессивного поведения [4].

Проявление агрессии дошкольников происходит, когда ребенок усваивает законы, нормы человеческих отношений, морали и соотносит с ними непосредственно свои поступки. Поэтому развитию детской эмоциональной сферы способствуют все типы деятельности дошкольника, а также общение со сверстниками и взрослыми. Однако, для снижения агрессии, развития правильных черт в характере ребенка необходимо соблюдать определенные условия, а также учитывать факторы, способствующих развитию агрессивности детей дошкольного возраста [5].

Изложение основного материала статьи. Использование в педагогической деятельности адекватных возрасту методов снятия и профилактики агрессии можно назвать метод формирования социальных чувств и эмоций. Восприятие детьми художественных произведений как метод воспитания чувств. Формирование нравственных чувств и моральных оценок – создание проблемных ситуаций (социально-нравственные смысловые задачи, игры-драматизации). Воспитание отзывчивости (обращение внимания детей на эмоциональное неблагополучие сверстников, формирование умения преодолевать свое и чужое

эмоциональное неблагополучие). Процесс психологического воздействия художественного произведения на агрессию дошкольников связан с формированием представлений о нравственности, морали, добре и зле, о поступках героев и последствиях. Он должен происходить систематически и в определенной последовательности. Проводимые занятия в соответствии с основной общеобразовательной программой, в процессе которых будет происходить освещение художественной литературы, способствуют развитию нравственных качеств ребенка. Но этого мало и важно привлекать родителей. Для реализации задачи снижения агрессии детей необходимо использовать все возможности художественных произведений, в том числе художественное исполнение, сопровождающееся беседой, анализ, вопросы-ответы и другие методы [6].

Главное, отслеживать соответствие художественной литературы ее основным критериям и требованиям: тематике, объему и содержанию, а также соблюдать принципы грамотного прочтения произведения детям.

В принципе, книгой можно навредить, если она действительно учит чему-то дурному или подталкивает на аморальный поступок. Перечень подобных книг известен – это федеральные списки запрещённых материалов [7].

На основе этого нами было организовано практическое исследование, цель которого состоит в теоретическое обоснование возможности коррекции агрессивного поведения у детей среднего дошкольного возраста путем использования художественной литературы.

Работа состояла из трех этапов, где каждый этап имел свои цели. Для исследования мы использовали следующие методики: беседа, например, помогает детям осознать содержание того или иного произведения, лучше понять поступки и действия героев, сделать выводы о прочитанном и выявить нравственные качества, заявленные в сказке. Дети с удовольствием принимают участие в процессе беседы, отражают свое индивидуальное восприятие о прочитанном и воспринимают точку зрения сверстников, осмысливает раскрытое содержание сказки. «Методика бесед, проводимых с целью понимания прочитанного произведения, была разработана Е.И. Тихеевой, Н.С. Карпинской, Е.А. Флериной и др. Анкетирование для родителей «Критерии агрессивности у ребенка» (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко), анкетирование для родителей «Анкетирования на выявление признаков агрессивности в детской художественной литературе» (студентка ПИ СВФУ Т.Д. Соколова, доцент, к.п.н., доцент ПИ МВФУ Дедюкина М.И.).

Итак, процесс психологического воздействия художественного произведения на агрессию дошкольников должен происходить систематически и в определенной последовательности.

Исследование агрессивности у детей дошкольного возраста проходило в 3 этапа:

1) Подготовительный.

Проводилось исследование теоретической, методической и практической литературы, подобраны методики и определен объем выборки.

2) Констатирующий, цель которого – выявление признаков агрессивного поведения у детей среднего дошкольного возраста.

Проведена исследовательская работа по выявлению признаков агрессивного поведения дошкольников.

3) Формирующий, целью которого является коррекция высокого уровня агрессивности у дошкольников. Для этого были разработаны и реализованы рекомендации для родителей по работе с художественной литературой для снижения агрессии детей. Проводилась повторная диагностика и интерпретация результатов эксперимента.

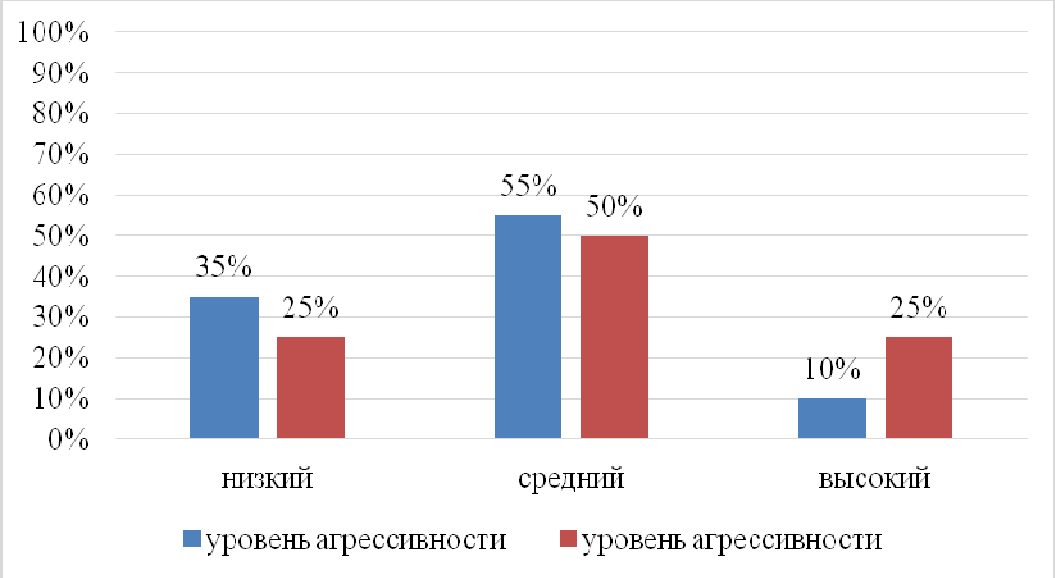


Рисунок 1. Результаты диагностики по анкете «Критерии агрессивности у ребенка» Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко – констатирующий этап

Таким образом, анализ результатов экспериментального исследования показал, что на констатирующем этапе воспитатели отметили у 35% детей низкий уровень агрессивности, у 10% высокий уровень агрессивности. 10% детей довольно часто проявляют признаки гиперактивности, 30% детей проявляют признаки тревожности. Признаки агрессивности показали 15% детей.

Среди дошкольников меньше всего нарушений поведения родители отмечают у 30% детей. Больше всего нарушений у 15% детей. Основными среди них можно назвать частое огорчение, плаксивость, агрессивность, смена настроения, крик и топание ногами.

На основании этих данных были разработаны рекомендации для родителей по работе с художественной литературой для снижения уровня агрессии детей.

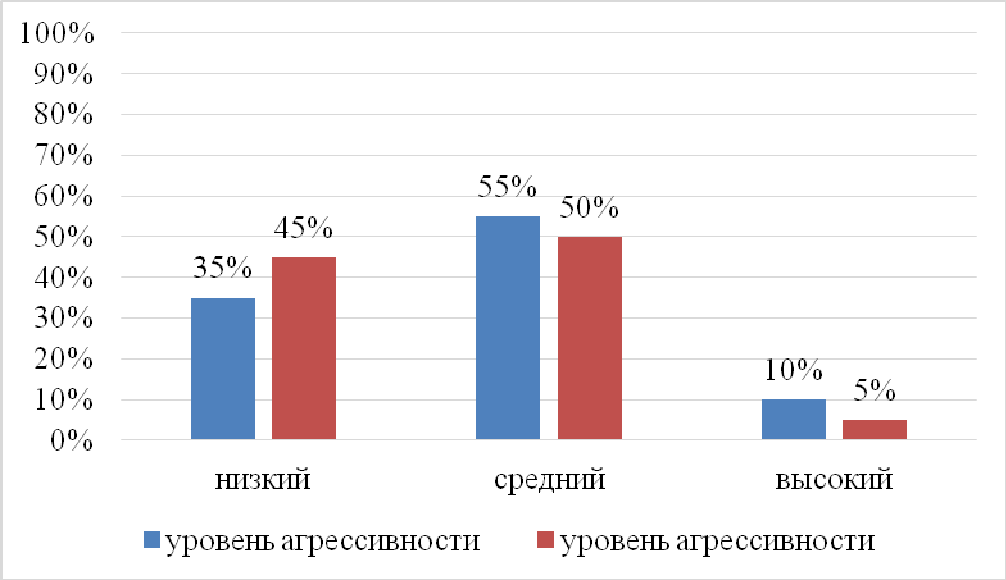


Рисунок 2. Результаты диагностики по анкете «Критерии агрессивности у ребенка» Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко – формирующий этап

Таким образом, проведя диагностическую работу, по полученным данным мы выделили несколько детей, уровень агрессии которых был наиболее высок. Это были как мальчики, так и девочки с разным социальным положением.

После проведения диагностического этапа была разработана и проведена психолого-педагогическая работа по коррекции агрессивного поведения детей среднего дошкольного возраста посредством художественной литературы.

Следующим этапом нашей работы было создание психокоррекционной программы, опирающейся на ведущие принципы составления психокоррекционных программ. Содержание работы с родителями воспитанников заключается в оказании родителям помощи, ориентированной на индивидуальную работу с ними. Чтобы объяснить родителям поведение их ребенка, помочь принять его таким, какой он есть, выработать единство подхода к воспитанию ребенка нами был составлен план работы с родителями по проблеме. Которые включали в себя: лекции, индивидуальные беседы, консультации, тренинги совместно с родителями и детьми, круглые столы, родительский лекторий, родительские собрания.

Результаты проведенного нами анкетирования показывают, что преимущественное большинство родителей читают книги своему ребёнку. Мы выявили, что некоторая художественная литература вызывает признаки агрессивности.

Выводы. Итак в результате проведения данного анкетирования мы получили что, среди детских книг, которые вызывают у родителей протест и негодование, названы книги, в которых присутствует жестокость, отсутствие норм морали – много насильственных сцен, сказки, в которых герои пьют пиво, ужасы, книги, где герои ведьмы, что вызывает у ребенка отрицательные эмоции, детские детективы, триллеры и мистика. Это позволяет говорить об эффективности работы с детьми среднего дошкольного возраста по выявлению признаков агрессивности с помощью художественной литературы.

Проведя исследование влияния художественной литературы на уровень агрессии детей среднего дошкольного возраста, можно сделать следующее заключение.

Проявление агрессии дошкольников происходит, когда дошкольник усваивает законы, нормы человеческих отношений, морали и соотносит с ними непосредственно свои поступки. Однако, для снижения агрессии, развития правильных черт в характере ребенка необходимо соблюдать определенные условия, а также учитывать факторы, способствующих развитию агрессивности детей дошкольного возраста.

Процесс психологического воздействия художественного произведения на агрессию дошкольников связан с формированием представлений о нравственности, морали, добре и зле, о поступках героев и последствиях. Он должен происходить систематически и в определенной последовательности. Проводимые занятия в соответствии с основной общеобразовательной программой, в процессе которых будет происходить освещение художественной литературы, способствуют развитию нравственных качеств ребенка. Но этого мало и важно привлекать родителей. Для реализации задачи снижения агрессии детей необходимо использовать все возможности художественных произведений, в том числе художественное исполнение, сопровождающееся беседой, анализ, вопросы-ответы и другие методы.

Таким образом, можем предположить, что наша гипотеза исследования подтвердилась.

Образы художественного творчества отражают все виды подсознательных процессов: доброта, страхи, внутренние конфликты, сны и др. И, читая с детьми такую литературу, мы даем им шанс прожить с нами некое взросление души, психологически подготовив их к тому, насколько разным может быть мир. Помочь найти точку опоры для понимания собственного поведения в разных ситуациях, предоставленных нашим детям этим огромным и многогранным миром

Литература:

1. Буре, Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. ФГОС ДО / Р.С. Буре. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 78 с.
2. Интернет-журнал «Мир науки» 2018, № 4, Том 6
3. Интернет ссылка: https://joki-joya.ru/blog/5-knigh-kotoryie-nielzia-chitat-dietiam/

4. Локман Д, Боксмеер К, Пауэлл Н, Хименес-Камарго А. / Профилактика хронически агрессивного поведения в дошкольных учреждениях и детских садах. В: Тремблей Р.Э., Буаван М., Петерс РДеВ, ред. Тремблей Р.Э., ред. темы. Энциклопедия раннего детского развития Опубликовано: января 2012 (Английский). Дата обращения 13.03.2021.
5. Балакирева А.В. Пенза. ПГУ ПИ им. В.Г. Белинского. «Дошкольное образование, 2017 г.

Педагогика

УДК 37.035
старший преподаватель Ендовицкая Елена Анатольевна
Борисоглебский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Борисоглебск);
кандидат педагогических наук, доцент Попова Татьяна Валерьевна
Борисоглебский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Борисоглебск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ И СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования правовой компетентности в подростковом и старшем школьном возрасте в условиях дополнительного образования. Подчеркивается актуальность формирования правовой компетентности в целях профилактики противоправного поведения несовершеннолетних и воспитания законопослушного гражданина. Авторы, анализируя подходы современных авторов по обозначенной проблеме, характеризуют сущность, особенности и структуру правовой компетентности и содержание педагогической деятельности по её формированию у подростков и старших школьников в условиях дополнительного образования. Обозначены педагогические условия формирования правовой компетентности подростков и старших школьников, выявленные в ходе реализации дополнительной образовательной программы объединения «Фемида», показана их эффективность в работе по формированию правовой компетентности обучающихся в условиях дополнительного образования.
Ключевые слова: подросток, старший школьник, правовое воспитание, правовое просвещение, правовая компетентность, правовое сознание, социально-правовой опыт.
Annotation. The article is devoted to the problem of legal competence formation in adolescence and high school age in the conditions of additional education. The article emphasizes the relevance of the formation of legal competence in order to prevent the illegal behavior of minors and the education of a law-abiding citizen. The authors, analyzing the approaches of modern authors on the indicated problem, characterize the essence, features and structure of legal competence and the content of pedagogical activity for its formation in adolescents and senior schoolchildren in the conditions of additional education. The pedagogical conditions for the formation of legal competence of adolescents and high school students, identified during the implementation of the additional educational program of the association "Themis", are identified, and their effectiveness in the work on the formation of legal competence of students in the conditions of additional education is shown.
Keywords: teenager, high school student, legal upbringing, legal education, legal competence, legal consciousness, social and legal experience.

Введение. В современных условиях востребованности в обществе самостоятельной, социально и нравственно зрелой личности, живущей в соответствии с нормами, правилами и ценностями гражданского правового общества, способной вести законопослушный образ жизни возрастают требования к системе образования, обеспечивающей выполнение данного социального заказа. Вместе с тем, современная социокультурная ситуация характеризуется дезинтеграцией институтов и агентов социализации, множественными десоциализирующими влияниями на подрастающее поколение, что служит фактором роста различных негативных явлений в обществе. Особую тревогу вызывают асоциальное, антисоциальное и деструктивное поведение несовершеннолетних, эпизоды проявлений вандализма и экстремизма в подростковой и молодежной среде, агрессия и буллинг. Реальную проблему для общества и подрастающего поколения представляет высокий уровень преступности несовершеннолетних.

В свете приоритетов модернизации системы образования России формирование правовой компетентности подрастающего поколения является одним из актуальных направлений педагогической теории и практики деятельности образовательных организаций. Несмотря на достигнутые результаты в сфере правового воспитания и просвещения, общество остро нуждается в научном подходе к проблеме формирования правовой компетентности обучающихся с учетом современных реалий и научно обоснованных рекомендациях по проектированию и сопровождению данного процесса в различных типах образовательных организаций.

Целью исследования является обоснование условий формирования правовой компетентности подростков и старших школьников в контексте деятельности учреждений дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. Признанными целевыми ориентирами современного образования являются формирование у обучающихся определенных личностных качеств: коммуникабельности, толерантности, готовности к самоизменению и личностному росту, а также способности к сознательному и ответственному жизненному выбору. Общество заинтересовано в успешной групповой, гендерной, профессиональной и правовой социализации подрастающего поколения. Как показывает анализ психологических закономерностей подросткового и юношеского возраста, подростки и старшие школьники наиболее склонны к противоправным необдуманным действиям в силу возрастных особенностей: стремления к взрослости, поиску острых ощущений, влиянию группы сверстников и др. С другой стороны, причины противоправного поведения в обозначенных возрастных группах связаны с недостаточно эффективной педагогической деятельностью в сфере правового образования в целом и правового воспитания и правового просвещения в частности. Как показывает практика, основной причиной противоправных действий несовершеннолетних является отсутствие или недостаток знаний о нормах закона,

несформированности моделей поведения в социально-правовых отношениях, дефицит правового опыта, что свидетельствует о недостаточной сформированности правовой компетентности личности.

В современном гуманитарном знании на уровне социологических, психологических, юридических и криминологических исследований прослеживается интерес к содержательным аспектам понятия «правовая компетентность», однако теоретический анализ научных подходов к данной дефиниции доказывает, что сущность и структура её четко не определены. В обобщённом понимании правовая компетентность понимается, прежде всего, как совокупность знаний о нормах права, способностей, знаний, умений и навыков, позволяющих индивиду эффективно существовать в правовом поле современного гражданско-правового общества. Вместе с тем, социально-философский подход к правовой компетентности предполагает рассмотрение её с позиций организационно-управленческого аспекта. В трудах Т. Парсонса подчеркивается роль правовой компетентности в обеспечении механизма социального управления – как неотъемлемого условия обеспечения контроля за усвоением индивидом социально-правовых норм, ценностей, моделей поведения [8]. Сходная трактовка правовой компетентности обосновывается в рамках юридического и криминологических подходов, при которых ключевыми аспектами анализа выступает правовая информированность личности и готовность следовать нормам права. Корректной представляется позиция И.К. Денисенко, который доказывая, что личность приобретает правовую компетентность, включающую в себя определенный уровень правовых знаний и установку действовать с определенной направленностью, в процессе правовой социализации, заключает, что «именно от имеющихся правовых знаний и установок и зависит правовое поведение личности, которое может быть как правомерным, так и противоправным» [3, с. 47].

В современных исследованиях доказывается, что индивид выступает активным субъектом правовых взаимоотношений, усваивая правовые знания и нормы в контексте своего социального статуса и роли в обществе. Следует согласится с мнением В.М. Боера, в работе которого доказано, что правовая компетентность, информированность в правовом поле служит источником гражданской активности личности: «только на этой основе может сформироваться личность, понимающая высокое предназначение и природу права, его ценность, необходимость, место и роль в жизни общества» [1, с. 37].

С позиций психологического подхода правовая компетентность соотнесена с формированием правосознания личности необходимого с позиции А.А. Жигулина в контексте «обеспечения необходимого уровня систематизации знаний о праве, развитии правовых интересов, чувств, правового мышления, формировании научного правового мировоззрения» [5, с. 53].

В современных педагогических исследованиях, посвящённых сущности и содержательным аспектам правовой компетентности обучающихся (работы М.Г. Даудова [2], Д.А. Микаилова [7], А.А. Черемисиной [9] и др.) формирование данного качества рассматривается как педагогическая цель, достижение которой авторы планируют разнообразными педагогическими средствами с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Очевидно, что эффективное формирование правовой компетентности подростков и старших школьников возможно только при условии организации педагогической деятельности с учетом её структурных и содержательных компонентов. Анализируя и обобщая опыт современных психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме сущности правовой компетенции личности и её структуре (М.Г. Даудов [2], А.А. Жигулин [5], Д.А. Микаилов [7], В.В. Завражин [6] и др.). своем исследовании мы принимаем следующее определение: правовая компетентность – это «система правовых знаний, позволяющая ориентироваться в правовом поле, способность человека оптимально использовать эти знания, а также собственный внутренний потенциал (убеждения) для наиболее эффективного взаимодействия человека с обществом и правом» [4].

В структуре правовой компетентности мы выделяем следующие компоненты: мотивационный, личностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, оценочный [4]. Основываясь на обозначенной структуре педагогической компетентности, в исследовании обозначена стратегия деятельности, её этапы, и основные направления, реализуемые с учетом особенностей работы учреждения дополнительного образования посредством реализации дополнительной образовательной программы «Фемида». Данная программа реализовывалась в условиях деятельности учреждения дополнительного образования МКУДО «Центр внешкольной работы» г. Поворино Воронежской области. В ходе экспериментальной работы в результате целенаправленного отбора, апробации и оценки эффективности различных педагогических средств для достижения поставленных целей были обоснованы следующие условия формирования правовой компетентности подростков и старших школьников в системе дополнительного образования.

1. Учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, их индивидуального социально-правового статуса, информированности в правовом поле, опыта социально-правовых отношений и сформировавшихся установок и моделей поведения. Данное условие реализуется, с одной стороны, посредством организации диагностики сформированности правовой компетентности обучающихся и своевременного выявления несовершеннолетних с риском нравственно-правовых деформаций. С другой стороны, в силу специфических особенностей организации педагогической деятельности в системе дополнительного образования складываются благоприятные условия для индивидуализации подхода к обучающимся в процессе их поддержки и сопровождения. Вариативность выбора форм, методов и технологий деятельности, заложенная в программе «Фемида» позволяет выстраивать эффективную стратегию сотрудничества как в ситуации с типичными возрастными проявлениями подростков и старших школьников, так и в нестандартных ситуациях. Реализация дополнительной образовательной программы, нацеленной на формирование правовой компетентности, ориентирована на разновозрастной контингент обучающихся, включая подростков и старших школьников, находящихся в социально опасной ситуации, состоящих на всех видах учета, несовершеннолетних с зафиксированными эпизодами противоправного поведения. С данными обучающимися в процессе реализации программы работает педагог-психолог, помогая в процессе психолого-педагогического сопровождения выстраивать эффективные модели совладания с трудными жизненными ситуациями, что служит профилактикой развития нравственно-правовых деформаций, выступающих основной причиной асоциального поведения.

2. Важным педагогическим условием формирования правовой компетентности является разработка содержания дополнительной образовательной программы, стратегии и направлений педагогической

деятельности в ходе её реализации сообразно единству структурных компонентов правовой компетентности: мотивационному, личностному, когнитивному, деятельностному, рефлексивному, оценочному.

При разработке программы были определены три этапа: когнитивный, нацеленный на формирование у обучающихся правовых знаний, мотивационно-ценностный, в качестве результата которого выступало ценностное отношение обучающихся к праву, а также мотивации на законопослушное, правомерное поведение и рефлексивно-деятельностный, в ходе которого осуществлялось приобретение и расширение опыта социально-правовых отношений.

В силу того, что правовая компетентность основана прежде всего на знаниях и представлениях личности в сфере права, в процессе её формирования необходимо знакомить обучающихся с правовой информацией, соблюдая принципы доступности знаний о законе, систематичности и последовательности правовой информации, а также её наглядности. Так, в процессе овладения соответствующими правовыми знаниями подростки учатся поиску необходимой правовой информации и её первоначальному анализу. На следующем этапе в качестве педагогической цели выступает умение самостоятельно осуществлять поиск, анализ и применение полученной правовой информации, а затем – умение принимать юридически грамотные решения в конкретной ситуации, возникающей реальной жизни. Немаловажное значение имеет реализация принципа сознательности и активности, так как только личный интерес, мотивация обучающихся к занятиям способны обеспечить успешность формирования правовой компетентности в целом. Руководствуясь принципом связи теории с практикой следует уделять внимание формированию социально-правового опыта, включая подростков и старших школьников в различные виды социально и личностно значимой деятельности. Соответствие направлений педагогической деятельности компонентам правовой компетентности способствует повышению уровня её сформированности у испытуемых, что выражается в конкретных знаниях, умениях и навыках: владении правовой информацией и умении её анализировать и интерпретировать, отношении к правовым нормам, сформировавшихся моделях правового поведения и способности к самоанализу.

3. В качестве следующего условия, обеспечивающего эффективность процесса формирования правовой компетентности подростков и старших школьников в системе дополнительного образования выступает применение активных форм и методов обучения. Изложение нового материала при реализации программы было выстроено с использованием объяснительно-иллюстративных, дискуссионных и игровых методов. Доказали свою эффективность такие методы как дискуссия, деловые и ролевые игры, анализ конкретных ситуаций (кейс-стади), моральная дилемма. Особое место в организации работы с подростками и старшими школьниками занимали социально значимые практики, например включение в добровольческую (волонтерскую) деятельность, что способствовало формированию социальной самостоятельности и ответственности обучающихся, отработке навыков правомерного поведения.

4. Неотъемлемым условием эффективного функционирования системы формирования правовой компетентности подростков и старших школьников является организация межведомственного и сетевого взаимодействия всех субъектов правового просвещения и правового воспитания. Данное условие вытекает из того, что организация правового воспитания как целенаправленного, системного процесса предполагает проектирование деятельности образовательной организации как педагогического и организационного центра, объединяющего и опосредующего воспитательные и социализирующие воздействия социальной среды и различных институтов социума, заинтересованных в формировании правовой компетентности несовершеннолетних как важного личностно и социально значимого качества.

Рассматривая вопрос о межведомственном сотрудничестве, следует особо подчеркнуть функции правоохранительных органов в формировании правовой компетентности несовершеннолетних: в первую очередь целевые ориентиры данного субъекта правового воспитания связаны с реализацией профилактической функции. Профилактика как отдельных фактов нарушения закона детьми, подростками и юношами, так и в целом делинквентного поведения несовершеннолетних, основанная на положениях Федерального закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [10] и ряде подзаконных актов, реализуется, в числе прочего, через деятельность правоохранительных органов по формированию у подрастающего поколения представлений о правовых нормах, законе и его требованиях, через повышение мотивации, заинтересованности несовершеннолетних в правовом поведении и готовности вести законопослушный образ жизни. Данная деятельность, реализуемая как отделами полиции по делам несовершеннолетних, так и иными субъектами профилактики, охватывает широкий контингент обучающихся образовательных организаций в рамках первичной, вторичной и третичной профилактической работы. Очевидно, что наиболее массовой является первичная профилактика, в ходе которой превентивная работа проводится в отношении всех детей, подростков и молодежи, в том числе и не имеющих фактов правонарушающего поведения и факторов риска развития противоправного поведения. Диапазон профилактических мер углубляется в ходе вторичной профилактики, осуществляемой в отношении несовершеннолетних группы риска правонарушающего поведения (подлежащих учету в образовательной организации и органах правопорядка). Третичная профилактика правонарушений и преступности среди несовершеннолетних сопряжена с превентивной деятельностью в отношении более узкого круга лиц, имеющих эпизоды противоправного поведения, в том числе повторяющиеся. На всех уровнях профилактической работы, как массовых, так и индивидуальных, в качестве целевого ориентира выступает готовность подрастающего поколения вести законопослушный образ жизни. Данная цель последовательно реализуется в процессе правового воспитания и просвещения, осуществляемого в межведомственном сотрудничестве органов правопорядка и образовательных организаций.

Выводы. Правовая компетентность подрастающего поколения – целевой ориентир современного образования в силу того, что её формирование способствует становлению правового сознания и мировоззрения индивида, обеспечивает превенцию нравственно-правовых деформаций и противоправного поведения. В системе дополнительного образования детей формирование правовой компетентности обучающихся осуществляется эффективно при реализации определённых условий: учете возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, их индивидуального социально-правового статуса, информированности в правовом поле, опыта социально-правовых отношений и сформировавшихся установок и моделей поведения; разработка содержания дополнительной образовательной программы, стратегии и направлений педагогической деятельности в ходе её реализации сообразно единству структурных компонентов правовой компетентности; применение активных форм и методов обучения (дискуссии,

деловых и ролевых игр, кейс-стади и др.), моральная дилемма; организации межведомственного и сетевого взаимодействия всех субъектов правового просвещения и правового воспитания.

Сотрудничество в сфере формирования правовой компетентности подростков и старшеклассников посредством сетевой формы реализации соответствующей образовательной программы, даёт возможность каждому из субъектов системы правового воспитания оптимально и эффективно использовать свои кадровые, материально-технические, интеллектуальные ресурсы для обеспечения общей задачи: воспитания компетентного законопослушного гражданина своей страны.

Литература:

1. Боер В.М. Правовая компетентность и гражданская активность личности // Закон. Право. Государство. 2019. № 3 (23). – С. 36-37.

2. Даудов М.Г. Формирование правовой компетентности студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2017. – 22 с.

3. Денисенко И.К. Правовая социализация и правовая компетентность личности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2012. №1-2. – С. 45-49.

4. Ендовицкая Е.А. К проблеме формирования правовой компетентности у подростков и старших школьников в системе дополнительного образования // Вестник научной сессии факультета философии и психологии / под. ред. Ю.А. Бубнова. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2020. Вып. 20. – С. 125-131.

5. Жигулин А.А. Понятие правовой компетентности // Научное образование. 2020. № 3 (8). – С. 52-54.

6. Завражин В.В. Правовая компетентность детей и молодежи: сравнительный анализ // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 4 (49). – С. 395-400.

7. Микаилов Д.А. Педагогические условия формирования правовой компетентности будущего бакалавра педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2019. – 24 с.

8. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль. М., 1996. – С. 462-478.

9. Черемисина А.А. Формирование правовой компетентности старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2000. – 22 с.

10. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» https://base.garant.ru/12116087/

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 Лебедева Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат географических наук, доцент Пухова Анна Геннадьевна
Приволжский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Нижний Новгород)

ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОРИТМИЧЕСКОЙ СКАЗКИ В КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей и особенностей использования логоритмической сказки как комплексного средства в коррекции дизартрии старших дошкольников. На основе анализа теоретических источников и экспериментальной коррекционной программы раскрыта модель устранения нарушений в речи детей, представлены методические подходы к организации работы с ними и результаты эксперимента в группе детского сада с использованием системы занятий по логопедической ритмике.

Ключевые слова: логопедическая ритмика, дизартрия, просодические компоненты речи, комплексная коррекция, логоритмическая сказка.

Annotation. The article is devoted to the study of the possibilities and features of the use of logorhythmic fairy tale as a complex tool in the correction of dysarthria of older preschoolers. Based on the analysis of theoretical sources and an experimental correction program, a model for eliminating defects in children's speech is revealed, methodological approaches to organizing work with them and the results of an experiment in a kindergarten group (Nizhny Novgorod) using a system of classes in speech therapy rhythmics are presented.

Keywords: speech therapy rhythmics, dysarthria, prosodic voice components, complex correction, logorhythmic fairy tale.

Введение. Вопрос о коррекции дизартрии в старшем дошкольном возрасте считается очень важным в настоящее время, так как количество детей с данным нарушением постоянно увеличивается. При дизартрии выделяют следующие дефекты: голосовые, дыхательные и артикуляторные, также часто наблюдаются нарушения звукопроизносительной стороны речи и просодики. Большинство детей с нормальным речевым развитием могут правильно регулировать интонацию, силу и высоту голоса, но у детей с таким нарушением, как дизартрия возникают большие трудности. В результате недостаточной коррекционной работы ухудшается поведение, происходит деформация эмоционально-волевой сферы, появляются сложности в общении, а также в индивидуальном развитии ребенка с дизартрией.

В таком случае детям необходима помощь нескольких специалистов, которая осуществляется в специализированных детских садах и учреждениях дополнительного образования[4]. Комплексный подход в коррекции дизартрии у старших дошкольников подразумевает под собой занятия не только логопеда, но психолога, инструктора по адаптивной физкультуре, музыкального руководителя и воспитателя в детском саду. Возраст от пяти до семи лет считается сензитивным этапом развития самостоятельной речи, который

невозможен без правильно сформированного речевого дыхания и просодических компонентов голоса (тембр, высота и сила голоса, мелодика, темп, пауза, модуляции голоса, ритм, логическое ударение), дикции, звукопроизношения.

Теоретическую базу данного направления логопедии составляют работы Г.В. Бабиной, Г.В. Чиркиной, В.П. Глухова, Т.Б. Филичивой, в которых рассматриваются проблемы дизартрии и нормы развития речи в онтогенезе. Труды Е.Н. Винарской, Е.Ф. Архиповой, Л.В. Лопатиной, И.В. Блыскиной, Н.В. Нищевой описывают методические подходы к диагностике и преодолению дизартрии. Данные авторы утверждают, что одним из элементов коррекции дизартрии у старших дошкольников является логопедическая ритмика, которая объединяет такие компоненты, как речь, музыка и движение. Успешность применения логопедической ритмики у детей старшего дошкольного возраста исследовали В.М. Бехтерев, В.А. Гиляровский, В.А. Киселева, Н.С. Самойленко, Н.А. Власова, Г.А. Волкова. Их работы убедительно доказывают, что логопедическая ритмика не только положительно воздействует на физическое, умственное и эстетическое развитие ребенка, но и позволяет проводить успешную коррекцию дизартрии.

В научном аппарате логопедии дизартрия – это нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем. В общепринятой клинико-педагогической классификации выделяются 3 степени проявления дизартрии у дошкольников: стертую (легкую), средней тяжести и тяжелую степень.

Легкая степень дизартрии не так ярко выражена, и при диагностике не всегда ее можно отделить от других нарушений. Здесь могут отсутствовать грубые нарушения просодических компонентов речи или серьезные дефекты периферического аппарата. В тоже время звукопроизношение находится на низком уровне: звонкие звуки могут оглушаться, возможны типичные замены, искажения свистящих и шипящих звуков, при этом изолированно звуки могут быть близки к норме. В целом речь будет понятной, но слегка замедленная и нечеткая, так как движения языка и губ будут иметь небольшую скованность.

Впервые термин «стертая дизартрия» был использован в трудах О.А. Токаревой еще в 70-годы XX века. Данное определение трактовалось как легкий симптом псевдобульбарной дизартрии, но требующий большого внимания и длительной коррекции. В 90-е годы XX века А.Н. Корнев исследовал данный феномен и определил стертую дизартрию как выборочные нарушения звукопроизношения при недостаточной иннервации артикуляции, не всегда поддающиеся быстрой коррекции. Г.В. Чиркина [8] позиционирует стертую форму дизартрии как минимальное дизартрическое расстройство (МДР), отмечая, что легкая степень дизартрии проявляется с наличием неврологической микросимптоматики. У детей-дизартриков наблюдается несформированность артикуляции и вследствие этого - искажение или отсутствие звуков, дисбаланс между движениями губ и мимикой, скованность или повышенный тонус моторики. Ученые отмечают связь недостатков речи с достаточно большим спектром невербальных отклонений разного свойства:

1. Неврологические нарушения (дефекты тонуса мышц, артикуляции и мимике, всей рефлекторной сферы).

2.Проблемы с двигательным аппаратом (боязнь совершить движение, или отсутствие координации).

3. Расстройства просодической стороны речи. Маловыразительная и монотонная речь, затрудненное интонирование. В зависимости от типа протекания психических реакций тембр голоса может изменяться (от крикливого до замедленного и монотонного).

5. Проблемы с удержанием и переключением внимания. [8].

Сопутствующими недостатками соответственно являются: понижение работоспособности, отвлекаемость, рассеянное внимание, снижение памяти, трудности в запоминании фраз и даже отдельных слов.

Изложение основного материала статьи. Доказано, что одним из эффективных методов в коррекционной работе с детьми является логопедическая ритмика, или логоритмика. Это – коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой патологией, средствами движения, музыки и слова. Логопедическая ритмика, являясь составной частью коррекционной ритмики, воздействует на моторику и речь, и основная ее цель – преодоление речевого нарушения путем развития и коррекции двигательной сферы[4]. В соответствии с целью определяются коррекционные, образовательные и воспитательные задачи логоритмики. Так, к коррекционным задачам относятся: преодоление основного речевого нарушения, развитие дыхания, голоса, артикуляции, а также развитие и совершенствование основных психомоторных качеств (статической и динамической координации, переключаемости движений, мышечного тонуса, двигательной памяти произвольного внимания) во всех видах моторной сферы (общей, мелкой, мимической и артикуляционной).

В образовательные задачи входит формирование двигательных навыков и умений, знакомство с разнообразием движений, с пространственной организацией тела, с некоторыми музыкальными понятиями. Система логопедического воздействия при дизартрии целесообразна, если она имеет комплексный характер: коррекция звукопроизношения должна сочетаться с формированием звукового анализа и синтеза, автоматизацией в комплексе с моторными программами и развитием пространственной ориентировки, развитием лексико-грамматической стороны речи.

Спецификой работы является сочетание логопедической ритмики, дифференцированной артикуляционной гимнастики, часто с адаптивной физкультурой, физиотерапией и медикаментозными лечением. В своих трудах Филичева Т.Б. [7] утверждает, что логопедическая работа с дошкольниками с дизартрией основывается на знании структуры данного речевого дефекта при различных ее формах, механизмов нарушения мелодико-интонационных компонентов, речевого дыхания, общей и речевой моторики, учёте личностных особенностей детей.

По мнению Е.Ф. Архиповой, основные задачи логопедической работы с детьми, страдающими дизартрией при обучении правильному звукопроизношению, заключаются в следующем:

1) развитие артикуляционной моторики;
2) речевого дыхания;
3) работа над просодикой;
4) постановка звуков;
5) автоматизация звуков в речи;
6) дифференциация звуков [1].

Естественно предположить, что комплексная работа в логопедии необходима для наиболее быстрого и эффективного достижения поставленных целей. Комплексный подход всегда предполагает наличие ряда мероприятий, направленных на достижение конкретных цели и задач. Сюда могут входить различные методики по коррекции дизартрии у детей старшего дошкольного возраста, работа со специалистами различных дисциплин, таких как: врачи узкой направленности, логопед, дефектолог, психолог, музыкальный работник, инструктор адаптивной физической культуры и воспитатель в детском саду. По мнению Бакулиной М.С. [2], важно использовать систематические, комплексные методы, которые позволяют увидеть целостную картину развития ребенка и его речи, в частности. Такие исследователи, как И.В. Блыскина [3], Е.В. Жулина [4], И.В. Лебедева [5] отмечают, что для достижения необходимых интегрированных результатов коррекционной работы необходим комплексный подход, который должен включать в себя три блока (медицинский, психолого-педагогический, логопедический). Рассмотрим блоки более детально.

Первый блок – медицинский. Его курирует врач-невролог, который может порекомендовать медикаментозное лечение, физиотерапию, лечебный массаж, адаптивную физическую культуру, рефлексотерапию.

Второй блок – психолого-педагогический. Его осуществляют следующие участники: психолог; музыкальный руководитель; инструктор АФК; воспитатель.

Работа психолога заключается в развитии мимической моторики, сенсорной функции: зрительного/слухового/тактильно-кинестетического восприятия и дифференцировании, развитие эмоционально-волевой сферы, формирование произвольного внимания и памяти, воображения, работоспособности. Музыкальный руководитель осуществляет работу по развитию и формированию: темпо-ритмической организации речи, фонематического слуха, речевого дыхания и голоса, певческих способностей.

Инструктор АФК занимается развитием общей моторики, нормализации координации движений и ориентации в пространстве. Также еще один аспект, на которое уделяется внимание – это обучение детей контролировать и регулировать процессы возбуждения и торможения. Занятия проводятся как индивидуально, так и в группах, в зависимости от общего и психического и физического уровня развития ребенка.

Третий блок – логопедический.

Наиболее значимым этапом в коррекции дизартрии является логопедическая работа. Она направлена на отработку артикуляторных движений, исправление произношения, речевого дыхания, голоса и нормализацию просодических компонентов речи. Коррекционная работа проводится на индивидуальном занятии с логопедом или на групповом занятии по логопедической ритмике.

Логопед, в свою очередь, проводит коррекционную работу поэтапно, начиная с подготовки артикуляционного аппарата к формированию артикуляционных укладов, затем совершается работа над просодическими компонентами, речевым дыханием и голосом, постановка и автоматизация звуков, закрепление в речи и завершающий этап – подготовка к обучению в школе. В зависимости от того, как своевременно, систематично и комплексно будет проводиться коррекционная работа с детьми-дизартриками старшего дошкольного возраста, будет виден прогресс и готовность ребенка к школе по разным направлениям, включая письменную речь [6]. Исследователи отмечают, что необходимо начать комплексный подход как можно раньше с одновременным закреплением полученной информации в домашних условиях.

В данном контексте целесообразно отметить, что комплексный подход в работе с дизартрией предполагает сочетание коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы, направленной на нормализацию всех сторон речи, ее компонентов, звукопроизношения, речевого дыхания и голоса. Спецификой работы является её сочетание с дифференцированной артикуляционной гимнастикой, логопедической ритмикой, а в ряде случаев и с адаптивной физкультурой, физиотерапией и медикаментозным лечением.

Эта работа носит согласованный и структурированный характер. Активно воздействуя на ребенка специфическими профессиональными средствами, педагоги строят свою работу на основе общих педагогических принципов. При этом, определяя объективно существующие точки соприкосновения различных областей коррекции, каждый педагог осуществляет свою работу не обособленно, а дополняя и углубляя влияние других. Поэтому при составлении коррекционного маршрута учитываются индивидуальные особенности каждого дошкольника с нарушениями речи, специалисты намечают единый комплекс совместной коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование и развитие двигательной, интеллектуальной, речевой и социально-эмоциональной сфер развития личности ребенка.

Таким образом, заключая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что все специалисты работают под руководством логопеда, который является организатором и координатором всей коррекционно-развивающей работы. Важным условием при работе является то, что нельзя переходить к следующему этапу, если не сформированы навыки, развитие которых заявлено на предыдущем этапе.

Воспитатели закрепляют приобретённые знания, отрабатывают умения до автоматизации навыков, интегрируя логопедические цели, содержание, технологии в повседневную жизнь ребёнка (игровую, трудовую и учебную). Музыкальный руководитель осуществляет подбор и внедрение в повседневную жизнь ребенка музыкотерапевтических произведений; на логоритмических занятиях совершенствуется общая и мелкая моторика (координация движений, ручной праксис, артикуляционная мускулатура), выразительность мимики, пластика движений, постановка дыхания, голоса, просодическая сторона речи.

При проведении диагностики было выявлено, что у старших дошкольников с дизартрией уровень развития просодических компонентов, произношения звуков и моторики артикуляционного аппарата в среднем на 30-40% ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Логопедом и музыкальным педагогом было проведено 12 фронтальных занятий по логоритмическим сказкам для детей с дизартрией. Комплексная программа была построена на логоритмических сказках известных авторов А.С. Пушкина, С.Я. Маршака, Э.Н. Успенского, К.И. Чуковского. Каждое занятие по логопедической ритмике строилось на основе одной из сказок для более простого восприятия старшими дошкольниками с дизартрией. 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, т.е. к проведению занятия по логоритмике все дошкольники

уже знали стихотворение, и им было проще ориентироваться по предложенным инструкциям. Основными коррекционными направлениями логоритмических сказок являлись:

- 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 отстучать или отхлопать ритмический рисунок.
- Развитие интонации и тембра голоса. Детям необходимо было проситать стихотворения с разным тембром голоса и интонационно подражать героям сказки.
- Закрепление силы, высоты голоса, определение логического ударения и соблюдение пауз.

В ходе проведения формирующего эксперимента была построена модель сотрудничества педагогов: логопеда с музыкальным руководителем, психологом, воспитателем и инструктором АФК. Перед логопедом стояла задача координации педагогов по подготовке к работе с логоритмической сказкой. По итогам выполнения заданий можно сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, которые не участвовали в формирующем эксперименте, уровень мелодико-интонационных компонентов и дыхания находился на 15-25% ниже, чем у экспериментальной группы.

У 20% дошкольников экспериментальной группы все звуки поставлены и автоматизированы, у 60% нарушены 1-2 звука при изолированном произнесении, но при этом в словах еще могут искажаться. У 20% детей выявлен средний уровень: дефектно произносятся звуки 2-3 групп и благодаря логоритмическим сказкам находятся в состоянии автоматизации, но в экспрессивной речи еще не установились. У детей экспериментальной группы речь уже более четкая, связная, гласные уже отчетливо проговариваются, заметны и искажения, но уже не такие стойкие, и дошкольники способны самостоятельно исправлять их после произнесения дефектного звука.

Выводы. Таким образом, логопедическая ритмика в комплексной коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией определена как необходимое связующее звено между движением и словом. Занятия с детьми целесообразно проводить на основе специально простроенного коррекционного маршрута, который условно может быть поделен на три этапа. Каждый этап должен формироваться на основе предыдущего, составляя при этом логическое продолжение и усложнение заданий, а также дополнение новыми упражнениями более высоких по организации уровней движения. По результатам экспериментальной работы были сделаны следующие выводы: дети из экспериментальной группы показали более высокий результат, как в звукопроизношении, так и в уровне мелодико-интонационной стороны речи и голоса; заметно улучшился тип дыхания и его объем, повысился интерес к совместным занятиям с другими детьми и мотивация к общению с ними.

Литература:

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие для студентов вузов. / Е.Ф. Архипова. – М.: Астрель – М.: Астрель, 2008.
2. Бакулина М.С. Системный, комплексный подходы: сходство, различие // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. – №2.
3. Блыскина И.В. Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. Логопедический массаж: Метод. пособие для педагогов дошк. образоват. учреждений – Литера, 2019.
4. Жулина Е.В., Кадикина М.В. Логопедическая ритмика в комплексной работе по преодолению общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. №63-2. – С. 171-173
5. Лебедева И.В., Шабанова Т.Л. Формирование профессиональных компетенций у преподавателей медицинских вузов в процессе изучения курса «Педагогика и психология высшей школы» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 12 (декабрь). – С. 156-160.
6. Ткаченко Д.А., Родин Ю.И. О месте и значении психомоторной функции в формировании навыка письма у детей с общим недоразвитием речи // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. №3. – С. 8
7. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Гущина Ю.Р. Особенности словообразовательной и коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6 – С. 749.
8. Чиркина Г.В. Воспитание, обучение детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Г.В. Чиркина // Специальная дошкольная педагогика / Под ред. Е.А. Стребелевой. М.: Академия, 2011. – 190 с.

УДК 376.42

кандидат педагогических наук, доцент Задумова Наталья Павловна
Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет (г. Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ: СОДЕРЖАНИЕ И ПРИЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В статье раскрыты направления коррекционно-логопедической работы по развитию вербальных средств коммуникации у детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью, выделенные с учетом представлений о последовательно формирующихся в онтогенезе формах общения (ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной). Последовательность логопедической работы связана с постепенным переходом от асимметричного (система отношений «ребенок – взрослый») к симметричному (система отношений «ребенок – ребенок») взаимодействию в рамках каждого из обозначенных направлений. Особое внимание сфокусировано на характеристике приемов коррекционно-логопедического воздействия по формированию коммуникативных типов высказываний у детей с умеренной умственной отсталостью, тактик ведения диалога с различными партнерами, языковых средств выражения коммуникативных намерений.

Ключевые слова: форма общения, вербальные средства общения, диалог, коммуникативная ситуация, умеренная умственная отсталость.

Annotation. The article reveals the directions of correctional and speech therapy work on the development of verbal means of communication in children of primary school age with moderate mental retardation, identified taking into account the ideas about the forms of communication that are consistently formed in ontogenesis (situational-business, non-situational-cognitive and non-situational-personal). The sequence of speech therapy work is associated with a gradual transition from asymmetric (the system of relations "child – adult") to symmetrical (the system of relations "child – child") interaction within each of the designated areas. Special attention is focused on the characteristics of the methods of correctional and speech therapy for the formation of communicative types of statements in children with moderate mental retardation, tactics of conducting a dialogue with various partners, language means of expressing communicative intentions.

Keywords: form of communication, verbal means of communication, dialogue, communicative situation, moderate mental retardation.

Введение. 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 [5]. Эффективность коррекционной работы с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, в немалой степени определяется уровнем сформированности у них как собственно речевой системы, так и навыков ее актуализации в целях коммуникации. В настоящее время особой значимостью обладают вопросы оптимизации путей формирования 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 специальной литературе и выраженной практической значимости.

Данные теоретико-экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что коммуникативные возможности детей с умеренной умственной отсталостью варьируются в достаточно широком диапазоне – от отсутствия экспрессивной речи до использования комплекса вербальных и невербальных средств в процессе диалогического взаимодействия как со взрослым, так и со сверстником [2, 3, 4, 7].

Подчеркивается, что ведущим для детей с умственной отсталостью является нарушение коммуникативной функции речи. Это, в свою очередь, требует определения наиболее эффективных методов и приемов коррекционной работы по формированию у детей средств и тактик реализации коммуникативной деятельности. Специально организованная коррекционно-логопедическая работа, направленная на обогащение и усложнение содержания общения, формирование коммуникативных мотивов и намерений, языковых средств их выражения, навыков построения диалога в различных ситуациях взаимодействия, обеспечит эффективное усвоение вербальных средств общения и активизацию речевой деятельности детей с умеренной умственной отсталостью [3].

Изложение основного материала статьи. Система работы по формированию вербальных средств общения у детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью включает ряд направлений и этапов коррекционно-логопедического воздействия, отражающих последовательное усложнение и расширение содержания и средств коммуникативной деятельности. Фундаментальной основой для определения содержательного компонента указанной работы являются научно-теоретические представления о развитии коммуникативной деятельности как смене нескольких генетических форм общения в системе взаимоотношений ребенка с различными категориями коммуникативных партнеров [6].

С учетом антропологического фактора принято выделять две системы связей: «ребенок – взрослый» («асимметричные» отношения) и «ребенок – ребенок» («симметричные» отношения). Генезис коммуникативной деятельности в сфере отношений «ребенок – взрослый» предполагает последовательное овладение ребенком ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной, внеситуативно-личностной формами общения [6].

Ситуативно-личностное общение, детерминированное потребностью ребенка в доброжелательном отношении со стороны взрослого, определяется в психологических исследованиях как ведущий вид деятельности младенческого возраста (от рождения до 6 месяцев).

Период от 6 месяцев до 3-х лет ознаменован доминированием ситуативно-делового (предметного) общения, мотивированного потребностью ребенка в практическом сотрудничестве со взрослым. Это в значительной степени способствует освоению ребенком окружающего мира с помощью общественно выработанных способов использования предметов, создает предпосылки для формирования игры и речевого опосредования осуществляемых действий.

Познавательные мотивы коммуникативной деятельности реализуются на фоне умственного, «теоретического» сотрудничества ребенка со взрослым в рамках внеситуативно-познавательной формы общения, свойственной детям в возрасте 3-5 лет. Взаимодействие коммуникантов в рамках указанной формы общения ориентировано на совместное обсуждение тех или иных событий, явлений и взаимоотношений в предметном мире.

Наконец, наиболее поздно формирующееся внеситуативно-личностное общение, складывающееся в возрасте 5-7 лет, связано с познанием закономерностей и норм социального мира и отражает личностные мотивы взаимодействия ребенка со взрослым.

Становление общения в системе отношений «ребенок – ребенок» сопряжено с последовательным овладением детьми навыками эмоционально-практического (конец 2-ого – начало 3-его года), ситуативно-делового (3-5 лет), внеситуативно-делового (5-7 лет) взаимодействия со сверстником. Отмечается, что в старшем дошкольном возрасте на фоне предметной, игровой деятельности становится возможным включение эпизодов «чистого общения», не предполагающего опоры на совместно совершаемые партнерами предметные действия и носящего контекстный характер [9].

С учетом изложенных выше научно-теоретических положений нами было выделено три направления коррекционно-логопедической работы, предусматривающие развитие у детей вербальных средств общения в условиях ряда форм общения: ситуативно-делового, внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного. Определенная последовательность работы в рамках каждого из направлений обеспечивает усложнение и расширение как содержания, так и средств общения. Это обнаруживает себя в повышении самостоятельности ребенка при определении собственного коммуникативного поведения, выборе тактик ведения диалога и языковых средств выражения интенций; расширении круга общения; возможности разрешения конфликтных, проблемных ситуаций с помощью адекватных средств коммуникативной деятельности.

Формирование вербальных средств общения в рамках каждой из обозначенных выше форм общения – ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной – осуществляется на протяжении четырех этапов.

Главной задачей подготовительного этапа работы является создание речевой среды, стимулирование коммуникативно-речевой активности ребенка, его интереса к миру живой и неживой природы, человеческих взаимоотношений, развитие предметных и игровых действий.

Коррекционно-логопедическая работа на втором этапе – формирования вербальных средств общения в системе отношений «ребенок – взрослый» – строится на основе индивидуальных и подгрупповых занятий, в рамках которых реализуется совместная деятельность ребенка и педагога, а также свободной (нерегламентированной) деятельности.

Ведущей задачей третьего этапа логопедической работы является усвоение и актуализация детьми с умственной отсталостью вербальных средств общения в системе отношений «ребенок – ребенок». Это предполагает организацию подгрупповых занятий, совместной деятельности в диаде детей с умеренной умственной отсталостью, нерегламентированной деятельности. Мы считаем целесообразным варьировать состав диад, объединяя в пары детей как с одинаковым (в частности, относительно высоким) уровнем познавательного и речевого развития, так и характеризующихся различным уровнем сформированности познавательной и речевой деятельности. В процессе взаимодействия детей в смешанных диадах создаются условия для принятия ребенком с более высоким уровнем развития роли ведущего, регулирующего и направляющего действия партнера, что значимо для овладения детьми коммуникативной компетентностью и навыками ведения диалога.

Наконец, коррекционно-логопедическая работа на четвертом этапе направлена на актуализацию учащимися вербальных средств общения в проблемных, конфликтных ситуациях. Это предполагает создание педагогом моделей коммуникативных ситуаций, обеспечивающих перевод «знаемых» мотивов речевого поведения в «действующие».

Речевой материал, используемый в процессе коррекционно-логопедического воздействия в структуре различных направлений, условно разделен на три группы. Слова и выражения, актуализация которых обусловлена характером игровой (*кукла, мишка, кубики, кроватка* и т.п.), изобразительной (*карандаши, краски, цвет, альбом, картина* и т.п.), трудовой (*тряпка, веник, мыло* и т.п.), конструктивной (*паззлы, конструктор* и т.п.) и проч. видов деятельности детей, были отнесены к первой группе. Вторую группу составил лексический материал, непосредственно связанный с содержанием реализуемых игр (сюжетных, ролевых, дидактических), иллюстраций и видеофильмов, экскурсий. Наконец, высказывания информационного и регулятивного характера, использование которых нацелено на организацию и поддержание интерактивного взаимодействия в ходе совместной деятельности в детских (ребенок – ребенок) и смешанных (ребенок – взрослый) диадах, были объединены в третью группу (*давай вместе, возьми, дай, помоги* и т.п.).

Следует подчеркнуть, что в процессе логопедической работы задачи, связанные с расширением и уточнением словарного запаса, усвоением синтаксических конструкций, реализуются в единстве с мероприятиями, направленными на развитие мотивационно-потребностной базы общения, новыков построения и актуализации высказываний различной коммуникативной направленности – сообщений, вопросов, просьб, предложений, оценочно-экспрессивных.

В процессе логопедической работы по формированию речевых средств коммуникации целесообразным представляется использование наглядных, практических и словесных методов обучения. Так, рассматривание (рисунков, картин, фотографических изображений, натуральных предметов), наблюдение, просмотр видеосюжетов традиционно относят к группе наглядных методов. Практические методы предполагают выполнение упражнений (речевых, игровых, подражательно-исполнительского, творческого характера), обеспечивающих многократное выполнение ребенком умственных и практических действий, совершение игровых действий с опорой на демонстрацию способа действия и образец. Значительная роль отводится и словесным методам, среди которых выделяют объяснение, беседу, прием педагогической оценки хода выполнения деятельности, его результата.

Эффективным является и использование в рамках коррекционно-логопедической работы специальных приемов, описанных в ряде теоретических и методических работ [1, 3, 8]. Так, возникновению у ребенка чувства эмоционального благополучия, активности в процессе деятельности способствует *прием*

«социального поглаживания», заключающийся в употреблении имени ребенка в уменьшительно-ласкательной форме, в выражении коммуникантом удовольствия от участия в совместной с ребенком деятельности.

Введение в речь педагога своеобразных акцентуализаторов, уточняющих значение лексических и морфолого-синтаксических единиц, отражает реализацию *приема «плюс – минус»* (Я посажу куклу *сюда* – на стул; спрячем мячик *туда* – в ящик). С учетом представления о взаимосвязи образно-двигательного и вербального знака в развитии ребенка целесообразным является сопровождение такого рода речевых высказываний указательными жестами, придающими речи взрослого «наглядно-действенный» характер и уточняющими таким образом ее содержание.

Значительную роль в ходе асимметричного взаимодействия играет *прием расширения (распространения) высказываний*, предполагающий трансформацию взрослым детского сообщения на основе адекватной интерпретации его смысла (Ребенок: «*Киса*». Взрослый: «*Да, какая пушистая кошка! Киса пьет молоко*» и т.п.). Использование такого приема позволяет расширить и уточнить представления ребенка об окружающем предметном мире на основе выделения свойств и признаков объектов, их действий и функционального назначения, с одной стороны, и акцентировать внимание на языковых средствах передачи сообщения – с другой.

Близким к вышеуказанному приему с позиции цели и содержания является прием *параллельного разговора (разговора с самим собой* или *разговора о событии)*, основанный на «озвучивании» чувств и мыслей как ребенка, так и взрослого, на описании события, явившегося источником тех ини иных впечатлений и переживаний («*Дима плачет. Он разбил чашку. Не плачь, Дима!»* и т.п.).

Эффективным для усвоения детьми правил коммуникативного поведения в диалоге, овладения умением выражать коммуникативные интенции является введение *«формального» диалога*, для которого характерно продуцирование высказываний одним лицом (в данном случае взрослым), установление и сохранение визуального контакта с ребенком, соблюдение взрослым паузы, длительность которой составляет не менее трех секунд, после произнесения каждой реплики, использование средств интонационной выразительности («*Хочешь эту машинку? Да? Возьми!*»). При продолжительной и интенсивной работе формальный диалог постепенно становится реальным, действительным диалогом двух субъектов.

Существенным для развития коммуникативно-речевой активности является осознание ребенком себя как субъекта коммуникации. Механизмы межсубъектного взаимодействия первоначально складываются на довербальном уровне, что предполагает сонаправленность внимания партнеров, соблюдение ими очередности действий. В соответствии с этим целесообразным представляется использование на занятиях *приема соблюдения очередности действий*, совершаемых в диадах «взрослый – ребенок» и (в дальнейшем) «ребенок – ребенок». К числу возможных действий, совершаемых поочередно, можно отнести складывание разрезной картинки, собирание бус, выкладывание дорожек и др. Посредством таких упражнений внимание ребенка фиксируется на линии семантических отношений «субъект – действие – объект», вербализуемой с помощью базовой синтаксической конструкции (*Я кладу кирпичик. Дима кладет кирпичик*).

Стимулированию речевой и неречевой активности детей, формированию у них положительных коммуникативных качеств личности (общительности, эмоциональности, вежливости, эмпатии), усвоению различных типов высказываний для выражения коммуникативных намерений способствует *прием «опосредованного общения через игрушку»*. Моделирование диалога с участием дополнительных коммуникантов включает актуализацию педагогом и ребенком (по образцу взрослого) основных коммуникативных типов высказываний: информационных, вопросительных, регулятивных, сообщений оценочного характера. Необходимость и целесообразность использования такого приема базируются на имеющихся в литературе данных о несформированности у детей с умеренной умственной отсталостью основной диалогической единицы – межрепликового единства, что обнаруживает себя в нарушении реплицирования как обмена коммуникантами логически и грамматически связанными высказываниями [3].

Для формирования эмоционально-положительного отношения и чувства привязанности детей к игрушечным «коммуникантам» как субъектам общения, регулярно принимающим участие в совместной деятельности, рекомендуется варьировать состав дополнительных персонажей в соответствии с индивидуальными предпочтениями и возможностями детей в познавательной, двигательной и сенсорной сфере. В то же время, на начальном этапе работы обоснованным представляется сохранение стабильного состава «дополнительных коммуникантов» в связи с необходимостью развития у детей ориентировки в коммуникативной ситуации.

В процессе рассматривания картинок, чтения взрослым книг доступного детям содержания создаются условия для формирования речевой активности ребенка. Практическое усвоение детьми устойчивых речевых оборотов, целых высказываний, неоднократно воспроизводимых в повторяющихся ситуациях познавательного общения, достигается при использовании *приема договаривания фразы*. Значимым условием, опосредующим эффективность применения указанного приема, является отсутствие или минимальное количество альтернатив (Зима. На улице лежит … *снег*. В лесу живет серый … *волк*. Вдруг залаяла… *собака*). Специфическая помощь, оказываемая взрослым, может заключаться в актуализации жеста для указания соответствующего слову фрагмента изображения или той или иной игрушки.

В логопедической работе, помимо вышеназванных приемов, широко используются и приемы заучивания и актуализации устойчивых речевых оборотов, отраженного проговаривания высказываний педагога, моделирования отсутствующих реплик в диалоге и др., в совокупности способствующие овладению тактиками коммуникативно-речевого поведения, усвоению языковых средств выражения коммуникативных намерений.

Выводы. Обобщая вышесказанное, отметим, что логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью способствует их познавательному, эмоционально-личностному развитию и социальной адаптации в целом.

Литература:

1. Августова Р. Говори! Ты это можешь: Книга для родителей. – М.: ООО «Издательство «Олимп»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 297 с.

2. 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.

3. Задумова Н.П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью: дисс. … канд. пед. наук. – Спб., 2005. – 252 с.
4. Задумова Н.П. Коммуникативно-прагматический подход к изучению общения детей с умеренной и легкой умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч. 1. – С. 219-223.
5. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
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. Питерси М., Трилор Р. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 3: Навыки общения: Пер. с англ. Н. Грозной; Науч. ред. Е. Мастюкова – М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001. – 112 с.
9. Рузская А.Г., Рейнстейн А.Э. Речь детей двух-семи лет в общении со взрослым и сверстником // Генетические проблемы социальной психологии. Сб. статей / Под ред. Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной. – Минск: Изд-во «Университетское», 1985. – С. 88-96.

Педагогика

УДК 371.398

кандидат медицинских наук, доцент Зверева Марина Валентиновна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат медицинских наук, доцент Бобкова Софья Ниазовна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
педагог дополнительного образования Бобков Герман Сергеевич
Центр проектного творчества «Старт-ПРО» Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ОБУЧЕНИЕ САМОДИАГНОСТИКЕ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ И СТУДЕНТОВ МЕГАПОЛИСА

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме – поиску новых подходов к формированию здорового образа жизни у школьников и студентов, живущих и обучающихся в современных условиях мегаполиса. Формирование сознательного и активного отношения к своему здоровью и образу жизни обучающихся становится особенно важным в деятельности педагогов и требует новых подходов, в том числе обучения учащихся самодиагностике своего здоровья, самочувствия, психологического состояния. Проведены скрининговые исследования субъективной оценки своего самочувствия, активности, настроения старшеклассниками и студентами 1 и 2 курсов. Выявлено общее снижение этих показателей у значительной доли (от 23% у студентов до 38% у старшеклассников) опрошенных. Особенно снижены показатели самочувствия у старшеклассников (до 3,96±1,0). Также выявлено повышение уровня ситуативной и личностной тревожности.
Ключевые слова. Самодиагностика здоровья, здоровый образ жизни, обучающиеся, опросник САН, ситуативная тревожность, личностная тревожность.
Annotation. The article is devoted to the current topic-the search for new approaches to the formation of a healthy lifestyle among schoolchildren and students living and studying in the modern conditions of the metropolis. The formation of a conscious and active attitude to their health and lifestyle of students becomes especially important in the activities of teachers and requires new approaches, including teaching students to self-diagnose their health, well-being, and psychological state. Screening studies of the subjective assessment of their well-being, activity, and mood of high school students and students of the 1st and 2nd courses were conducted. There was a general decrease in these indicators in a significant proportion (from 23% in students to 38% in high school students)of the respondents. The indicators of well-being in high school students were especially reduced (up to 3.96±1.0). An increase in the level of situational and personal anxiety was also revealed.
Keywords. Self-diagnosis of health, healthy lifestyle, students, SAN questionnaire, situational anxiety, personal anxiety.

Введение. Здоровье населения является одной из важнейших составляющих его человеческого капитала, в значительной мере определяющая его будущие перспективы. Состояние соматического и психического здоровья детей и юношества вызывает значительные опасения, в особенности в новых условиях пандемического кризиса, вынужденной самоизоляции и дистанционного обучения [1, 2, 3].

Одним из веяний нашего времени является представление о том, что это поколение значительно отличается от множества предыдущих. Поколение Зет. Обнаружено много отличий в ментальной, познавательной сфере подрастающих поколений, но, к сожалению, исследователи видят много отличий и в физическом состоянии, состоянии здоровья.

С одной стороны, по многим антропометрическим показателям современные дети отличаются от прошлых поколений в лучшую сторону. В результате процесса акселерации за 100 лет рост человека в целом в мире в среднем вырос на 10 и более см. С другой стороны, физические возможности современных тинейджеров значительно уступают в сравнении с поколениями шестидесятых – восьмидесятых годов прошлого столетия. Увеличилась распространенность функциональных отклонений, особенно в деятельности сердечно-сосудистой системы, сердечном ритме [7, 9]. Многие их этих нарушений связаны с дисбалансом нервных механизмов регуляции деятельности сердца, эмоциональными и физическими перегрузками [4].

Объяснений этому существует множество – это и влияние экологических факторов, факторов питания, но и в значительной мере изменение интересов, образа жизни, резкое снижение двигательной активности, длительный стресс. Ситуация с пандемическими ограничениями и дистанционным обучением в сложившихся

обстоятельствах, несмотря на попытки соблюдения санитарно-гигиенических норм, привела к тому, что ученики все равно большую часть времени проводят перед экранами цифровых устройств. Как результат, подобный учебный режим приводит не только к общему ухудшению здоровья и перегрузкам, но и к конкретным нарушениям в отдельных системах организма.

В любом случае, состояние человека в значительной степени зависит от того, какой образ жизни он выбирает, и насколько сознателен этот выбор.

Современные образовательные стандарты среди ожидаемых результатов личностного развития определяют сформированность бережного, ответственного и компетентного отношения к физическому и психологическому здоровью, как собственному, так и других людей. Знания, полученные учащимся в основной и старшей школе в процессе освоения естественнонаучных дисциплин, а также здоровьеформирующие и здоровьесберегающие умения и навыки должны обеспечить именно такие характеристики его отношения к своему здоровью и здоровью окружающих.

В подростковом и юношеском возрасте определяется характер интересов и потребностей молодого человека, выявляются индивидуальные особенности и черты личности, изменяются и закрепляются структуры личностных установок и мотиваций, что требует особого внимания к формированию новых стимулов выбора здорового образа жизни.

Для формирования этого результата надо знакомить и обучать учащихся способам самодиагностики здоровья, определения критических моментов, факторов риска. В частности, это касается и самодиагностики психологического состояния.

Изложение основного материала статьи. Психофизическое состояние является важной характеристикой жизнедеятельности человека, тесно связанной с состоянием его здоровья, если его понимать, как сложное интегральное понятие, включающее характеристики физического и психического развития человека, адаптационные возможности его организма и социальную активность – то, что в итоге и обеспечивает определенный уровень умственной и физической работоспособности [6].

Проблемы в состоянии психического здоровья детей различного возраста на протяжении достаточно большого отрезка времени отмечаются во многих странах. Новый отчет международного исследования «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSC), опубликованный недавно Европейским региональным бюро ВОЗ и посвященный здоровью и социальному поведению школьников в возрасте 11, 13 и 15 лет из 45 стран, показывает, что доля подростков с хорошим психическим состоянием снизилась во многих странах в период с 2014 по 2018 год [11].

По данным Научного центра здоровья детей РАМН в нашей стране в пятерку самых распространенных функциональных отклонений в состоянии здоровья школьников вошли отклонения со стороны нервной системы и психической сферы (вместе) [8]. Доля заболеваний нервной системы в общей заболеваемости школьников 15-17 лет составила в 2015 году 5,6%, доля психических расстройств – 2,8 % [9].

Специальные исследования свидетельствуют, что психическое здоровье ребенка определяется его эмоциональным благополучием [6]. К сожалению, зачастую обучение связано с отрицательными эмоциями. Между тем, образовательное учреждение должно стать не только местом, где идет образовательный процесс, но основой взросления успешных, счастливых и здоровых людей.

Важно, чтобы и школьники, и педагоги в своем общении не забывали о ценности здоровья и психического благополучия, умели оценить его, при необходимости отслеживать динамику и связь с образом жизни.

В данной работе описывается опыт обучения самодиагностике психоэмоционального состояния учащихся старших (выпускных) классов общеобразовательных школ и студентов начальных курсов. Для развития способности оценивать свое состояние учащимся было предложено пройти и проанализировать результаты опросника САН, состоящего из 30 пар противоположных характеристик самочувствия, а также субъективных характеристик активности и настроения [5]. Опросник зарекомендовал себя как достаточно информативный и доступный для выполнения в разных возрастных категориях опрашиваемых.

Внутри каждой пары антонимов (противоположных характеристик) в опроснике располагается шкала с семью возможными значениями. Необходимо соотнести свое самочувствие, либо оценить свою активность, либо настроение относительно этой градации. То есть семь значений обозначены цифрами 3210123. Однако, эти цифры не являются баллами. При прохождении теста опрашиваемый ставит галочку рядом с выбранным значением, а по окончании пересчитывает их в баллы от 1 до 7 в направлении от худшего к лучшему. Таким образом, если ответ соответствовал значению 3 рядом с положительной характеристикой, то ему присваивается 7 баллов, если соответствовал значению 2, то 6 баллов, если ответ соответствовал значению 3 около негативной характеристики, то ему присваивается 1 балл.

При этом понимание полюсов положительного и отрицательного исходит из той категории, к которой относится вопрос. Например, в паре «Бездеятельный – Деятельный», относящейся к категории «Активность», положительный полюс относится к слову Деятельный, а в паре «Напряженный – Расслабленный» из категории «Самочувствие», положительный полюс – «Расслабленный».

После проставления баллов, они суммируются по трем категориям согласно ключу опросника [5], и затем каждая сумма делится на 10, то есть определяется среднее арифметическое в каждой категории. Норма при результате выше 4-х. Оптимальные оценки состояния располагаются в диапазоне 5,0-5,5 баллов.

Опрашиваемые учащиеся после проведения инструктирования сами считали и анализировали полученные результаты. Средние результаты для исследуемых групп представлены в таблице 1.

Таблица 1

Субъективная оценка здоровья школьников и студентов по опроснику САН

Показатель / Группа	Самочувствие, усл. ед.	Активность, усл. ед.	Настроение, усл. ед.	Доля опрошенных с показателями по 2 и более параметрам ниже нормы
Старшеклассники (n=22)	3,96±1,0	4,21±1,0	4,83±0,8	38%
1 курс (n=40)	4,38±1,21	4,52±0,84	4,97±0,99	23%
2 курс (n=20)	4,57±1,54	4,24±1,19	4,81±1,28	30%

Анализируя полученные средние данные по группам, мы видим, что они близки к 4 баллам, то есть не относятся к неблагоприятным, однако и не достигают оптимальных 5-5,5 баллов. В особенности низкие результаты получены в категории «Самочувствие» у старшеклассников (3,96±1,0) и «Активность» у старшеклассников и студентов 2 курса. В целом показатели субъективной оценки своего состояния здоровья у школьников выпускных классов ниже, чем у студентов (на 15,4% показатель самочувствия ниже, чем у второкурсников, на 7,3% показатель активности ниже, чем у первокурсников). Самые близкие к оптимальным значения регистрируются в категории «Настроение», в особенности у первокурсников, недавно преодолевших вступительные испытания и начинающих адаптироваться к учебе в вузе.

После проведения тестирования и старшеклассники и студенты сами пытались проанализировать результаты и объяснить их. Например, первокурсники объясняли более низкие баллы самочувствия, чем настроения, радостью от поступления, но и утомлением от выполненных усилий. Еще одним объяснением более низких показателей самочувствия было напряжение в процессе адаптации к новым условиям обучения. Некоторые высказывания касались особенностей образа жизни, режима работы и отдыха.

У второкурсников относительно ниже других были показатели активности, а показатели самочувствия выше, чем у первокурсников. Объяснением может быть лучшая адаптация к среде. Низкие показатели субъективной оценки самочувствия школьников выпускных классов определяются большим напряжением при подготовке к ГИА, стрессом грядущих экзаменов.

Участвовавшие в самодиагностике школьники и студенты с интересом оценивали полученные характеристики. Видно было, что это исследование и его анализ мотивирует их более внимательно относиться к вопросам своего психофизического состояния и образа жизни.

Следующей частью исследования среди учащихся было проведение теста на ситуативную и личностную тревожность Ч.Д. Спилберга, под адаптацией Ю.Л. Ханина. В тесте предлагается ответить на две группы по 20 вопросов, выбрав один из предложенных вариантов («Никогда», «Почти никогда», «Часто» и т.д.) Первая группа относится к реактивной, или ситуативной тревожности, характеризующей состояние субъекта на данный момент времени, его субъективные переживания в конкретной ситуации и обстоятельствах, а вторая группа определяет личностную тревожность, как устойчивую индивидуальную характеристику, определяющую предрасположенность субъекта к тревоге в целом [10].

Ситуативная тревожность связана с воздействием факторов среды, в том числе образовательной среды, с уровнем напряженности и утомления, именно они существенно влияют на психофизическое состояние человека. Личностная тревожность может быть врожденной особенностью, но увеличение ее уровня может быть и приобретенным под действием накопившегося утомления и напряжения, боязни неуспеха.

После того, как участники тестирования, ответят на все вопросы, им предлагается самостоятельно подсчитать результаты, сверяясь с ключом теста и проанализировать согласно нормативам. Выраженная тревожность регистрируется при 45 и более баллах.

Средние результаты по группам опрошенных представлены в таблице 2.

Таблица 2

Оценка ситуативной и личностной тревожности старшеклассниками и студентами

Показатель / Группа	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность	Доля опрошенных с выраженной ситуативной тревожностью	Доля опрошенных с выраженной личностной тревожностью
Старшеклассники (n=22)	50,23±10,6	57,86±12,9	77,2%	86,4%
1 курс (n=40)	39,3±9,4	46,3±5,4	13,3%	53,3%
2 курс (n=20)	49, 69± 11,6	52, 25±14,1	62,5%	62,5%

Проведя исследование ситуативной и личностной тревожности, мы увидели, что средние значения ситуативной и личностной тревожности характеризуют ее как выраженную, в группе старшеклассников и второкурсников. Только у первокурсников средний показатель ситуативной тревожности относится к категории умеренной. Вероятно, успешное поступление в вуз снижает ситуативную тревожность, и в меньшей степени личностную. При оценке распределения участников тестирования по уровню тревожности мы также увидели, что больше всех участников с выраженной тревожностью среди старшеклассников, чуть меньше среди второкурсников, и менее всего в группе первокурсников.

Подобное исследование своего психологического состояния полезно и для школьников, которым необходимо бороться с экзаменационным стрессом, правильно оценивая свои страхи, и для студентов. В дальнейшем правильно было бы выяснить основные причины тревог и способы снижения тревожности.

Выводы. Проанализировав все результаты исследований можно сделать следующие выводы:

1. В условиях ухудшения здоровья и функционального состояния детей и юношества и увеличения экологической и стрессовой нагрузки важным направлением здоровьесберегающей работы педагогов является обучение учащихся способам контроля своего психофизического состояния.
2. При субъективной оценке своего самочувствия и активности наиболее низкие характеристики регистрируются у старшеклассников. Практически у большей части опрошенных выявляется выраженный уровень ситуативной и личностной тревожности, причем больше всего это выявляется среди старшеклассников.

Литература:

1. Бобкова С.Н., Бобков Г.С., Зверева М.В. Здоровьесберегающие технологии в педагогическом процессе дошкольных образовательных учреждений / Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-2. – С. 50-53.
2. Бобкова С.Н., Зверева М.В., Бобков Г.С. Формирование мотивации к здоровому образу жизни у школьников при освоении естественнонаучных дисциплин // В сборнике: Здоровьесберегающие технологии в современном образовании. Материалы III Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Екатеринбург, 2020. – С. 36-39.
3. Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2018 год [Электронный ресурс]. Электронные данные. – Режим доступа: https://rosmintrud.ru/social/202 (дата обращения: 27.02.2020).
4. Детские болезни: учебник / Под ред. А.А. Баранова – 2-е изд., – 2009. – 1008 с.
5. Доскин В.А. Психологический тест «САН» применительно к исследованиям в области физиологии труда / В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, О.М. Строгина // Гигиена труда и профессиональных заболеваний, 1975. – № 5 – С. 28.
6. Егоров И.В., Конышева Н.М., Бадулина О.И., Зверева М.В., Горбаткина И.М., Романенко Н.Л., Муртазина Н.А., Бочарникова М.А., Прохорова А.В., Семенюк Н.М. Эмоциональное благополучие и поддержание здоровья детей в системе предшкольного и начального образования / Начальная школа. 2012. № 3. – С. 43-71.
7. Зверева М.В. Особенности вариабельности сердечного ритма обучающихся в процессе их адаптации к новым условиям учебной деятельности \ М.В. Зверева, Ю.А. Матвеев, Ж.Т. Искакова \\ Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Естественные науки. 2020. № 3 (39). – С. 8-17.
8. Кучма, В.Р. Теория и практика гигиены детей и подростков на рубеже тысячелетий / В.Р. Кучма – М.: Изд-во Научного центра здоровья детей РАМН, 2001. – 280 с.
9. Здравоохранение в России – 2019. Статистический сборник. [Электронный ресурс]. – Электронные данные. – Режим доступа: https://resursor.ru/statisticheskij-sbornik-zdravooxranenie-v-rossii-2019-polnaya-versiya/zdorovye-naseleniya-vzroslye/#1585670525664-2038545f-0577
10. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол. ун-т. – Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.
11. WHO report on health behaviours of 11-15-year-olds in Europe reveals more adolescents are reporting mental health concerns [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: https://www.euro.who.int/en/media-centre/sections/press-releases/2020/who-report-on-health-behaviours-of-1115-year-olds-in-europe-reveals-more-adolescents-are-reporting-mental-health-concerns

Педагогика

УДК 372.881.1

ассистент кафедры «Философия, история и право» Иваненко Татьяна Александровна
Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего образования
«Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
(Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар)

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ МОДЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются проблема поиска таких приемов, способов, технологий и моделей, которые позволят на высоком практико-ориентированном уровне проводить процесс преподавания юридического блока дисциплин для обучающихся по экономическим направлениям подготовки. Автор убежден, что поиск форм и моделей работы со студентами, развивающих их вовлеченность является не только практико-ориентированным подходом, но и закладывает фундамент успешного формирования практических навыков.

Ключевые слова: индивидуальные образовательные траектории, практико-ориентированные и интерактивные модели обучения, образовательная среда современных вузов, онлайн-обучение, техническая поддержка, цифровизация образования, дидактическая модель, деловая игра, факультатив, конкурс.

Annotation. The article deals with the problem of finding such techniques, methods, technologies and models that will allow for a high practice-oriented level to conduct the process of teaching the legal block of disciplines for students in economic areas of training. The author is convinced that the search for forms and models of work with

students that develop their involvement is not only a practice-oriented approach, but also lays the foundation for the successful formation of practical skills.

Keywords: individual educational trajectories, practice-oriented and interactive learning models, educational environment of modern universities, online learning, technical support, digitalization of education, didactic model, business game, elective, competition.

Введение. На сегодняшний день возникла объективно обусловленная необходимость дифференцировать векторы получения качественных знаний студентами, часто данный феномен звучит как «индивидуальные образовательные траектории». На наш взгляд, блок правовых дисциплин для студентов, обучающимся по направлениям укрупненной группы специальностей 38.00.00 «Экономика и управление», таким как: 38.03.01 – «Экономика», 38.03.02 – «Менеджмент», 38.03.05 – «Бизнес-информатика» должен осваиваться именно с позиций интерактивных подходов погружения в профессиональную деятельность. По этой причине необходимо сделать все возможное, чтобы интеграция знаний правового поля осуществлялась системно в процессе освоения каждой формируемой компетенции. Например, программа подготовки по направлению «Бизнес-информатика» включает в себя изучение менеджмента, кибербезопасности и информационного права, и запросы на высококвалифицированных специалистов в области информационного права или кибербезопасности растут неуклонно в связи с глобальными метаморфозами, обусловленными цифровизацией.

Но общие проблемные вопросы для высшей школы, связанные с формированием, и самое главное, – воплощением в жизнь индивидуальных образовательных траекторий, вызывает много сложностей, которые зафиксированы сегодня в материалах форумов, научно-практических конференций. Связано это, в основном, с такими проблемными моментами, как: во-первых, в настоящее время необходима определенность о приоритетности либо четких стандартов обучения, либо желаемого профиля обучаемого; во-вторых, перестройка всего образовательного процесса (переход к модульным образовательным программам и элементам); в-третьих, качественные диагностические инструменты, настроенные под конкретную задачу/модуль; в-четвертых, серьезные усилия (временные и человеческие ресурсы) на создание системы в целом, блока тестирования и блока образовательных программ; в-пятых, высокая квалификация персонала и преподавателей, новые профессиональные компетенции и специалисты; в-шестых, высокая начальная стоимость; в-седьмых, использование новых технологий (тестирование, сопровождение и т.д.); в-восьмых, индивидуальное сопровождение обучаемых, повышение сервисности обучения.

Трудоемкость этих изменений весьма масштабна, потому что она включает в себя не только формирование начального профиля и подбор под него образовательных программ, которые впоследствии нужно разложить на отдельные модули, и под каждый из этих элементов нужно создать систему тестирования, но еще и необходимость создания диагностических матриц для всех этих структурных элементов образовательных траекторий. По мнению экспертов, силами одного вуза это воплотить практически невозможно [1].

Изложение основного материала статьи. Решение этой проблемы должно быть найдено. Прогрессивные и элитные образовательные сообщества предлагают такого рода меры. Так, например, на Пленарном заседании Зимней школы педагогического мастерства 2021 "Не цифрой единой...", инициированной Финансовым университетом при Правительстве Российской Федерации, было озвучено, что формирование персональных образовательных траекторий создаст возможности расширения образовательного охвата (новые аудитории, новые заказчики, возможное кратное увеличение оказания образовательных услуг), позволит повысить финансовую устойчивость, снизить расходы при масштабировании и выходе на новые рынки, позволит разработать новые программы. Также бесспорными плюсами, по мнению экспертов, являются: устойчивость к внешним воздействиям и быстрое реагирование на них (включая постановку новых задач от заказчиков, пандемия COVID-19 и ее вызовы, новые веяния рынка), четкий контроль за учебным процессом и его параметрами, повышение качества учебного процесса и его результатов (возможность подбирать лучших преподавателей и выдавать слушателям максимум) [1].

На наш взгляд, одной из интересных форм преподавания юридических дисциплин в контексте профессиональной деятельности, является деловая игра. Это один из ключевых трендов сегодня, активно погружающий студента в алгоритм и модель его образовательной траектории, потому что такая форма работы дает ему возможность более глубоко вникнуть в практический аспект правового поля выбранной им профессии.

Если рассматривать практико-ориентированную сторону учебного процесса как деловую игру, то наиболее интересным и простым вариантом является включение деловой игры в программу преподаваемых в вузе учебных дисциплин, в частности, в нашем случае это: «Правовое регулирование управленческой деятельности», «Правовое регулирование экономической деятельности», «Информационное право», «Договорное право», «Международное экономическое право».

На занятиях по данным дисциплинам мы проводим деловые игры в виде упрощенных модельных процессов, которые включены в качестве разделов и тем в рабочие программы дисциплин (далее РПД). В рамках подготовки деловой игры, обучающиеся выбирают один из предложенных преподавателем сценариев, который направляется им, приблизительно, за три недели до проведения деловой игры, и при этом каждый сценарий состоит из двух частей. Первая часть посвящена процессуальным вопросам, т.е. это определение компетенции суда, либо международного коммерческого арбитража, это принятие обеспечительных мер и др.

Вторая часть касается именно определения существа заявленных требований. При этом те основные проблемы, которые студенты должны разрешить, они упомянуты в фабуле самого дела, т.е. в его материалах (с частично отсутствующими элементами). Обучающиеся должны самостоятельно определить и осветить такие дополнительные вопросы в рамках тех документов, которые они готовят, а также представить в виде устных выступлений [2].

В процессе подготовки и проведения деловой игры, студенты, как правило, делятся на три группы. Первая группа готовит позицию ответчика, вторая – позицию истца, третья - выступает в качестве арбитра или судей, которые рассматривают спор. При этом студенты самостоятельно разрабатывают письменные позиции истца и ответчика, таким образом, они готовят полномасштабный иск, все необходимые ходатайства, доверенности на представление интересов и иных документов, которые впоследствии предоставляются на проверку преподавателю [3].

Группа обучающихся, которые выполняют роль арбитров, либо третейских судей, должны в рамках подготовки ознакомиться с регламентом или правилами проведения соответствующего арбитражного института, и также изучить установленный порядок проведения устных слушаний, а также подготовить вопросы сторонам. Сама деловая игра проводится в рамках семинарского или практического занятия, которое может иметь вид игрового арбитражного разбирательства и максимально интегрирует в контекст правового регулирования экономической деятельности, информационного права, международного или договорного права и др. При этом каждая группа обучающихся выступает в той роли, которую они изначально для себя избрали [4]. На заключительном этапе преподаватель дает краткую оценку с объяснением тех недостатков и доводов, которые сторона могла бы использовать для того, чтобы максимально усилить свою позицию.

Следующая интересная практико-ориентированная форма работы-это интерактивная творческая мастерская по той или иной дисциплине, в которой могут использоваться самые разные задания, дифференцированные по уровню сложности. Например, задание, представленное на рисунке 1.

	Проанализируйте данные статистики, представленные на рисунке, подберите всю необходимую информацию, напишите мини-эссе на тему: «Какие социально экономические факторы обусловливают цифры, представленные на рисунке?»

Рисунок 1. Пример разноуровневого задания для интерактивной творческой мастерской по дисциплине «Правовое регулирование экономической деятельности»

При этом необходимо учитывать, что одним из приоритетных направлений становится развитие самомотивации к образовательной деятельности обучающихся (рисунок 2).

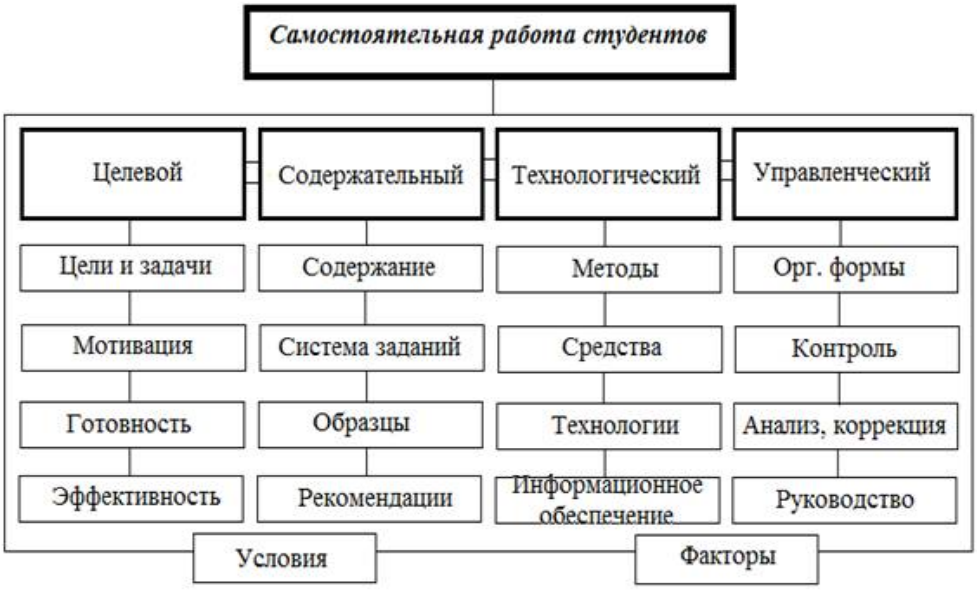


Рисунок 2. Компоненты самостоятельной работы студентов

Третья разновидность интерактивной работы по созданию моделей в ходе преподавания юридических дисциплин – это факультатив. Можно считать проведение факультативных занятий возможным вариантом модельного процесса. Названия факультативов могут быть выбраны самые разные, но в любом случае их тематика должна опережать время и быть направленной в профессиональную среду, в которую впоследствии будут погружаться обучающиеся [5].

Примерами названий факультатива для обучающихся по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» может быть «Исследование экономических споров», «Актуальные вопросы оценки убытков», для

обучающихся по направлению 38.03.02 «Менеджмент» – «Проблемы правового регулирования управленческих отношений», «Конфликты интересов», для обучающихся по направлению 38.03.05 «Бизнес-информатика» – «Патенты. Защита авторских прав и информационная безопасность» и др. Факультативы, как правило, посвящены самым разным навыкам, которые необходимы, чтобы студенты могли использовать их на практике.

Четвертая и одна из самых перспективных моделей – это соревнование или конкурс. Например, это может быть конкурс «На самую лучшую модель ведения переговоров». Конкурсы по общему правилу подразумевают подготовку командой студентов письменных меморандумов истца и ответчика, а также последующее устное выступление перед жюри с защитой соответствующей правовой позиции. Подобная «игровая» форма обучения студентов очень быстро стала популярной, поскольку позволяет им получить необходимые практические навыки составления письменных состязательных документов, потренировать навыки публичных выступлений, научиться работать в команде.

Выводы. На основании вышеизложенного можно сделать выводы о том, что модельные процессы в педагогической среде позволяют вплотную подойти к алгоритму индивидуальной траектории получения правовых знаний студентами экономического вуза, что обусловлено изменением не только педагогического дизайна и глобальной цифровизацией высшего образования, но и запросом на соединение контента, технологий и педагогического мастерства, чтобы увлечь обучающихся и удержать их интерес в мотивационном векторе получения знаний, умений и навыков. Это позволит также учитывать конкуренцию на рынке труда, статистику исков и споров в экономике, менеджменте и бизнес-информатике. Также приоритетным направлением работы по поиску оптимальных моделей является междисциплинарный подход к обучению, предполагающий комплексное изучение исследуемых вопросов в контексте интеграции права и профессиональной деятельности экономистов, менеджеров, бизнес-информатиков [6].

Литература:

1. Материалы Зимней школы педагогического мастерства 2021 «Не цифрой единой…» // https://www.youtube.com/watch?v=DuafmeJh6rw&feature=youtu.be
2. Августова Ю.В. Применение практико-ориентированного подхода к обучению будущих юристов // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2019. №2. URL: https://cyberleninka.ru / (дата обращения: 16.02.2021).
3. Кузнецова С.П. Компетентностный подход в преподавании юридических дисциплин: опыт и проблемы реализации // Территория науки. 2017. №3. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 16.02.2021).
4. Жадан В.Н. Опыт применения интерактивных и инновационных форм и методов обучения в преподавании юридических дисциплин // БГЖ. 2018. №3 (24). URL: https://cyberleninka.ru obucheniya- (дата обращения: 16.02.2021).
5. Алямкин С.Н. Применение кейс-метода в преподавании правовых дисциплин // Мир науки и образования. – 2017. – № 1 (9). – С. 13-14.
6. Kuz'mina E.V., P'yankova N.G., Tret'yakova N.V., Botsoeva A.V. Using data analysis methodology to foster professional competencies in business informaticians // European Journal of Contemporary Education. 2020. Т. 9. № 1. С. 54-66.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель межфакультетской
языковой кафедры Идигова Жанна Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Грозненский государственный нефтяной
технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова» (г. Грозный);
кандидат филологических наук, доцент кафедры
чеченской филологии Сельмурзаева Хеди Рамзановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка
и методики его преподавания Мусаева Лиана Селимсолдовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье описана кейс-технология как средство формирования учебно-познавательной деятельности студентов в условиях иноязычного образования. Автор показывает роль использования технологий кейс-стади на занятиях по иностранному языку в вузе, который обусловливается переходом на новый Федеральный государственный стандарт основного общего образования, реализующийся в рамках компетентностного подхода, и предполагает разнообразное использование в учебном процессе интерактивных и активных форм и методов обучения, эффективных образовательных технологий. Автором актуализируется проблема поиска новых методик, технологий, методов, средств и приемов, которые в большей или меньшей степени были бы направлены на активизацию познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: кейс-технология, средство, формирование, учебно-познавательная деятельность, студенты, условия, иноязычное образование.

Annotation. The article describes the case-technology as a means of forming the educational and cognitive activity of students in the conditions of foreign language education. The author shows the role of the use of case-study technologies in foreign language classes at the university, which is conditioned by the transition to a new Federal state standard of basic general education, implemented within the framework of the competence approach, and involves the diverse use of interactive and active forms and methods of teaching, effective educational

technologies in the educational process. The author actualizes the problem of finding new methods, technologies, methods, tools and techniques that would be more or less aimed at activating the cognitive activity of students.

Keywords: case-technology, means, formation, educational and cognitive activity, students, conditions, foreign language education.

Введение. Актуальность использования технологий кейс-стади на занятиях по иностранному языку в вузе обусловливается переходом на новый Федеральный государственный стандарт высшего образования, реализующийся в рамках компетентностного подхода, который предполагает разнообразное использование в учебном процессе интерактивных и активных форм и методов обучения, эффективных образовательных технологий.

В условиях модернизации образования в России позиция преподавателя значительно меняется. Его главной задачей становится мотивация студентов и организация их самостоятельной деятельности, где каждый воплотил бы в жизнь свои интересы и способности. На первое место перед учеными встал вопрос «как учить результативно?», что натолкнули ученых и практиков на попытку “технологизировать” процесс обучения, а именно преобразовать обучение в своеобразный производственно-технологический процесс с гарантированным результатом.

В наше время нельзя быть педагогически грамотным специалистом без изучения всего многообразия образовательных технологий. Кейс-технология (case study) как раз становится одной из перспективных технологий в обучении иностранному языку.

Изложение основного материала статьи. Требования нового образовательного стандарта включают умение обучающихся осуществлять полученные практические навыки и знания для разрешения разных жизненных ситуаций и проблем при выполнении актуальных социальных ролей при помощи средств иностранного языка. Такие умения можно развивать, реализуя технологию кейс-стади при обучении иностранным языкам в вузе.

Использование кейсов виделось актуальным, так как механическое повторение за преподавателем, заученный пересказ текста, ответы на вопросы преподавателя являются так называемым образовательным «тупиком», а также представляют собой серьезную методологическую проблему, игнорирование которой отражалось на снижении образовательного уровня в целом.

В научно-методической литературе обозначены различные определения кейс-стади.

В работах в целом принципиальное различие при использовании терминов метод и технология в контексте кейс-стади не прослеживается, но, чтобы избежать неопределенности и не провоцировать синонимию в терминологии, в нашей работе будет использоваться термин технология.

Перед тем как непосредственно рассматривать признаки технологии кейс-стади, необходимо дать определение некоторым, рассмотренным ниже понятиям.

В эпоху качественных изменений сложившийся традиционной системы образования, переоценки ее целей и ценностей и перехода к непрерывному обучению на протяжении всей жизни, подразумевающему непременное развитие таких качеств личности как активность, самостоятельность и инициативность, на первый план выдвигается проблема активизации познавательной деятельности, формирование которой должно начинаться в вузе.

Развивается новая модель высшей школы, основным результатом в обучении которой становится не система знаний, умений и навыков, а способность использовать совокупность всего полученного в период обучения в вузе на практике, то есть в реальных ситуациях. Все это находит отражение в проектах новых федеральных государственных стандартов начального и основного общего образования, в метапредметных и предметных результатах которых особое внимание уделяется самостоятельной познавательной деятельности студентов в виде овладения познавательными универсальными учебными действиями [2].

Основная задача вуза не учить студентов, а научить их учиться, то есть научить студентов самостоятельно добывать знания для решения различных видов задач.

Сегодня иностранный язык как дисциплина, изучаемый в вузе, выступает не только в качестве основного средства приобщения студентов к культуре других народов, но и воспитывает личность, прививая любовь и уважение к своему народу и Родине. В данном случае именно познавательная деятельность на занятиях по иностранному языку – наиболее действенная сила формирования личности будущего выпускника, ведь именно она способствует возникновению мыслительно-эмоционального отклика на процесс познания. Как невозможно постоянно заставлять человека усваивать знания и умения в готовом виде, так и невозможно научить студентов самостоятельно организовывать свою работу, не ставя его при этом в активную позицию.

Таким образом, актуализируется проблема поиска новых методик, технологий, методов, средств и приемов, которые в большей или меньшей степени были бы направлены на активизацию познавательной деятельности студентов. Если говорить о педагогической технологии, то необходимо отметить, что в контексте сегодняшнего дня она должна быть направлена на достижение конкретной цели, максимально исключать экспромты и представлять детально разработанную модель совместной комфортной деятельности преподавателя и студентов.

Сегодня ответом на запрос повышения качества иноязычного образования может стать использование кейс-технологии [3, с. 45]. Занимаясь исследованием процесса формирования учебно-познавательной компетенции студентов, мы считаем, что данная педагогическая технология в совокупности с множеством уже ранее известных методов обучения, способна достигнуть требуемых результатов образования.

История развития кейс-технологии в образовании условно насчитывает 3 этапа и свое начало берет в двадцатых годах прошлого века в Гарвардской бизнес-школе. Христофор Колумб Лэнгделл, которого можно считать родоначальником данной технологии, в те годы занимал пост декана в Гарвардском университете. Его недовольство уже имеющимися лекционными методами, не имевших особого успеха в обучении, привели ученого к поиску новых методов активизации умственной активности студентов и созданию первого сборника материалов с заданиями, содержащими кейсы. Студентам предлагалось решить различные реальные проблемные ситуации путем групповой работы, включающей коллективное обсуждение имеющихся фактов, спорных моментов и точек зрения, выработку аргументов и доказательство своей правоты. Таким образом Лэнгделл смог обеспечить овладение студентами всеми необходимыми профессиональными умениями для работы в юридической сфере, а кейсы стали применяться в обучении как метод формирования навыков принятия решений в проблемных ситуациях.

Второй этап утверждения применения кейс-технологии в образовании связан с разработкой первого сборника бизнес-кейсов и методических рекомендаций по их написанию, автором которых стал профессор Гарвардского университета Мелвин Копленд. Особенностью кейсов, входивших в данный сборник, стало отсутствие правильных ответов или готового решения проблемы, теперь студентам приходилось полностью полагаться на себя и работать в условиях недостатка информации и неопределенности.

Второй этап становления кейс-технологии связан с ее развитием в Российском образовании в 70-х годах прошлого века. Промышленный прогресс, изменения в общественном укладе жизни, смена системы ценностей – все это стало предпосылками появления описания и активного внедрения кейсов в отечественную педагогику, а также обусловило поиск новых подходов к обучению и внедрению активных методов обучения (ярко напоминающих кейс-технологию).

Третий этап становления кейс-технологии в образовании приходится на 90-е годы и продолжается по сей день.

Несмотря на то, что большинство исследований направлено на внедрение кейс-технологии в сферу высшего образования, а использование кейсов в образовательном процессе изучено менее подробно, данная технология сегодня постепенно, но очень активно внедряется в сферу образования [4, с. 401]. Объясняется это универсальностью и комплексностью данной технологии, позволяющей применить ранее полученные теоретические знания.

Кейс-технология входит в систему практико-ориентированных технологий и представляет собой своеобразный инструмент развития самостоятельного познавательного мышления.

Длительный период времени в педагогических трудах можно было встретить определения «кейс-метод», «кейс-стади», «метод кейсов», но сегодня все шире употребляется термин «кейс-технология», что свидетельствует о стремительном внедрении технологии в процесс иноязычного образования.

Стрелкова А.В. трактует кейс-технологию как группу образовательных технологий, методов и приёмов обучения, основанных на решении конкретных проблем, задач [3, с. 33].

Существует несколько отличительных черт данной технологии от других:

1. Технология предназначена для получения знаний по дисциплинам, суть которых плюралистична, то есть не существует единственно возможного способа анализа ситуации и однозначного ответа, что обуславливает вовлечение студентов в творческий процесс поиска решения проблемной ситуации;

2. Акцент обучения на основе кейс-технологии переносится не на овладение готовыми знаниями, а на их выработку, основанную на сотрудничестве преподавателя и студентов;

3. Несомненным достоинством кейс-технологии является ее ориентация на межличностное общение, которое оказывает немалое воздействие на психическую и социальную структуру личности тем самым развивая ее систему ценностей, жизненных позиций и установок мироощущения и миропреобразования;

4. Кейс-технология не обладает такими дефектами традиционного обучения как «сухость» и неэмоциональность изложения материала, а ее межкультурная направленность и приближенность к реальной жизненной ситуации создает высокую степень заинтересованности студентов в процессе обучения иностранному языку, что способствует общему повышению мотивации;

5. Кейс-технология выступает особой парадигмой педагога, работающего над созданием и применение кейсов на занятии, и позволяет ему изменить свой образ мышления, начать думать иначе и обновить свой творческий потенциал.

Главным преимуществом кейс-технологии для формирования учебно- познавательной деятельности считается ее практико-ориентированная направленность, которая помогает студентам сразу применить теоретические знания в практической проблемной и даже межкультурной ситуации.

Обучение на основе кейсов представляет собой закономерный процесс, включающий в себя разработку по определенным алгоритмам проблемной ситуации, постановки необходимых для ее решения задач, коллективной или индивидуальной работы студентов в процессе поиска решения проблемы, а также презентации данных решений. Таким образом, кейсы выступают как одно из самых эффективных средств повышения мотивации, активизации познавательного интереса и общего интереса к процессу обучения иностранным языкам.

Анализ научно-методической литературы позволяет сделать вывод о том, что кейс-стади как технология обучения достаточно широко применяется в высших учебных заведениях, в основном, – в сфере обучения студентов по экономическим и техническим специальностям. В то время как в средних общеобразовательных учреждениях данная методика недостаточно проработана и требует особого изучения (Полат, 2008).

Слишком медленное внедрение кейс-технологии в систему высшего образования вызвано рядом факторов, таких как: значительная часть учителей не владеет современной методикой проведения занятий на базе технологии кейс-стади; не всех учителей есть желание использовать интерактивные технологии, они зачастую отдают предпочтение традиционному обучению; для применения технологии кейс-стади требуются больших временные затраты, что проблематично осуществить на практике ввиду строго нормированного учебного процесса; методические рекомендации по составлению и работе с кейсами отсутствуют, а, следовательно, для их применения требуется личное время преподавателя (Полат, 2008).

В научно-методической литературе, посвященной кейс-технологии, существуют различные классификации типов кейсов.

Предлагаемые классификации кейсов обеспечивают педагога пониманием, какой вид кейсов использовать для достижения определенных поставленных целей. По сути, определенного стандарта представления кейса не существует. Но все кейсы, вне зависимости от их вида, определенно должны иметь следующие отличительные черты:

– соответствовать четко поставленной цели создания;

– соответствовать определенному уровню сложности и имеющимся знаниям студентов на данный момент;

– быть поливариантны, то есть не должны иметь единого верного решения;

– иллюстрировать реальные актуальные жизненные ситуации и не устаревать длительный период времени;

– быть написаны интересно, но простым и понятным языком, отличаться проблемностью;

– развивать аналитическое, логическое и креативное мышление;

– провоцировать развитие дискуссии и способствовать развитию навыков сотрудничества.

«Проблема – конфликт – событие» – время разыгрывания ситуации ограничено, главная цель представляется в поиске решения разрешения конфликта и самой проблемной ситуации в целом. Решение принимается на основе установленной заранее в условии решения роли;

«Конфликт – проблема – событие» – развернутый конфликт определяет возникновение проблемной ситуации, что обуславливает необходимость разработки стратегии поведения, которая сможет привести к положительному результату и, вследствие, разрешению проблемы;

«Деятельность – проблема – конфликт» – проблема актуализируется последствиями деятельности. Решение необходимо строить на поиске иного вида деятельности или модели уже использующейся;

«Событие – конфликт – проблема» – развитие ситуации приводит к возникновению дисбаланса, а затем к конфликту, который порождает проблему.

Занятия на основе кейс-технологии чередуют групповую и индивидуальную формы работы. И здесь очень важно познакомить студентов с четким алгоритмом работы с кейсом и научить их направлять активность непосредственно на поиск актуальных решений.

Работая с кейсом, студенты по итогам такого занятия получают анализ обычной ситуации и решение затронутых проблем. Проработка кейсов дает студентам возможность использования готовой схемы решения в определенной ситуации, формирует навыки решения более глубоких проблем, соответственно студенты смогут применить данный опыт в аналогичных случаях в процессе будущей межкультурной деятельности.

Обучение иностранному языку с применением кейс-технологии – не только эффективное средство формирования учебно-познавательной компетенции, но и огромный труд и ответственность для того, кто данные кейсы создает, то есть для педагога. Материалы для создания кейсов должны быть реальными фактами, либо максимально приближенной к реальной информации. Педагог в процессе создания кейса может использовать материалы из:

1. Использование реальных жизненных ситуаций, так называемого «местного» материала, который основывается и освещает опыт самих студентов;

2. Поиск проблемных ситуаций в художественной или публицистической литературе. В первом случае найденный материал придаст разработанному кейсу функцию культурологического развития личности студента. А во втором актуализирует и повысит интерес со стороны студентов;

3. Самым неисчерпаемым источником для создания кейсов является Интернет, который отличается своей гибкостью, масштабностью, а также удобством и скоростью использования.

Но важно помнить, что хорошо подготовленного кейса недостаточно. Помимо подготовки собственных разработанных материалов (кейсов) на педагога ложится огромная ответственность в выборе методического обеспечения, как для самостоятельной работы учащихся, так и для проведения предстоящего занятия и осуществления контроля результатов урока.

Особенностью работы педагога, использующего кейс-технологию, в этом случае будет одновременное выполнение нескольких функций: обучающей, воспитывающей, организующей и исследовательской.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что результативность преобразований, происходящих в современной высшей школе, в том числе в иноязычном образовании, находится в прямой зависимости от уровня активизации познавательной деятельности студентов. Именно познавательная деятельность, обеспечивая активную жизненную позицию, формирует целостную личность будущего выпускника, готового и способного в будущем решать любой вид проблемных ситуаций, а значит, и готового к самостоятельной жизни и постоянному развитию и самосовершенствованию.

Именно такие технологии сопутствуют наиболее качественному и быстрому развитию учебно-познавательной компетенции у студентов в процессе обучения иностранному языку, что подразумевает появление и развитие интереса и мотивации к процессу обучения, повышению уровня качества знаний и умений, а также способности и готовности применять данные знания и умения на практике. Кейс-технология как инновационная педагогическая технология выступает как одно из самых эффективных средств формирования учебно-познавательной деятельности.

Литература:

1. Полат ЕС. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы: на примере английского языка: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 1988. – 426 с.

2. Проект ФГОС ООО 2019: https://fgos.ru/

3. Стрелкова А.В. Формирование социальных компетенций старших подростков методом кейсов [Текст]: диссертация ... кандидата Педагогических наук: 13.00.01 / Стрелкова Анастасия Владимировна; [Место защиты: ГАОУВОМ Московский городской педагогический университет], – 2016. – 183 с.

4. Тарева Е.Г. Инновационное моделирование кейсов по межкультурной коммуникации [Текст] / Е.Г. Тарева, Л.Г. Викулова, И.В. Макарова // Бизнес. Образование. Право. – 2018. – No 4 (45). – С. 398-404.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кабушко Анна Юрьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
ассистент кафедры дефектологии и инклюзивного
образования Пономаренко Татьяна Александровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности подготовки будущих дефектологов к работе с детьми, имеющими сложные нарушения в развитии, уточнено понятие «сложные нарушения в развитии», актуализирована проблема подготовки дефектологов к работе с детьми с данной категорией детей, представлены результаты исследования, проводимого в педагогическом вузе по изучению и формированию готовности к работе с детьми со сложными нарушениями в развитии.

Ключевые слова: сложные нарушения в развитии, формирование готовности студентов-дефектологов, мотивационно-личностный критерий готовности, теоретический критерий готовности, практический критерий готовности.

Annotation. The article discusses the features of training future defectologists to work with children with complex developmental disabilities, clarifies the concept of «complex developmental disorders», updates the problem of training defectologists to work with children with this category of children, presents the results of a study conducted at a pedagogical university to study and the formation of readiness to work with children with complex developmental disabilities.

Keywords: complex developmental disorders, formation of readiness of students-defectologists, motivational-personal criterion of readiness, theoretical criterion of readiness, practical criterion of readiness.

Введение. Современное научное знание в области процессов трансформации субкультуры и экологии детства привело отечественную педагогическую науку к необходимости разрешения целого ряда вызовов, отчетливо проявляющихся в тех областях образования, которые заняты проблемами оказания своевременной и эффективной помощи особым категориям лиц с ограниченными возможностями здоровья. Одной из таких категорий являются дети со сложными нарушениями в развитии.

Сложные нарушения развития отличаются большим многообразием расстройств: это могут быть сочетания сенсорных, интеллектуальных, двигательных, речевых и эмоциональных нарушений, например, сочетания нарушений зрения и слуха (слепоглухота), нарушения зрения и умственной отсталости, нарушений зрения и двигательных функций [1].

Данная категория нуждается в организации специальной психолого-педагогической помощи, включающей разработку и реализацию адаптированных образовательных программ, индивидуальных программ коррекции и развития, подбор специальных методов и приемов обучения и др. Важным вопросом остается и проблема психолого-педагогической диагностики и разработка современных технологий коррекции сложных нарушений [2].

Изложение основного материала статьи. Для правильно выстроенной работы с детьми со сложными нарушениями в развитии необходима достаточная готовность педагога-дефектолога. Подготовка квалифицированных кадров в российской системе специального (дефектологического) образования имеет определенные проблемы. Традиционные дефектологические профили имеют выраженную направленность на подготовку специалистов для работы только с речевыми, сенсорными и интеллектуальными нарушениями (профили «Логопедия», «Тифлопедагогика», «Сурдопедагогика», «Олигофренопедагогика» и т.п.). Несмотря на то, что за последнее десятилетие система профессиональной подготовки специалистов претерпела существенные изменения, начиная с нормативно-правовой регуляции данного процесса, заканчивая методами и технологиями, способствующими переходу от репродуктивных к интерактивным стратегиям обучения, возможности многоуровневой системы обучения (СПО – бакалавриат-магистратура), необходимо отметить, что существующая система высшего дефектологического образования не в полной мере отвечает вызову времени, так как не готовит специалистов для работы с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата, с ранним детским аутизмом, с тяжелыми, множественными и сложными нарушениями в развитии, с нарушениями поведения, с детьми раннего возраста, имеющими нарушения в развитии, с взрослыми инвалидами. Такие дефектологи оказываются практически не готовы к оказанию повседневной высококвалифицированной психолого-педагогической помощи детям со сложными нарушениями в развитии.

Это ставит задачу подготовки принципиально другого специалиста, способного выстраивать систему помощи детям со сложными нарушениями в развитии, владеть умениями диагностической и коррекционно-развивающей работы.

Подготовка будущих дефектологов к работе с детьми со сложными нарушениями в развитии возможна только в процессе целенаправленной, специально организованной работы с учетом особенностей получаемого базового профиля и является составной частью общей профессиональной готовности к педагогической деятельности.

Рассмотрение понятия «готовность» в теоретическом аспекте, позволило нам выделить два основных подхода к данному процессу – аналитический (функциональный) и комплексный (целостный). При целостном подходе главную роль приобретает исследование взаимодействия отдельных компонентов в контексте конкретной деятельности для достижения конкретного результата. Готовность является итогом профессионального обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания. В широком смысле «готовность к определенному виду деятельности» – это мотивированный данным видом деятельности комплекс качеств знаний, практических умений и навыков, состояний и отношений, необходимых для достижений социально значимых целей, результатов [3].

В работах М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович готовность трактуется как «настрой» на определенное поведение при выполнении профессиональных задач. «Готовность» – это психическое состояние, заключающееся в установке на активные, самостоятельные и целесообразные действия. Для успешного осуществления деятельности необходимо участие взаимосвязанных механизмов, таких как:

– познавательные (понимание профессиональных задач, оценка их значимости, значение способов решения…и т.п.);

– мотивационные (потребность успешно выполнять первые профессиональные задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиваться успеха и показать себя с лучшей стороны…и т.п.);

– эмоциональные (чувство профессиональной чести и ответственности, уверенность в успехе, воодушевление…и т.п.);

– волевые (мобилизация сил, преодоление сомнений…и т.п.) [4].

В работах А.Г. Асмолова, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина и др. рассматривается педагогический аспект готовности как устойчивой, многомерной, многокомпонентной характеристики личности, включающей в себя мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Б.Д. Парыгин выделил еще одно направление «готовности» – это психологическая готовность, которая может быть представлена четырьмя блоками, в каждом из которых есть стартовая установка к деятельности и одновременно способность к достижению необходимого позитивного результата: установка и способность к полному включению в деятельность, установка и способность к нестереотипной деятельности, установка и способность принятия обоснованного решения, установка и способность выдержать испытания стрессом [7].

В исследовании О.С. Кузьминовой выделяется три критерия готовности педагогов [6]:

1. Мотивационно-ценностный критерий, который демонстрирует ценностное отношение к детям с ОВЗ, стремление к изучению психофизических особенностей развития таких детей, стремление к созданию благоприятного климата в детском коллективе, стремление к преобразованию собственного опыта и т.д.

2. Операционально-деятельностный, который предусматривает умения выявлять особые образовательные потребности и потенциальные возможности детей с ОВЗ, проектировать процесс совместного обучения детей с ОВЗ и детей с нормотипичным развитием, реализовывать эффективные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса, создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного обучения, осуществлять профессиональное самообразование по вопросам организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием и т.п.

3. Рефлексивно-оценочный – характеризуется анализом целей, задач профессиональных изменений, а также проблем и затруднений в собственной педагогической деятельности, умением проектировать и осуществлять профессиональное самообразование и т.п.

Опираясь на теоретический анализ исследований, представленных выше, в рамках нашего исследования мы выделили следующие критерии готовности будущего дефектолога к работе с детьми со сложными нарушениями в развитии:

1. Мотивационно-личностный, проявляющийся в стремлении к преобразованию собственного опыта, конструированию профессиональной деятельности, самообразованию. К данному критерию можно определить следующие показатели:

– заинтересованность к работе с детьми со сложными нарушениями в развитии;

– осознание актуальности профессиональной деятельности;

– актуализация и популяризация знаний об обучении и воспитании детей со сложными нарушениями в развитии;

– усвоение эталонов профессии, приводящих к развитию профессионального мастерства.

2. Теоретический, включающий умение формулировать затруднения и проблемы профессионального бытия, интерпретировать их причины, оценивать результаты профессиональных и личностных достижений.

Показатели данного критерия:

– владение базовыми теоретическими и практическими знаниями в области специальных дисциплин;

– владение специальными знаниями и умениями в области работе с детьми, имеющие отклонение в развитии.

3. Практический, который представляет собой уровень сформированности умений и навыков в практической деятельности. Показателями данного критерия выступают:

– актуализация имеющихся знаний, умений и навыков в практической деятельности с детьми, имеющими сложные нарушения в развитии;

– умение подбирать и использовать методы, приемы и формы работы с детьми со сложными нарушениями в развитии;

– умение взаимодействовать с детьми со сложными нарушениями в развитии.

Следовательно, готовность педагогов-дефектологов зависит от всестороннего развития, от теоретической и практической подготовки в вузе, от умений и навыков коммуникации с детьми и осознания значимости своей профессиональной деятельности.

Наше исследование проводилось на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» г. Ставрополя. В нем приняли участие студенты выпускных групп, обучающие по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профили «Логопедия», «Специальная психология».

Экспериментальное исследование проходило в 4 этапа:

1. Подготовительный этап – проводился подбор диагностических методик, направленных на изучение уровня сформированности готовности у студентов к работе с детьми со сложными нарушениями в развитии.

2. Констатирующий этап – реализация констатирующего эксперимента, направленного на выявление уровня сформированности готовности у студентов к работе с детьми со сложными нарушениями в развитии.

3. Формирующий этап – разработка и апробация программы по формированию готовности у студентов к работе с детьми со сложными нарушениями в развитии.

4. Контрольный этап – на данном этапе определялась эффективность предложенной программы, проводился анализ и систематизация результатов экспериментальной работы, обобщались полученные данные.

Для изучения уровня сформированности готовности будущих дефектологов к работе с детьми со сложными нарушениями в развитии был подобран и адаптирован комплекс диагностических методик.

Для изучения мотивационно-личностного критерия нами была адаптирована методика Т.И. Ильиной «Изучение мотивации в вузе», направленная на исследование сформированности мотивации к работе с детьми, имеющими сложные нарушения в развитии [5].

Для определения теоретической готовности у студентов нами был подобран тестовый материал для выявления знаний о структуре сложных нарушений, их классификации, методах и приемах работы с детьми, имеющими сложные нарушения.

Для исследования практического критерия была использована методика, представленная в диссертационном исследовании О.С. Кузьминовой.

Результаты, проведенной диагностики на констатирующем этапе исследования, показали недостаточный уровень готовности будущих дефектологов к работе с детьми со сложными нарушениями по каждому критерию. Затруднения возникали при решении предложенных педагогических задач, подбор методик для решения задач давался студентам тяжело, возникали трудности в подборе методического и коррекционного материала, нахождении способов взаимодействия с детьми, имеющими сложные нарушения в развитии. Студенты показали недостаточный уровень теоретической подготовленности, что связано с тем, что изучение категории детей со сложными нарушениями они проходят фрагментарно в рамках отдельных дисциплин («Специальная педагогика», «Специальная психология», «Социальная реабилитация и профориентация лиц с ОВЗ», «Альтернативные средства коммуникации» и т.п.). Интересны результаты и изучения мотивационно-личностного критерия – при определенном интересе к работе с данной категорией большинство студентов отметили, что хотели бы в дальнейшем работать с более «простыми» нарушениями, выражали опасения, что «не справятся» с данной категорией, считали коррекционно-развивающую работу с слишком сложной и неэффективной. Только 10% студентов, участвовавших в экспериментальной работе, проявили интерес к работе с детьми со сложными нарушениями в развитии, к изучению материала по сложным нарушениям. 27% студентов, в целом, освоили теоретический материал, но они практически не готовы к работе с данной категорией детей, их мотивация находиться на среднем уровне. И 63% обучающихся показали низкий уровень – мотивация находиться на низком уровне, стремления к изучению дополнительной литературы по сложным нарушениям нет, теоретические представления недостаточны, у них практически не сформировано представление о практической коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими сложные нарушения в развитии.

По результатам полученных данных нами была разработана программа по формированию готовности у будущих дефектологов к работе с детьми, со сложными нарушениями в развитии. Программу мы разделили на несколько блоков, которые соответствуют выделенными нами критериями:

– первый блок: проведение теоретического курса лекций (материал направлен на углубление знаний о сложных нарушениях, об особенностях из психофизического развития, методах и формах работы, возможных альтернативных средствах и способах взаимодействия и т.п.);

– второй блок: проведение практических занятий, направленных на повышения уровня практических знаний и умений (составление индивидуальных коррекционно-развивающих программ, составление конспектов занятий, подбор методов и приемов работы, подбор и адаптация дидактического материала, моделирование занятий и проведение занятий с детьми со сложными нарушениями в развитии в образовательных (коррекционных) учреждениях и т.п.);

– третий блок: проведение тренинговых занятий для повышения мотивации (подбор и проведение упражнений, позволяющих сократить психологическую дистанцию между студентами и детьми со сложными нарушениями в развитии, а также направленных на поиск средств взаимодействия и создание доверительной атмосферы между участниками коррекционно-развивающего процесса).

Для оценки эффективности разработанной и реализованной нами программы, направленной на формирование готовности будущих дефектологов к работе с детьми со сложными нарушениями в развитии, мы повторно провели диагностику по представленным выше методикам. Нами отмечено, что положительная динамика наблюдается по каждому критерию – у студентов значительно повысился уровень теоретической готовности, решение практических задач стало легче, они быстро ориентировались в подборе методик, выборе средств коммуникации, в адаптации дидактического и речевого материала, самостоятельно проектировали индивидуальные коррекционно-развивающие программы, составляли конспекты занятий. Уровень заинтересованности так же повысился, обучающиеся стали изучать дополнительную литературу, студенты позитивно отнеслись к возможности дальнейшей практической работы с детьми со сложными нарушениями в развитии, выразили готовность освоить средства альтернативной коммуникации на вузовской экспериментальной площадке «Азбука жестовой речи».

Выводы. Таким образом, мы отмечаем необходимость и возможность углубления подготовки будущих дефектологов к работе с детьми со сложными нарушениями в развитии за счет включения в основные образовательные программы специальных курсов (факультативных дисциплин), волонтерской деятельности (в процессе которой можно эффективно формировать мотивационно-личностный компонент), предусмотрения прохождения производственных практик в учреждениях, где обучаются дети со сложными нарушениями в развитии. Это должен быть выпускник, который осознает ответственность и значимость своей профессии; он должен иметь мотивацию к выполнению своей профессиональной деятельности (в том числе и с детьми со сложными нарушениями), быть подготовлен к практической коррекционно-развивающей работе (владеть технологиями – методами, приемами, средствами), максимально способствовать формированию гуманного отношения к детям со сложными нарушениями в развитии в социокультурной среде; способный обеспечить качество образования и эффективность социализации детей со сложными нарушениями в развитии, обладать личностной готовностью к работе с денной категорией лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Головчиц Л.А. К проблеме терминологии: «сложные, множественные, комплексные...» нарушения развития // Дефектология. – 2011. – №3. – С. 3-12.

2. Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования / Под ред. Л.П. Григорьевой. – М.: Экзамен, 2006.

3. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. … д-ра пед. наук. – М., 1983.
4. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер., 2002.
6. Кузьминова О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореф. дис.канд. пед. наук. – Омск, 2005.
7. Парыгин Б.Д. Социальная психология: проблемы методологии, истории и теории. – СПб: ИГУП, 1999.

Педагогика

УДК 378.016

кандидат педагогических наук, доцент Камышева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет» (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ КАК УСЛОВИЕ ПРОДУКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость формирования педагогического имиджа преподавателя как инструмента продуктивной профессиональной деятельности. Уточнена сущность понятия «педагогический имидж преподавателя вуза», определены структурные компоненты данного педагогического явления (личностный, мотивационный, когнитивный, деятельностный, аксиологический), раскрыты их содержательные характеристики и условия эффективной реализации в профессиональной деятельности. Особое внимание уделено описанию детерминантов деятельностного компонента в структуре педагогического имиджа (проектировочной, организационно-технологической, коммуникативно-интерактивной, контрольно-оценочной и аналитико-рефлексивной компетенций). Структурные компоненты педагогического имиджа позволяют эффективно осуществлять профессиональную деятельность в инновационных педагогических условиях.

Ключевые слова: самопрезентация, педагогический имидж, самосовершенствование, профессиональная деятельность, профессиональные компетенции, педагогическое взаимодействие, образовательная среда.

Annotation. The study is focused on the necessity of forming the pedagogical image of an educator as a condition of the efficient professional activity. Based on the theoretical analysis of the works devoted to the individual image of the teacher the definition of the pedagogical image concept has been given. The main structural components of pedagogical image (personal, motivational, cognitive, activity-oriented, axiological components) and the conditions for their effective implementation in pedagogical activity of the educator have been determined and described in detail. High emphasis is placed on such determinants of the activity-oriented component of the pedagogical image as design, interactive, control, reflexive competences. This study showed that knowledge of the pedagogical image components and their interrelationships allows the educator to effectively carry out the professional activity in the innovative learning environments.

Keywords: self-presentation, pedagogical image, personal development, pedagogical activity, professional competences, pedagogical interaction, learning environment.

Введение. В условиях инновационных изменений, затрагивающих социально-экономические сферы жизни общества, конкурентоспособность и успешная карьера как основа личной независимости, благосостояния и самоуважения являются важным стимулом образовательной деятельности обучающегося. Приоритетным направлением профессиональной деятельности педагога становится переосмысление подходов к конструированию содержания образовательного процесса. От личностно-индивидуальных особенностей, ценностных педагогических установок, готовности преподавателя к творческому поиску в процессе реализации нововведений в сфере высшего образования зависит атмосфера, в которой протекает педагогическое взаимодействие, следовательно, успех подготовки высококвалифицированных специалистов в соответствии с требованиями работодателей. Необходимость формирования нового стиля деятельности преподавателя, отвечающего задачам современного этапа развития общества, ведет к актуализации проблем, связанных с формированием индивидуального педагогического имиджа преподавателя вуза. Игнорирование преподавателем педагогической составляющей индивидуального имиджа в процессе реализации нововведений в вузе ведет к разрушению педагогического взаимодействия субъектов этого процесса, как следствие низкому уровню профессиональной подготовки будущих специалистов.

Сложившаяся ситуация в образовательной практике вузов позволяет констатировать обострившиеся противоречия между требованиями, предъявляемыми современным обществом к педагогическому имиджу преподавателя и практической значимостью его реализации в образовательном процессе вуза. Стремление разрешить данные противоречие и определяет проблему научных изысканий, которая заключается в выделении и обосновании структурных компонентов педагогического имиджа преподавателя вуза, позволяющих ему эффективно осуществлять профессиональную деятельность в инновационных педагогических условиях.

Изложение основного материала статьи. Концептуальной основой проблемы педагогического имиджа преподавателя вуза являются работы, посвященные социально-психологическими, культурологическим аспектам формирования имиджа (А.А. Калюжный [5], Е.Н. Перелыгина [10], Т.Н. Саркисьян, Л.В. Яблонская [11], И.Ф. Симонова [12], Т.Б. Кулакова [7], И.П. Чертыкова [15] и др.); вопросам индивидуального профессионального имиджа педагога (С.Н. Бегидова [2], С.И. Глухих [3], Л.П. Качалова [6], Е.А. Столбова [13], Е.Ю. Сысоева [14], С.Д. Якушева [16] и др.). Изучение содержания научных дефиниций исследователей показало, что имидж преподавателя есть образ, который создается в результате воплощения его внешних и внутренних характеристик во взаимодействии с участниками образовательного процесса, трансформируется в процессе качественных изменений в соответствии с социально актуальными требованиями профессии, отражает степень профессиональной успешности, выступает условием профессиональной самореализации, достижения профессиональных вершин.

Контентный анализ сущностных характеристик профессионального имиджа педагога позволил определить педагогический имидж как сложное педагогическое явление, как «специфический инструмент, помогающий выстраивать отношения с окружающими» [3, с. 112]. Мы считаем, что педагогический имидж преподавателя, являясь составной частью профессионального имиджа, представляет собой интегральную, динамическую характеристику, отражающую взаимообусловленные внешние и внутренние индивидуальные, личностные, профессионально-значимые качества педагога, призван обеспечить гармоничное взаимодействие его с самим собой и участниками образовательного процесса через формирование положительного мнения. Педагогический имидж основывается на внутренних и внешних характеристиках, содержание которых отвечает запросам времени общества. Имидж педагога формируется во взаимодействии с участниками образовательного процесса, отражает совокупность общенаучных, психолого-педагогических и предметных знаний, умений и навыков гибкой реализации инновационных педагогических технологий, обеспечивающих достижение высоких результатов в процессе образовательного взаимодействия обучающихся с учетом их профессиональных потребностей и интересов. Формирование педагогического имиджа преподавателя – «сложный и продолжительный процесс, успешность которого зависит того, насколько удается создать облик, соответствующий ожиданиям других людей» [13, с. 207].

Опираясь на сущностную характеристику педагогического имиджа, можно определить его структурные компоненты:

– индивидуально-личностный компонент (совокупность габитарных, кинетических характеристик, личностных и профессиональных качеств преподавателя, выражающихся в индивидуальном стиле педагогической деятельности преподавателя);

– мотивационный компонент (мотивация создания положительного педагогического имиджа преподавателя);

– когнитивный компонент (знания, лежащие в основе понимания содержания педагогической деятельности и выбора способов ее реализации);

– деятельностный компонент (умения, навыки, опыт успешного осуществления педагогических действий);

– аксиологический компонент (ценностно-смысловые установки и отношения к содержанию и результату деятельности).

Все компоненты педагогического имиджа как системного явления взаимозависимы и взаимосвязаны между собой.

Индивидуально-личностный компонент педагогического имиджа образует фундамент для формирования и развития вышеупомянутых компонентов имиджа преподавателя. Данный компонент не только отражает личностные характеристики педагога, но и обеспечивает самопрезентацию его габитарных, кинетических, интеллектуальных, эмоционально-волевых и профессиональных характеристик. Габитарными характеристиками являются физические данные тела, особенности голоса, цветотип внешности, одежда, обувь, аксессуары, прическа, макияж, маникюр. Атрибуты внешнего облика свидетельствуют о вкусах человека, его отношении к внешней культуре своего образа. Разумное сочетание требований моды с внешним видом, привлекательность и адекватность внешнего вида ситуации педагогического взаимодействия позволяет привлечь к себе внимание, создать положительный настрой на себя. Стилистическое и колористическое оформление одежды воспринимается окружающими на подсознательном уровне, оно передает информацию о состояние человека, его характере, образованности, положении в обществе, отношении к другим людям. Кинетические и проксемические характеристики включают взгляд, мимику, жесты, позы, рукопожатие, пространственно-временную организацию общения. Интеллектуальная и эмоционально-волевая составляющая личности определят индивидуальный стиль педагога, обеспечивая эффективность профессиональной деятельности. Наиболее значимыми индивидуально-личностными качествами являются доброжелательность, уравновешенность, отзывчивость, внимательность, заботливость, терпение и др. К важным профессионально-значимым качествам преподавателя относятся педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия. Профессиональные качества преподавателя являются источником его саморазвития, позволяют ему вносить корректировки в способы достижения планируемого результата, анализировать и оценивать свои действия, мыслить с позиции обучающегося, учитывая то, как обучающиеся воспринимают его как преподавателя.

Индивидуально-личностный компонент педагогического имиджа служит основой для создания образа преподавателя, способного демонстрировать индивидуальную незаурядность, привлекательность, яркость и тем самым расположить к себе участников образовательного процесса, установить с ними доброжелательные отношения.

Мотивационный компонент педагогического имиджа выступает в качестве фактора, определяющего, во-первых, ценностно-смысловую направленность (интересы, мотивы, потребности, желание) использования индивидуально-личностных ресурсов в совершенствовании профессиональной позиции преподавателя; во-вторых, ориентацию педагога на преодоление возникающих трудностей при достижении положительных результатов деятельности; в-третьих, стремление педагога к саморазвитию, самосовершенствованию и самообразованию.

Успешность формирования положительного имиджа преподавателя зависит от учета совокупности внутренних и внешних составляющих элементов, побуждающих преподавателя достигать поставленные цели.

Внутренней составляющей мотивации являются личностные мотивы. Данные мотивы возникают из потребности преподавателя понять реальный имидж, сравнить его с идеальным желаемым, обнаружить противоречия и определить пути их разрешения.

Внешняя составляющая мотивации включает профессиональные мотивы и определяется стремлением преподавателя к достижению успеха в образовательном взаимодействии с обучающимися, заинтересованностью и активностью, высокими результатами работы, сотрудничеством с коллегами, уважением, признанием всеми субъектами образовательного процесса.

Мотивационный компонент педагогического имиджа проявляется через осознание значимости педагогического имиджа как фактора успешной профессиональной деятельности, удовлетворенность

результатами деятельности, осознание необходимости самореализации. В результате, данный компонент определяет уровень профессионализма преподавателя, а, следовательно, и качество предоставляемых им образовательных услуг.

Когнитивный компонент педагогического имиджа отражает единство содержания деятельности преподавателя и внешнего выражения его образа. Основу когнитивного компонента составляют познание, мышление, обеспечивающие процесс овладения профессиональными знаниями.

С одной стороны, это профессиональные знания, связанные с организацией и управлением педагогической деятельностью. К таким знаниям относятся общекультурные знания, знания профессиональной педагогики и психологии, предметно-методические, научно-методологические. Комплексность и интеграция этих знаний, их актуализация в образовательном процессе в соответствии с социальным заказом на подготовку специалистов свидетельствуют о широкой общекультурной и профессиональной эрудированности, инновационном мышлении, что способствует формированию положительного впечатления о преподавателе.

С другой стороны, профессиональные знания, интегрирующие знания о собственном имидже и психолого-педагогические знания технологии имиджирования позволяет управлять своим имиджем в зависимости от ситуации образовательного взаимодействия. Владение технологией позитивного имиджирования, которая представляет собой систему последовательной реализации способов, приемов, средств создания привлекательного образа индивида на основе нормативных социокультурных и профессиональных установок, позволяет управлять и изменять педагогический имидж в соответствии с личностными и профессиональными целями и приоритетами.

Профессиональные знания составляют основу реализации творческого потенциала преподавателя в его педагогической деятельности в соответствии с принятыми в обществе профессиональными и социальными стандартами, нормами, требованиями. Умелое оперирование системой профессиональных знаний является механизмом, благодаря которому формируется в сознании субъектов образовательного процесса притягательность образа личности преподавателя как фактора мотивации выстраивания продуктивных межличностных отношений, создания благоприятной психологической атмосферы педагогического взаимодействия.

Деятельностный компонент педагогического имиджа определяется содержанием, структурой и функциями педагогической деятельности, а также нормативными требованиями, предъявляемыми к преподавателю в соответствии с социальным заказом на подготовку конкурентоспособных специалистов. Данный компонент включает совокупность ценностей, знаний, умений, навыков, готовность и способность их реализации в педагогической деятельности с целью достижения высоких результатов профессиональной подготовки обучающихся. Основная цель педагогической деятельности преподавателя – формирование социально-профессиональных компетенций обучающихся способных обеспечить в дальнейшем их успешную адаптацию и конкурентоспособность в условиях рыночной экономики. Применение инновационных технологий в профессиональной подготовке, информатизация педагогического процесса в условиях современной цифровой образовательной среды вуза позволяют определить совокупность компетенций преподавателя, составляющих ядро его педагогического имиджа. Наиболее значимыми являются диагностико-проектировочная, организационно-технологическая, коммуникативно-интерактивная, контрольно-оценочная и аналитико-рефлексивная компетенции.

Диагностико-проектировочная компетенция, актуализируя знания и умения преподавателя, позволяет определять цели, задачи, содержание обучения, выбирать адекватные средств реализации педагогического процесса, диагностировать условия реализации педагогического процесса, прогнозировать перспективы в достижении конечных результатов реализации информационных и педагогических технологий в соответствии с целями и задачами педагогического взаимодействия.

Организационно-технологическая инновационная компетенция аккумулирует умения и навыки организации и управления образовательным процессом в условиях стремительно развивающейся цифровизации общества. Основу составляют знания о педагогических и информационных технологиях, умения их творчески реализовывать в зависимости от поставленных задач. Умения преподавателя, связанные с развитием интеллектуальных, коммуникативных, творческих способностей обучающихся, с формированием гибких навыков получения и передачи информации, работы в команде, управления эмоциональным состоянием, временем, умением самостоятельного принятия решений позволяют упорядочить, оптимизировать педагогическое взаимодействие и обеспечить гарантированный результат. Основными индикаторами организационно-технологической инновационной компетенции являются «способность личности к изменениям, открытость к коммуникациям в окружающей среде, солидарность относительно ценностей и взглядов на инновационное образование, склонность к принятию нестандартных решений, умение сотрудничать в условиях постоянного конструктивного диалога и согласования позиций» [1].

Коммуникативно-интерактивная компетенция интегрирует умения преподавателя обмениваться информацией, знаниями, мнениями с участниками образовательного взаимодействия, управлять общением, импровизировать, стимулировать коммуникативную активность, анализировать и находить оптимальные способы разрешения конфликтных ситуаций.

Контрольно-оценочная компетенция связана с процедурой определения преподавателем степени успешности обучающегося в освоении компетенций, выявлением проблемных мест, ошибок и своевременной корректировкой деятельности как обучающихся, так и преподавателя.

Аналитико-рефлексивная компетенция выражается в способности преподавателя анализировать полученные результаты деятельности, оценивать слабые и сильные стороны деятельности, осознавать уровень собственного профессионализма, понимать, как воспринимают и оценивают его участники образовательного процесса в рамках объективно существующих стандартов и через призму индивидуальных и групповых ценностных представлений. Сбор, обработка информации, ее последующий анализ с целью осмысления собственных действий, чувств, переживаний и принятия правильного решения составляют содержательную основу аналитико-рефлексивной компетенции, обеспечивающей достижение максимальной результативности собственной деятельности. Самооценка отражает степень развития чувства самоуважения, ощущения собственной значимости и позитивного отношения к собственному имиджу.

Деятельностный компонент педагогического имиджа позволяет транслировать свою неповторимую личность, делать ее оригинальной на каждом этапе педагогического процесса, а также в стиле общения со всеми участниками образовательного процесса, в эмоциональной реакции на поведение обучающихся, в разрешенной степени свободы педагогической импровизации.

Аксиологический компонент педагогического имиджа составляют педагогические ценности образовательного процесса. Ценности определяют целостность личности преподавателя, его активную профессиональную и социальную позицию. От индивидуально-личностных и профессиональных педагогических ценностей зависит богатство внутреннего мира преподавателя, его отношение к своей профессиональной деятельности, к самому себе как человеку и педагогу. Опираясь на исследования И.Ф. Исаева по проблеме профессионально-педагогической культуры педагога, к таким ценностям мы относим «ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания» [4, с. 53]. Содержательные характеристики системы ценностей являются содержательным ядром вышеупомянутых структурных компонентов педагогического имиджа. Так, ценностное наполнение цели педагогической деятельности соотносится с мотивационным компонентом и заключается в осознании значения формирования педагогического имиджа. Средства связаны с пониманием и принятием инновационных способов и средств осуществления педагогической деятельности, влияют на выстраивание отношений к собственной профессиональной деятельности, к собственному имиджу, к себе как личности, к участникам образовательного процесса. Средства и отношения лежат в основе деятельностного компонента педагогического имиджа. Ценности-качества проявляются в индивидуально-личностных и профессиональных характеристиках преподавателя. Такие качества как требовательность, доброжелательность, чувство юмора, энергичность, уравновешенность, высокий уровень владения преподаваемым предметом, педагогическая эрудиция, стремление к самосовершенствованию, личное обаяние положительно влияют на формирование личностно-индивидуального компонента педагогического имиджа. Ценность психолого-педагогических и методических, предметных знаний, степень их осознания, умения осуществлять их отбор и актуализировать придает значимости когнитивному компоненту педагогического имиджа.

Аксиологический компонент педагогического имиджа обеспечивает преподавателю принятие педагогических ценностей, готовность их реализации в деятельности, внушает доверие к своему жизненному опыту и интуиции, позволяет понять свое предназначение как педагога способного справиться с любой педагогической задачей.

Благодаря интеграции всех компонентов педагогический имидж «многократно усиливает его воздействие как на имиджносителя, так и на его потребителя (студента, коллегу), значительно повышая тем самым эффективность взаимодействия» [16].

Выводы. Педагогический имидж в совокупности его структурных компонентов является «инструментом педагогического влияния и условием эффективной и продуктивной образовательной деятельности педагога» [8, с. 56], побуждает его к самосовершенствованию и актуализации творческого потенциала в педагогической деятельности.

Таким образом, знание педагогом основных структурных компонентов педагогического имиджа и стремление к их постоянному совершенствованию дает возможность «эффективно выполнять основные функции высшего образования: гуманистическую, аксиологическую, социокультурную, социально-адаптивную, инновационную, социально-интегративную, прогностическую» [10, с. 97], что в современных условиях инновационного развития общества и образования позволяет обеспечить необходимый уровень профессиональной подготовки будущих специалистов.

Литература:

1. Аверина Т.Н. Инновационная культура как составляющая позитивного профессионального имиджа современного педагога // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 62-1. – С. 11-13

2. Бегидова С.Н., Агошкова О.В., Манжос Л.В. Имиджформирующие характеристики современного педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2019. – №1 (233.-). – С. 15-21.

3. Глухих С.И. Имидж современного педагога как условие формирования профессиональной компетентности // Народное образование. – 2012. –№2. – С. 112-116

4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

5. Калюжный, А.А. Социально-психологические основы имиджа учителя [Текст]: дис. … д-ра психол. наук (19.00.05). – Ярославль, 2006. – 353 с.

6. Качалова, Л.П. Воспитание педагогического имиджа будущего учителя: теория и технология / Л.П. Качалова. – Шадринск: Изд-во ШГПИ, 2008. – 80 с.

7. Кулакова Т.Б. Формирование имиджа будущего педагога в контексте культурологического подхода: дис. канд. пед. наук (13.00.01). – Москва, 2009. –197 с.

8. Лукашенко М.А., Ожгихина А.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. – 2019. – №1. – С. 46-56

9. Перелыгина Е.Н. Имидж как феномен интерсубъектного взаимодействия: Содержание и пути развития: дис. … д-ра психол. наук (19.00.05). – Москва, 2003. – 697 с.

10. Плугина М.И. Детерминанты профессионального становления преподавателя высшей школы в современных социокультурных условиях // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2016. – №1. – С. 96-103

11. Саркисьян Т.Н., Яблонская Л.В. Имидж преподавателя как социокультурный компонент образовательного процесса: культурологический аспект // Общество: философия, история, культура. – 2016. – №3.

12. Симонова И.Ф. Формирование персонального имиджа: особенности и преимущества социально-педагогического подхода // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – № 11 (20). – С. 61-63

13. Столбова Е.А. Формирование профессионального имиджа будущих педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. № 4 (21). – С. 206-208

13. Сысоева Е.Ю. Имиджевая компетентность преподавателя вуза: сущность и структура // Вестник СамГУ. – 2014. – №1 (112). – С. 175-179

15. Чертыкова И.П. Социально-психологическая природа имиджа // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2015. – № 3(33). – С. 134-137
16. Якушева С.Д. Педагогический имидж современного преподавателя высшей школы // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2011. – Режим доступа: https://sibac.info/conf/pedagog/x/26033

Педагогика

УДК 373
старший преподаватель Карнаухова Яна Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);
кандидат психологических наук, доцент Пилипчук Лариса Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул)

СТРАТЕГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИЗОГРАФИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В статье раскрываются основные аспекты применения стратегии коррекционно-логопедической работы по использованию изографического моделирования для формирования связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Рассматривается модульная структура стратегии коррекционно-логопедической работы, описываются особенности реализации коррекционной работы в четырех модулях, отмечаются условия ее эффективности, приводятся примеры методов и приемов работы.
Ключевые слова: изографическое моделирование, связная монологическая речь, стратегия коррекционно-логопедической работы, дошкольники с общин недоразвитием речи (ОНР), изограф.
Annotation. The article reveals the main aspects of applying the strategy of correctional speech therapy work on the use of isographic modeling for the formation of coherent monological speech of preschool children with general speech underdevelopment (ONR). The modular structure of the strategy of correctional speech therapy work is considered, the features of the implementation of correctional work in four modules are described, the conditions for its effectiveness are noted, and examples of methods and techniques of work are given.
Keywords: isographic modeling, coherent monological speech, strategy of correctional speech therapy, preschool children with severe speech underdevelopment, isographer.

Введение. Развитие связной монологической речи в дошкольном возрасте является одной из центральных задач логопедической помощи дошкольнику с речевым нарушением. Познание ребенком окружающего мира, становление сознания и формирование личности связаны с развитием монологической речи.

Вопросам изучения развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи посвящены исследования многих авторов (В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, С.А. Миронова, Н.С. Жукова, Н.А. Никашина, Т.А. Ткаченко и др.) [1, 2, 4, 5]. При этом разработка эффективных технологий, методов, стратегий коррекционно-логопедической работы является актуальным запросам для практики и теории современной логопедии [1, 2, 3].

Изложение основного материала статьи. В данной статье описываются результаты исследования, проведенного специалистами лаборатории «Диагностика и коррекция нарушений развития детей с ОВЗ» Института психологии и педагогики АлтГПУ г.Барнаул. Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 67», МДОУ «Детский сад № 48», МДОУ «Детский сад №187» г. Барнаула и МБДОУ ЦРР «Детский сад №10», МБДОУ «Детский сад №19» г.Новоалтайска в период с 2015 по 2020 года и было направлено на разработку, внедрение и оценку эффективности стратегии использования изографического моделирования в формировании связной монологической речи дошкольников с ОНР. В исследовании принимали участие 214 старших дошкольников: из них 154 – с общим недоразвитием речи и 60 – с нормой речевого развития. Обработка данных осуществлялась с помощью пакетов Microsoft Office Excel; SPSS (t-критерий Стъюдента; U-критерий Манна-Уитни; корреляционный анализ), оценка эффективности разработанной стратегии основывалась на анализе статистически достоверных результатов (на уровне значимости $p \leq 0{,}05$ или $p \leq 0{,}010$) работы в экспериментальной и контрольных группах.

Разработанная стратегия использования изографического моделирования в формирования связной монологической речи дошкольников с ОНР была направлена на решение следующих задач:

1. Сформировать содержательную насыщенность и структурно-смысловую организацию связного самостоятельного монологического высказывания (текста) методом изографического моделирования у дошкольников с ОНР.
2. Активизировать познавательную деятельность, эмоциональную и творческую активность дошкольников с ОНР методом изографического моделирования.

Стратегия коррекционно-логопедической работы, как и педагогическая стратегия в целом, понимается нами как определенный план и процесс действий педагога в отношении реализации задач развития и воспитания дошкольника, определение целей, путей и средств их достижения [1, 2, 3].

Стратегия коррекционно-логопедической работы предполагала и создание предметно-развивающей среды, включающей: разнообразный иллюстративный материал, схемы, изографические модели разных предметов, наличие игрового оборудования: мелкий дидактический строительный материал; индивидуальные магнитные доски для рисования.

В своей работе мы основывались на концентрический принцип построения содержания занятий: от предметной стороны определенной области действительности к ее смысловой стороне, изображенной на рисунке – изографе, а затем к интерпретации смыслового содержания речевыми средствами.

Кроме того, логопедическая практика показала необходимость реализации линейных связей на занятиях различных специалистов: учителя-логопеда, воспитателя, музыкального руководителя. Эти связи

основывались на общей тематике занятий, единообразных приемах взаимодействия взрослого и ребенка в системе знаково-символической деятельности, анализе уровня знаний и умений детей, общности педагогических задач [1, 2, 3].

Разработанная стратегия использования изографического моделирования в формировании связной монологической речи старших дошкольников с ОНР состоит из четырех модулей, объединенных компонентами: цель, задачи, содержание, методические приемы, средства и организационные формы работы.

Первый модуль – формирование мотивационного аспекта восприятия изографических моделей.

Организуя занятие по формированию связной монологической речи методом изографического моделирования, педагог способствует процессу восприятия изографической модели и несет организующую помощь. Первые занятия по формированию связной речи методом изографического моделирования не предполагали самостоятельного создания изографических моделей. Здесь мы использовали показ и создание на глазах детей изографических моделей, например: при заучивании стихотворных текстов, рассказов, что позволило познакомиться с технологией создания рисунков-моделей и показать их простоту. Эффективность подачи изографического материала достигалась за счет яркого эмоционального фона: «чтения» доступных по стилистике рисунков, переводимых в речь, близкой по природе ребенка деятельности – рисования и новизны ее применения – рисование слов. Организация занятий предполагала создание следующих условий: освещенная зона доски, круговое размещение столов, что способствует хорошей видимости моделей на доске.

С целью формирования мотивации и поддержания интереса к деятельности, мы организовывали выставки детских изографических моделей в образовательных организациях (со стихами-изографами, рассказами-рассуждениями: «Сказки для снежной бабы», «Наши помощники (электроприборы)», «Письмо деду Морозу», «Письмо инопланетянину», «Точечные сказки», «Сказка на грядке», «Волшебные фрукты» и др.) и семейных работ (творческие рассказы, выполненные методом изографов, под рубрикой «Издательский дом «Моя семья»).

Второй модуль – направлен на организацию знаково-символической деятельности.

Работая над созданием изографических моделей по тексту, мы основывались на положение Л.С. Выготского, о развитии восприятия: уже на ранних этапах развитие восприятия характеризуется структурностью и целостностью, восприятие целого первично по отношению к восприятию частей. Поэтому, прежде всего, мы обеспечивали восприятие информационной стороны содержания текста, наглядно – изографически представленной ситуации, главного и второстепенного, существенного и фонового.

Учитывая, что в познании ребенком окружающего мира первичными являются процессы ощущений и восприятия, нашей задачей была организация усвоения детьми сенсорного опыта, формирование обобщенных знаний и умений, обеспечивающих ориентировку в воспринимаемой реальности.

Методика обучения использованию изографических моделей при формировании монологической речи была основана на применении метода свободного диалога, доброжелательной эмоционлаьной поддержки любых предложений и высказываний дошкольников. На занятиях мы обращали внимание на подбор вопросов в работе с текстом и разработку подсказок в придумывании и создании изографическим моделей. Подсказки по изографическому изображению включали ряд поисковых вопросов: как можно нарисовать слово «Здравствуйте»?; что люди делают, когда здороваются? или «Миша поехал в лес на велосипеде», что мы нарисуем, записывая это событие?

Мы учитывали тот факт, что часть детей, участников исследования, в ряде случаев воспринимая графическую сторону записи, выделяя и выполняя объекты, испытывают трудности в осмыслении сюжетной линии и не всегда могут установить специфику описываемой ситуации.

Организация создания и дальнейшего использования знаково-символических системам требовала соблюдение следующих условий:

– достаточного длительного исполнительского этапа, в ходе которого дети анализируют содержание текста, подбирают необходимые изографы;

– обеспечение технической стороны изографических моделей, развитие зрительно-двигательной координации с помощью логопеда;

– обязательное соблюдение линейной «записи» изографов – слева – направо, а при «чтении» – рассказывании текста по изографической модели, обязательное слежение указательным пальцем слева – направо ведущей руки;

– в процессе работы над изографом, в моделях не оценивается художественно-эстетическая сторона выполнения;

– стимулирование речевого сопровождения (режиссерская игра при исполнительской деятельности с изографами, вопросы, пояснения);

– развитие положительного оценочного отношения детей к результату своей деятельности.

Непосредственное создание изографических моделей предполагало проведение различных изобразительных (изографических) игр. При формировании связной монологической речи мы применяли следующие приемы в процессе приобщения дошкольников к изографическим моделям:

– показ логопедом образцов изографов: достаточно полный рисунок предмета, сокращенный образ-рисунок (голова, уши и усы кота), характерные детали предмета (зубы волка, длинный хвост у мыши и круглые уши), схема на доске, обязательно учитывались предложения и мнение детей;

– дорисовывание изографической модели, выполненной логопедом, с целью расширения изографических представлений и содержания связного высказывания;

– воспроизведение содержания разными способами (изографы сокращенные, изографы цветные, техника коллаж);

– моделирование композиции – сюжетной ситуации из готовых рисунков – изографов стилизованных взрослым на доске (работа мелом на доске), с помощью плоскостных или объемных предметов;

– пропуски в сюжетных линиях и исправление ошибок;

– активное использование музыкальных и литературных произведений, театральной драматизации, для эмоциональной насыщенности в работе над изографическим моделированием.

Такая система работы, на наш взгляд, позволяет:

– расширить и актуализировать словарь детей в связи с потребностями знаково-символической деятельности;

– сформировать представления о логико-структурной организации связного текста;

– уточнять представления детей о пространстве, времени и формировать знания о нем.

Изографическое моделирование детей как символико-моделирующая деятельность является основой в создании смыслового образа содержания текста.

Третий модуль направлен на перевод содержания изографов в речевой план, развитие логико-смысловой организации (последовательности, структурности текста) и лексико-грамматического оформления.

На данном этапе в ходе обучения монологическому высказыванию по изографической модели мы формировали следующие умения дошкольников:

– получить информационное поле для высказывания, обеспечивающее содержательную сторону текста с помощью изографических моделей;

– использовать необходимые лексические и грамматические средства языка (в модель вносились изографы, отражающие сложные лексико-грамматические конструкции);

– формировать структурно-композиционные умения, обеспечивающие логико-смысловую организацию текста (так называемые особо важные изографы, зачастую «жирными» точками обозначенные изографы);

– совершенствовать содержательную, структурно-семантическую сторону речевого оформления текста за счет объяснительных, сравнительных высказываний, появления эмоционально-оценочной лексики, поговорок.

Мы формировали элементарное представление о структурной организации текста (начало, середина, конец), затем осознанное его отображение (изографы) и использование изографов, как опорных структурных компонентов в процессе программирования и оформления собственного высказывания. В процессе работы над выполнением изографов стимулировалось желание детей самостоятельно устанавливать последовательность основных смысловых компонентов и оформлять внутритекстовые связи на семантическом и коммуникативном уровне (почему?), а также оценивать правильность собственного и чужого высказывания (как вы считаете?).

Формируя у дошкольников монологическое высказывание, мы активно использовали коллективные и групповые формы составления рассказов, при этом, индивидуальное оформление текста было ведущей формой работы в предлагаемой деятельности. После подробного анализа содержания и изографической записи, особенно на начальных этапах обучения, мы использовали образец речевого оформления. С детьми, испытывающими долговременные трудности в формировании самостоятельного связного речевого высказывания, мы использовали активную помощь – подсказки, наводящие вопросы, осуществление начало высказывания.

Рассказы детей (особенно описательные и творческие) регулярно записывались, а затем зачитывались и анализировались. Данный вид работы позволял создать устойчивый интерес и личностную значимость каждого ребенка в процессе обучения рассказу (пересказу), и обратить внимание на смысловое соответствие и возможность дополнения собственного содержания.

Четвертый модуль – это самостоятельное рассказывание, принятие роли рассказчика в коммуникативной ситуации «слушание – рассказывание – слушание».

Наша стратегия формирования связного монологического высказывания у дошкольников с ОНР методом изографического моделирования позволяет организовать такое взаимодействие с ребенком, при котором меняется сама сущность коммуникативной ситуации: в рамках создания изографической модели дети постоянно общаются по содержанию модели, оформления, работы с ней.

На данном этапе активно использовались приемы: «написания изографического письма» (вводит ребенка в игровую ситуацию и, как правило, используется на групповых и индивидуальных занятиях); «клуб сказочников», которые наделяют ребенка главной ролью (рассказчика) и поддерживают стойкий игровой интерес.

При проведении исследования мы отметили, что в начале работы предложений от детей в ходе создания изографической записи поступало очень мало, с появлением опыта работы с изографическими моделями дети стали использовать свои варианты придуманных символов, а к концу коррекционного периода многие были способны осуществлять самостоятельно изографическую запись без подсказок взрослого.

Выводы. Разработанная нами стратегия коррекционно-логопедической работы по использованию метода изографического моделирования для формирования монологической речи у старших дошкольников с ОНР, включает в себя следующие подсистемы: теоретическое обоснование, определяющие построение данной стратегии; содержательный компонент коррекционной работы; дидактические условия и методические приемы, обеспечивающие полноценную реализацию данной стратегии. Стратегия показала свою эффективность на практике в работе со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Перспективным направление нашей работы, которое осуществляется в данный момент, является адаптация методики, содержания, методов данной стратегии использования изографического моделирования в коррекционном процессе с детьми с задержкой психического развития, в целях развития связной монологической речи и познавательных процессов.

Литература:

1. Азова О.И., Антипова Ж.В., Дьякова Е.А Логопедические технологии. Москва: Инфра, 2021. – 243 с.
2. Волковская Т.Н., Левченко И.Ю. Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития // Дефектология №3. 2020 г. – С. 17-21
3. Карнаухова Я .Б Изографическое моделирование в формировании связной речи дошкольников с речевыми нарушениями // Сибирский учитель. 2015. № 5. – С. 102-104.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. Москва: Просвещение, 1991. – 44 с.
5. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. Москва: Просвещение, 1984. – 158 с.

УДК 378:72:741.02/75

старший преподаватель Карпова Елена Анатольевна
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский
Московский государственный строительный университет» (г. Москва)

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В АРХИТЕКТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИЗ ОПЫТА КАФЕДРЫ «АРХИТЕКТУРЫ» НИУ МГСУ

Аннотация. Статья посвящена опыту и методикам ведения художественных дисциплин при подготовке архитекторов. Зодчие прошлого обладали глубокими знаниями в области рисунка и живописи. Кафедра Архитектуры НИУ МГСУ стремится поддерживать высокий уровень подготовки специалистов. Программа по рисунку включает задания по изображению геометрических форм, архитектурных деталей, интерьера, головы и фигуры человека. Программа по живописи развивает навыки работы в цвете над натурными постановками, над декоративными композициями. Полученные знания закрепляются на учебной художественной практике. Художественные дисциплины вместе с другими профильными дисциплинами закладывают необходимую профессиональную базу.

Ключевые слова: архитектурное образование, художественные дисциплины, рисунок, живопись, графика.

Annotation. The article is devoted to the experience and methods of conducting art disciplines in the training of architects. The architects of the past had a deep knowledge of drawing and painting. The Department of Architecture of the National Research University MGSU strives to maintain a high level of training of specialists. The drawing program includes tasks on the image of geometric shapes, architectural details, interior, head and human figure. The painting program develops the skills of working in color on full-scale productions, on decorative compositions. The acquired knowledge is consolidated in the educational art practice. Art disciplines together with other specialized disciplines lay the necessary professional base.

Keywords: architecture education, art disciplines, drawing, painting, graphics.

Введение. Изучая наследие архитекторов прошлого, знакомясь с творчеством современных мастеров архитектуры, следует отметить, что многие из них являются талантливыми рисовальщиками и живописцами. Это означает, что их профессиональная подготовка включала серьезное изучение академических художественных дисциплин. Действительно, проектная деятельность зодчего опирается на знание законов перспективы, понимание пропорций и тональных отношений, которые лежат в основе рисунка. Для достижения колористической гармонии архитектурной среды необходимо опираться на знания, которые дают практические занятия живописью. Сооружения Древнего Египта, а затем античной Греции и Рима, их внешнее и внутреннее убранство поражают точно выверенной геометрией и высокой художественностью. В эпоху Ренессанса был сделан значительный вклад в изучение законов перспективы, что позволило художникам в своих произведениях достоверно изображать окружающий мир. Позднее архитектурный рисунок становится самостоятельным изобразительным жанром. В XVIII в. итальянский архитектор Джованни Баттиста Пиранези достиг известности, благодаря графическими архитектурными пейзажами: сериям гравюр-офортов «Римские древности», «Виды Рима» и других. В России XIX в. художник и педагог, действительный член императорской Академии художеств П.П. Чистяков (1832-1919) подчеркивал важность умения рисовать и писать. Барышников В.Л. в статье о роли, которую играет живопись в формировании профессиональной культуры будущих зодчих, отметил, что в XX в. архитекторы Р. Макинтош, Ле Корбюзье, А. Аалто и другие в живописных работах проверяли свои пластические идеи. Некоторые архитекторы меняли сферу деятельности, увлекшись другими видами искусств и дизайном [1]. Автор смелых архитектурно-графических фантазий Я.Г. Чернихов (1889-1951), занимаясь преподаванием, утверждал, что каждый архитектор должен владеть графическими приёмами рисунка и разработал собственную методику обучения. В настоящее время учебные заведения готовят архитектурные кадры, имея в багаже богатые исторические традиции профильного образования в нашей стране и в мире, разрабатывая собственные программы обучения академическим творческим дисциплинам. В статье Левина И.Л. о парадигмальном анализе развития школ высшего архитектурно-художественного образования с XVII в. до настоящего времени, рассматриваются и сравниваются их региональные особенности, характер применяемых в них образовательных методик [7].

Изложение основного материала статьи. Кафедра «Архитектуры» Московского государственного строительного университета опирается на классические традиции Академии художеств, заложенные в XVIII-XIX вв., на эксперименты начала XX в. в ВХУТЕМАСе-ВХУТЕИНе, на опыт МАРХИ. Вместе с тем преподаватели кафедры совершенствуют собственные методики. Результаты этой работы озвучены в докладах на научных конференциях, изложены в статьях, в учебно-методических изданиях. Правила и этапы выполнения заданий по рисунку и живописи подробно описаны в методических рекомендациях, составленных А. П. Рацем. В связи с переходом на Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения (ФГОС 3++) существующие методики ведения художественных дисциплин были обновлены и доработаны. Академическим творческим дисциплинам отводятся три семестра первых двух лет обучения, так как они, совместно с другими профильными дисциплинами закладывают необходимую профессиональную базу. Цель освоения дисциплин «Основы рисунка и живописи», а затем «Архитектурный рисунок и графика» – это формирование компетенций в области изучения основ конструктивного и тонального рисунка; изучения законов живописи, особенностей работы водными красками; получения навыков ручной архитектурной графики; изучения основ композиции; развития пространственного мышления.

Программа дисциплины «Основы рисунка и живописи» рассчитана на один год. В первом семестре изучаются следующие разделы академического рисования: «Геометрические тела и структуры», «Архитектурные формы и детали», «Интерьер». Выполняя натурные постановки из геометрических тел, а также придумывая композиции из них («врезки»), студенты получают практические знания и навыки построения изображения в перспективе, учатся грамотно компоновать объекты или группы объектов. Учебные задачи постепенно усложняются. При выполнении рисунков на светотональное состояние

усваиваются понятия тона, роль пятна и штриховки, значение освещения, свойства собственных и падающих теней. Эти работы делаются простым карандашом или мягкими материалами (соусом, сангиной, сепией, углем).

Наглядное знакомство с ордерной и модульной системой, с пропорциями классической архитектуры происходит в задании второго раздела дисциплины – «Архитектурные формы и детали». Они выполняют рисунки элементов архитектурного декора, дорической и ионической капителей, ставя задачи выявления пластической формы изображения посредством линейно-конструктивного построения и средствами светотени.

Раздел «Интерьер» включает короткие по времени рисунки интерьеров с натуры различными графическими материалами, с учетом масштаба, пропорций, соотношения частей и целого. Эти задания имеют свою специфику. При их выполнении студенты учатся графическими средствами передавать пространственные планы с учетом направления света, а также решать различные по тону и фактуре предметы в интерьере. Часть работы включает рисование копии графики старых мастеров и современных произведений. По словам А. Дейнеки, серьезное практическое ознакомление с рисунками выдающихся художников является «нагляднейшим способом обучения рисованию» [3, с. 11]. Цель копирования состоит в анализе техники исполнения выбранного произведения, в передаче характера и стилистики изображаемого интерьера.

Курсовая работа в конце первого семестра представляет собой сложную натурную постановку в интерьере из геометрических тел, архитектурных деталей и бытовых предметов. Предварительно делается эскиз, в котором определяется композиция в формате листа, закладываются основные тональные отношения. Затем выполняется чистовой рисунок. Таким образом, формируются умения и навыки последовательного ведения работы от выполнения линейно-конструктивного построения до тональной штриховки с учетом особенностей освещения.

Цвет имеет большое значение для достижения художественной выразительности и визуального комфорта в архитектуре. Законы колористики, навыки выполнения живописи с натуры, в которой грамотно сочетаются форма и цвет, необходимы для овладения средствами гармонизации [5]. Поэтому в рамках учебной дисциплины «Основы рисунка и живописи» во втором семестре в разделах «Декоративная композиция», «Натюрморт на основе цветовых схем», «Живописная композиция» происходит практическое знакомство с теорией цвета, с качественными и количественными характеристиками составляющих цветового круга, способами и возможностями смешения цветов. Выполняются первичные упражнения по изучению цветовых сочетаний. Осваиваются технические приемы работы акварелью и гуашью.

В заданиях по теме «Декоративная композиция» формируются знания и навыки, которые могут быть применены в дальнейшей проектной работе при наполнении архитектурной среды декоративными пространственными элементами: фресками, мозаиками и витражами. Когда архитектор самостоятельно создает их эскизы, изучает возможности различных техник и материалов, это помогает плодотворному взаимодействию с художниками монументального и декоративно-прикладного искусства, дизайнерами в работе над совместными проектами [5]. Большое значение имеют предварительные цветовые эскизы к теме, в которых ведется поиск образно-эмоционального решения каждой композиции, отрабатывается техника смешения цветов. Изучение тональных отношений в живописи происходит при выполнении натюрморта в технике гризайли. Задание «Декоративный натюрморт» представляет собой композицию с приемами трансформации, искажения, разрушения формы, с преобладанием локальных цветовых пятен. Студенты сами предлагают колористическое решение, отталкиваясь от изученных цветовых схем.

Работа с цветом продолжается в натурных постановках (натюрмортах): на сближенную цветовую гамму, на контрастные сочетания и так далее. В данных заданиях исследуются значение цвета и света и его влияние на состояние окружающего предметного пространства. В разделе «Живописная композиция» студенты, отталкиваясь от образов городской архитектуры, выполняют задание на тему «Архитектура». Они используют такие композиционные закономерности, как ритмические и метрические ряды, симметрию, асимметрию, контрастные и нюансные сочетания, систему цветовых доминант, живописные фактуры, статику, динамику изображения. Жанр архитектурной фантазии развивает навыки формообразования, композиционно-образного мышления.

Творческое осмысление полученных теоретических и практических знаний в области живописи происходит во время работы над итоговым курсовым натюрмортом с натуры. Курсовое задание суммирует приобретенные знания, проверяет, насколько сформированы цветовая и изобразительная культура студента, навыки владения живописными материалами.

На втором году обучения на дисциплине «Архитектурный рисунок и графика» обучающиеся переходят к освоению более сложных разделов - «Рисование головы человека» и «Рисование фигуры человека». В архитектуре все части зданий в той или иной степени соотносятся с параметрами человека. В древности за единицу измерения брались размеры частей человеческого тела (сажень, шаг, аршин, пядь и т.п.). Витрувий писал о том, что «ни один храм не может строиться без учета соразмерности и пропорциональности, без того, чтобы он не имел точного соотношения частей, подобно соотношению частей тела у хорошо сложенного человека...». Он создал две модели совершенного человека: «человека квадратного» (homo ad quadratum) и «человека круглого» (homo ad circulum). В графическом виде модель витрувианского квадратного человека представил Леонардо да Винчи. В XX в. архитектор Ле Корбюзье ввел в профессиональный обиход в качестве структурной единицы архитектуры «модулор», основанный на геометрических пропорциях человеческой фигуры [2, с. 57-59]. Поэтому любому архитектору важно знать пропорции человека, уметь рисовать его в разных ракурсах. Обучающиеся последовательно выполняют практические упражнения на изучение строения черепа, частей лица, рисуют античные головы, скелет, фигуру экорше (по Гудону), копируют работы великих мастеров прошлого. Параллельно с выполнением длительных по времени практических задач следует постоянно делать зарисовки и наброски. Они полезны тем, что передают самое главное в объектах изображения на основе первого впечатления, служат хорошей тренировкой руки и глаза [6].

В разделе «Рисование архитектурных объектов с освоением приемов и правил перспективного изображения», а затем в курсовой работе продолжается изучение композиционно-художественных закономерностей архитектуры, конструктивной логики построения ее частей и целого. В качестве объектов для рисования выбирают известные памятники архитектуры и современные сооружения. Цель данного

задания заключается в умении изобразить архитектуру от руки по заданным ортогональным проекциям (плану и фасаду).

Учебная художественная практика после аудиторных занятий рисунком и живописью дает возможность работать на пленэре, выполняя графические натурные зарисовки, этюды исторических объектов и современных зданий в городской среде или в парковом пейзаже. Акцент делается на верную передачу пропорций и стилистических черт архитектурных памятников. Итоговыми заданиями является графическое решение многоплановой городской панорамы и выполнение живописного пейзажа с архитектурными сооружениями. Архитектурные зарисовки передают результат непосредственного наблюдения и анализа увиденного окружающего пространства, его отдельных частей, взаимодействия пластических объемов, масштабов, форм. С технической точки зрения подобные упражнения помогают еще больше развить навыки владения различными художественно-графическими материалами и красками, а затем применять их в архитектурной проектной графике и в творческих работах.

Выводы. Кафедра «Архитектуры» НИУ МГСУ стремится поддерживать высокий уровень подготовки специалистов, так как занятия рисунком и живописью развивают пластическое мышление, чувство цветовой гармонии; формируют навыки фиксации своих творческих идей изобразительными средствами, что является рабочей «кухней» архитектора и необходимым средством профессионального общения.

Методика, разработанная преподавателями кафедры, дает комплексное освоение академического рисунка и живописи, архитектурной графики, художественной пленэрной практики, что позволяет добиваться высоких результатов в обучении. Последовательное выполнение заданий учебной программы помогает не только овладеть общей изобразительной культурой, но и выработать индивидуальную манеру графического и колористического выражения своих идей в архитектурном проектировании.

Изменения, которые вносятся в программы художественных дисциплин, связаны с этапами реформирования высшей школы, с введением образовательных стандартов новых поколений. Несмотря на то, что само содержательное наполнение программы по рисунку и живописи в целом остается без существенных изменений, оно требуют периодической корректировки в соответствии с обновляемыми учебными планами, чтобы за выделяемое на дисциплину время донести до обучающихся требуемый объем знаний.

Литература:

1. Барышников В.Л. Принципы построения модели учебной дисциплины «Живопись» и ее роль в формировании пластической культуры архитектора // Architecture and Modern Information Technologies. – 2013. № 3 (24). – С. 1-13
2. Веслополова Г.Н. Принцип подобия. Человек – мера вещей // Вестник ТГАСУ., 2016. №1. – С. 56-66
3. Дейнека А.А. Учитесь рисовать. – М.: Изд. Академии художеств СССР. 1961. – 224 с.
4. Ли Н.Г. Основы учебного академического рисунка: учебник. – М.: Эксмо, 2016. – 480 с.
5. Живопись: методические указания по выполнению практических заданий для студентов бакалавриата, обучающихся по направлению 270100 «Архитектура». Учеб. электрон. Изд. – М.: МГСУ, Ай Пи Эр Медиа, ЭБС АСВ, 2014. – 68 с.
6. Карпенко А.Г., Потокина Т.М., Иванова Н.В., Антонова Н.Н. Набросок как одна из составляющих в процессе обучения студентов-архитекторов // Волгоградский государственный архитектурно-строительный университет. Материалы конференции. – Том №2, 2011. – С. 336-339
7. Левин И.Л. Парадигмальный анализ развития школ высшего архитектурно-художественного образования / Интернет-журнал «Науковедение». – Том 7, №4, июль-август 2015.
8. Осмоловская О.В. Рисунок в современной подготовке студента-архитектора / Журнал Academi. Архитектура и строителство. – №3, 2014. – С. 70-76
9. Рисунок: методические указания по выполнению практических заданий для студентов бакалавриата очного отделения, обучающихся по направлению подготовки 07.03.01 Архитектура / сост. А.П. Рац; Московский государственный строительный университет. Учеб. электрон. изд. – М.: МГСУ, 2015. – 49 с.
10. Шаров В.С. Академическое обучение изобразительному искусству. – М.: Эксмо, 2018. – 648 с.

Педагогика

УДК 378.1

заместитель начальника отдела профориентационной работы Князькина Евгения Александровна
Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева (г. Казань)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме профориентации в рамках преодоления противоречия между существующими потребностями общества и выдвигаемыми условиями профориентационной работы технического университета. Проектирование и реализация профориентационной работы в техническом вузе оказывает существенное влияние на выбор жизненного пути молодежи, их адаптации к инженерно-техническим профессиям и совместного взаимодействия выбора общества с другими сферами общества.

Ключевые слова: система, профориентационная работа, проектирование, технический университет, инженерные профессии.

Annotation. This article is devoted to the problem of vocational guidance in the framework of overcoming the contradiction between the existing needs of society and the conditions put forward for vocational guidance at a technical university. The design and implementation of vocational guidance work in a technical university has a significant impact on the choice of the life path of young people, their adaptation to engineering and technical professions and the joint interaction of society's choice with other spheres of society.

Keywords: system, career guidance work, design, technical university, engineering professions.

Введение. Серьёзные изменения социально-экономических и технических условий, в которых происходит процесс самоопределения современного человека, требует пересмотра общепринятых подходов к организации и проведению профориентационной работы в технических вузах. При этом необходимо учитывать три основных тезиса:

Во-первых, подготовку молодого поколения к профессиональному выбору необходимо начинать с раннего возраста, с тем, чтобы к подростковому периоду у молодежи сформировался набор компетенций, обеспечивающих относительно самостоятельный и осознанный выбор их будущей профессии.

Во-вторых, формирование профориентационной среды в вузе должно оказывать непосредственное и положительное влияние на выбор абитуриентов, стимулируя их интеллектуальную и творческую активность с последующим выбором на инженерные специальности.

В-третьих, проектирование и реализация системы профориентационной деятельности технического университета должно исследовать новые возможности в условиях современных реалий.

Опираясь на теоретические и методологические аспекты необходимо определить цель исследования – создание системы профориентационной работы в техническом университете. Построение данной теории необходимо начать с формулировки понятия профориентационная деятельность, которая представляет собой комплекс мер по оказанию молодёжи личностно-ориентированной помощи в выявлении и развитии способностей и познавательных интересов в выборе своей будущей профессии.

Анализ, проводимый в результате социально-исторического развития, теоретических и методологических аспектов позволяет привести основные доводы обратить внимание на материал исследования в рамках создания единой теории.

Изложение основного материала статьи. Профориентационная деятельность представляет собой самостоятельное направление, которое обладает внутренней сущностью и спецификой.

Как отмечает А.Г. Антипьев, «профориентацию молодежи можно рассматривать в двух основных аспектах. С одной стороны, это система подготовки молодежи к осознанному выбору профессии, включающая такие структурные элементы, как профинформирование, профконсультирование, профотбор, трудоустройство и адаптацию на производстве. С другой стороны, это социальный процесс выбора индивидом, в данном случае молодым человеком, профессии (специальности). Правильный выбор человеком профессии в любом обществе опирается на три основных требования: хочу, могу, надо» [1, с. 13].

А.Ю. Мухарлямова определяет профориентацию как «систему мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у каждого человека для оказания ему помощи в осознанном выборе профессии, наиболее соответствующей его индивидуальным возможностям» [6].

Несколько отличное определение дают О.А. Махаева и Е.Е. Григорьева, которые понимают под профориентацией «научно обоснованное распределение людей по различным видам профессиональной деятельности в связи с потребностями общества в различных профессиях и способностями индивидов к соответствующим видам деятельности» [5, с. 2].

Обобщая данные различных источников, можно выявить наличие общих составляющих в определении сущности профориентации:

1. Профориентация представляет собой систему мер, направленных на решение экономических задач – эффективное распределение профессиональных кадров, становление профессиональной личности.

2. Профориентация не является самостоятельной наукой, однако, при постановке задач и создании профориентационных мероприятий она, как направление, опирается на данные целого ряда научных дисциплин: педагогика, экономика, психология, политология и т.д.

3. Профориентация позволяет учитывать три ключевые составляющие: потребностно-мотивационная сфера личности, способности, таланты и личный опыт человека, а также аспект государственной и экономической необходимости, востребованности той или иной профессии [2, с. 47].

Опираясь на основы методологии необходимо спроектировать систему профориентационной деятельности талантливой в техническом университете.

В таблице 1 представлена система профориентационной работы технического университета.

Таблица 1

Проектирование и реализация системы профориентационной работы в техническом университете

Наименование мероприятия	Назначение, цель
Форум «Открытие талантов» (далее – Форум) с участием руководства Республики Татарстан.	В процессе реализации Госпрограммы в период с 2015-2020 года в г. Казани на базе Германо-Российского института новых технологий Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева проводился Форум «Открытие талантов» (далее – Форум) с участием руководства Республики Татарстан. Форум – центральная площадка Республики Татарстан для ежегодного анализа подходов и обмена опытом в сфере развития и управления талантами. Участники Форума – дети, молодежь, наставники, а также эксперты из регионов России, ведущих компаний, заинтересованные в развитии потенциала и компетенций молодежи.
Посещение школ г. Казани.	Выступление перед обучающимися 10-11 классов физико-математического профиля в школах города Казани.
День программиста.	Мероприятие для талантливых обучающихся школ Республики Татарстан увлеченных IT технологиями совместно с компанией Барс Групп.
Чемпионат мира по композитам.	Composite Battle – это уникальный чемпионат по инновациям в области композитных материалов среди молодых специалистов. Популяризация композитной отрасли среди молодых специалистов, студентов СПО и обучающихся школ.
Образовательная выставка в республике Казахстан, Узбекистан, Таджикистан.	Презентация образовательных программ и профориентационное консультирование абитуриентов республики Казахстан, Узбекистан, Таджикистан. Заинтересовать обучающихся в КНИТУ-КАИ путем презентации вуза с предоставлением информации об учебных институтах (факультете) и

	отделениях СПО, научно-исследовательских направлениях, возможностях трудоустройства и потенциальных работодателях, спортивной внеучебной деятельности вуза, дополнительных возможностях для студентов и абитуриентов.
Выезд в лучшие школы регионов РФ, встречи с призерами олимпиад.	Выступление перед обучающимися 10-11 классов физмат классов школ РФ и призерами олимпиад.
Адресная работа с победителями и призерами всероссийских олимпиад.	Выявление и рассылка призерам и победителям всероссийских олимпиад персональных писем от ректора, сертификат на повышенную стипендию и ордер на заселение в общежитие КНИТУ-КАИ. После обращения абитуриента осуществляется сопровождение олимпиадника во время приемной кампании.
Образование через всю жизнь. Специализированные выставки в городах Поволжья.	Презентация образовательных программ и условий поступления в КНИТУ-КАИ. Привлечение победителей и призеров олимпиад, увеличение числа абитуриентов для приема на целевое обучение.
День открытых дверей.	Информирование абитуриентов и их родителей о правилах поступления в КНИТУ-КАИ, предоставление информации об образовательной и научной деятельности вуза.
Олимпиада имени авиастроителя В.А. Окулова (профиль физика).	Многопрофильная олимпиада КНИТУ-КАИ проводится с целью создания условий для привлечения участников олимпиады в КНИТУ-КАИ.
Олимпиада школьников «Гранит науки»; Всероссийская олимпиада «Курчатов»; Олимпиада «САММАТ»; Московская олимпиада школьников по экономике; Многопрофильная инженерная олимпиада «Звезда». Профили: технологии материалов, машиностроение, авиационная и ракетно-космическая техника, техника и технологии наземного транспорта, электроэнергетика, биотехнологии; Турнир имени М.В. Ломоносова; Олимпиада «Росатом»; Межрегиональная олимпиада школьников имени И.Я. Верченко; Всероссийская интернет-олимпиада «Нанотехнологии – прорыв в будущее!».	Олимпиады проводятся с целью с целью пропаганды научных знаний, выявления и развития у обучающихся творческих способностей и интереса к научно-техническому творчеству, к инженерным профессиям; созданию условий для поддержки талантливой молодежи; распространения и популяризация научных знаний среди молодежи, создания условия для привлечения победителей, призеров и участников олимпиад в КНИТУ-КАИ. Основными целями и задачами олимпиад являются выявление и развитие у обучающихся в образовательных учреждениях среднего, начального и среднего профессионального образования регионов Российской Федерации творческих способностей и интереса к научной деятельности, создание условий для интеллектуального развития, поддержки одаренных детей, в том числе содействие им в профессиональной ориентации и продолжении образования.
Олимпиада по физике и математике НТИ.	Олимпиада проводится с целью: – поддержки школьников в стремлении решать технологические вызовы XXI века; – трансляция современных технологических вызовов школьникам и педагогам, включение детско-взрослых команд в инженерную деятельность «по-взрослому»: в командном формате, свободном выборе средств разработки, с применением современных средств; – повышение социального признания такой «взрослой» инженерной деятельности школьников путем повышения статуса олимпиады, ее участников и победителей (100 баллов ЕГЭ); – развитие поля детского и взрослого инженерного творчества, проектирования и предпринимательства, отработка новых форматов инженерных соревнований.
Многопрофильный отбор для абитуриентов стран СНГ – очный этап Таджикистан, Узбекистан, Казахстан.	Многопрофильная олимпиада для иностранных абитуриентов с целью выявления способностей обучающегося и предоставление условий поступления в технический вуз.
Экскурсии КНИТУ-КАИ	Заключение соглашения с региональными тур операторами. Формирование положительного имиджа инженерных профессий и КНИТУ-КАИ. Открытие интерактивного музея Ту-144.

«День инженерии».	КНИТУ-КАИ является площадкой проведения мероприятия в стиле VR; приглашение спикеров, возможность абитуриентов послушать идею создания «Атласа профессий», попробовать на практике окунуться в профессию с помощью виртуальной и дополненной реальности.
«День космонавтики» – утренний забег.	Мероприятие для обучающихся школ города Казани. Целью забега является популяризация активного образа жизни среди студентов и сотрудников университета, а также членов их семей и школьников города Казани.
Совместные проекты школа-вуз.	Взаимодействие школ города Казани с КНИТУ-КАИ, выстраивание партнерских отношений, проведение на базе школы в лаборатории научно-проектных работ с талантливой молодежью под руководством профессорско-преподавательского состава КНИТУ-КАИ и защиты проектных работ на кафедре университета.
Проектная работа с центром детского творчества «Технополис».	Формирование комплекса творческих мероприятий для абитуриентов, который включает экскурсию с целью информирования абитуриентов о правилах приема в вуз, посещение научных лабораторий КНИТУ-КАИ и проведение мастер-классов.
Проект «Лекториум»	Платформа работает с программами по поступлению в вуз и профориентации школьников, специализации студентов и повышению квалификации специалистов и школьных учителей. Объединяет образовательную платформу для размещения массовых открытых онлайн-курсов (МООК), профильное издательство по разработке МООК и самый большой открытый видеоархив лекций на русском языке.
Комплексная программа KAI.CARE.	Программа направлена с целью поддержки абитуриента не только в период поступления в вуз, но и в дальнейшем на протяжении всего срока обучения. Программа разделена по лигам и включает следующие аспекты: • Назначение стипендии на первый семестр обучения (от базовой – для III лиги, до 15 000 рублей – для PRO). *Поддержка со стороны вуза при включении студента PRO лиги в список получателей стипендии президента Республики Татарстан. А это не менее 7 000 рублей на весь срок обучения, главное учиться без троек! • Скидка 5-15% (зависит от лиги) на дополнительные (помимо занятий физической культурой) программы фитнеса в спортивном комплексе КАИ-Олимп. • Бесплатная 18-дневная программа оздоровления с выдачей талонов на питание (для всех лиг). • Доступ в закрытый аккаунт с подборкой книг «Лидеры КАИ» (для всех лиг). • Возможность обучения в военном учебном центре для всех лиг (при условии прохождения конкурса на 2 курсе). • Абонемент на посещение творческих мероприятий (I, высшая и PRO лиги) • Продление стипендии на 2 семестр в случае закрытия сессии на «отлично» (высшая и PRO лиги). • Предоставление возможности проживания в общежитии гостиничного типа (высшая и PRO лиги в порядке очередности). Комфортабельные условия проживания, не более 2-х человек в комнате + собственная душевая. При этом стоимость в стандартном диапазоне цен общежитий КАИ. • Завтрак с ректором (высшая и PRO лиги). • Брендовая папка первокурсника КАИ (каждому поступившему на очную форму программ бакалавриата и специалитета) + корпоративный подарок от kai.gifts номиналом 500 руб. или фиксированная скидка (высшая и PRO лиги).
Проект Welcome day.	Цель: Программа направлена на увеличение числа победителей и призеров олимпиад из перечня олимпиад школьников, выбирающих КНИТУ-КАИ. Направление программы: данное направление реализуется в формате профильной летней школы (3 дня), в период с 1 по 25 июля 2020 года. Краткое содержание: К участию в летней школе «Welcome day» допускаются победители и призеры олимпиад из перечня олимпиад школьников и всероссийских олимпиад, подтвердившие статус (набравшие более 75 баллов на ЕГЭ по профильному предмету). Максимальное число участников 35 победителей и призеров олимпиад и 35 сопровождающих, по желанию (только 1 родитель). Продолжительность участие в программе 3 дня. Вручение брендированной папки первокурснику.
Целевое обучение в интересах КНИТУ-КАИ.	Заключение договоров абитуриентов с предприятиями-партнерами и соглашение с абитуриентом на одно направление от кафедры вуза.
Проведение в КНИТУ-КАИ интеллектуального стендапа.	1. Интеллектуальный стендап – профессорские лекции. Крутые и выступления ППС институтов в школах г. Казани и/или единое мероприятие онлайн. С юмором о науке. 2. Включение небольших мастер-классов – «Это интересно». Набор практико-ориентированных лекций, направленных на популяризацию конкретной специальности.

Проведение зимней онлайн школы.	Зимняя онлайн школа – это серии вебинаров по «топовым» направлениям в КНИТУ-КАИ с целью ознакомления обучающихся и привлечении их в университет.
Единая статусная многопредметная олимпиада под руководством одного оргкомитета.	Единое положение всех олимпиад, проводимых институтами. Объединение в единую многопредметную олимпиаду.
Создание мощной команды SMM и проведение системной PR-кампании.	Рекламное предложение от «Поступи онлайн» (размещение информации об университете в социальных сетях, реклама на яндексе и т.д.). Проведение рекламы в сети интернет и в социальных сетях.

Выводы. Проектируя систему профориентационной работы в техническом университете, следует разделить мероприятия на три блока:

- Информационно-ознакомительный блок (знания, факты, концепции «человек-техника», познание в профессии);
- оперативно-деятельностный блок (формирование научно-технических умений, развитие способностей к решению задач по техническим наукам на основе ранее усвоенных знаний);
- практико-ориентированный блок (применение приобретенных умений и способностей в научно-технической деятельности вуза).

В информационно-ознакомительном блоке представлены совместные профориентационные мероприятия, которые направлены на первичное знакомство молодежи с вузом, специальностями, профилями, а также с особенностями обучения в техническом университете [3, с. 19].

Второй блок – профориентационные мероприятия, которые предоставляют абитуриентам преимущества (программа ЕГЭ+10) при поступлении в технический вуз.

Практико-ориентированный блок демонстрирует совместные профориентационные мероприятия с активным участием талантливой молодежи [4].

Отсюда, анализ системы профориентационной деятельности в контексте отражает следующий вывод исследования: проектирование и реализация системы профориентационной деятельности в техническом университете позволяет создать наиболее эффективные условия для профессионального самоопределения молодого поколения, формировании способности выбирать сферу деятельности, оптимально соответствующую личностным особенностям и запросам потенциальных абитуриентов.

Таким образом, материалы данной статьи представляют практическую ценность для развития теории общей педагогики и дальнейшего исследования.

Литература:

1. Антипьев А.Г. Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 2 (12), – С. 147.
2. Белов В.И. Формирование личности профессионала как непрерывный процесс. Профориентационная работа и профильное обучение в современной школе: опыт и инновации: сб. ст. – С. 6-9.
3. Ирисметов А.И. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров-экологов в технологическом вузе: Дис. …канд.пед.наук. – Казань, 2018. – 198 с.
4. Колонтаевская И.Ф. Профориентационная работа со школьниками для поступления на инженерно-технические направления подготовки профессионального образования // Концепт. – 2014. – No 11 (ноябрь). – URL: https://e-koncept.ru/2019/14319.htm.
5. Махаева О.А., Григорьева Е.Е. Я выбираю профессию: комплексная программа активного самоопределения школьников. М., 2020.
6. Мухарлямова А.Ю. Основы профориентологии. Краткий конспект лекций URL: http://http/tulpar.kfu.ru/course/view.php?id=1530.

Педагогика

УДК 371.4

кандидат педагогических наук, доцент Кожурова Алина Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студент 4 курса кафедры «Начальное образование» Васильева Ирина Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена нравственному воспитанию подрастающего поколения. Дается обоснование, что формирование нравственно-этических качеств младших школьников является главным фактором в развитии и становлении личности в дальнейшем. Цель статьи: выявить уровень сформированности нравственно-этических качеств младших школьников. Описывается проведение четырех диагностических методик: диагностика изучения уровня сформированности нравственных понятий; диагностика этики поведения; определение отношения к жизненным ценностям; выявление нравственной воспитанности.

Ключевые слова: младший школьник, нравственно-этические качества, уровень сформированности, диагностика.

Annotation. The article is devoted to the moral education of the younger generation. The author substantiates that the formation of moral and ethical qualities of primary school children is the main factor in the development and

formation of personality in the future. The purpose of the article: to identify the level of formation of moral and ethical qualities of primary school students. Four diagnostic methods are described: diagnostics of studying the level of formation of moral concepts; diagnostics of ethics of behavior; determination of attitude to life values; identification of moral education.

Keywords: primary school children, moral and ethical qualities, level of forming, diagnostics.

Введение. Обоснованность исследования обусловлена тем, что социокультурная тенденция современной России сориентировано на рыночные отношения и демократическое общество. Они привели к смене ценностей общества и изменил цели и ценности воспитательно-образовательного процесса современного образования. В связи введением Федерального государственного образовательного стандарта, приобретает особое значение вопрос духовно-нравственного и этического воспитания и обучения. Одним из наиболее значимых моментов является целенаправленная воспитательная работа классного руководителя начальных классов, так как ребенок в силу данного возрастного этапа восприимчив к духовно-нравственному воспитанию и развитию.

Такие исследователи, как Бабаян А.В., Болдырев Н.И., Данилюк А.Я. в своих работах рассматривали сущность основных понятий нравственного воспитания, а также способы дальнейшего развития форм, методов, содержания нравственного воспитания [1, 4]. Содержательный аспект этических представлений личности и теоретические основы духовно-нравственного развития младших школьников отражены в трудах Сухомлинского В.А., Колесниковой И.А., Якобсон С.Г. и др. [7, 9]. Идеи творческого развития личности и коллектива в условиях благоприятной среды обосновывают Асмолов А.Г., Иванов И.П., Богоявленная Д.Б. и др. [2, 5]. Возрастные особенности младших школьников и особенности нравственного воспитания на разных ступенях образования изучили Бугаева А.П., Калинина Л.В., Матюхина М.В. и др [3, 6, 8]. Отмечают, что нравственное и ценностное развитие младших школьников является главным фактором в развитии и становлении личности в дальнейшем.

Цель статьи – выявить уровень сформированности нравственно-этических качеств младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Мы представляем срез исследования, который проводился на базе сельской школы муниципальной бюджетной образовательной организации «Тыарасинская ООШ им М.Н.Турнина» Таттинского района Якутии. В эксперименте приняли участие 10 человек – учащиеся 3 класса.

Для того чтобы определить точность поставленной проблемы применили такие методы изучения, как непрерывное наблюдение, письменные опросы и беседы. Было проведено 4 диагностических мероприятия:

– диагностика изучения уровня сформированности нравственных понятий;
– диагностика этики поведения «Незаконченные предложения и рассказ»;
– определение отношения к жизненным ценностям;
– выявление нравственной воспитанности по методике Шиловой М.И.

1. Диагностика изучения уровня сформированности нравственных понятий носит характер индивидуального подхода к детям. Был предложен письменный опрос «Нравственные понятия» с заданием пояснить, как они понимают представленные следующие слова: добро, зло, мудрость, мужество и т.д. Статистика ответов учащихся представлена в таблице 1.

Таблица 1

Распределение ответов опроса по нравственным понятиям

Понятия / № учащихся	Добро	Зло	Мудрость	Мужество	Умеренность	Справедливость	Счастье	Дружба	Милосердие	Долг	Вина
1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+
4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-
6	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+
7	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
8	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+
9	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+
10	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+

Полностью объяснили все понятия 4 воспитанника. Вместе с тем, представляем доли популярных ответов респондентов по заданным нравственным понятиям (рис. 1).

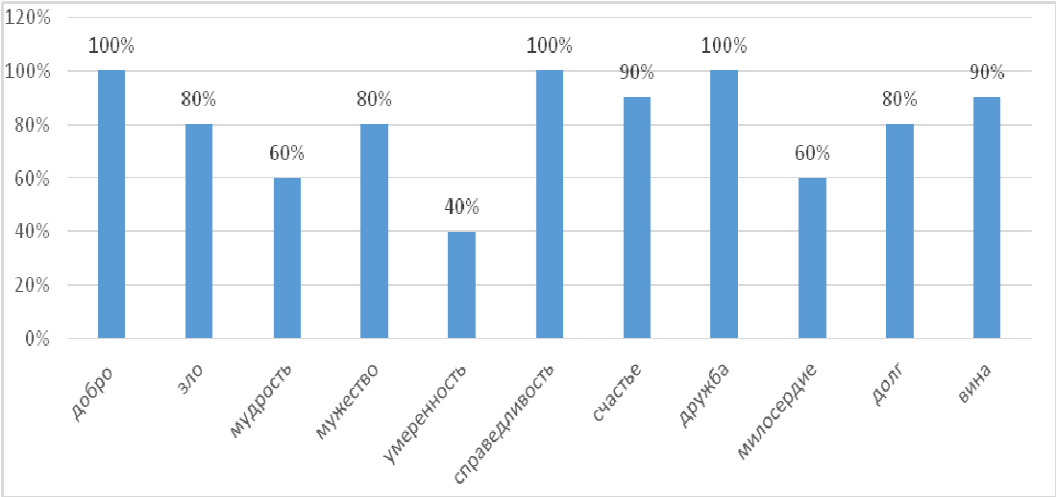


Рисунок 1. Доля популярных ответов респондентов по нравственным понятиям

Испытуемым проще всего было объяснить, что такое «дружба», «зло», «добро», «долг», «вина», «счастье», «справедливость». Раскрывая смысл этих категорий, дети давали вполне обоснованные ответы, в них звучали характерные проявления того или иного понятия. Примерные ответы респондентов: «Не делать плохого другим, быть полезным, нужным, верным и т.д.». К сложным понятиям для объяснения были: «милосердие», «мудрость», «умеренность». Понимание этих понятий далеко от действительного, что характерно социокультурному опыту обучающихся.

2. Диагностика этики поведения «Незаконченные предложения».

В выявлении нравтсвенно-этических качеств обучающихся, выбрали проективную методику «Незаконченное предложение и рассказ» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина). Данные методики направлены на изучение уровня сформированности нравственно-этического опыта взаимодействия с окружающей действительностью и осведомленностью с общественными нормами поведения. Проанализировав высказывания детей, можно сделать вывод, что 5 учащихся соблюдают этические нормы поведения в общении со сверстниками, у 5 – недостаточно развиты коммуникативные и социальные навыки общения и взаимопонимания.

Таблица 2

Распределение ответов по методике «Незаконченные предложения»

Номер вопроса / № учащихся	Ответы детей				
	1	2	3	4	5
1	+	+	+	+	+
2	+	+	+	+	+
3	+	+	+	+	-
4	+	+	+	+	+
5	+	-	+	-	+
6	+	+	+	-	+
7	+	+	+	+	+
8	+	+	+	-	+
9	-	+	+	-	+
10	+	+	+	+	+

Детям предлагается придумать 5 незаконченных ситуаций, описывающих выполнение и нарушение нравственных норм. Учитель дает задание: «Я буду тебе рассказывать истории, а ты их закончи».

Примеры ситуаций:

1. Последним был урок технологии. Дети сделали поздравительные открытки. В конце урока надо было прикрепить все открытки в одну большую. Коля закончил раньше всех и мешал другим. Учительница сказала «Коля, давай, помоги нам». Тогда Коля ответил… Что ответил Коля? Почему?
2. Миша и Саша вместе рисовали конкурсные работы. Вдруг Мише стало нужно воспользоваться ластиком. «Саша, – сказал Миша, – можно мне воспользоваться твоим ластиком? Саша ей ответил…Что ответил Саша? Почему?
3. Однажды девочки играли в догонялки. В это время Настя нечаянно задела Катю. Катя заплакала. Настя сказала…Что сказала Настя? Почему?
4. После уроков ребята собирались домой. Костя в спешке положил все, что лежало на парте и не заметил, что маркер Данила тоже лежит там. Данил видел, как Костя собирается. Данил сказал…Что сказал Данил? Почему?
5. Ребята играли во время перемены. Герман толкнул Ваню. И Ваня упал на пол. Он сильно ушиб колено. «Герман, сказал Ваня, – почему ты так сделал? Герман ему сказал…Что сказал Герман? Почему?

Обработка данных. Путем анализа определяется осознанность и правильная интерпретация детьми нравственные нормы и ответы распределяются по 3 уровням определения нравственных норм:

– называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей и мотивирует свою оценку (высокий уровень);

– называет норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку (средний);

– оценивает поведение детей как положительное и отрицательное (верно или неверно, хорошо или плохо), но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует. Или не может оценить поступки (низкий).

3. Определение отношения к жизненным ценностям. Проведен письменный опрос, с целью выявления и сопоставления нравственной самооценки и нравственной мотивации младших школьников. Респондентам предлагалось отметить те нравственные умения, которыми они обладают, и, те, которые хотели бы приобрести.

Инструкция: «Представьте, что у вас есть волшебная палочка и список десяти желаний, выбрать из которых можно только пять».

Список желаний:

1. Быть человеком, которого любят и ценят.
2. Иметь много денег и богатств.
3. Иметь самый продвинутый ноутбук, планшет (гаджет).
4. Иметь верного настоящего друга.
5. Крепкое здоровье родителей, чтобы никогда не болели.
6. Иметь возможность многими командовать.
7. Иметь много обслуживающего персонала и ими распоряжаться.
8. Иметь доброе и чуткое сердце.
9. Уметь сочувствовать, сопереживать и помогать другим людям.
10. Иметь то, чего у других никогда не будет.

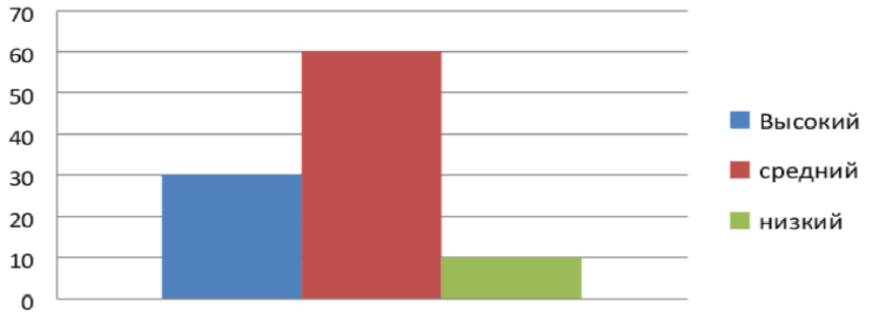
Распределение отрицательных и положительных ответов по десяти желаниям детей представлены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение отрицательных и положительных ответов по десяти желаниям

№ учащихся	Количество отрицательных ответов	Количество положительных ответов
1.	2	2
2.	0	5
3.	0	5
4.	1	3
5.	2	3
6.	1	4
7.	1	4
8.	0	4
9.	1	4
10.	0	5

Из предложенных ценностей к отрицательным относятся: «Иметь много денег и богатств», «Иметь самый продвинутый ноутбук, планшет (гаджет)», «Иметь возможность многими командовать», «Иметь то, чего у других никогда не будет». Скорее всего, на наш взгляд, эти ценности у некоторых детей не воспринимаются осмысленно. Тут может продемонстрироваться эпизодичный разносторонний риск представления будущей ценностной ориентации ребенка.



Уровень отношения к жизненным ценностям

Рисунок 2. Распределение уровней отношения к жизненным ценностям

Исходя из ответов, можно сделать вывод, что высокий уровень отношения к жизненным ценностям у 3 человек (30%), средний уровень – у 6 учащихся (60%), низкого уровня – у 1 ученика (10%). У детей, чьи ответы на высоком и среднем уровне, можно сказать, обладают самоутверждающим поведением, построенным на равноправных отношениях, имеют открытую позицию, готовы предоставить помощь в нужный момент. В представлениях детей о главных человеческих ценностях наблюдается положительная динамика. Духовные ценности преобладают над материальными потребностями.

4. Выявление нравственной воспитанности по методике Шиловой М.И.

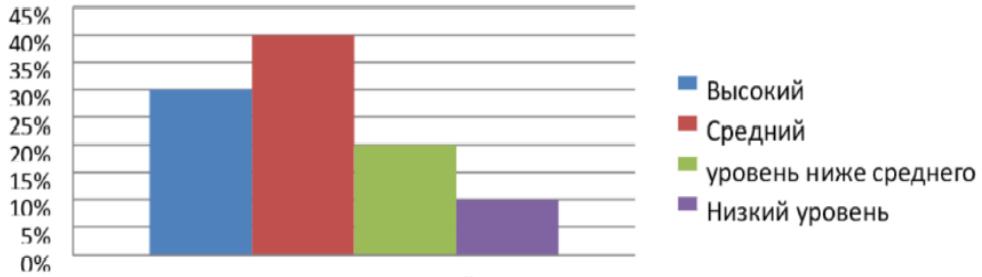
Диагностическая таблица уровней нравственной воспитанности отражает пять основных показателей: отношение к обществу и к людям, отношение к умственному и физическому труду, саморегуляция поведения личности. Полученные баллы суммируются по каждому показателю и делятся на два (средний балл). Далее, числовое значение определяет уровень нравственной воспитанности личности ученика. Показатели нравственной воспитанности учащихся 3 класса представлены в таблице 4.

Таблица 4

Распределение средних баллов по показателям нравственной воспитанности

Показатели воспитанности / № учащихся	Отношение к обществу	Отношение к умственному труду	Отношение к физическому труду	Отношение к людям	Саморегу-ляция личности	Всего баллов
1	4	5,5	9	8	8	35,5
2	4	6	7	6	7	30,5
3	4	4,5	3,5	6,5	5	23,5
4	5	7	8	6	7	33,5
5	1,5	1	4,5	2	1	10
6	3	4,5	5,5	6	6	25,5
7	6	8	9	8	8	40
8	2	1,5	4	4,5	3	15
9	2,5	4	3	1	1	12
10	4	4	8	7,5	6	30

Полученные числовые значения представляют совокупные уровни нравственной воспитанности личности, что отражены на рисунке 3.



Уровень нравственной воспитанности

Рисунок 3. Распределение уровней нравственной воспитанности

Из диаграммы видно, что у обучающихся преобладают признаки среднего уровня воспитанности (4 чел. – 40%), у 30% (3 чел.) высокий уровень нравственной воспитанности, уровень воспитанности ниже среднего наблюдается у 20% (2 чел.), у 1 человека – низкий уровень (10%). Наиболее яркими качествами формирующейся нравственности у данной возрастной группы детей являются отношение к умственному и физическому труду и отношение к людям.

Выводы. Таким образом, изучены уровни сформированности нравственно-этических качеств младших школьников в 3 классе. Как правило, формированию нравственного поведения служит приобретение младшим школьником нравственно-этического опыта, который предполагает совокупность практически усвоенных знаний, умений и навыков, побуждающих к поведению, основанному на внутренней потребности следования моральным нормам и требованиям.Для решения данной проблемы, как вариант, в будущем подготовим комплекс уроков окружающего мира с использованием технологии коллективно-творческих дел для формирования нравственно-этических качеств обучающихся.

Литература:

1. Бабаян А.В. Теории нравственного воспитания в отечественной педагогике II половины XIX – начала XX вв.: Автореф. докт. дисс. пед. н. Майкоп, 2006. – 48 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

3. Бугаева А.П. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в образовательном процессе начальной школы (на примере Республики Саха (Якутия)): монография. – Электрон.текст. (1,8 Мб). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2020. – 159 с.
4. Данилюк А.Я. Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования / А.Я. Данилюк, А.А. Логинова. – М.: Просвещение, 2012. – 32 с.
5. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Издательский Дом МАГИСТР-Пресс, 1999. – 178 с.
6. Калинина Л.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций младших школьников: монография. – Иркутск: Восточно-Сибирская государственная академия образования, 2014. – 217 с.
7. Колесникова И.А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен // Педагогика. № 9. 2008. – С. 25-33.
8. Матюхина М.В. Мотивация учения у младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
9. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Просвещение, 1984. – 144 с.

Педагогика

УДК 37.026.8

кандидат педагогических наук, доцент Кожурова Алина Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студент 4 курса кафедры «Начальное образование» Михайлова Александра Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ

Аннотация. Статья посвящена современному состоянию проблемы методики преподавания, нацеленную на развитие связной речи младших школьников. Цель статьи: обследование уровней сформированности связной речи у младших школьников и разработка системы заданий в процессе работы над текстом. Дается описание обследования развития речи обучающихся. Данные диагностики являются основанием для разработки системы заданий в работе над текстом на уроках русского языка.

Ключевые слова: младший школьник, развитие связной речи, работа над текстом, система заданий.

Annotation. The article is devoted to the current state of the problem of teaching methods aimed at the development of coherent speech of primary school students. The purpose of the article: to study the levels of formation of coherent speech in primary school children and to develop a system of tasks in the process of working on the text. A description of the survey of the speech development of students is given. These diagnostics are the basis for the development of a system of tasks in working on the text in the Russian language lessons.

Keywords: primary school children, development of coherent speech, work on the text, task system.

Введение. В связи с внедрением в образовательную практику требований ФГОС, деятельностного подхода к организации обучения в настоящее время перед школой стоит задача формирования познавательных компетенций младших школьников. Работа по развитию речи учащихся в школе многогранна. В процессе изучения русского языка ученики начальной школы учатся реализовать в устном и письменном общении потребность передавать свои мысли, использовать язык с целью поиска необходимой информации в различных источниках для выполнения учебных заданий.

Значительный вклад в развитии теории деятельности внесли А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, в работах которых рассмотрены механизмы речевых процессов, а также установлена связь речи с мышлением и деятельностью человека [1, 3]. Особенности развития связной речи у учащихся начальных классов раскрываются в трудах методистов Н.В. Нечаевой, Н.И. Жинкина, М.Р. Львова, Е.П. Никифоровой, Т.И. Петровой и др., которые отмечают, что особое место для развития связной речи младших школьников занимает процесс работы с текстом [4, 5, 6].

Цель статьи – обследование уровней сформированности связной речи у младших школьников и разработка системы заданий в процессе работы над текстом.

Изложение основного материала статьи. Обследование осуществлялось на базе МОБУ «Средняя общеобразовательная школа №19» города Якутска. Приняли участие в нашем исследовании 21 учащихся 2 «а» класса в качестве экспериментального класса.

Для осуществления обследования педагогического эксперимента использовали методику изучения результативности развития речевой деятельности у младших школьников Н.В. Нечаевой [5] и методику «Пересказ как средство развития связной речи» [2].

1. Методика Н.В. Нечаевой выявляет данные об уровне сформированности связной речи у испытуемых, а также сформированность умения воспроизводить собственный текст. Владение устной речью устанавливается на основании непрерывного наблюдения учащихся на уроках. Всего представлено 3 задания:

Задание 1. Оценка внешней характеристики устной речи учащихся. Показатели оценивания: говорит охотно; форма общения с учителем и одноклассниками соответствует ситуации; речь в основном грамматически правильная; артикуляция чистая; громкость нормативная.

Задание 2. Оценка связности устной речи учащихся: *«Объясни значение слов: Корова, кисель, гитара, толкнул, речка».* Если ребенок не может дать ответ, то проверяющий предлагает нарисовать или показать жестом значение слова. Показатели оценивания: первые уровни – речь в основном состоит из междометий и частиц; содержание высказывания улавливается с трудом; предложения почти не используются в речи, произносятся отдельные слова; говорящий испытывает большие трудности при характеристике объекта. Второй уровень – речь состоит из предложений и отдельных слов, заменяющих предложение; характеристика объекта или явления дается в виде мало-связных мыслей объекта или явления. Третий уровень – говорит связными предложениями, может дать развернутую характеристику объекту.

Задание 3. Восстановление деформированного текста. Цель – выявить умение устанавливать логико-смысловые связи между предложениями: «*Отец похвалил его за правду. Он решил узнать, кто разбил чашку. Мальчик сказал правду. Пришёл отец. Мальчик разбил дорогую чашку».* Показатели оценивания составления текста: беспорядочный набор предложений; большинство связей установлено неправильно; большинство связей установлено правильно; все логико-смысловые связи установлены правильно. Общие уровни оценки текста:

5 предложений – высокий; 3-4 предложений – средний; 1-2 предложений – низкий.

По итогам наблюдения задания 1, оценка внешней характеристики устной речи у 10 учащихся – 4 уровень (в норме 5 показателей), у 6 учащихся – 3 уровень (в норме 4 показателя), у 4 учащихся – 2 уровень (в норме 2-3 показателя), у 1 учащегося – 1 уровень (в норме 1 показатель). По процентному соотношению на высоком уровне – 47%, на среднем уровне – 29%, на низком уровне – 24%.

По результатам задания 2, оценка связности устной речи на 4 уровне – 7 учащихся, на 3 уровне – 9 учащихся, на 2 уровне – 4 учащихся, на 1 уровне – 1 учащийся. По процентному соотношению на высоком уровне – 33%, на среднем уровне – 43%, на низком уровне – 24%. Таким образом, исходя из результатов диагностики устной речи учащихся представляем таблицу 1.

Таблица 1

Распределение уровней владения устной речью у учащихся 2 класса

Уровни	**Экспериментальный класс**	
	Задание 1.	Задание 2.
Высокий	47%	33%
Средний	29%	43%
Низкий	24%	24%

После наблюдения устной речи учащихся, перешли к письменному заданию 3 *«Восстанови деформированный текст»*. Анализ исследования показал, что из 5 возможных предложений связно установили 10 учащихся, от 3 до 4 предложений связно установили 5 учащихся – справились с заданием на среднем уровне. От 1 до 2 предложений связно установили 6 учащихся, так как в классе обучаются дети с различными нарушениями речи, которые посещают логопедические занятия. Выполнение учащимися задания показал средний результат – с заданием справились 15 учеников. Следовательно, по процентному соотношению на высоком уровне – 48%, среднем – 24%, низком – 28%.

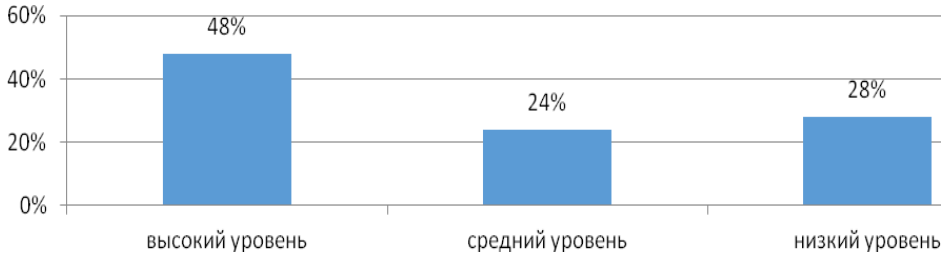


Рисунок 1. Распределение уровней развития связной речи у учащихся 2 класса

2. Методика «Пересказ как средство развития связной речи». Пересказ способствует осознанию взаимосвязи содержания прочитанного текста и его языковых средств, активному усвоению лексического состава произведения и его дальнейшего использования для построения собственных высказываний. Здесь остановились на *подробном пересказе* и *пересказе на основе личных впечатлений*.

Критерии оценки подробного пересказа: 1 уровень – не может передать содержание прочитанного, пересказывает при помощи наводящих вопросов учителя, не умеет последовательно передать содержание прочитанного, допускает речевые ошибки (низкий уровень); 2 – допускает 1-2 ошибки, неточности, сам исправляет их (средний); 3 – пересказывает содержание прочитанного самостоятельно, последовательно, не упуская главного (подробно, кратко, или по плану), правильно отвечает на вопрос, умеет подкрепить ответ на вопрос чтением соответствующих отрывков (высокий).

По результатам подробного пересказа на высоком уровне – 38%, 8 учащихся пересказали содержание прочитанного текста самостоятельно, последовательно по плану, правильно отвечали на вопросы. На среднем уровне – 43%, 9 учащихся пересказали не точно, упустили некоторые моменты, но исправляли свои ошибки, на поставленные вопросы отвечали хорошо. На низком – 19%, 4 испытуемые пересказали при помощи наводящих вопросов учителя, допускали речевые ошибки, не смогли составить план текста, 1 – не смог составить план текста, а так же пересказать данный текст.

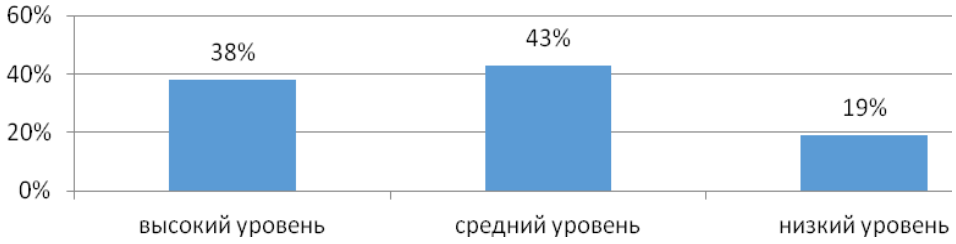


Рисунок 2. Распределение уровней результатов оценки подробного пересказа

Критерии оценки пересказа на основе личных впечатлений: 1 уровень – учащийся пересказывает текст, в котором наблюдается нарушение связности, отклонения от темы, отсутствие четкой структуры и микротем; у учащегося есть нарушения грамматических норм, а также лексические повторы, неправильное использование слов, бедность лексического словаря; 2 уровень – учащийся нарушает связность текста, есть незначительные отклонения от темы. Рассказ не имеет четкой структуры, микротемы практически не раскрыты; 3 – пересказ ребенка имеет общую структуру, в котором раскрыты микротемы, переданы характерные признаки, ясность текста в котором ребенок представляет себе, то о чем он говорит, активность передачи своих мыслей и чувств.

По результатам проведенной методики на 3 уровне – 43%, 9 учащихся составили связный текст, пересказ ребенка имеет общую структуру, в которой раскрыты микротемы, переданы характерные признаки, ясно передают свои мысли, впечатления. На 2 уровне – 52%, 13 учащихся, есть незначительные отклонения от темы. Рассказ не имеет четкой структуры, микротемы практически не раскрыты, не могут до конца сформулировать свои мысли и впечатления; на 1 уровне – 5%, 1 учащийся затруднился, не смог полностью передать содержание текста.

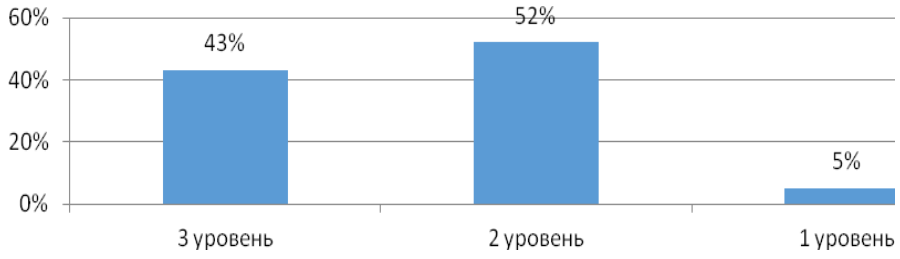


Рисунок 3. Распределение уровней результатов оценки пересказа на основе личных впечатлений

По результатам представленных методик мы сделали общий итог актуального развития речи второклассников (табл. 2).

Таблица 2

Итоги уровня развития связной речи в процессе работы над текстом

Итоговые уровни развития связной речи	Методика Н.В. Нечаевой Всего 3 задания	Подробный пересказ	Пересказ на основе личных впечатлений
Высокий	48%	38%	43%
Средний	24%	43%	52%
Низкий	28%	19%	5%

Таким образом, полученные нами результаты диагностики свидетельствуют о недостаточной сформированности развития связной речи. Вместе с тем, мы определили проблемы обучающихся с особыми образовательными потребностями, которые стоят на учете у учителя-логопеда. У этих детей отчетливо наблюдаются трудности при произношении, мышлении, чтении, говорении. Данные диагностики стали основанием для разработки системы заданий, направленные на развитие связной речи.

Система заданий на развитие связной речи младших школьников в процессе работы над текстом проводилась в конце урока русского языка на 10-15 минут. Всего: 15 заданий в последовательности от работы со словом до работы с текстом. Выборочно представляем в таблице 3 – срез заданий с планируемыми результатами и с фрагментами уроков.

Таблица 3

Срез заданий по развитию связной речи на уроках русского языка в процессе работы над текстом

Задания:	Планируемые результаты:	Фрагмент урока:
Задание 1. Работа над словом Оборудование: компьютер, интерактивная доска, словарь С.И. Ожегова. Цель: создать условия для знакомства с понятием «лексическое значение слова», с правописанием словарных слов, способствовать формированию умения объяснять значение слов.	*Личностные:* учащиеся расширят познавательный интерес, мотивацию учебной деятельности, научаться осуществлять самоконтроль. *Регулятивные:* учащиеся научатся понимать цель выполняемых действий, получат возможность в коллективном диалоге ставить конкретную учебную задачу. *Познавательные:* учащиеся научатся ориентироваться по словарю, научатся находить информацию из справочника. *Коммуникативные:* учащиеся научатся договариваться и приходить к общему решению, научатся задавать вопросы собеседнику. *Предметные:* учащиеся научатся применять правила правописания слов, получат возможность научиться осознавать свойства значений слов.	– Я вам раздала карточки, в которых записаны слова. *Слова: Апрель, барабан, брелок, обман, кофе.* – Прочитайте их. И обсудите с соседом по парте, что вы знаете об этих словах? – Что они означают? Когда вы обычно используете эти слова? – Сначала запишите свои определения, а потом проверьте по словарю. – Совпали ли ваши определения со словарем? – Давайте, теперь проверим все вместе, смотрим на интерактивную доску и читаем. – Рефлексия.
Задание 2. Работа над словосочетанием. Оборудование: компьютер, презентация, интерактивная доска. Цель: создать условие для закрепления темы «Что такое словосочетание?», формирование осознанного представления обучающихся о словосочетании; формирование умения отличать словосочетания от основы предложения.	*Личностные:* учащиеся научаться осознавать свои трудности и стремиться к их преодолению; проводить самооценку своих действий, поступков; устанавливать связь между целью учебной деятельности и её мотивом. *Регулятивные:* учащиеся научаться принимать и сохранять учебную цель и задачу; планировать свои действия в соответствии с поставленной учебной задачей, анализировать свою работу с учётом возникших трудностей. *Коммуникативные*: учащиеся научаться формулировать своё собственное мнение и высказывать его; научаться сотрудничать с учителем и учениками в классе. *Познавательные:* учащиеся научаться сравнивать и различать звонкие и глухие согласные звуки на практике и соотносить изученные понятия с примерами.	– Что такое словосочетание? – Работа в парах. Составьте по данным словам словосочетания, чтобы они были соединены по смыслу. *Слова: коридор, ложка, окно, мяч, телевизор, кошка, играют, интернет.* – Давайте проверим, каждая пара будет говорить по одному словосочетанию по очереди. – Рефлексия.
Задание 3. Работа над предложением. Оборудование: компьютер, презентация, интерактивная доска. Цель: создать условия для усвоения знаний о предложении как единице речи.	*Личностные:* учащиеся научаться осознавать свои трудности и стремиться к их преодолению; проводить самооценку своих действий, поступков; устанавливать связь между целью учебной деятельности и её мотивом. *Регулятивные:* учащиеся научаться принимать и сохранять учебную цель и задачу; планировать свои действия в соответствии с поставленной учебной задачей, анализировать свою работу с учётом возникших трудностей. *Коммуникативные*: учащиеся научаться формулировать своё собственное мнение и высказывать его; научаться сотрудничать с учителем и учениками в классе. *Познавательные:* учащиеся научаться искать и выделять необходимую информацию, анализировать, сравнивать, классифицировать объекты по выделенным признакам.	– На доске я вывела слова, эти слова расставлены не по смыслу (в разброс). *1. Ребята, праздник, для, птиц, устроили, и, зверей, праздник.* *2. На, расцвела, опушке, ива, леса.* *3. В, гнездо, лесу, на, белка, сосне, устроила, высокой.* *4. Ходила, по, цыплятами, курочка, с, двору.* – Составьте по этим словам четыре предложения. – Поменяйтесь тетрадями с соседом и проверьте друг друга. – Рефлексия.
Задание 4. Пересказ текста по предложениям. Оборудование: компьютер, презентация, интерактивная доска.	*Личностные:* понимание того, что пересказ развивает навык чтения, связную речь, мышление, память, внимание. *Регулятивные:* учащиеся научаться принимать и сохранять учебную цель и задачу; планировать свои действия в соответствии с поставленной учебной задачей, анализировать свою работу с учётом возникших трудностей.	– Прочитайте данный текст. *Текст: «Филипок»* *(Приложение 2)* – Почему пересказ по предложениям? Как вы думаете? – Мы сегодня научимся пересказывать текст по предложениям.

Цель: создать условия для учащихся научить пересказывать данный текст по предложениям.	*Коммуникативные:* учащиеся научаться формулировать своё собственное мнение и высказывать его; научаться сотрудничать с учителем и учениками в классе. *Познавательные:* воспроизводить по памяти информацию, необходимую для решения учебной задачи; находить дополнительную информацию; высказывать предположения, обсуждать проблемные вопросы.	– Пересказывать надо именно по одному предложению, а не сразу говорить, о чем говорится в этом тексте. – Вот прочитали предложение и сразу пересказываем, что именно говорится здесь, что произошло, как произошло. – Сегодня начнем читать текст по очереди и сразу пересказывать предложение, которое прочитали.

Вся работа со словом последовательно велась, начиная с создания условия для знакомства с понятием «лексическое значение слова», с правописанием словарных слов до формирования умения объяснять значение слов. Далее, в последних заданиях с создания условий для учащихся научить пересказывать текст по предложениям до полного подробного пересказа (табл. 4).

Таблица 4

Структура последовательности системы заданий в процессе работы над текстом

Всего заданий: 15	Общее содержание заданий:	Объем: 19 ч.
5 заданий (1-5)	– работа со словом	5 ч.
3 задания (6-8)	– работа со словосочетанием	3 ч.
3 задания (9-11)	– работа с предложением	3 ч.
4 задания (12-15)	– работа с текстом	6 ч.

Вместе с тем, одновременно приступили к разработке заданий для детей с особыми образовательными потребностями. У двоих девочек наблюдается нарушение речи, испытывают трудности при овладении письмом и чтении. Сужение объема внимания, быстрая утомляемость, пониженная работоспособность, долго не включаются в выполнение задания. Отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, неуверенность в себе, обидчивость, трудности в налаживании контакта со сверстниками. У одного ребенка отмечается дислексия, системное недоразвитие речи. Ребенок с трудом овладевает навык чтения и письма. Наблюдается медленное послоговое чтение, меняет слоги местами, путает схожие по написанию буквы. Для них разработали примерный индивидуальный образовательный маршрут для развития связной речи на уроках русского языка в процессе работы над текстом (табл. 5). Цель: создать условия для учащегося уметь подбирать слова, работать со словарем, уметь составлять словосочетания, уметь придумывать предложения, уметь передавать свои мысли и пересказывать данный текст.

Таблица 5

Срез индивидуального образовательного маршрута для детей с особыми образовательными потребностями

Задания	Планируемые результаты
1. К данным словам подбери синонимы. Помни, что синонимы – слова близкие по значению, но разные по звучанию и написанию. В случае необходимости обратись к словарю. *Слова: храбрый -…, большой-…, худой-…,неправда-;* 2. Подбери подходящее слово по смыслу. *Сегодня … погода, мы пошли гулять.* *Мальчик опоздал на …* *Мама купила цветные …, и я решил раскрасить свой рисунок.* 3. Вставь пропущенные буквы в словосочетании. *Кра.ивая природа, чистое н.бо, холо.ная погода, мал.чик читает.* 4. Построй предложение из данных слов. *Слова: 1. вдруг, ливень, сильный, начался; девочка, куклу, уронила, новую, свою.* 5. Игра «Ассоциации», я буду говорить тебе слова, а ты говори с чем ассоциируется это слово. *Слова: море, рыба, звезда, бассейн, футбол, корова, урок.* 6. Закончи неоконченные предложения. *Я люблю учиться, потому что…* *Я люблю каникулы, потому что…* *Я люблю рисовать, потому что…* 7. Работа над образным сравнением. Подбери подходящее по смыслу существительное. *Холодный, как лёд.* *Белый, как … .* *Сладкий, как ….* *Легкий, как … .*	*Личностные:* учащийся расширит познавательный интерес, мотивацию учебной деятельности; научится осуществлять самоконтроль, понимание того, что пересказ развивает навык чтения, связную речь, мышление, память, внимание. *Регулятивные:* учащийся научится принимать и сохранять учебную цель и задачу; планировать свои действия в соответствии с поставленной учебной задачей, анализировать свою работу с учётом возникших трудностей. *Коммуникативные:* учащийся научится формулировать своё собственное мнение и высказывать его; научится сотрудничать с учителем и учениками в классе. *Познавательные:* учащийся научится ориентироваться по словарю, научится находить информацию из справочника, воспроизводить по памяти информацию, необходимую для решения учебной задачи; находить дополнительную информацию; высказывать предположения, обсуждать проблемные вопросы. *Предметные:* учащийся научится

Черный, как .... 8. Дополни предложения так, чтобы получился связный рассказ. *Папа срезал ножом_____. У гриба _____ маленькая, _____ длинная, мохнатая. Это гриб - _____. Он растет под _____. Слова для справок: подберёзовик, ножка, гриб, берёзой, шляпка.* 9. Пересказ текста по предложениям. Прочитай текст. Перескажи текст по одному предложению. *У утки были пушистые утята. Однажды лисица утащила утку. Мы научили собаку водить к реке утят. Вот собака важно идет к реке. Утята спешат за ней. Утята ныряют в воде. Потом они гуляют на лугу. Собака сидит и зорко охраняет утят.*	применять правила правописания слов, получит возможность научиться осознавать свойства значений слов. Умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме; соблюдать нормы речевого взаимодействия.

По всем вышеуказанным заданиям для общего обзора хотим представить структуру последовательности системы заданий для индивидуального образовательного маршрута с объемом часов (табл. 6).

Таблица 6

Структура последовательности системы заданий в процессе работы над текстом для индивидуального образовательного маршрута

Всего заданий: 13	**Общее содержание заданий:**	**Объем: 19 ч.**
2 задания	– работа со словом	3 ч.
2 задания	– работа со словосочетанием	3 ч.
3 задания	– работа с предложением	3 ч.
4 задания	– работа с текстом	6 ч.
1 задание	– работа на образное сравнение	2 ч.
1 задание	– игра «Ассоциации»	2 ч.

Выводы. Резюмируя всю работу, учащиеся испытали трудности в первом задании, в котором надо было дать определение слов, как они понимают данное слово. В работе со словосочетанием медленно подбирали слова по смыслу. В работе с предложениями упражнялись в правильном восприятии пауз по смыслу, следовательно, закрепили расстановку знаков препинания. А также, последовательно и системно дошли до заданий по пересказу текста и в составлении плана. Обучающиеся с особыми образовательными потребностями в начале эксперимента испытывали трудности при чтении текстов, при говорении, при письме, так как у них наблюдалась временная «хроническая неуспеваемость» по письму и чтению. С учетом проведенной работы существенная часть речевых нарушений снизилась. Наблюдали улучшение в осмысленном чтении, благодаря сензитивности возраста второклассника.

Таким образом, можно сделать вывод, что на уроках русского языка в процессе работы над текстом вполне возможно сформировать связную речь младших школьников, адаптируя и направляя заранее спроектированные задания с соблюдением принципа системности и последовательности общей дидактики.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.m.wikipedia.org\wiki\ Дата обращения 02.02.2021.
2. Квасникова Н.Ю., Антонова И.Г. Виды пересказов в начальной школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/168990-vidy-pereskazov-v-nachalnoj-shkole Дата обращения: 09.02.2021.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
4. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб.пособие для студ. учреждений высш.проф.образования. М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 464 с.
5. Нечаева Н.В. Обучение грамоте. Журнал «Начальная школа» №8/2010 [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://nsc.1sept.ru/article.php?ID=200201401 Дата обращения: 02.02.2021.
6. Никифорова Е.П. Лингвопсихологические основы методики обучения письменной русской речи учащихся якутской школы. М.: Флинта: Наука, 2000. – 176 с.

УДК 376.5

кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Мосинцев Даниил Дмитриевич
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Смагина Вероника Юрьевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

К ВОПРОСУ О «ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТИ» В 1920-Е ГОДЫ: ОТ «МОРАЛЬНОЙ ДЕФЕКТИВНОСТИ» ДО «ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ»

Аннотация. В данной статье проведен анализ понятия «трудновоспитуемость», в рамках терминологического поля, характерного для психолого-педагогических исследований 1920-х гг. Показана научная дискуссия о факторах и типологии трудновоспитуемости. Важное значение для социального воспитания трудновоспитуемых в 1920-е гг. имел тезис о преимущественно социальной природе трудновоспитуемости и возможности ее преодоления за счет корректировки социальной среды. Некоторая идеализация педагогических средств преодоления трудновоспитуемости характерна для отечественной психолого-педагогической теории и практики в 1920-е гг.

Ключевые слова: морально-дефективные дети, трудновоспитуемые дети, девиантное поведение, РСФСР, 1920-е гг.

Annotation. This article analyzes the concept of "difficult to educate" within the framework of the terminological field characteristic of psychological and pedagogical research in the 1920s. The scientific discussion about the factors and typology of educational difficulties is shown. Important for the social education of the difficult to educate in the 1920s. had a thesis about the predominantly social nature of educational difficulties and the possibility of overcoming it by adjusting the social environment. A certain idealization of pedagogical means of overcoming learning difficulties is characteristic of Russian psychological and pedagogical theory and practice in the 1920 s.

Keywords: morally defective children, difficult children, deviant behavior, RSFSR, 1920 s.

Введение. В настоящее время число детей, имеющих различные формы проявления девиантного поведения возрастает. Прирост подростков с деликвентным поведением каждые 5 лет составляет 11-12% [5, с. 523]. В современной психолого-педагогической науке трудновоспитуемость как понятие имеет определенный «спектр разброса» в понимании этого явления от «сопротивления человеческого материала воздействию» к «сопротивлению воспитанию» до «девиантного поведения». Мы практически имеет дело с психолого-педагогическим явлением, разброс в понимании которого находится от «нормы» до «не нормы», который чаще всего касается поведения ребенка. Возможно, такой разброс появился благодаря неоднозначности понимания термина на различных этапах развития психолого-педагогической науки и практики. Особый интерес для анализа «спектра разброса» в терминологии трудновоспитуемости представляет такой период развития психолого-педагогической (педологической) науки как 1920-е годы.

Изложение основного материала статьи. Ряд современных исследований посвящен поиску технологий и средств реабилитации детей и подростков с девиантным поведением: Жуков М.Н. (2005), Михашина А.С. (2004), Роголева Е.В (1998); Шапочкин А.В. (2000), Шипилина В.В. (2003) и др. можем отметить недостаточность исследований, изучающих историко-педагогические аспекты работы с девиантными детьми. Определенную сложность в организации историко-педагогических исследований мы видим в «разбросе терминологии» («морально дефективные», «аномальные», «исключительные», «трудновоспитуемые», «трудные», «дети с отклоняющимся поведением», «дети осложненного поведения», «дети с девиантным поведением»), используемой в отечественной психолого-педагогической науке и практике 1920-х годов.

В статье авторы предлагают анализ развития понятия «трудновоспитуемость» и классификацию трудновоспитуемых в РСФСР в 1920-е гг. В ходе подготовки статьи авторы использовали методы: анализ психолого-педагогических и историко-педагогических источников; сравнительно-сопоставительный анализ понятий, систематизация и обобщение полученных результатов в ходе проведенного исследования

Само понятие «трудновоспитуемый» в отечественной педагогике (педологии) 1920-х гг. – условный, рабочий термин. Применяется он для обозначения тех категорий детей, которые в дореволюционной России назывались «малолетними преступниками», «нравственно-испорченными», а в революционные годы вплоть до 1924 г. «асоциальными», «морально-дефективными», «этически-дефективными» и пр. На II Всероссийском съезде по социально-правовой охране несовершеннолетних (24/XI – 1/XII 1924 г.) последние термины были отвергнуты вместе с теорией «моральной дефективности», «как ненаучной и практически вредной» [6]. Согласно теории «моральной дефективности» (П.Г. Бельский), способность усваивать моральные нормы и следовать им «дается человеку от рождения» [4].

Проблему преодоления «трудновоспитуемости» в 1920-е гг. разрабатывали в теоретическом и прикладном аспектах И.А. Арямов (трудные дети), П.Г. Бельский (морально-дефективные, трудные, трудновоспитуемые), В.М. Бехтерев (трудный подросток), П.П. Блонский (морально-дефективные, трудные дети, беспризорность), Л.С. Выготский (моральная дефективность, трудный ребенок и его изучение, трудновоспитуемость), Я.И. Гилинский (девиантное поведение), И.И. Данюшевский (беспризорность), А.Б. Залкинд (трудное детство), Л.В. Занков (аномальные дети, изучение трудного ребенка), В.П. Кащенко (исключительные дети, трудные дети, исправление поведения), В.И. Куфаев (трудновоспитуемые, трудные), Е.С. Лившиц (социальные корни беспризорности), А.С. Макаренко (дефективные отношения, организация воспитания трудного детства), Г.В. Мурашев (исключительные дети), В.Н. Мясищев (трудновоспитуемые дети), Н.И. Озерецкий (трудновоспитуемые дети, правонарушения детей и подростков), П.И. Ростигаев

(аномальные дети), В.Н. Сорока-Росинский (морально-дефективные, трудновоспитуемые), С.Т. Шацкий (трудновоспитуемость), А.Г. Калашников (трудновоспитуемые), С.М. Шабалов (трудновоспитуемые дети). Уже приведенный выше разброс в использовании целого спектра понятий, имеющий отношение к 1920-м годам впечатляет и составляет предмет для исследования. Мы сделали попытку, по дате выхода публикации соотнести используемые авторами термины (табл. 1).

Таблица 1

Терминологическое поле «трудновоспитуемости» в 1920-е гг.

период	авторы	разброс терминологии	категории детей
до революции 1917 года	П.Г. Бельский Л.С. Выготский	«малолетние преступники», «нравственно-испорченные» «морально-дефективные»	преступники (уголовные проступки)
1920-е гг.	И.А. Арямов П.П. Блонский В.П. Кащенко Г.В. Мурашев П.И. Ростигаев В.Н. Сорока-Росинский	«исключительные», «асоциальные», «аномальные», «морально-дефективные», «этически-дефективные»	преступники (административные и уголовные проступки), беспризорники, нарушители дисциплины
1924-29 гг.	А.Б. Залкинд Л.В. Занков А.Г. Калашников А.С.Макаренко С.М. Шабалов	«трудновоспитуемые», «трудные»	
к 1930-м гг.	Я.И. Гилинский	«девиантные», «девиантное поведение»	

Можно увидеть, что термины («нравственно-испорченные», «морально-дефективные», «этически-дефективные») чаще всего встречаются в работах, которые можно отнести к дореволюционному периоду или к началу 1920-х гг., затем в научный обиход все чаще входят термины «трудновоспитуемые» и «трудные» и уже к 1930-м годам появляется термин «девиантное поведение». Нужно отметить, что многие представители психолого-педагогической науки пользовались целым спектром терминов, как синонимичными, например В.П.Кащенко писал: «Исключительный, отсталый, трудный в воспитательном отношении ребенок должен быть не только вылечен, но и перевоспитан для того, чтобы стать не просто биологически нормальным, но и социально полезным членом общества» [2], «аномальным, дефективным, трудным» [2]. Особенно характерен такой широкий «терминологический разброс» для ученых, чьи публикации относятся и к дореволюционному периоду и в полной мере к 1920-м годам (П.Г. Бельский, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.П. Кащенко, А.С. Макаренко). Не все педагоги 1920-х годов использовали термины как синонимичные, например В.Н. Сорока-Росинский и В.И. Куфаев не относили к трудновоспитуемым «морально дефективных» детей и считали одной из причин трудновоспитуемости – одаренность. Термин «исключительные дети» (В.П. Кащенко, Г.В. Мурашев) не получил распространения в педагогической теории и практике в 1920-е гг. По мнению А.С. Михашиной, термин «аномальные дети» (П.Г. Бельский, П.И. Ростигаев) в психолого-педагогической литературе в 1920-е гг. встречается еще реже [4].

Опираясь на материалы педагогической энциклопедии (1927-29), мы можем утверждать, что под трудновоспитуемыми детьми большинство исследователей в 1920-е годы понимали:

1) «те категории детей, у которых под влиянием длительного воздействия неблагоприятной для их психофизического и социального развития среды количественные отклонения в поведении от нормы перешли в качественные изменения тех или других сторон характера (реакций поведения), причем другие свойства характера (реакции поведения) могут оставаться иногда и незатронутыми» [6]. Считалось, что под влиянием правильного педагогического воздействия и организации социально-положительной среды эти качественные особенности исчезают, накапливаются новые количественные положительные изменения, переходящие в качественные социально-полезные свойства личностей;

2) «те сравнительно незначительные группы детей, у которых качественные особенности характера (поведения) явились следствием патологического наследственного отягощения благодаря воздействию неблагоприятной среды на ряды предшествующих им поколений или вследствие тех или иных заболеваний или же их остатков» [6]. Под влиянием медико-педагогического воздействия (лечебная педагогика) поведение и этих групп детей изменяется в положительную сторону.

Отечественная психолого-педагогическая теория и практика в 1920-е годы признавала, что существование «чистых типов» социогенного и биогенного типов «трудновоспитуемого детства» ошибочно. К такому разделению, скорее всего, можно отнести факторы (условия), определяющие развитие человека (среда, воспитание и наследственность) и как следствие его «трудновоспитуемость» [1]. Фактор (условие) «активности личности» находился в поле научной полемики и выступал как общепризнанный в психолого-педагогической науке в этот период. В 1920-е годы, большинство ученых считало, что социогенные факторы играют преобладающую роль, разнообразным образом переплетаются, иногда один другого усиливая, иногда подавляя, оказывают свое влияние на формирование поведения ребенка комбинированно и в сложнейших сочетаниях. Идеализация и романтизация возможностей педагогики в 1920-е гг. приводила зачастую к заблуждению, что изменение социальной среды автоматически приведет к уничтожению такого явления как трудновоспитуемость.

Выработка научно обоснованной типологии трудновоспитуемого детства была одной из теоретических задач в 1920-е годы, и общепризнанной классификации трудновоспитуемых детей еще не было. А.С. Макаренко отмечал, что: «типология трудного детства неудовлетворительна, последние предложения Залкинда и Бельского малопригодны для практической работы» [3]. А.С. Макаренко предлагал взять за основание классификации правовой, а не этический или факторный подходы. Он выделил основные проявления трудновоспитуемости, с которыми встречаются практики: присвоение (воровство,

попрошайничество, нужда), преобладание и обособление (эгоизм, свобода личности). А.С. Макаренко считал, что разработка классификации трудновоспитуемости возможна после «предварительного массового наблюдения» [3].

Приведем характеристику основных категорий трудновоспитуемых детей, сложившуюся в 1920-е годы и отраженную в педагогической энциклопедии (1927-29 гг.) [6]. Основанием приведенной классификации выступают факторы развития человека. Одним из крупнейших факторов социогенного порядка считалась в этот период детская беспризорность с вынужденной, преждевременной борьбой ребенка и подростка за свое существование, с голоданием, с постоянным подавлением их личности со стороны окружающих, с жизнью, полной опасностей, с замкнутым, социально вредно направленным товариществом. Следующими в ряде социальных условий выделяли: понижение материального уровня масс в годы разрухи, безработица, кризис современной семьи, неправильные условия роста и развития ребенка в семье, вредные влияния улицы и хулиганства с его псевдо-героизмом, еще далеко не достаточный охват педагогическим влиянием детского населения через школу, детский дом, детский клуб, площадку и т.д. Именно с этим отмечали и параллельно наблюдающееся у трудновоспитуемых нарастание некоторых положительных качеств (предприимчивость, смелость, активность чувство протеста) [6].

Биогенное трудновоспитуемое детство (в эту категорию не входили дети со стойкими ограничениями со стороны центральной нервной системы или органов внутренней секреции, как подлежащие в первую очередь лечению) составляли дети с так называемой психопатической конституцией и дети с ослаблением или расстройством деятельности нервной системы, или органов внутренней секреции, или понижением жизненного тонуса на почве истощения организма (болезни, голодание). При детальном рассмотрении этой последней группы детей оказывалось, что каких-то, качественно особых свойств личности, глубоко изменяющих ее, у этих детей сравнительно с нормальными не наблюдалось. Детей с психопатическими конституциями и этиологически, а тем более в педагогическом отношении рассматривали в 1920-е гг. не как детей, а как человеческую особь с неправильно, уродливо, дисгармонически развившимися некоторыми свойствами нормальной личности, составляющими у нее как раз трудные в воспитательном отношении черты. Иногда корни социогенной трудновоспитуемости так далеко уходят в период раннего развития или вглубь сложной личности человека, что часто эти корни смешиваются с биогенными. Этим в значительной мере объясняются дискуссии, развернувшиеся вокруг вопроса факторов трудновоспитуемости и их классификации в 1920-е годы.

Выводы. Таким образом, анализ терминологического поля «трудновоспитуемость» показал достаточно широкий разброс понятий, и если термины («нравственно-испорченные», «морально-дефективные», «этически-дефективные») чаще всего встречаются в работах, которые можно отнести к дореволюционному периоду или к началу 1920-х гг., позднее в научный обиход все чаще входят термины («трудновоспитуемые», «трудные») и уже к 1930-м годам появляется термин «девиантное поведение». Содержание понятия «трудновоспитуемость» в основном сводится к «отклонению в поведении от нормы» и «нарушению общественной дисциплины». Научную полемику в 1920-е гг. составила проблематика соотношения социогенных и биогенных факторов трудновоспитуемости; основания классификации трудновоспитуемости; разработка теории преодоления трудновоспитуемости; обсуждение социальной природы трудновоспитуемости и возможности ее преодоления за счет корректировки социальной среды. Несложно заметить, что некоторая идеализация педагогических средств и самой возможности преодоления трудновоспитуемости характерна для отечественной психолого-педагогической теории и практики в 1920-е гг. В 1920-е годы научно-обоснованная и общепризнанная типология трудновоспитуемости еще не была разработана. Чаще всего, к категории трудновоспитуемых детей относили: несовершеннолетних преступников (административные и уголовные проступки), беспризорников и нарушителей дисциплины.

Литература:

1. Дубинин, С.Н. Девиантное поведение подростков как предмет психолого-педагогического анализа / С.Н. Дубинин // Вестник экономической интеграции. – 2007. – № 4. – С. 162-171.
2. Кащенко, В.П. Исключительные дети: Дети нервные, трудные и отсталые, их изучение и воспитание / В.П. Кащенко, Г.В. Мурашёв. – М., 1929. – 125 с.
3. Макаренко, А.С. Организация воспитания трудного детства / А.С. Макаренко // Педагогические сочинения в 8 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 53-54.
4. Михашина, А.С. Педагогическое содержание понятия «трудные дети» в отечественной педагогике 1920–1930 гг. / А.С. Михашина // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2019. – С. 155-161.
5. Позднякова, М.Е. Особенности девиантного поведения современной российской молодежи: на пути криминализациии десоциализации / М.Е. Позднякова // Россия реформирующаяся: ежегодник: вып. 15 / Отв. ред. М.К. Горшков. – М.: Новый Хронограф, 2017. – С. 516-548.
6. Педагогическая энциклопедия / под ред. А.Г. Калашникова. В 3-х т. Т. 2. – М.: Работник просвещения, 1927-28. – С. 415-418. [Электронный ресурс] URL:https://dlib.rsl.ru/viewer/01008261959#?page=14 (дата обращения: 20.02.2021).

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
бухгалтерского учета и аудита Колчина Вера Викторовна
ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет» (г. Екатеринбург)

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Качественные изменения содержания, структуры, внедрение в образовательный процесс новых педагогических технологий характеризует современный этап развития образования. В сложившихся условиях информатизации необходимо дополнять образовательный процесс современными ресурсами, к числу которых относят образовательный контент, облеченный в электронную форму, который можно воспроизводить или использовать с привлечением цифровых и мультимедийных технологий. Цифровой образовательный контент – информационный источник, содержащий графическую, текстовую, цифровую, речевую, музыкальную, видео и другую информацию, направленную на реализацию целей и задач современного образования.

Ключевые слова: информатизация образования, цифровые технологии, дистанционное обучение, цифровой образовательный ресурс.

Annotation. Qualitative changes in content, structure, introduction of new pedagogical technologies into the educational process characterizes the modern stage of education development. In the current conditions of informatization, it is necessary to supplement the educational process with modern resources, which include educational content ennobled in electronic form, which can be reproduced or used using digital and multimedia technologies. Digital educational content is an information source containing graphic, text, digital, speech, music, video and other information aimed at realizing the goals and objectives of modern education.

Keywords: informatization of education, digital technologies, distance learning, digital educational resource.

Введение. В эпоху всеобщей цифровизации, роль информационно- коммуникационных и цифровых технологий в образовании, в том числе иноязычном образовании, становится все более значимой. В современном информационном обществе востребованным становится образование, обеспечивающее развитие творческих, креативных способностей человека, его знаний и умений оперировать ими, постоянно их расширять, обновлять и производить новые. Образование нового качества обеспечивается наличием информационного пространства, которое позволяет каждому человеку получать информацию в том объеме, который необходим ему для саморазвития и самосовершенствования [19, 24, 26].

Развитие информационных и телекоммуникационных технологий является основой для модернизации и создания новых технологий во всех сферах деятельности человека. Признанная всем педагогическим сообществом необходимость радикальной модернизация процессов обучения влечет разработку новых подходов к организации образовательных процессов, как в сфере образования, так и в сфере корпоративного обучения [9, 12, 14].

За последние годы в РФ в сфере образования начали происходить большие парадигмальные изменения и новшества. Всё это, конечно же, обусловлено переходом образовательной системы с традиционного подхода обучения на компетентностный. После вхождения в Болонский процесс стратегия модернизации образования стала обновлять существующую систему образовательной деятельности. Основной приоритетной целью реформирования образования стала возможность интегрироваться в мировое образовательное пространство [17, 20].

Поскольку межкультурные отношения и создание поликультурной среды среди обучающихся сейчас играют неотъемлемую роль в современном образовании, с целью достичь интеграции в мировое образовательное пространство, были введены такие программы, как например обучение студентов нелингвистических вузов иностранным языкам. Это повлекло за собой немало изменений, такие как, например, изменения в требованиях образования на всех уровнях. Это повлекло за собой и изменения в компонентном содержании образования. Теперь, изучение дисциплины нацелено не только на освоение материала и приобретение новой информации, но и формирование будущей профессиональной личности обучающегося. Одной из основных целей модернизированного образования является выпуск не только образованных дипломированных учеников и студентов, но и готовых к профессиональной реализации, конкурентно способных и востребованных на рынке труда будущих специалистов [1, 4, 6].

Важнейшим фактором цифровой трансформации образования является дистанционное обучение. Дистанционное обучение является одной из форм подготовки современных специалистов в рамках получения высшего, второго высшего образования, повышения квалификации и переподготовки. Один из основных аспектов образовательного процесса, который требует модернизации – работа с методическими материалами. Стоит задача разработать способы и инструментальные средства формирования, хранения, поиска, обмена учебными материалами. При этом необходимо учитывать необходимость постоянной актуализации информации, так как профессиональные знания устаревают очень быстро [8].

Реализация дистанционного обучения в полном объеме невозможна без использования компьютерных технологий, которые обеспечивают широкие возможности для широкого использования методических материалов.

Изложение основного материала статьи. В работах И.П. Стацука [21, 22] рассмотрен способ формирования методических материалов, в том числе лабораторных работ, основанный на совместной работе преподавателей и студентов. Для этого предложено использовать инструментальное программное средство – Сервис каталогизации учебных материалов. Применение этого инструмента позволяет устранить противоречие межу регламентированным подходом создания методических материалов, который, применяется в вузах и созданием каталога личных информационных ресурсов по теме обучения. Сервис каталогизации учебных материалов является инструментом для интеграции методических материалов учебного портала и личных информационных ресурсов обучаемого.

Основные функции предложенного сервиса: создание/редактирование нового курса (название и описание); формирование/редактирование структуры курса; настройка параметров курса; формирование

структуры учебных материалов; редактирование структуры методических материалов; формирование базового набора методических материалов для созданной структуры; редактирование методических материалов для созданного курса; просмотр методического материала; формирование комментариев для методического материала; сохранение методического материала; определение/редактирование статуса курса; определение/редактирование статуса методического материала; удаление курса; регистрация пользователя в зависимости от его роли в сервисе (гость, авторизованный гость, владелец курса); просмотр каталога курсов пользователя; подписка/отписка на курс пользователя; поиск курсов (возможность выполнения поиска по курсам, по темам, по тегам); просмотр созданных курсов (отображение сохраненных курсов в виде списка и матрицы карточек); фильтрация (возможность выбора курсов по запросу, учитывая все параметры); работа с коллекциями курсов (возможность создавать коллекции, описывать коллекции и группировать курсы по коллекциям, при этом один созданный курс может принадлежать нескольким коллекциям); сохранения созданных курсов (возможность сохранения выбранных курсов в заданном формате); коммуникация и обмен созданными курсами между пользователями; обмен методическими материалами; добавлять курсы и пользователей во вкладку «избранное» для быстрого доступа; администрирование сервиса [2, 3, 5, 7].

Организация работы сервиса показана на рисунке 1.

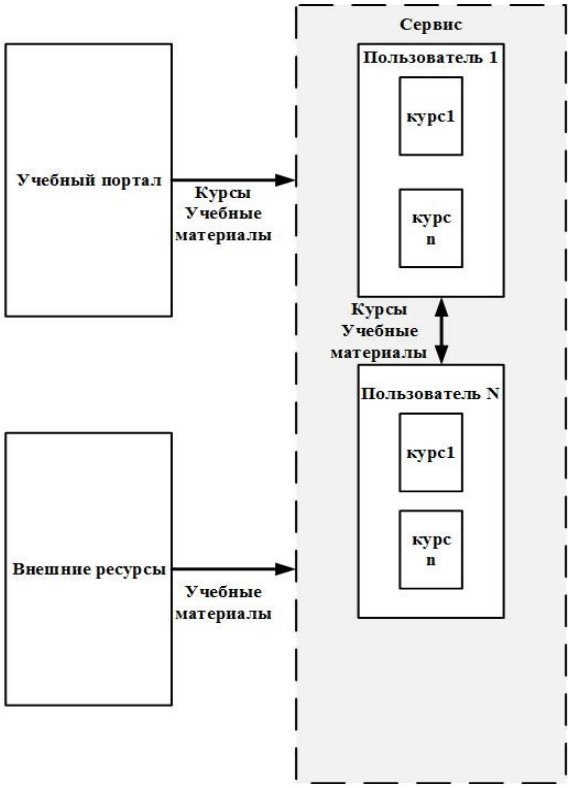


Рисунок 1. Организация работы Сервиса каталогизации

Продолжая исследования в области модернизации технологического обеспечения учебного процесса, интересно рассмотреть вопрос применения Сервиса каталогизации учебных материалов для организации обучения студентов дистанционной формы обучения с учетом его особенностей.

Одной из особенностей дистанционного обучения является отсутствие живого диалога с преподавателем. Студенты зачастую не могут самостоятельно оценить степень освоения учебного материала. В связи с этим, при разработке методических материалов нужно уделять большое внимание вопросам проверки освоения материала. Для этого в рабочих программах учебных дисциплин необходимо для каждого раздела, подраздела готовить и регулярно обновлять контрольные задания, обучающие тесты, тесты самоконтроля, итоговые тестовые и контрольные задания [10, 13, 15]. Такие учебные материалы размещаются на портале. Доступ к ним открывается в соответствии с учебным планом изучения дисциплины. Подготовка этих материалов требует значительных временных и материальных затрат.

Студент является их пассивным потребителем. Как показывает практика, студент не всегда использует их для изучения дисциплины в полном объеме. Активизировать процесс обучения можно с использованием «перевернутого» подхода [11]. Суть подхода состоит в следующем: преподаватель выдает каждому студенту тему для самостоятельного изучения. Обычно выбираются темы, принадлежащие одному разделу учебной дисциплины, по которым можно найти достаточное количество учебных материалов, как на учебном портале, так и во внешних источниках информации. Студенты, изучив материал, составляют краткий реферат со ссылками на использованные источники, формируют контрольные вопросы, задания, тесты по освоенному материалу. Для каждого контрольного, тестового вопроса, задания готовятся ответы со ссылкой на использованный источник информации. Студенты передают друг другу подготовленный материал и контрольные вопросы для изучения и решения. Ответы на вопросы передаются через заданный промежуток времени для самостоятельной оценки верности решения. Студенты в группе обсуждают выполненные решения и возникшие вопросы. Преподаватель, безусловно, является модератором этого процесса. Его задачи: сформулировать проблемы для изучения, распределить их между студентами, проверить результаты работы каждого студента, формирует итоговую контрольную. Проведенный эксперимент показал эффективность и возможность применения описанной формы проведения занятий [16, 18, 23].

В качестве инструментального средства для интеграции учебных материалов, полученных с портала и из каталога личного кабинета пользователя, предлагается использовать Сервис каталогизации учебных материалов. С его использованием студенты пополняют личные каталоги не только учебными материалами, но и связанными с ними контрольными заданиями и тестами. Организация подготовки учебных и тестовых материалов, с использованием предложенного «перевернутого» подхода, показан на рисунке 2.

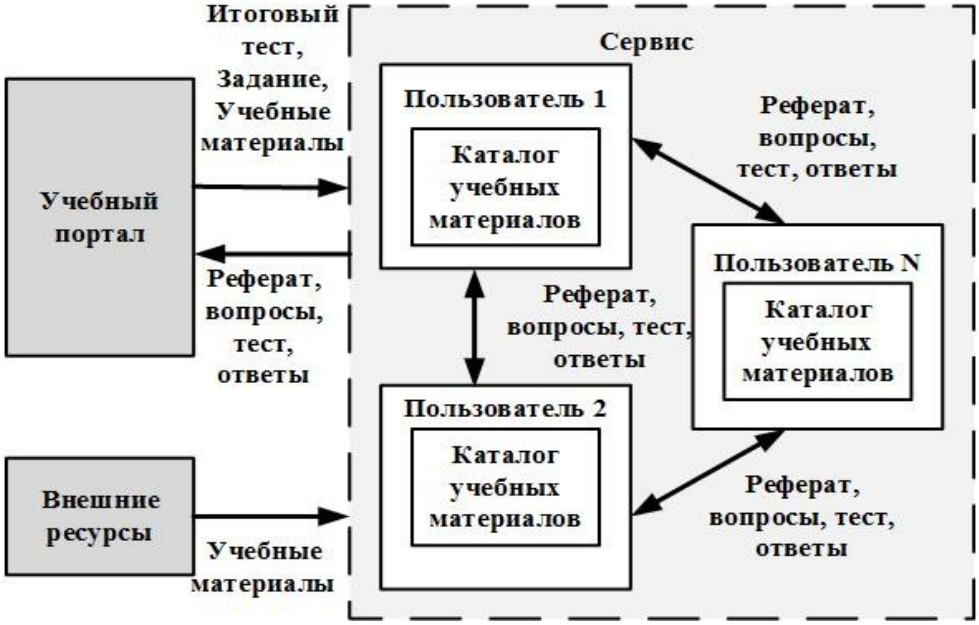


Рисунок 2. Организация подготовки учебных материалов

Сервис каталогизации, позволяющий организовать доступ к ресурсам личных кабинетов всех обучаемых образовательной программы, дает возможность организовывать проектно-ориентированный подход к обучению для студентов дистанционной формы обучения, выполнять совместные учебные проекты творческими командами, обсуждать и оценивать промежуточные результаты каждого члена команды. Такой подход обучает работе в группе, совместной работе с технической документацией, учит рецензировать работы коллег, оппонировать и защищать предложенный вариант решения.

Выводы. С целью внедрения и развития допрофессиональной подготовки школьников перед поступлением в высшие учебные заведения, в систему среднего образования вводится программа «Профильной школы», которая предусматривает повышение качества образования в старших классах, учитывая индивидуальные интересы, склонности и способности обучающихся, а также расширяет вариативность образовательной среды. Алгоритмически данная программа неотличима от вузовской [25, 27].

В отличие от обычной общеобразовательной программы обучения иностранному языку в старших классах средней школы, иностранный язык на старшей ступени профильной школы выступает уже как средство реализации профильного обучения. Обучение иностранным языкам с целью иноязычной подготовки к будущей профессиональной деятельности в отечественном образовании стало одним из основных приоритетов, целью которых является достижение высоких результатов в образовательной стратегии РФ. Одним из основных аспектов данной стратегии является развитие профессионально-ориентированного иноязычного обучения на всех ступенях.

Таким образом, современное профессионально-ориентированное образование шаг за шагом стало переходить на подходы и методику преподавания, которые в основном используются в обучении иностранных языков. Например, в междисциплинарном обучении стала широко применяться технология «CLIL» («Содержательное и лингвистическое интегрированное обучение»), а также, в высших учебных заведениях уже не первый год практикуется преподавание дисциплины «Язык для специальных целей», что уже доказывает стремительный переход будущей профессиональной подготовки и профессионального образования на иноязычное профессионально-ориентированное обучение.

Литература:

1. Samokhin I.S., Mohammad Anwar M.S., Bedenko N.N., Karavanova L.Z., Tsibizova T.Y., Sergeeva M.G. "Educational company" (technology): peculiarities of its implementation in the system of professional education // Espacios. 2018. Т. 39. № 2. – С. 24.
2. Sinelnikov I.Yu., Sukhodimtseva A.P., Sergeeva M.G. Metasubject abilities development in upper secondary school students as a pedagogical problem // В сборнике: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). 2017. – С. 531-539.
3. Sukhodimtseva A.P., Sergeeva M.G., Donskaya M.V., Kupriyanova M.E., Tomashevich S.B. Metadisciplinarity in education: solving actual problems // Espacios. 2018. Т. 39. № 2. – С. 27.
4. Tekucheva I.V., Gromova L.Y. On present state of teaching Russian language in Russia // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 14. – С. 6504-6511.
5. Vasbieva D.G., Sokolova N.L., Masalimova A.R., Shinkaruk V.M., Kiva-Khamzina Y.L. EXPLORING THE EFL TEACHER'S ROLE IN A SMART LEARNING ENVIRONMENT - A REVIEW STUDY // XLinguae. 2018. Т. 11. № 2. – С. 265-274.
6. Wang S., Gorbunova N.V., Masalimova A.R., Bírová J., Sergeeva M.G. Formation of academic mobility of future foreign language teachers by means of media education technologies // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. Т. 14. № 3. – С. 959-976.

7. Беляев В.И., Галицкая И.А., Метлик И.В., Мухин М.И. Концептуальные основы педагогики национальной школы: Монография. Элиста: АПП «Джангар», 2000. – 136 с.
8. Беляев В.И., Мухин М.И. Гуманизация образования: концептуальные основы: монография. Москва, 2003. – 128 с.
9. Васильева И.И., Соколова Н.Л., Михеева Н.Ф. Некоторые тренды использования ИКТ в российских научных исследованиях в области преподавания иностранных языков и перевода в ВУЗах (2012-2017) // Вопросы прикладной лингвистики. 2017. № 27. – С.7-18.
10. Громова Л.Ю., Текучева И.В. О некоторых общепредметных целях обучения русскому языку // Перспективы науки. 2017. № 5 (92). – С. 65-68.
11. Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Педагогический поиск как диалог традиций и инноваций: Монография – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 186 с.
12. Косырев В.П., Сергеева М.Г. «Человеческий капитал» как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2007. № 4 (24). – С. 18-21.
13. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Научные основы развития непрерывного экономического образования в системе профессионального образования: Монография. – Москва, 2015. – 344 с.
14. Мухин М.И. Гуманизация образования: вопросы теории, содержание, технологии: Курс лекций. Москва, 2011. 320 с.
15. Сальная Л.К. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению / Под ред. И.А. Цатуровой. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2020. – С. 46.
16. Сергеева М.Г. «Учебная фирма» как условие формирования профессиональной компетенции будущих специалистов среднего звена // Среднее профессиональное образование. 2004. № 9. – С. 11-12.
17. Сергеева М.Г. Взаимодействие региональных рынка труда и рынка образовательных услуг с учетом механизма социального партнерства // Alma mater. 2013. № 1. – С. 48-55.
18. Сергеева М.Г. Конкурентоспособность выпускника средней профессиональной школы как показатель качества его подготовки // Человеческий фактор: общество и власть. 2004. № 4. – С. 68-69.
19. Сергеева М.Г. Педагогическое обеспечение качества экономического образования // Качество. Инновации. Образование. 2010. № 8. – С. 29-34.
20. Соколова А.С., Сергеева М.Г. Научные основы построения и развития профессиональной карьеры: Монография. – Курск, 2017. – 396 с.
21. Стацук И.П., Таборовец В.В. Управление образовательными информационными ресурсами в процессе обучения / И.П. Стацук., В.В. Таборовец // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы XXV Междунар. науч.-метод. конф., СПб, 23 апреля 2019. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2019. – С. 227-228.
22. Стацук, И.П. Формирование образовательных информационных ресурсов при самостоятельном и непрерывном обучении // И.П. Стацук // «Развитие информатизации и государственной системы научно-технической информации (РИНТИ-2017): доклады XVI конф., Минск, 16 ноября, 2017 г.: доклады конф. / Минск: ОИПИ НАН Беларуси, 2017. – С. 136-140.
23. Суходимцева А.П., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем // Научный диалог. – 2018. – № 3. – С. 319-336.
24. Текучева И.В. О базисной категории "метод преподавания" в учебниках по методике преподавания русского языка начала XX в. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. – С. 82-90.
25. Текучева И.В. Теория и методика преподавания русского языка. практические занятия: методические рекомендации / И. Текучева; Департамент образования г. Москвы, Московский гуманитарный пед. ин-т, Каф. русского яз. и методики. Москва, 2006.
26. Текучева И.В., Громова Л.Ю. Обучение чтению: исторический аспект проблемы // В сборнике: Образование, наука и экономика в вузах и школах. Интеграция в международное образовательное пространство. Труды международной научной конференции. 2015. – С. 381-385.
27. Трубакова Д.И., Сергеева М.Г. Сформированность рефлексии педагога как фактор эффективности формирования социального интеллекта учащихся // Современный ученый. 2017. № 7. – С. 62-64.

Педагогика

УДК 37.06:316.614

кандидат педагогических наук, доцент Конькина Евгения Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Науменко Наталья Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Шаврыгина Ольга Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКА СРЕДСТВАМИ МЕДИАСРЕДЫ

Аннотация. В статье представлены возможности медиасреды (печатные, телевизионные, кинематографические, видео и компьютерные каналы) в развитии творческого потенциала подростка. Авторами предпринята попытка анализа проблем и рисков, с которыми подросток сталкивается в процессе погружения в медиасреду, показаны способы профилактики и меры безопасности при работе в медиапространстве.

Ключевые слова: творческий потенциал, медиасреда, риски, безопасность, психологический ресурс, профилактика.

Annotation. The article presents the possibilities of the media environment (print, television, cinematographic, video and computer channels) in the development of the creative potential of a teenager. The authors made an attempt to analyze the problems and risks that a teenager faces in the process of immersion in the media environment, showing ways of prevention and safety measures when working in the media space.

Keywords: creative potential, media environment, risks, safety, psychological resource, prevention.

Введение. Стремительный скачок в развитии информационных технологий и глобальных компьютерных сетей, переход средств массовой информации на цифровую основу способствовали вовлечению современного подростка в новую электронную среду, которая становится особого рода жизненным пространством, где реализуются всевозможные виды деятельности (учебной, профессиональной, досуговой).

В связи с этим встает проблема взаимодействия в жизнедеятельности подростка старых и новых средств коммуникации, изменения его взглядов и привычек и, что особенно важно в заданном контексте, влияния новой ситуации становления «электронной культуры» на развитие творческого потенциала подростка.

Процесс перехода многих сфер жизни в онлайн в последнее время дал импульс развитию медиакультуры, активно распространяющейся по всему миру в различных видах и формах и оказывающей неоспоримое влияние на развитие творческого потенциала личности, особенно это явление заметно на примере подросткового возраста.

Инновационные технологии, безусловно, обогащают образовательный процесс и способствуют развитию творческих способностей подрастающего поколения. Однако в реальной образовательной практике не всегда медиасреда выступает средством развития творческого потенциала подростка. Необходимо помнить, что в образовании информационные технологии позволяют не только регулировать обучающий процесс, но и направлять его в современный контент образования.

Медиасреда как пространство развития личности стала предметом междисциплинарного анализа. В Великобритании в 1999 году психологом, Соней Ливингстон, которая работала над изучением данной проблемы, был предложен исследовательский проект «Дети, молодежь и меняющаяся медиасреда», который дает представление о том, что может нас ждать в ближайшей перспективе. Большой интерес вызывают результаты исследований влияния медиапространства на подрастающее поколение: до 98% – являются постоянными пользователями современных мультимедийных средств, у 72% пользователей имеется собственный контент, 58% – активно используют современные продвинутые платформы [4].

Нахождение подростков, да и значительной части взрослых, на протяжении последнего года в режиме дистанционного обучения и удаленной работы значительно изменили эти цифры. Можно предположить, что медиасреда и система онлайн обучения стали основными сферами жизни большей части населения страны и мира в целом.

Изложение основного материала статьи. В «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» одной из ведущих задач образования было выделено развитие творческого потенциала подростка, расширение образовательных возможностей, посредством медиасреды [3].

Процесс цифровизации, на который планировалось отвести определенное время, произошел во всех сферах экономики и образования стремительно, за последние несколько месяцев, погрузив всех нас в еще более тесный контакт с медиасредой. Согласно результатам научных исследований, существенные изменения в развитии новой медиасреды в большей степени наблюдаются в мегаполисах, например, Москва, Санкт-Петербург.

В современном обществе многие подростки уже живут в новой среде и периодически в ней находятся, обладают современными коммуникативными навыками и знаниями, т.е. являются более «продвинутыми» в современных средах, такие подростки владеют инновационными умениями и навыками, что развивает творческую активность и творческий потенциал в новой телекоммуникационной среде.

Стремительное развитие медиасреды изменяет современную образовательную систему и предполагает активную и непрерывную совместную деятельность педагогов и обучающихся и непрерывную медиакоммуникацию [2].

Медиаобразование в этом процессе играет роль катализатора, насколько педагогический коллектив понимает значимость встраивания в современную образовательную среду. В современных педагогических компетенциях на первом месте медиаобразование, вектор медиаобразования направлен в будущее, что помогает развитию современных систем развития подрастающего поколения.

Анализ исследований и изучение педагогического опыта позволили выявить ряд противоречий между:

– реальной потребностью общества в личности, обладающей творческим потенциалом и недостаточным теоретическим обоснованием его развития в подростковом возрасте;

– необходимостью рассмотрения возможностей медиасреды в развитии творческого потенциала подростка и недостаточным обоснованием актуализации ее возможностей для оптимизации исследуемого процесса;

– потребностью в новейшем научно-методическом сопровождении процесса развития творческого потенциала подростка и недостаточной разработанностью программно-методического обеспечения.

С целью решения обозначенных противоречий нами использовано моделирование как теоретический метод научного познания, позволяющий выстроить и наглядно продемонстрировать системообразующие компоненты, отражающие отношения, функции предмета исследования. Для структурирования рассматриваемого феномена нами была применена логико-смысловая модель В.Э. Штейнберга [8].

Логико-смысловая модель развития творческого потенциала подростка средствами медиасреды (В.Э.Штейнберга).

В предложенной модели каждая координата соответствует виду деятельности или последовательности действий, отображающих один из элементов процесса развития творческого потенциала подростка, при непосредственном взаимодействии с медиасредой:

К-1 – Понятие медиасреды.

У истоков возникновения медиа стоят социальные и технологические предпосылки. Медиа рассматривается как общественное явление, вызванное информационными потребностями общества в результате достижения им определённого уровня развития. При этом медиа – это и каналы распространения информации, и совокупность средств аудио-, теле- и визуальной коммуникации. В свою очередь, медиасреда рассматривается нами как: 1) особое пространство общения и взаимодействия подростка, в котором происходит процесс изменения информационных запросов личности в сторону их усложнения; 2) площадка овладения новыми методами и приемами передачи информации и взаимодействия с массовой аудиторией.

К-2 – Возможности медиасреды в развитии творческого потенциала подростка.

Образовательная медиасреда предоставляет возможности для самовоспитания, самообразования, самореализации субъектов образовательного процесса: индивидуальные образовательные маршруты, элективные курсы профильного обучения и предпрофильной подготовки, связь с вузами, курсы дистанционного обучения в рамках предпрофильной подготовки и профильного обучения. В развитии потенциала личности большими педагогическими возможностями обладает медиасреда, тесно связанная с современной интерактивной социальной средой [5].

К-3 – Педагогические принципы работы с медиасредой как средством развития личности подростка.

В процессе работы над развитием личности подростка посредством медиасреды важно учитывать то, что медиаобразование (mediaeducation) связано одновременно и с обучением созданию и распространению медиатекстов, и с развитием аналитических способностей обучающихся для интерпретации и оценки их содержания. В то время как изучение медиа (mediastudies), как правило, связывается с практической работой по созданию медиатекстов и медиаграмотностью, которое направлено на достижение определенных целей.

К-4 – Творческий потенциал личности подростка.

Творческий потенциал личности подростка понимается нами как характеристика личности, определяющая совокупность возможностей к познавательной деятельности: когда школьник решает нестандартные задачи, привлекая при этом набор нестандартных приемов и средств, демонстрирует нестандартное видение различных ситуаций, а так же грамотно использует различные медиа пространства для решения поставленных задач [6].

К-5 – Методы работы с медиасредой.

Методы работы с медиасредой представлены погружением в многообразие коммуникационных полей, отличающихся друг от друга тематически и содержательно. К примеру, ведение интернет переписки, переговоры по телефону, общение по интересам в социальных сетях, включенность в совместную распределенную деятельность в медиасреде (участие в проектах, обмен продуктами интеллектуальной деятельности).

К-6 – Медиасреда как средство воспитания.

Обучающегося подросткового возраста тревожат проблемы самореализации и осмысления своего места в жизни, в том числе и в такой важной ее составляющей, как виртуальная среда. Данные возрастные особенности обусловливают высокую активность подростков в социальных сетях и блогах.

Особенностью развития общества на современном этапе является то, что человек с самого раннего детства вовлечен в широкие социальные взаимодействия в медиасреде, следовательно, образовательная среда не может существовать обособлено и не учитывать этих процессов: именно в ней должны содержаться основные ориентиры для успешного освоения воспитанником медиасреды.

К-7 – Технологии критического мышления в работе с медиасредой.

Развитое критическое мышление предполагает наличие у индивидуума системы суждений, которая позволяет анализировать получаемую извне информацию и формулировать собственные обоснованные выводы, вносить обоснованные оценки, интерпретировать и применять полученные результаты в различных ситуациях, интегрировать их в собственный опыт. Такое умение может помочь подростку защитить себя от негативного влияния информации и обеспечить его психологическую безопасность.

К-8 – Риски медиасреды.

В процессе работы за компьютером школьник, как правило, не вникает в суть медиатекстов, воспринимает их поверхностно и некритично. Как следствие медиатексты, выполняя в большей степени релаксационную и развлекательную функции, отодвигают на второй план мотивацию приобретения новых знаний. То обстоятельство, что современный медиарынок буквально переполнен некачественной в художественном и содержательном отношении продукцией, требует развития педагогического потенциала медиаобразования в условиях школьного медиацентра. Опираясь на результаты научных исследований и собственный педагогический опыт, мы можем утверждать, что медиаобразовательные технологии обладают более широкими возможностями, чем рассмотрение их только в качестве инструмента прямой или дистанционной информатизации образовательного процесса [7]. При этом нельзя не учитывать тот факт, что медиасреда предоставляет подросткам не только положительные возможности, но и может оказать негативное влияние. В силу возрастных особенностей и предоставления неограниченных возможностей медиапространства подростки могут стать жертвой киберпреступлений, и даже превратиться в преступников.

Так, сегодня в медиасреде широкое распространение получил кибермоббинг, который в сущности представляет собой травлю. Проявляется кибермоббинг через постоянные угрозы, запугивания, моральные и физические унижения сверстников по отношению к подростку-жертве. Рассмотрим основные виды кибермоббинга: троллинг и эльфинг. Если цель троллинга – унижение чести и достоинства личности разными способами, то особенностью эльфинга является саркастическая похвала личности в целом или ее отдельных качеств с целью нарушения эмоционального равновесия собеседника, осознающего свою неполноценность и несоответствие высказанным похвалам. Одной из разновидностей кибермоббинга выступает пранкинг, понимаемый как выходка, шалость или шутка). На этапе своего возникновения пранкинг проявлялся как телефонное хулиганство с целью вывести человека из себя, записав это на какое-либо видеоустройство и распространив запись в медиасреде. Это доводило людей до эмоционального срыва, нервного стресса. Сегодня пранкинг представляет собой своего рода «социальный эксперимент» над человеком, например, его реакция на то, что у девушки отбирают телефон, ребенка насильно сажают в автомобиль, нападают толпой на юношу.

У подростка, который подвергся кибермоббингу, появляются трудности в физиологической сфере (срывы, истерики, расстройство сна; хронические заболевания), социальной сфере (нежелание обсуждать проблемы с близкими родственниками, друзьями, замкнутость), когнитивной сфере (снижение концентрации внимания, умственной работоспособности, нарушения в познавательной функции); психической сфере (недоверие к окружающим, повышенная тревожность, депрессивное состояние, а на последних стадиях развития моббинга возможно и доведение до суицида).

Организация безопасной медиасреды может состояться только при условии постоянного контроля всех ресурсов со стороны взрослых. Следовательно, родителям и педагогам необходимо решать вопросы, связанными с безопасностью подростков в интернет пространстве.

Выводы. Творческий потенциал заложен в каждом ученике, следовательно, каждый потенциально может творить, находить новое, принимать решения в нестандартных ситуациях. Особенно актуальным является развитие творческого потенциала в ситуации очевидной потребности перехода отечественной системы образования на новую модель функционирования. Повышение неопределенности будущего в связи с быстрым изменением технологий и условий жизни, внедрение цифровых технологий, способность активно самостоятельно добывать знания, значительно меняют роль учителя, которая все больше сводится к тому, чтобы быть тьютором, носителем технологического и культурного опыта.

Педагогический корпус, вошедший в новую образовательную реальность, столкнулся с необходимостью перестройки всего арсенала методического сопровождения образовательного процесса, овладения новыми дистанционными технологиями, наличие навыков «адаптированности к неопределенности» как у педагогов, так и у учеников [1], а также с необходимостью построения новых отношений с медиасредой.

Все участники образовательного пространства: ученики, педагоги, преподаватели вузов и т.д. столкнулись с единым вызовом современности - неопределенностью, которая одновременно выступая и как новая задача, проблема, препятствие, и как условие существования; актуализируют насущное требование для каждого участника наращивать потенциал преадаптивности, повышать готовность личности к изменениям и в целом, активнее использовать творческий потенциал личности [1].

Теоретический анализ источников и результаты реальной педагогической практики позволяют отметить, что медиасреда является эффективным средством развития творческого потенциала подростка. Логико-смысловая модель позволяет структурировать и систематизировать процесс развития творческого потенциала подростка.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Под общ. ред. А.Г. Асмолова. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. – 546 с.
2. Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. – 87 с.
3. Возчиков В.А., Колтаков К.Г. Образование в информационном обществе: некоторые проблемы содержания и организации. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2001. – 113 с.

4. Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста: Дис.канд. психол. наук. – М., 2001. – 199 с.
5. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей / М.С. Добрякова, О.В. Юрченко, Е.Г. Новикова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 72 с.
6. Новые возможности WorldSkills для сопоставимой оценки результатов в профессиональном образовании / Ф. Дудырев, И. Фрумин, В. Мальцева, Е. Лошкарева, Е. Татаренко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования; Союз «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия). – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 47 с.
7. Проект Ю.Л., Богдановская И.М., Королева Н.Н. Развитие сетевых технологий как фактор трансформаций жизненного пространства современного человека // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. – 2014. – № 1. – С. 89-96.
8. Штейнберг В.Э. Технологические основы педагогической профессии: учеб.-метод. пособие – Уфа: БГПУ – УрО РАО-АПСН, 2002. – 80 с.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУПП ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты оценки удовлетворенности студентов инклюзивных групп такими показателями, как организация учебных занятий, работа куратора, доступность образовательной среды для студентов с инвалидностью, комфортность внутренних помещений, а также эмоциональное самочувствие, психологический климат и в целом удовлетворенность условиями получения образования. Выяснилось, что в целом более 80% студентов инклюзивных групп удовлетворены студенческой жизнью, имеют возможности для самореализации в науке, общественной деятельности, культурной сфере и спорте.
Ключевые слова: инклюзивное образование, студенты с инвалидностью, удовлетворенность образовательным процессом.
Annotation. The article considers the results of assessing the satisfaction of students of inclusive groups with such indicators as the organization of training sessions, the work of the curator, the accessibility of the educational environment for students with disabilities, the comfort of the interior, as well as emotional well-being, the psychological climate and overall satisfaction with the conditions of education. It turned out that in general, more than 80% of students of inclusive groups are satisfied with student life, have opportunities for self-realization in science, social activities, cultural sphere and sports.
Keywords: inclusive education, students with disabilities, satisfaction with the educational process.

Введение. В последние годы наблюдается повышенное внимание к проблемам подростков и юношей, имеющих инвалидность и ограниченные возможности здоровья, отмечается рост потребности не только в получении ими среднего профессионального, но и высшего образования, актуализируется их стремление к активной социальной жизни и самореализации [4]. При этом вопросы получения высшего образования лицами с инвалидностью не теряют своей актуальности в силу стремления организовать условия доступности для инвалидов, повысить качество образования и показатели удовлетворенности обучающимися образовательным процессом.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на серьезные шаги, реализуемые современными вузами в направлении развития высшего инклюзивного образования, существуют определенные проблемы, связанные с организацией учебных занятий для лиц с инвалидностью, с условиями для их самореализации, с доступностью образовательной среды.

Существующие внешние факторы (недостаточность условий доступности, низкий уровень компетентности преподавателей в вопросах инклюзивного образования и т.д.), затрудняющие процесс получения образования студентами с инвалидностью дополняются внутренними (психологическими) факторами, связанными с личностными особенностями обучающихся этой категории. Психологический портрет студентов с инвалидностью состоит из целого ряда характеристик, среди которых сниженный адаптационный потенциал и недоразвитие навыков межличностного взаимодействия, негативные коммуникативные установки и склонность к виктимному или зависимому поведению, недостаточная активность и самостоятельность студентов этой категории, сниженность амбиций, неадекватность сформированных представлений о себе и своих возможностях [1; 2; 3; 5]. Все это сказывается на развитии оценочных механизмов, субъективной удовлетворенности различными сторонами жизни, в том числе удовлетворенности образовательным процессом.

Инклюзивное обучение на любой ступени образования, в том числе на ступени высшего образования, предполагает не только техническое, кадровое и методическое оснащение, но и реализацию системы социально-психолого-педагогического сопровождения лиц с инвалидностью. Так, в ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» на протяжении нескольких лет реализуется комплекс мероприятий, направленный на организацию работы по сопровождению вступительных испытаний в вузе для абитуриентов-инвалидов и лиц с ОВЗ, содействие трудоустройству выпускников этой категории. Специалистами Центра сопровождения инклюзивного образования на протяжении учебного года проводятся обязательные индивидуальные консультации со студентами-инвалидами, тренинги для студентов инклюзивных групп, мониторинг образовательных потребностей и удовлетворенности студентов инвалидов и лиц с ОВЗ образовательными услугами.

Для оценки удовлетворенности студентов инклюзивных групп образовательным процессом было проведено анкетирование, в котором приняли участие 219 студентов без инвалидности из инклюзивных групп (контрольная группа – КГ) и 15 – с инвалидностью (экспериментальная группа - ЭГ). Ограничения по здоровью у студентов: 1 – нарушение слуха, 2 – нарушения функций опорно-двигательного аппарата, 6 – нарушения зрения и 6 – общие заболевания. Среди опрошенных студентов – 12,3% – юноши и 87,7% – девушки. Были получены следующие результаты (Таблица 1 и 2).

Таблица 1

Оценка настроения (эмоционального самочувствия) студентами инклюзивных групп (в %)

Вопросы анкеты	Варианты ответов							
	Очень плохое самочувствие (упадок сил, периодически возникает апатия)		Плохое (часто испытываю слабость, раздражитель-ность)		Не очень хорошее (часто возникает состояние неуравновешен-ности, тревоги)		Чаще всего отличное и нормальное (испытываю эмоциональный подъем, чувство бодрости)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Как вы оцениваете свое настроение (эмоциональное самочувствие) в последнее время?	15,4	20	19,6	33,3	22,8	20	37,3	26,6

Свое настроение как отличное и нормальное оценивают только 37,3% студентов инклюзивных групп (без инвалидности) и 26,6% студентов с инвалидностью. Обращает внимание факт, что 20% студентов с инвалидностью отмечают у себя очень плохое эмоциональное самочувствие или настроение, что является настораживающим фактом, но вероятнее всего связано с периодом напряжения у студентов во время сессии (когда и проводилось анкетирование). Эти результаты коррелируют с результатами ответов на вопрос о потребности в дополнительной помощи специалистов в периоды сильного эмоционального напряжения. Оценивая эмоциональное напряжение в конце семестра 12,3% студентов контрольной группы и 13,3% респондентов экспериментальной группы испытывают потребность в помощи психолога, 27,9% обучающихся без инвалидности и 20% студентов с инвалидностью периодически тоже осознают необходимость обращения за профессиональной психологической помощью. Таким образом, несмотря на достаточно высокие показатели частого плохого эмоционального самочувствия у студентов экспериментальной группы (53,3%), их готовность обращения за профессиональной психологической помощью ниже (33,3%), в сравнении с готовностью к помощи обучающихся контрольной группы (40,2%).

Таблица 2

Удовлетворенность студентов инклюзивных групп различными аспектами образовательного процесса (в %)

Вопросы анкеты	Варианты ответов							
	Совсем не удовлетворен		Скорее не удовлетворен		Скорее удовлетворен, чем нет		Полностью удовлетворен	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Насколько вы удовлетворены комфортностью внутренних помещений (аудитории, коридоры, фойе, туалеты, компьютерное оборудование)?	17,6	20	26,4	6,6	31,8	46,6	24	26,6
Насколько вы удовлетворены организацией учебных занятий (расписания занятий, графика учебного процесса, работу деканата, возможности получить консультацию)?	13	13,3	15,4	20	33,1	46,6	33,6	20
Насколько вы	15,8	20	16,3	6,6	36,4	40	26,6	33,3

удовлетворены работой куратора, ответственных за профессиональ-ную траекторию и воспитательную работу?								
Насколько вы удовлетворены доступностью образовательной среды для студентов с инвалидностью (наличием пандусов, лифтов, специального оборудования)	14,9	13,3	32,2	26,6	24,7	20	23,8	40

Оценивая такой показатель как удовлетворенность комфортностью внутренних помещений, где проходят занятия, студенты с инвалидностью отмечают большую удовлетворенность, что возможно свидетельствует о сниженном уровне притязаний этой категории обучающихся. Так, 73,3% студентов частично или полностью удовлетворены состоянием помещений. Совсем или частично не удовлетворены комфортностью помещений 44% студентов без инвалидности и 36,6% студентов, имеющих статус инвалида.

Оценка удовлетворенности организацией учебных занятий показывает, что около 30 % студентов обеих групп совсем или частично не удовлетворены этим. Полное удовлетворение отмечают 33,6% студентов контрольной группы и 20% респондентов с инвалидностью.

Оценивая удовлетворенность работой куратора, ответственных за профессиональную траекторию и воспитательную работу, студенты с инвалидностью показывают большую удовлетворенность (33,3% – полностью удовлетворены), но вместе с этим процент студентов с инвалидностью, показывающих полное неудовлетворение работой куратора выше в сравнении с другими студентами инклюзивных групп.

А вот полную неудовлетворенность доступностью образовательной среды для обучающихся с инвалидностью высказывают только 13,3% студентов с инвалидностью и 14,9% студентов без ограничений в состоянии здоровья. 60% респондентов экспериментальной группы и почти 50% обучающихся контрольной группы в целом удовлетворены созданными условиями для лиц с инвалидностью в вузе.

Удовлетворенность условиями для самореализации студентов в университете в разных областях была оценена студентами как экспериментальной, так и контрольной групп примерно одинаково. Процент студентов инклюзивных групп удовлетворенных в той или иной степени в разных областях:

– 87,2% – в области науки (научные исследования, конференции, статьи);

– 87,6% – в общественной деятельности (молодежная активность, волонтерство);

– 85,3% – в культурной сфере (творческие студии, участие в культурных мероприятиях;

– 83,5% – в области спорта (секции, участие в соревнованиях).

Оценка социально-психологического климата в студенческих группах показала, что 14,1% студентов инклюзивных групп считают этот климат нездоровым или скорее неблагоприятным; 37,4% респондентов отмечают благоприятный климат, дружественную атмосферу, комфортность. Для большинства же студентов (48,4%) климат в группах можно охарактеризовать как «скорее благоприятный, чем нет».

Свое негативное отношение к инклюзивному образованию высказывают 20,5% студентов инклюзивных групп, отвечая, что обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью должны учиться в специальных группах (10,5%) или выбирая ответ «не поддерживаю такую идею» (10%).

Частота возникновения конфликтов в инклюзивных группах оценивается участниками этих групп следующим образом: 5% – очень часто, постоянно; 30,6% – не так часто, но возникают; 48,4% – возникают очень редко и только 16% респондентов отмечают, что конфликтных ситуаций в группе не бывает.

Удовлетворенность студенческой жизнью в целом высказали 82,7% студентов инклюзивных групп и соответственно неудовлетворенность – 17,3%.

Выводы. Таким образом, 85,8% студентов инклюзивных групп отмечают благоприятный климат, дружественную атмосферу, комфортность. Более 80% респондентов удовлетворены студенческой жизнью, имеют возможности для самореализации в различных сферах (в науке, общественной деятельности, культурной сфере и спорте).

При оценке различных сторон образовательного процесса студенты с инвалидностью наиболее удовлетворены комфортностью внутренних помещений, где проходят занятия (73,3%), работой куратора и ответственных за профессиональную траекторию и воспитательную работу (73,3%). Наибольшая неудовлетворенность обучающихся с инвалидностью касается доступности образовательной среды (наличия пандусов, лифтов, специального оборудования). Студенты с инвалидностью достаточно часто испытывают неудовлетворенность своим эмоциональным самочувствием, но при этом не всегда готовы обратиться за профессиональной психологической помощью.

В заключение отметим, что в целях совершенствования образовательного процесса необходимо продолжить реализацию комплекса мероприятий по социально-психолого-педагогическому сопровождению лиц с инвалидностью, активизировать культурно-досуговые мероприятия со студентами инклюзивных групп с обязательным включением в них студентов с инвалидностью. Для улучшения социально-психологического климата в инклюзивных группах целесообразно проведение не только совместных внеучебных мероприятий, но и просветительской работы со студентами.

Литература:

1. Домбровская А.Ю. Формирование социальных стереотипов инвалидности // Среднерусский вестник общественных наук. 2009. №2. – С. 63-66.

2. Королева Ю.А. Социально-психологическая компетентность детей и подростков с отклонениями в развитии как условие успешности инклюзивного процесса // Концепт. 2016. Т. 20. – С. 81-85. Режим доступа: http://e-koncept.ru/2016/56331.htm.
3. Насибуллина А.Д. Исследование личностного адаптационного потенциала и коммуникативных установок молодых инвалидов // Мир науки. 2018. Т. 6. №3. Режим доступа: https://mir-nauki.com/PDF/47PSMN318.pdf
4. Официальный сайт региональной общественной организации инвалидов «Перспектива» // Образование для всех: информационный бюллетень № 2. 2017. Режим доступа: http://www.perspektiva-inva.ry/index.php?id-247
5. Павлова А.М. Субъективные особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья, препятствующие их успешной адаптации // Молодой ученый. 2016. №18. – С. 193-196.

Педагогика

УДК 378
кандидат биологических наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Корчагина Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «ПРИРОДНО-ОЧАГОВЫЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Одной из важнейших государственных задач является воспитание подрастающего поколения. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) обучающиеся осваивают большое количество компетенций, изучаемых на различных предметах. Особое место занимает вопрос обеспечения безопасности личности, общества и государства. Этому вопросу посвящены темы в таких предметах как география, биология, история, но особое место занимает предмет «Основы безопасности жизнедеятельности», ведь именно в этом курсе интеграция всех знаний и умений, которые были изучены на школьных занятиях. В работе рассмотрены вопросы использования факультативного курса «Природно-очаговые заболевания Омской области» во внеурочной деятельности по ОБЖ для формирования познавательного интереса и повышения уровня знаний обучающихся.
Ключевые слова: факультативный курс, внеурочная деятельность, основы безопасности жизнедеятельности.
Annotation. One of the most important state tasks is the education of the younger generation. In accordance with the federal state educational standard (FSES), students master a large number of competencies studied in various subjects. A special place is occupied by the issue of ensuring the security of the individual, society and the state. Topics in such subjects as geography, biology, and history are devoted to this issue, but a special place is occupied by the subject "Fundamentals of Life Safety", because it is in this course that all the knowledge and skills that were studied in school classes are integrated. The paper deals with the use of the optional course "Natural focal diseases of the Omsk region" in extracurricular activities on OBZH for the formation of cognitive interest and increasing the level of knowledge of students.
Keywords: elective course, extracurricular activities, fundamentals of life safety.

Введение. Обеспечение безопасности является одной из потребностей государства, общества и личности. Разнообразие форм обучения в современной школе направлено на успешное выполнение поставленных образовательных задач. В современном образовательном процессе на первый план выступает не просто овладение учащимися предметными знаниями, умениями и навыками, объём которых постоянно растёт, а сама личность ученика как активного деятеля, имеющего соответствующую структуру потребностно-мотивационной сферы. Одной из форм, удовлетворяющих потребности современного обучающегося, может быть факультативный курс, целью которого является удовлетворение познавательного интереса школьников [2].

Большое количество межпредметных связей в ОБЖ говорит о том, что сам предмет охватывает разные области знания. Факультативный курс является важным составляющим звеном не только в профориентационной работе, но и в удовлетворении познавательного интереса обучающихся, что показывает актуальность выбранной темы.

Изложение основного материала статьи. Теоретическую базу исследования в работе составили труды ученых, которые рассматривают программу обучения по основам безопасности жизнедеятельности учащихся как одно из важных течений развития образования, в частности таких, как: В.В. Маркова, А.Т. Смирнов, Б.О. Хренников и др. [3, 7]. Проблеме организации факультативных занятий посвящены научные труды А.М. Матюшкина, Р.П. Шульга и др. [4, 8]. В работах Т.В. Мельниковой и Т.Ф. Михнюк раскрыты цели и содержания факультативных занятий в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» [5, 6]. В исследованиях О.Л. Князевой определены основные формы и методы проведения факультативных занятий в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» [2]. Однако проблема организации факультативных занятий курса ОБЖ на основе региональных материалов в настоящее время изучена недостаточно.

Факультатив (лат. facultas – возможный, необязательный, данный на выбор) – курс, который выбирают ученики для углубления и расширения знаний по определенному предмету в соответствии с желаниями и интересами, предназначенный для построения индивидуальной образовательной программы ученика. Факультативные курсы, указывает Р.П. Шульга, обеспечивают углубленное изучение понятий, изучаемых в основном курсе, объем знаний, ограниченный школьной программой. При преподавании факультативных курсов применяются формы и методы, характерные для внеклассных занятий [8]. Дифференцировать факультативные занятия можно по содержанию, как представлено на рис. 1.

В настоящее время в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» при организации внеурочной деятельности учителями используются как активные, так и пассивные методы обучения. К пассивным относятся следующие методы обучения: лекция, беседа, дискуссия, объяснение, рассказ, работа с книгой, а к активным – дискуссионные, игровые и проблемные методы обучения.

Рисунок 1. Классификация факультативных занятий по содержанию

Н.П. Абаскалова рекомендует на факультативных занятиях курса ОБЖ использовать практико-ориентированные методы обучения. Важным условием применения практико-ориентированного метода обучения, является то, что учащийся становится не объектом учебного процесса, а его субъектом, имеющим возможность принимать активное участие в процессе обучения [1].

Рассмотрим принципы практико-ориентированного метода обучения на факультативных занятиях курса ОБЖ. Основные принципы, на которые опирается педагог при реализации практико-ориентированного метода обучения – это принципы самостоятельности, свободы и сотрудничества. Принцип самостоятельности – подразумевает организацию учебного процесса таким образом, чтобы дать учащимся возможность самостоятельного поиска и усвоения учебного материала, а также возможность осуществления самостоятельной и исследовательской деятельности. Принцип свободы – направлен на то, что педагог должен предоставлять учащимся свободу выбора в поиске учебного материала, его усвоении, представлении собственных работ и т.д. То есть, педагог не должен ставить учащихся в рамки и шаблоны по освоению учебной информации. Принцип сотрудничества – предусматривает равноправное участие педагога и учащихся в учебном процессе [5].

Таким образом: каждое факультативное занятие должно быть интересно и познавательно, увлекать учащихся, мотивируя на обучение. Учебные задания должны быть не только интересны, но и выполнимы в процессе осуществляемой практической деятельности, их необходимо организовывать не по шаблону и стандарту, а делать оригинальными и запоминающимися, а также в соответствие с возрастом и уровнем развития учащихся. Предметно-ориентированный метод обучения призван изучать предмет не ради предмета, а видеть значение рассматриваемых проблем (значение теоретическое, практическое, для расширения кругозора и т.п.).

Материалы и методы. В ходе проведенного исследования нами был разработан и реализован во внеурочной деятельности по основам безопасности жизнедеятельности факультативный курс «Природно-очаговые заболевания Омской области» для обучающихся 8-х классов. Программа курса направлена на дополнение базовых знаний по ОБЖ и биологии. Введение данного курса диктуется необходимостью формирования у школьников понимания того, что здоровье – это величайшее благо, его надо уметь сохранять. Программа факультативного курса «Природно-очаговые заболевания Омской области» рассчитана на 34 часа (таблица 1).

Таким образом, представлено содержание факультативного курса «Природно-очаговые заболевания Омской области» для обучающихся 8-х классов. Отметим, что в содержание данного курса включены активные методы обучения, такие как практико-ориентированный и проектный.

Таблица 1

Содержание факультативного курса «Природно-очаговые заболевания Омской области»

№ п/п	Тема урока	Кол-во часов	Вид занятия
1	2	3	4
Введение (1 ч.)			
1.	Главные ценности и приоритеты современного человека. Задачи курса. Сущность понятия «природно-очаговые заболевания».	1	Лекция
Тема 1. Природно-очаговые заболевания Омской области (10 ч.)			
2.	Понятие о природном очаге болезни и природной очаговости.	1	Лекция
3.	Факторы окружающей среды, характер их воздействия на организм человека на материалах Омской области.	1	Лекция
4.	Природные условия жизни в Омской области.	1	Лекция
5.	Анализ природных условий жизни в Омской области.	1	Презентация
6.	Мониторинг окружающей среды в Омской области.	1	Практическая работа №1
7.	Социальные условия жизни в Омской области.	1	Лекция
8.	Анализ социальных условий жизни в Омской области.	1	Презентация
9.	Болезни как процесс и формы адаптации человека к среде обитания на материалах Омской области.	1	Видеофильм
10.	Проекты по теме «Природно-очаговые заболевания Омской области».	2	Защита проектных работ
Тема 2. Специфика природно-очаговых заболеваний в Омской области (11 ч.)			
11.	Экология – наука о взаимосвязях организмов друг с другом и со средой обитания.	1	Лекция
12.	Медицина – область научной и практической деятельности по исследованию нормальных и патологических процессов в организме человека, различных заболеваний, способах их лечения и профилактики.	2	Лекция
13.	Влияние природно-очаговых заболеваний в Омской области на здоровье населения.	1	Практическая работа №2
14.	Специфика природно-очаговых заболеваний Омской области.	2	Видеофильм
15.	Экологические проблемы в городе и регионе.	1	Выступление обучающихся
16.	Пути решения экологических проблем, связанных с охраной здоровья на материалах Омской области.	1	Презентация
17.	Генетика и биологический возраст.	1	Видеофильм
18.	За здоровый образ жизни.	1	Семинар
19.	Проекты по теме «Экология и медицина в изучении и укреплении здоровья человека».	1	Защита проектных работ
Тема 3. Практическая экология (3 ч.)			
20.	Мониторинг природно-очаговых заболеваний в Омской области.	1	Практическая работа №3
21.	Планирование мероприятий по профилактике природно-очаговых заболеваний в Омской области.	2	Практическая работа №4
Тема 4. Здоровое общество-будущее нации (7 ч.)			
22.	Понятие здоровье и его структура.	1	Лекция
23.	Инфекционные заболевания.	1	Презентация
24.	Анализ и составление карты сезонных заболеваний школьников.	1	Практическая работа №5
25.	Оценка индивидуального здоровья.	1	Практическая работа №6
26.	Вредные вещества в доме и их источники.	1	Видеофильм
27.	Портрет здорового человека.	1	Презентация
28.	Проекты по теме «Здоровое общество – будущее нации».	1	Защита проектных работ
Тема 5. Итоговое занятие (2 ч.)			
29.	Научно практическая конференция, посвященная Дню здоровья.	2	Защита проектных работ
	Итого:	34	

Экспериментальная педагогическая работа проводилась на базе БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 68». В эксперименте принимали участие обучающиеся 8-х классов в количестве 40 человек. Экспериментальным классом, в котором проводился факультативный курс «Природно-очаговые заболевания Омской области» стал 8Б класс в количестве 20 обучающихся. Контрольным классом, в котором работа в рамках ОБЖ проводилась в обычном режиме выступил 8А класс в количестве 20 обучающихся.

Эксперимент состоял из 2 этапов – констатирующего и формирующего. На констатирующем этапе

эксперимента были выполнены:

1. Разработка рабочей программы факультативного курса по ОБЖ «Природно-очаговые заболевания Омской области» в соответствии с особенностями проведения факультативного курса по предмету ОБЖ требованиями к рабочим программам факультативных курсов.
2. Диагностика познавательного интереса учащихся (методика выявления познавательного интереса Г.И. Щукиной) [9].
3. Диагностика уровня знаний по основам безопасности жизнедеятельности в контрольном и экспериментальном классах проводилась при помощи тестирования (10 заданий, каждое из заданий оценивается 1-3 баллов, в зависимости от сложности вопроса и полноты ответа обучающихся).

На формирующем этапе экспериментальной работы были выполнены следующие действия:

1. Апробация факультативного курса по ОБЖ «Природно-очаговые заболевания Омской области» в образовательном процессе 8 класса.
2. Повторная диагностика уровня познавательного интереса по Г.И. Щукиной и уровня знаний по ОБЖ.

Результаты. Интерпретация результатов, полученных при выявлении уровня познавательного интереса у обучающихся 8-х классов по методике Г.И. Щукиной на разных этапах эксперимента представлена на рисунке 1.

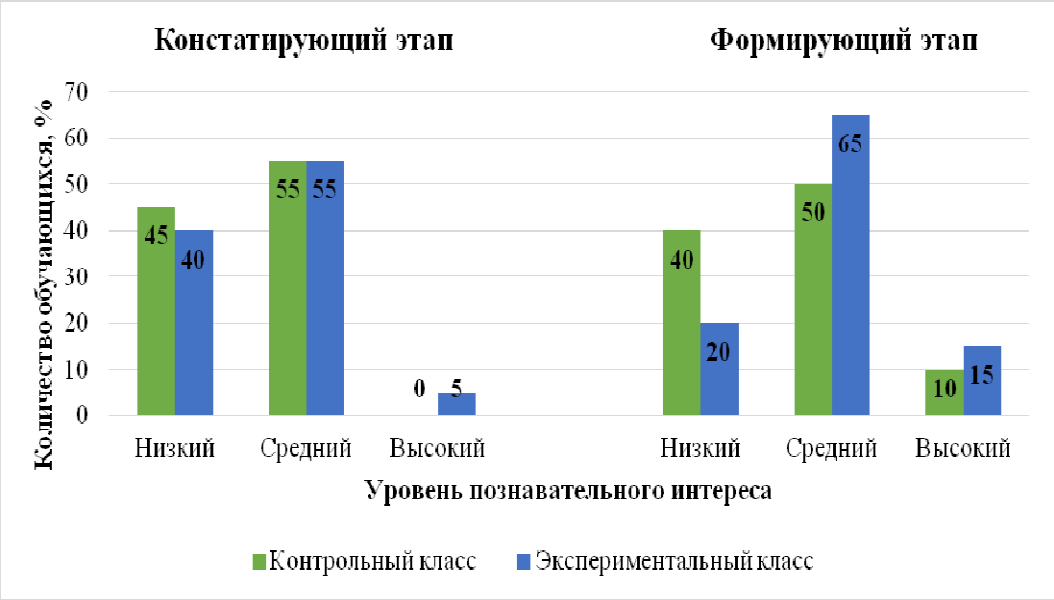


Рисунок 1. Динамика уровня познавательного интереса обучающихся на этапах эксперимента

На констатирующем этапе процент обучающихся экспериментального класса с высоким уровнем познавательного интереса составил 10%, со средним уровнем 50%, а с низким 40%. В контрольном классе показатели оказались следующими: 45% обучающихся с низким уровнем познавательного интереса, 55% – средний уровень, обучающихся с высоким уровнем выявлено не было.

После проведения факультативного курса на формирующем этапе в экспериментальном классе замечены следующие изменения: количество обучающихся с высоким уровнем познавательного интереса увеличилось на 5%, со средним уровнем – увеличилось на 15%, а обучающихся с низким уровнем познавательного интереса сократилось на 20%. В контрольном классе на формирующем этапе эксперимента уровень познавательного интереса обучающихся оказался практически без изменений – сократилось количество обучающихся с низким уровнем на 5% и увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем на 5%, а количество обучающихся со средним уровнем познавательного интереса осталось прежним – 55%.

При диагностике уровня знаний по ОБЖ на разных этапах эксперимента получены следующие показатели (рисунок 2). На начальном этапе контрольный класс показал следующие результаты: обучающихся с высоким уровнем сформированности знаний 5%, со средним уровнем – 25%, с низким – 70%. Показатели уровня знаний по ОБЖ формирующего этапа контрольного класса имели следующую динамику: количество обучающихся со средним уровнем знаний по ОБЖ увеличилось на 10%, с низким – на 5%, а с высоким уровнем знаний снизилось на 10%.

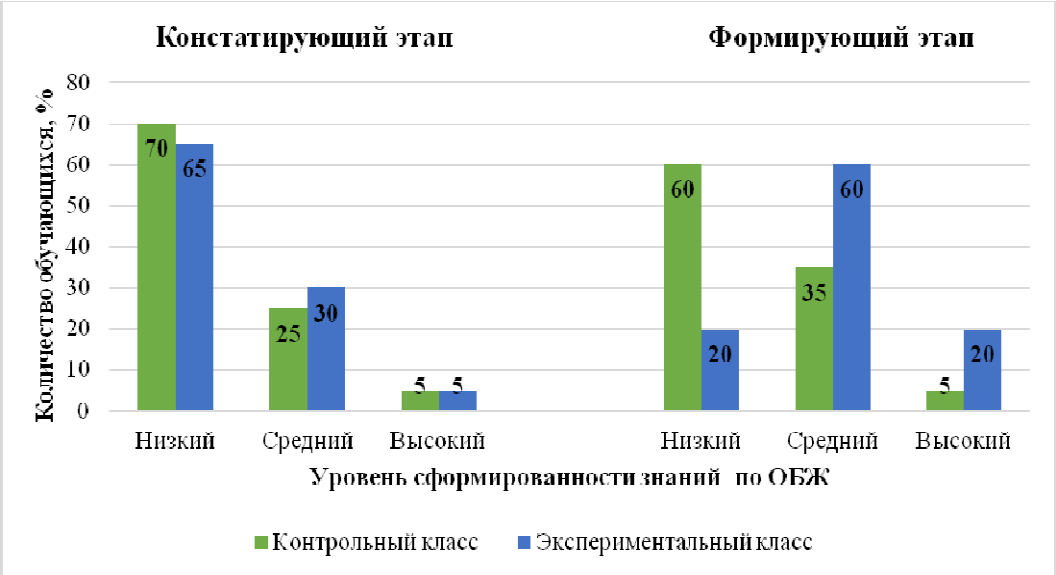


Рисунок 2. Динамика уровня сформированности знаний по основам безопасности жизнедеятельности на этапах эксперимента

На констатирующем этапе данные экспериментального класса были такими: обучающихся с высоким уровнем сформированности знаний – 5% от общего числа, а это лишь один обучающийся. Средний уровень сформированности знаний по ОБЖ показали 30%, и у 65% обучающихся был отмечен низкий уровень сформированности знаний по ОБЖ. Диагностика уровня знаний по ОБЖ на формирующем этапе показала, что в экспериментальном классе количество обучающихся с высоким уровнем знаний по ОБЖ возросло в четыре раза и составило 20%, со средним уровнем знаний увеличилось в два раза и составило 60%, а с низким уровнем знаний соответственно сократилось на 45% и составило 20%.

Представленные выше показатели позволяют говорить об эффективности применения факультативного курса «Природно-очаговые заболевания Омской области» по основам безопасности жизнедеятельности для обучающихся 8-х классов во внеурочной деятельности.

Выводы:

1. В ходе проведенной работы была проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература по вопросу применения факультативных курсов в рамках предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». Было выявлено, что в процессе проведения факультативных занятий по ОБЖ учителем используются как пассивные, так и активные методы обучения, а также широко применяются практико-ориентированный и проектный метод обучения.
2. В соответствии с требованиями разработан и апробирован факультативный курс «Природно-очаговые заболевания Омской области» во внеурочной деятельности по ОБЖ для обучающихся 8-х, рассчитанный на 34 часа.
3. Эффективность реализации разработанной программы факультативного курса «Природно-очаговые заболевания Омской области» во внеурочной деятельности обучающихся 8 класса выявила, что применение программы прошло успешно на основании положительной динамики уровня познавательного интереса и уровня знаний: количество обучающихся с высоким уровнем познавательного интереса увеличилось на 5%, со средним уровнем – увеличилось на 15%, а с низким уровнем – сократилось на 20%; количество обучающихся с высоким уровнем знаний по ОБЖ возросло в 4 раза и составило 20%, со средним уровнем знаний увеличилось в 2 раза и составило 60%, а с низким уровнем знаний сократилось и составило 20%.

Литература:

1. Абаскалова Н.П. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе [Текст] / Н.П. Абаскалова, Л.А. Акимова, С.В. Петров. – Новосибирск: АРТА, 2011. – 302 с.
2. Князева О.Л. Особенности поисковой деятельности школьников при решении наглядно-действенных задач [Текст] / О.Л. Князева // Вопросы психологии. – 2017. – №5. – С. 86-93.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983 – 96 с.
4. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности [Текст] / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. 2017. – №4. – С. 5-17.
5. Мельникова Т.В. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности учащихся на основе технологии модульного обучения: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Т.В. Мельникова. – СПб, 2006. – 18 с.
6. Михнюк Т.Ф. Безопасность жизнедеятельности [Текст] / Т.Ф. Михнюк. – Минск: ИВЦ Минфина, 2015. – 341 с.
7. Смирнов А.Т. Основы безопасности жизнедеятельности. 8 класс. Учеб. для общеобр. учреждений / А.Т. Смирнов, Б.О. Хренников; под ред. А.Т. Смирнова; РАН, РАО, изд-во – 6-е изд. – М.: Просвещение, 2012. – 224 с.
8. Шульга Р.П. Средство повышения интереса к познавательной деятельности [Текст] / Р.П. Шульга // Педагогика. – №12. – 2016. – С. 9-10.
9. Щукина И.Н. Пути формирования исследовательских умений у детей [Текст] / И.Н. Щукина // Вектор науки ТГУ. – 2017. – № 4. – С. 445-447.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Костылева Елена Анатольевна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал
Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Кутепова Любовь Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье автор рассматривает особенности организации проектной деятельности в системе дополнительного образования. Цель статьи проанализировать научную литературу организации разнообразных направлений проектной деятельности. В статье рассмотрены главные элементы в организации проектной деятельность, которыми является информационная основа как знания о средствах и условиях достижения результата. На основе проведенного анализа соответсвующей литературы статьи были определены педагогические условия организации проектной деятельности. Под организационными педагогическими условиями понимается комплекс возможностей, способствующих решению задач системы образования в целом.

Ключевые слова: проектная деятельность, дополнительное образование, эффективность.

Annotation. In this article, the author examines the features of the organization of project activities in the system of additional education. The purpose of the article is to analyze the scientific literature on the organization of various areas of project activities. The article discusses the main elements in the organization of project activities, which are the information basis as knowledge about the means and conditions for achieving the result. Based on the analysis of the relevant literature of the article, the pedagogical conditions for organizing project activities were determined. Organizational pedagogical conditions are understood as a complex of opportunities that contribute to solving the problems of the education system as a whole.

Keywords: project activities, additional education, efficiency.

Введение. В настоящее время в условиях стремительного развития научно-технического прогресса, изменившего социально-экономическую сферу России, система образования претерпевает ряд значительных изменений: происходит преобразование содержания образования; внедряются новые формы и методы обучения; пересматривается перечень знаний, умений и навыков. Все эти изменения в сфере образования направлены на переход от традиционной парадигмы обучения к компетентностной. Суть этой парадигмы заключается не в освоение обучающимися суммы знаний и навыков, а в развитие компетенций, направленных на достижение предметных, межпредметных и личностных результатов обучения.

Вышеупомянутые нововведения коснулись всей системы образования, в том числе и системы дополнительного образования детей. Дополнительное образование наравне со школьным образованием становится важным звеном в общей системе образования, которое гарантирует формирование личности обучающегося и его раннее профессиональное самоопределение. По этой причине все методы и приемы, используемые педагогами дополнительного образования в своей практике должны сформировывать компетенции, которые отвечают требованиям современного общества. Сегодня, имея большое разнообразие форм в системе дополнительного образования, проектная деятельность является одним из самых востребованных и инновационных направлений.

Традиционные методы, применяемые сегодня в системе дополнительного образования, не могут в полном объеме раскрыть весь потенциал личности обучающегося. На помощь таким методам обучения приходят методы, которые позволяют подготовить учащихся к выбору своего дальнейшего профессионального пути, помочь им подстраиваться под быстро сменяющие технологии в современном обществе, развивать навыки креативного мышления и самостоятельности. Одним из таких методов является проектная деятельность [2].

Из работы Н.В. Матяш «проектная деятельность – это вид деятельности, который содержит в себе комплекс элементов игровой, учебно-познавательной, рефлексивной, исследовательской и творческой деятельности» [4].

Изложение основного материала статьи. Интерес к проектной деятельности за последние годы заметно усилился. Подтверждением этому могут сложить работы многих научных исследователей. Большой вклад в изучение подходов к организации обучения проектной деятельности в образовательном учреждении внесли такие исследователи как: В.Г. Веселова, О.Р. Козлова, В.М. Монахов и другие. Изучению основ проектной деятельности посвящены труды Е.М. Борисова, В.В. Гузеева, Н.Ю. Ерофеева, В.В. Копылова, Н.Ю. Пахомова, И.Д. Чечель [5].

Проектная деятельность обучающихся в системе дополнительного образования к настоящему времени мало изучена. Она изучалась как средство профессиональной ориентации обучающихся при овладении ими компьютерных технологий (А.В. Маятин), как один из способов их творческой деятельности в детской объединение (Ю.Ф. Сазонов). Однако возможности организации проектной деятельности обучающихся в системе дополнительного образования и условия реализации этих возможностей пока не исследовались.

С возрождением проектной деятельности в педагогической практики школы большинство педагогов дополнительного образования начинают переосмысливать весь свой опыт педагогической деятельности. Выявляя при этом место проектной деятельности обучающихся в процессе обучения.

Проанализировав научно-педагогическую литературу, выяснилось, что проектная деятельность имеет свойство подстраиваться под организацию разнообразных направлений деятельности. Так, проектная деятельность может применяться при организации исследований, связанных с естественнонаучной и туристско-краеведческой направленностью (А.М. Волков, А.Т. Волкова, А.А. Корженикова, Е.С. Цикало и др.), при организации творческой направленности (А.И. Живицкая), при организации профессионального самоопределения в сотрудничестве со школой (Т.А. Долматова) [6].

Для определения востребованности проектной деятельности обучающихся в системе дополнительного образования были рассмотрены нормативно-правовые документы, научные публикации педагогов и методистов, связанных с деятельностью дополнительного образования, интернет – материалы, причастные теме дополнительного образования, работы некоторых авторов по организации проектной деятельности в виде книжных изданий.

По итогам анализа содержательной характеристики понятия «возможность» была составлена схема, представленная на рисунке 1. Из схемы видно, что основными составляющими компонентами понятия «возможность» считаются следующие термины – условие и средства реализации [8]. Эти два термина составляют основу при организации любого вида деятельности. Работа считается наиболее эффективной только в том случае, если во время организации этой деятельности в полной мере предоставляются всевозможные условия и средства необходимые для этого.

Рисунок 1. Основные компоненты понятия «возможность»

Организация проектной деятельности обучающихся в системе дополнительного образования предполагает три ее варианта [1]:

1. Организация проектной деятельности для обучающихся.
2. Организация проектной деятельности для творческого объединения
3. Организация проектной деятельности для педагога и обучающихся.

Главным элементом в организации проектной деятельность является ее информационная основа – это знания о средствах и условиях достижения результата. Для педагога дополнительного образования основу его деятельности будут составлять знания о педагогических возможностях реализации проектной деятельности. Для обучающихся информационную основу их проектной деятельности будет создавать педагог.

В системе дополнительного образования педагогические возможности складываются из двух элементов [3]:

– набора особенностей проектной деятельности, служащих для реализации педагогических целей в результаты;

– набора условий, которые необходимы для реализации педагогических возможностей.

В соответствие с рядом нормативно-правовых документов (Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования в РФ и т.д.) образовательное учреждение в процессе обучения должно реализовывать следующий ряд условий [2]:

– создать условия для самореализации личности;

– организовывать процесс обучения через индивидуальный подход к каждому ребенку;

– сделать обучающегося активным участником процесса обучения;

– делать акцент на социально-нравственное развитие учащегося;

– реализовывать право ребенка на свободный выбор деятельности.

При проектировании процесса обучения большое значение придается создаваемым педагогическим условиям. Грамотно выбранные и четко реализованные педагогические условия позволят педагогу достичь высоких результатов своей педагогической деятельности с обучающимися.

Под педагогическими условиями следует понимать совокупность педагогических возможностей, воздействующих на процесс обучения для создания успешной реализации какой-либо деятельности.

Всего в научно-педагогической литературе существует три типа педагогических условий, представленных на рисунке 2.

Рисунок 2. Типы педагогических условий

Под организационными педагогическими условиями понимается комплекс возможностей, способствующих решению задач системы образования (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов и др.).

Психолого-педагогические условия представляют собой совокупность мер оказывающих педагогическое воздействие со стороны педагога на учащегося, с целью повысить эффективность процесса обучения (Н.В. Журавская, А.В. Круглый и др.) [3].

Отталкиваясь от терминологических словарей понятие «условие» можно охарактеризовать как [2]:

– требования, выдвинутые в конкретной области деятельности;

– обстановку, в которой что-то совершается;

– обстоятельство, от которого зависит что-то важное.

Можно заметить, что термин «условие» не может существовать отдельно, оно взаимодействует с разными предметными областями. Именно в совокупности все эти условия сформируют среду его возникновения.

В результате анализа и обобщения всех позиций авторов можно сделать вывод, что педагогические условия – это компонент образовательного процесса, воздействующий на педагогические возможности образовательных учреждений для большей эффективности достижения результатов.

Анализ научно-педагогической литературы позволил выделить следующие условия для реализации проектной деятельности в образовательном учреждении:

1. Условие по созданию ситуации успеха.
2. Учет возрастных особенностей участников проектной деятельности.
3. Обеспечение современного информационно-технического сопровождения деятельности.
4. Условия по контролю самостоятельной деятельности учащихся.
5. Ориентирование на профессиональное будущее.

Рассмотрим выше перечисленные педагогические условия более подробно. Создание условий ситуации успеха в организации проектной деятельности является самым важным и эффективным условием. Обучающиеся в процессе проектной деятельности должны быть уверены в себе, в своих возможностях и способностях. В завершение процесса они должны быть горды своим результатом и проделанной работой.

Сопровождение проектной деятельности современными информационно-техническими ресурсами позволит повысить эффективность работы в несколько раз. При таком условие снижается время выполнения проектной работы, повышается интерес обучающихся и качество его работы.

Ориентация на профессиональное самоопределение успешно реализуется в проектной деятельности. Разная направленность проектной деятельности позволит учащемуся опробовать себя в разных областях знаний и определить что для него интереснее, что ему приносит удовольствие.

Чтобы получить полное представление о совокупности имеющихся педагогических условий для реализации проектной деятельности обучающихся необходимо, прежде всего, погрузиться в исследования педагогов и разобрать их рекомендации по сопровождению проектной деятельности обучающихся. После сбора, анализа и отбора нужных рекомендаций можно представить несколько групп условий по обеспечению эффективности проектной деятельность обучающихся.

1. Первая группа связана с особенностями отбора содержания проектной деятельности.
2. Вторая группа содержит особенности организации проектной деятельности.
3. Третья группа обобщает работу педагога, его позиции в этой области деятельности.

Большинство исследователей рекомендуют при организации проектной деятельности в системе дополнительного образования придерживаться таких педагогических условий [2]:

– наличие мотивационного компонента;

– самостоятельность в принятие решения;

– следование определенному алгоритму действий;

– разнообразие организационных форм;

– обеспечение информационно – техническими ресурсами.

При сопровождении проектной деятельности педагогам дополнительного образования предлагается [4]:

– создавать собственные проекты, содержание которых связано с проектной деятельностью;

– организовывать совместные проекты с обучающимися;

– развивать навыки общения с обучающимися.

Педагогические условия – это меры по воздействию педагога дополнительного образования на учащегося с целью повышения эффективности образовательного процесса.

Выводы. Таким образом, организация проектной деятельности в системе дополнительного образования – это набор специально обоснованных и организованных требований образовательной деятельности, которые вместе помогают успешно достичь запланированного результата на разных этапах деятельности и в целом. Обобщив все позиции научных исследователей, были выделены педагогические условия для эффективной реализации проектной деятельности обучающихся в системе дополнительного образования [7]:

– организационно-техническое оснащение работы;

– информационно-техническое сопровождение работы;

– ценностно-мотивационные условия успешности выполнения работы;

– условия по совершенствованию контроля самостоятельной деятельности обучающихся.

Литература:

1. Боровиков, Л.И. Педагогика дополнительного образования: учебно-методическое пособие для руководителей центров детского творчества. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2012. – 145 с.

2. Волкова, А.Т. Принципы организации проектной деятельности учащихся в Центре «Экология и культура». – М.: Инноватор, 2014. – 166 с.

3. Малкова, И.Ю. Педагогические функции метода проектов в условиях их реализации в школе. – Томск: Академия, 2014. – 123 с.

4. Пастарнак, М.П. Дидактические основы применения проектного обучения учащихся в процессе изучения образовательной области «Технология». – Брянск, 1997. – 423 с.

5. Пахомова, Н.Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении. – М.: АРКТИ, 2015. – 114 с.

6. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьника: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2008. – 159 с.

7. Постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» от 26 декабря 2017 года № 1642

8. Смирнова Ж.В., Большакова Ю.С., Мададова К.Х. Сущность контрольно-оценочной деятельности и ее особенности организации в дополнительном образовательном учреждении // В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования. сборник статей по материалам VII региональной научно-практической конференции. Мининский университет. 2020. – С. 34-36.

9. Ходырева, В.А. Проектная деятельность в духовно-нравственном воспитании учащихся. – Новокузнецк, 2005, – 47 с.

Педагогика

УДК 37.034

магистр педагогических наук Кротов Евгений Викторович
Религиозная организация – духовная образовательная организация
высшего образования «Оренбургская духовная семинария
Оренбургской Епархии Русской Православной Церкви» (г. Оренбург)

ЭТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ НРАВСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу феномена этического воспитания как неотъемлемой части нравственной педагогики. Подробно представлен терминологический аппарат исследования, охарактеризованы такие категории как «этика», «мораль», «нравственность». Рассмотрены задачи и функции этического воспитания. Представлено содержание воспитания и обозначена роль его этической составляющей.

Ключевые слова: этическое воспитание, нравственная педагогика, мораль, нравственности, этика.

Annotation. The article is devoted to the theoretical analysis of the phenomenon of ethical education as an integral part of moral pedagogy. The terminological apparatus of the study is presented in details, such categories as «ethics», «morality», «moral» are characterized. The tasks and functions of ethical education are considered. The content of education is presented and the role of its ethical component is indicated.

Keywords: ethical education, moral pedagogy, morality, morals, ethics.

«Ребенок – иностранец, он не понимает языка,
не знает направления улиц, не знает законов и обычаев.
Порой предпочитает осмотреться сам;
трудно – попросит указания и совета.
Необходим гид, который вежливо ответит на вопросы».

Януш Корчак «Как любить ребенка»

Введение. Базовые национальные ценности, присутствующие и одновременно составляющие религиозные, этические, социальные, семейные и иные системы ценностей, определяют содержание духовно-нравственного воспитания, развития и социализации – эта мысль не только прослеживается и находит свое подтверждение у педагогов и воспитателей, но и транслируется в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г.», что определяет актуальность исследуемой темы.

Каменева О.Л., рассуждая об этике добродетели в педагогике, говорит о постмодернистском нигилизме; дискредитации всех норм; стирании границ прекрасного и безобразного; о ситуации, когда порок смешивается с добродетелью, ложь с правдой. В «открытой» истории нельзя спешить налагать запреты на

что бы то ни было, поскольку явления, события и понятия, ставшие во многом равновесными в постмодернистском мире, должны быть тщательно взвешены [9, с. 509].

В связи с присущим современной эпохе плюрализмом относительно различных сторон жизни человека, актуальным представляется исследование этических категорий как характеристик совершенствования личности в педагогической науке. Теоретические исследование библиографии, посвященной теме этики, вынуждает нас познакомиться с историко-философскими предпосылками становления понятия «этика» и смежных с ним понятий «мораль» и «нравственность» – важных составляющих нравственной педагогики.

Изложение основного материала статьи. Вопросам нравственного воспитания, сопряженного с духом патриотизма, народности, свободы и религиозного воспитания, уделено внимание в трудах отечественных педагогов конца XIX – начала XX вв. Вахтерова В.П., Острогорского А.Н., Ушинского К.Д., и др. Идеи нравственного образа жизни, служения абсолютному благу посвящают свои труды представители русского зарубежья Гессен С.И., Зеньковский В.В. и др.

Представителями философско-религиозного направления, обратившимися к теоретическим и методическим педагогическим вопросам явились Бердяев Н.А., Булгаков С., Ельчанинов А.В., Ильин И.А., Соловьев В.С., Франк С.Л. и др. Несмотря на идеологическую направленность педагогики советского периода, в это время зарождаются уникальные воспитательные системы Блонского П.П., Захаренко А.А., Караковского В.А., Макаренко А.С., Сухомлинского В.А. и других педагогов, уделявших особое внимание развитию внутреннего мира ребенка, его нравственной, моральной и этической стороне.

Перед педагогикой современности стоит задача преодоления «нравственного безвременья» конца XX века – утверждает Зелинский К.В., подчеркивая важность решения этико-педагогических проблем современности [7, с. 6]. Проблемы нравственной педагогики современности освещены исследованиями ученых: Болковитина С.М., Власовой Т.И., Гарифуллиной Р.С., Дивногорцевой С.Ю., Кондакова А.М., Никандрова Н.Д., Кульневича С.В., Масловой Н.В., Петраковой Т.И., Шадрикова В.Д., Шемшуриной А.И., и др. Психологические особенности духовной, нравственной личности, имеют освещение в трудах Василюка Ф.Е., Братуся Б.С., Непомнящей Н.И., Слободчикова В.И., Флоренского Т.А. и других. Важным в современной педагогической науке является мнение о необходимости исследования и обращения к педагогическому опыту предшествующих эпох [12, с. 161].

Вопросы православной культуры, ее значимости в воспитательной практике, в обогащении внутреннего мира субъектов воспитательного процесса; приобщения отечественной педагогической традиции воспитания, представлены трудами ученых: Аверинцева С.С., Белозерцева Е.П., Лихачева Д.С., Никандрова Н.Д., и др., активизация исследований в этой теме вызвана введением предметной области «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России».

Обозначим терминологический инструментарий исследования. Так, философский словарь дает следующее определение этики. Этика (от греч. ethika: от ethos – нрав, обычай, образ мыслей, характер) можно рассмотреть на нескольких уровнях. На уровне субъективном этика представляет собой теорию морали, цель которой – обоснование модели добродетельной жизни. В историческом плане этика – обоснование той или иной конкретной моральной системы, фундированное конкретной интерпретацией универсалий культуры, относящихся к субъектному ряду универсалий: смысл жизни, совесть, честь, долг, добро и зло, справедливость и т.д. В связи с этим этика как моральное поучение и этика как теоретическая модель морали не всегда были дифференцированы (это и восточные кодексы духовной и телесной чистоты и «благодушие» Плутарха) [23].

Для классической культуры характерно то, что теоретики этических систем были одновременно и моралистами, создававшими этические системы (Сократ, Эпикур, Спиноза, Дидро, Кант, Гегель и пр.); в неклассической культуре этика – это одновременно и теория нравственного сознания и само нравственное сознание в теоретической форме (Марксизм).

Исходя из потребности человека в осмыслении отношений с другими людьми, мы признаем, что этика – одна из форм духовной деятельности. Этические представления содержатся уже в первых письменных свидетельствах, оставленных древними цивилизациями. Например, в древнеегипетском папирусе Присса (IV тысячелетие до н.э.) автор пишет о проблеме отношений поколений: «Жизнь теперь не та, что была прежде; дети не слушаются родителей». Еще в древности формируется перечень этических представлений, включающих в себя вопросы о том, что человек может вести себя хорошо или плохо, о влиянии действий человека на жизнь общества, о послушании или непослушании старшим (или требованиям общины). Но данные проблемы в разрозненном виде еще не представляют этики. Как стройная система взаимосвязанных проблем и соответствующих понятий этика возникает в I тыс. до н. э. Сначала греки начинают употреблять слово «этос», обозначающее «жилище», «привычное место обитания», «звериное логово» в совершенно новом качестве – «темперамент», «нрав», «привычки», «характер». В дальнейшем от слова «этос» происходит термин «этика», греческое происхождение которого не настаивает на локализации данного феномена только в греческой культуре, поскольку этика появляется почти одновременно в различных независимых друг от друга культурах:

1) в Палестине VIII-IV вв. до н.э. (учения иудейских пророков);
2) в Древней Индии V-IV вв. до н.э. (брахманические и буддийские идеи дхармы и кармы);
3) в Древнем Китае V-IV вв. до н.э. (конфуцианское учение о «дэ» как свойстве «благородного мужа», и даосское учение об определяющем путь и движение всего во вселенной законе – «дао»);
4) в Древней Греции V-IV вв. до н.э. (одна из трех составных частей философии, рассматривающая связь между нравом, словом и природой) [6. с. 6].

Несмотря на территориальную разобщенность и многие отличия этих систем, находящиеся в основании этических систем идеи очень близки друг другу. А именно, отношение человека к миру (или Абсолюту) определяет ответное отношение мира (или Абсолюта) к человеку, отсюда и одно из обозначений этики – «практическая философия».

Как термин и систематизированная дисциплина этика восходит к Аристотелю (IV в. до н.э.): встречается в названии сочинений, посвященных нравственным проблемам («Никомахова этика», «Эвдемова этика», «Большая этика»). Для Аристотеля этика – это некий объем знаний и поучений о духовных качествах человека.

С III в. до н.э. понятие «этика» закрепляется в научном обиходе стоиками: они считают ее наряду с логикой и физикой – одной из трех частей философии. В последствии, этикой обозначают область

философских знаний, посвященную изучению добродетелей (нравственности), жизненной мудрости, в рамках которой происходило искание человеческих умов, пытавшихся найти путь к достижению счастья.

Понятие «мораль» – своего рода калька понятия «этика». Происходит это понятие от латинского слова «mores», что является смысловым аналогом греческого «этос». Оно было использовано в I в. до н.э. римским оратором Цицероном, переводившим тексты Аристотеля. Слово «мораль» можно перевести и как «нрав», «характер», «обычай»; и, в то же время, как «закон», «предписание», «правило». Несмотря на столь схожее значение, имеются различные оттенки понимания смысла этих терминов. Так, при переводе на различные языки возникают и иные определения, например, «нравственность» (от корня «нрав») – это слово попала в словарь русского языка в XVIII в. и стало употребляться как синоним понятий «мораль» и «этика». В последствии значение этих понятий претерпело трансформацию и они получили собственное содержание. Так, этика – это наука, теория; мораль и нравственность – практические явления в жизни человека. Несмотря на то, что до сих пор эти понятия синонимичны в обыденном сознании, стоит различать:

Нравственность (происходит от слова «нрав») – подразумевает поведение согласное с нормами, принятыми в обществе (традиции, обычаи, ценности). Критерий добродетели – традиционный образ жизни.

Мораль – это вся сфера морального сознания (нормы, заповеди, кодексы, личные убеждения). Понятие морали является более обобщенным и сложным, нежели понятие нравственности. Мораль относится к сфере знания, нравственность – к практике, к действию. Этика – это наука о морали и нравственности [6. с. 6].

Нравственное воспитание является ключевой задачей этики, несмотря на ее нормативный статус. Доводя до сознания принципы, влияющие на выбор человеческой воли, на оценку действительности, на выбор той или иной позиции, нормативность этики заключается лишь в степень ее воздействия на мыслящее сознание. Этика, передавая накопленный человечеством (народом, этносом, племенем) и систематизированный объем знаний о моральной действительности, учит о том, что такое «благо» [4, с. 110].

Становление этически зрелого человека возможно через нравственный опыт, в том числе и негативный – это тернистый путь через конфликт самой жизни. В полной мере личный нравственный опыт невозможно передать или завещать, поскольку он должен быть пережит. В итоге мы приходим к пониманию того, что у этического (нравственного) воспитания две стороны – сформированный «моральный субъект» становится субъектом «нравственным». Это происходит по мере того, как воспитание в виде внешних воздействий (педагога, семьи, общества, социальных институтов) переформируется во внутреннюю потребность в нравственном совершенствовании, саморазвитии [18, с. 206].

Сфера воспитательного воздействия семьи, школы, социальных институтов, имеющего целью формирование нравственных качеств, чувств, потребностей в нравственной жизни, ориентира на усвоение моральных норм, идеалов, принципов и применение их в практической деятельность – принадлежит этической педагогике. В отечественной научной литературе более употребительно название нравственная педагогика [16, с. 49]. Этическая педагогика исходит из утверждения о том, что нравственное невозможно познать теоретически, извне, но лишь практическим путем – это обуславливает важность самопознания, самооценки и саморазвития как экзистенциальной функции этического воспитания.

Выявляя роль и место этики в нравственной педагогике, рассмотрим основные задачи этического воспитания. К ним относятся:

– развитие нравственности обучающегося, предполагающее воспитание моральных качеств личности и осознанное принятие факта существования многообразия культур и соответствующих им нравственных и духовных ценностей. Через принятие многообразия формируется опыт нравственного поведения;

– самоидентификация субъекта этических отношений как представителя человеческого рода, гражданина своего Отечества, патриота, включенного в различные системы социальных ролей. На этом этапе происходит формирование гражданственности и патриотизма, основанного на любви к своему народу, языку, культуре, традициям, уважение исторического прошлого своего Отечества и т.д. [5, с. 21].

Этическое воспитание является частью длительного социо-культурного процесса воспитания, построенного с учетом личной активности воспитуемого. В целом, воспитание подготавливает и обеспечивает смену поколений, гарантируя стабильность существования той или иной общности – так было на протяжении столетий.

В XXI в. происходит ситуация противоречий, обусловленная процессами глобализации и интеграции. Задача воспитания на современном этапе развития общества, с одной стороны заключается в подготовке его к участию в глобальной мировой интеграции, с другой – в создании условий для сохранения своей идентичности. Данные противоречия обусловлены индивидуальным и универсальным характером культуры [12, с. 163].

Рассмотрим содержание воспитания как комплексного воздействия на личность со стороны общественных институтов для передачи накопленного опыта и подготовки к жизни (И.П. Подласый) [15, с. 117-120]. Представим в виде схемы содержание воспитания и уровни нравственного развития (Схема 1).

Схема 1. Содержание воспитания

Формирование мировоззрения. Сагатовский В. Н. полагает, что основной мировоззренческий вопрос раскрывается с позиции трех аспектов: 1) статического, цель которого – ответить на вопрос о месте человека в мире; 2) динамического, призванного установить гармоничные отношения человека с миром; 3) аксиологического, задающего вопрос о смысле и ценности жизни человека в системе взаимоотношений «Человек – Мир». Ответ на эти вопросы обеспечивает человеку жизнь в осознанном мире [8, с. 87].

Становление мировоззренческих установок в процессе воспитания является эффективным при прояснении воспитаннику и включении его в систему отношений, руководством к принятию решений в которой будет являться нравственная максима как повседневная норма. Не являясь императивами, мировоззренческие представления диктуют человеку представления о некой «норме» в свете законов этики как критериев отношений человека к себе, к социальной группе, к обществу, государству, мировому сообществу. Эти критерии являются общим знаменателем (мораль), определяющим целеполагающие мировоззренческие позиции [20, с. 23].

Сознательное отношение обучающегося к процессу обучения, развитие культуры умственного труда и познавательной активности. Сознательность как присущее только человеку проявление высшей формы развития психики, представляет собой совокупность явлений психологического и духовного характера, обеспечивающих идеальное воспроизводство объективной реальности. Сознательность как проявление сознания, способно проявляться в различных формах отражения мира в границах общественно-исторического развития [21, с. 21].

Формирование цифровой грамотности. Цифровая грамотность представляет собой широкий диапазон компетенций, позволяющий оценить достоверность веб-сайтов и способствующий обмену медиаконтентом, быть коммуникабельным и этичным в новом социальном формате [24, с. 7]. Правительством Российской Федерации была утверждена Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» сроком до 2024 г. (Распоряжение Правительства от 28 июля 2017 года № 1632-р). В 2018 году по поручению Президента Российской Федерации Путина В. В. программе был предан статус национальной. Согласно документу, разработаны приоритетные федеральные проекты: «нормативное регулирование цифровой среды; кадры для цифровой экономики; цифровые технологии и проекты; информационная инфраструктура; информационная безопасность; цифровое государство» [13, с. 149]. В связи с цифровизацией экономики возрастает потребность в цифровой грамотности и для того, чтобы противостоять явлениям кибертерроизма [1, с. 6-7; 2, с. 12].

Говоря о политической грамотности, основными ее целями являются:

- воспитание молодежи в духе добросовестного служения Отечеству;
- повышение уровня политической культуры;
- стимулирование правового самообразования;
- формирование уважительного отношения к правовым нормам, преодоления невежества сфере правовых отношений.

Меркулов П.А. и Малик Е.Н. считают гражданскую ответственность и правовую грамотность «ядром общественной политической культуры» [14, с. 83-85; 10, с. 120]. Ходякова Ю.А. определяет вопросы политической грамотности во взаимосвязи с проблемами воспитания правосознания и гражданской ответственности. Так, ученый считает, что в условиях быстро меняющегося мира очень важным является формирование у молодежи нравственных и гражданско-патриотических представлений на основе традиционных ценностей. Важными являются ценности свободы, ответственности, уважения к труду и трудящимся, почитания старших, любви к Отечеству. Связь с историей своего государства, память его героев и защитников [25, с. 817].

Воспитание нравственности и культуры поведения. Петрова А.А. полагает, что на формирование нравственности большое влияние оказывают объективные условия жизни, воспитания, состояния культуры общества на момент развития личности, и ближайшее окружение. Проблема нравственности, нравственного становления, присутствует для каждого поколения и имеет свои оттенки. Любая эпоха решает проблемы нравственного воспитания в соответствии с специфической социально-экономической и культурной обстановкой в обществе [17, с. 125-126].

Эстетическая культура. Значимость эстетическое воспитания, его значение для духовного развития личности отмечено в трудах философов: Белинского В.Г., Герцена А.И., Чернышевского Н.Г., и других. Бикмаева М.А. при рассмотрении данного вопроса замечает, что мыслители древности и современные ученые объектом эстетики считают «прекрасное» [3, с. 101]. Содержание и принципы эстетического воспитания были заложены еще в античности (Аристотель, Демокрит, Пифагор, Платон, Сократ и другие). Среди отечественных педагогов и психологов, разрабатывавших эту тему, ответим Кабалевского Д.Б., Лихачева Д.С., Макаренко А.С., Сухомлинского В.А. и других [22, с. 211].

Этническая и религиозная идентификация определяются отношением себя к своей семье, роду, нации, религии. В этой связи человек способен осознать себя частью огромного мира людей, установить духовную взаимосвязь со своим народом. Эта позиция очень важна для воспитания, поскольку оказывает большое значение в формировании мировоззрения. Этнорелигиозная идентичность является фундаментом нации в целом [21, с. 23].

Функции этического воспитания исходят из содержания воспитания. К ним отображая роль и значение этического воспитания, обозначим его функции: развития; социализации; индивидуализации; гуманитарная; культурообразующая.

Дильдибекова Г.А. рассматривает функции этического воспитания и приходит к выводу, что функции этического направлены на становление «Я-образа» в системе социальных ролей и отношений; на развитие личности как субъекта культуры, ее транслятора и творца; формирование направленности личности на благотворные изменения в русле традиционных ценностных установок; усвоение социального опыта и принятие гражданских ценностей. Функции этического воспитания обеспечивают состояние морального и психо-физического здоровья [5, с. 21].

Выводы. Сегодня среди задач воспитания особое место занимает необходимость воспитания сознательной, активной и творческой личности, способной на осуществление нравственного выбора. Формирование нравственных качеств личности – процесс достаточно длительный. По большому счету, человек в нравственном отношении воспитывает себя всю сознательную жизнь. Подласый И.П. утверждает, что «этическое воспитание – систематическое направленное воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали» [19, с. 162]. Образовательное пространство призвано стать пространством дружеской поддержки, взаимовыручки, великодушия, внимательности и других показателей качества взаимоотношений между людьми, чтобы реализация содержания воспитания (о котором мы говорили выше), была максимально эффективна. Большая ответственность возлагается на педагога как на модератора отношений в учебном коллективе, педагог – это выражение и образ этичности, – утверждает Косова В.В. [11, с. 117]. Это является стимулом и призывом к нравственному росту педагогов и родителей как трансляторов ценностей и отношений. Этическое воспитание – неотъемлемая часть целостного воспитательного процесса, осуществляющее собой исполнение цели нравственной педагогики – становление целостной, этической, нравственно развитой личности.

Литература:

1. Азизова Г.А. Психолого-педагогические аспекты изучения представлений подростков о безопасности жизнедеятельности в системе информации и компьютерных технологий / Г.А. Азизова, Л.М. Гаджиахмедова, Э.А. Пирмагомедова // Мир науки, культуры, образования. – 2019,№ 1 (74). – С. 6-8.
2. Архипова Р.П. «Аммосов – 2018» / Р.П. Архипова // Сборник материалов Общеуниверситетской конференции научной молодежи СВФУ-2018. Якутск, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 16 мая 2018 г. / под ред. Н.В. Малышевой. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2018. – С. 12-13.
3. Бикмаева М.А. Культура и школа (воспитание эстетической культуры школьников) / М.А. Бикмаева // Философия отечественного образования: история и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией П.А. Гагаева, 2014. – С. 100-105.
4. Гартман Н. Этика. – СПб.: Издательство «Владимир Даль», 2002. – 708 с.
5. Дильдибекова Г.А. Духовно-нравственное воспитание подростков: сущность, структура и функции / Г.А. Дильдибекова // Тенденции развития науки и образования: материалы XXXVI международной научной конференции «Тенденции развития науки и образования» 31 марта 2018 г. Часть 3 Изд. НИЦ «Л-Журнал», 2018. – С. 18-21.
6. Есикова М.М. Основы этики: учебное пособие / М.М. Есикова. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 80 с.
7. Зелинский К.В. Нравственное воспитание младших школьников на занятиях с православно-культурным компонентом содержания: автореф. дисс. канд. пед. наук:13.00.01 / К.В. Зелинский. – Волгоград, 2011. – 17 с.
8. Зинченко В.П. Ценности в структуре сознания / В.П. Зинченко // Вопросы философии, 2011. №8. – С. 85-98.
9. Каменева О.Л. Этика добродетели в педагогике: совершенство как цель нравственного воспитания / О.Л. Каменева // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 1А. – С. 508-517.

10. Коршунова О.С. Политическое воспитание и его сущностные характеристики / О.С. Коршунова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2009, Т 15. – С. 118-122.
11. Косова В.В. Теоретические аспекты этического воспитания младших школьников / В.В. Косова // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, 2015. №14. – С. 114-118.
12. Кузнецова В.В. Векторы развития российского образования: взгляд из прошлого / В. В. Кузнецова // Экономика, право и образование в условиях риска и неопределенности: тенденции и перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Нижний Тагил, 25 февраля 2016 г.) / [отв. за вып.: С.А. Упоров, Е.Н. Ялунина]; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. гос. экон. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2016. – С. 159-169
13. Малинина Т.Б. Человек в цифровую эпоху / Т.Б. Малинина // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. 2018, №4(34). – С. 146-156.
14. Меркулов П.А. Государственная политика в сфере политической грамотности и политического воспитания российской молодежи / П.А. Меркулов, Е.Н. Малик // Власть. 2016 № 4. – С. 83-87.
15. Педагогика в опорных конспектах и таблицах / сост. В.В. Базелюк, Р.С. Димухаметов, Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова, Н.А. Соколова; под ред. д-ра пед. наук, проф. Р.С. Димухаметова; руководитель проекта профессор В.В. Латюшин. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – 234 с.
16. Петрова А.А. Нравственная педагогика / А.А. Петрова // Вопросы науки и образования. 2017, № 4. С. 49-52.
17. Петрова А.А. Нравственное воспитание и формирование культуры поведения детей старшего дошкольного возраста / А.А. Петрова // European research. 2015 № 10(11). – С. 125-127.
18. Пископпель А.А. Этика и воспитание в процессе формирования личного этоса / А.А. Пископпель // Этнометодология: проблемы, подходы, концепции, 2017. – Вып.22. – С. 185-207.
19. Подласый И.П. Педагогика: учебник для студентов вузов / И. П. Подласый. – М.: Владос, 2007. – 841 с.
20. Салов А.И. О функциях мировоззрения учителя / А.И. Салов // Поволжский педагогический вестник. 2016. №1(10). – С. 22-27.
21. Сугаипова Э.И. Проблема соотношения этнического и религиозного сознания как фактор формирования мировоззрения современной молодежи / Э.И. Сугаипова //Общество: философия, история, культура. 2018. №6 (50). – С. 21-24.
22. Уколова Л.И. Основные теоретические подходы отечественных и зарубежных педагогов к проблеме эстетического воспитания подрастающего поколения / Л.И. Уколова, И.В. Сокерина, Цзян Шанжун // Мир науки, культуры, образования. 2016 №1(56). – С. 211-213.
23. Философский словарь [Электронный ресурс]: Этика: URL: http://www.philosophydic.ru/etika (дата обращения: 25.02.2021).
24. Формирование цифровой грамотности обучающихся: Методические рекомендации для работников образования в рамках реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» / Авт.-сост. М.В. Кузьмина и др. – Киров: ИРО Кировской области, 2019. – 47 с.
25. Ходякова Ю.А. Курс «Основы духовно-нравственной культуры народов России» как средство формирования гражданско-патриотического воспитания учащихся / Ю.А. Ходякова // Научно-практический электронный журнал Аллея Науки, 2018. №5(21). – С. 815-820.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студентка Щербакова Антонина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности формирования навыков работы в команде и развития лидерских качеств студентов в рамках сетевой проектной деятельности. Рассмотрены цифровые инструменты для организации общения, сотрудничества, совместного создания различных информационных продуктов. Приведены примеры информационных продуктов, созданных в ходе совместной сетевой деятельности студентами Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина.

Ключевые слова: универсальные компетенции, командообразование, проектная деятельность, сетевые сервисы, сотрудничество.

Annotation. The article discusses the possibilities of forming teamwork skills and developing students' leadership qualities within the framework of network project activities. Digital tools for organizing communication, cooperation, joint creation of various information products are considered. The examples of information products created in the course of joint network activity by students of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University are given.

Keywords: universal competencies, team building, project activities, network services, cooperation.

Введение. Среди универсальных компетенций, которые сегодня являются одинаковыми для всех направлений подготовки в бакалавриате, особая роль в формировании навыков работы в команде и развития лидерских качеств играет компетенция УК-3 (способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде).

Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирует на развитие умений командной работы будущих бакалавров, на их способность осуществлять социальное взаимодействие. В любой сфере общественной жизни нужны инициативные, творческие, умеющие взять на себя ответственность люди. Люди, которые готовы и способны работать в команде с разными участниками и разным уровнем задач, способные повысить эффективность работы команды.

Создание команды – многоступенчатый и продолжительный процесс, который включает ряд этапов: знакомство, сплочение посредством построения команды, выработка единых целей и задач, определение роли каждого человека в команде, разработка методов работы в спорных и кризисных ситуациях, выбор различных механизмов мотивации, мониторинг продуктивности последующей деятельности работников при решении возникших проблемных ситуаций [6].

Проблема командообразования обсуждается в статьях [4, 15]. Авторы отмечают важную роль проектной деятельности в формировании навыков работы в команде. При этом сегодняшнее развитие метода проектов многим исследователям видится в использовании возможностей цифровой образовательной среды, различных Интернет-сервисов [8].

Цель статьи – продемонстрировать возможности сетевой проектной деятельности в организации эффективной командной работы, формировании навыков совместного решения проблем, грамотного распределения ролей в команде, преодоления конфликтов. Приведем примеры цифровых инструментов для организации общения, сотрудничества, совместного создания различных информационных продуктов.

Изложение основного материала статьи. Компетенция УК-3 «Командная работа и лидерство» является по-настоящему универсальной, так как обеспечивает формирование навыков командного взаимодействия и лидерских стратегий в различных областях деятельности для обеспечения эффективности организаций в динамических условиях современного общества. Формирование данной компетенции невозможно без интеграции теоретического и практического обучения, создания квазипрофессиональных ситуаций, отражающих процесс обучения в ходе трудовой деятельности [5].

В социокультурной среде вуза должны быть созданы условия для формирования личностных качеств лидера и членов команды: ответственности, решительности, коммуникативности и др. Такие условия создаются в рамках учебной и внеучебной проектной деятельности. Умение брать на себя различные роли, в т.ч. роль лидера; толерантность; умение использовать стратегию сотрудничества для достижения поставленной цели, осуществлять эффективный обмен информацией с другими членами команды – ключевые условия успешности проектной деятельности.

В начале 21 века претерпела изменение концепция развития Интернета, которая получила название Веб 2.0. Эта концепция связана с технологическими изменениями, сделавшими Интернет необыкновенно интерактивным, дружественным пользователю, а самое главное – коммуникационным пространством. Появление Веб 2.0 создало хорошую возможность для переноса проектной деятельности в сеть, для организации сотрудничества в совместной деятельности по решению проблем.

В пособиях [9, 10] описаны различные цифровые инструменты, позволяющие организовать коллективную работу по созданию гипертекста; организации хранения закладок, фото, видео, документов; построению карт знаний, лент времени; написанию совместных статей и отчетов; ведению общих журналов наблюдений; проведению «мозговых штурмов».

В статье [1] описано совместное использование сервисов управления проектами. Для развития навыков командного выбора способов достижения цели, наиболее эффективных способов решения задач, распределения ресурсов и организации коммуникации; умения осуществлять промежуточный контроль, соотносить свои действия с планируемыми результатами, оценивать правильность выполнения поставленной задачи необходимо обратиться к совместному планированию деятельности. Для этого используются такие сервисы, как http://www.smartapp.com, https://www.smartsheet.com, https://miro.com, https://teamer.ru.

Приведем примеры информационных продуктов, созданных в ходе совместной сетевой деятельности студентами Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. Например, в рамках модуля «Информационные технологии» студенты, объединившись в группы, исследуют последствия информатизации общества [11]. Некоторые коллективные работы:

– страница отчета группы, исследовавшей перспективы построения информационного общества в России, на вики-сайте университета https://clck.ru/Safhx;

– совместная Google-презентация «Ученые, внесшие вклад в развитие концепции информационного общества» https://clck.ru/KMUd2;

– on-line интерактивная доска «Правила этичного поведения в Интернете» https://goo.gl/uqXwGm;

– ментальная карта «Услуги портала госуслуг» https://clck.ru/KMV9X;

– on-line лента времени «Основные законы, проекты и программы по формированию и развитию информационного общества в России» https://time.graphics/line/440637;

– коллективная вики-энциклопедия российской информатики на вики-сайте университета https://clck.ru/Jg6DQ.

Будущие бакалавры педагогического образования и сами готовятся к организации командной работы своих будущих учеников в условиях сетевой проектной деятельности в рамках дисциплины «Информационные технологии в образовании» [2].

Хорошие возможности для формирования навыков командообразования предоставляет внеаудиторная проектная деятельность. Студенты Мининского университета выступают разработчиками сетевых проектов для школьников. В статье [12] описан проект «Выходи в Интернет» (https://clck.ru/GTNio), который был полностью разработан командой студентов. Студенты разработали задания проекта, критерии оценивания работы команд, организовали работу жюри, подведение итогов. В проекте были созданы отличные условия как для формирования компетенции готовности к работе в команде у студентов, так и для формирования коммуникативных универсальных учебных действий школьников [7].

В 2021 году Нижнему Новгороду исполняется 800 лет. Этому событию посвящают свой проект для школьников «В Нижний Новгород – это значит домой!» студенты Мининского университета

(https://clck.ru/Tht75). Цель проекта: углубление исторических знаний обучающихся, повышение интереса к истории Нижнего Новгорода; знакомство с праздничными мероприятиями и проектами, приуроченными к 800-летнему юбилею со дня основания Нижнего Новгорода; содействие раскрытию творческого потенциала и способностей обучающихся; формирование цифровых навыков участников проекта.

На подготовительном этапе проекта «Любимый Нижний» осуществляется регистрация команд. Для участия в проекте каждой команде необходимо создать страницу команды в проекте. При создании страницы команды должны продемонстрировать грамотное использование вики-разметки. На странице должны присутствовать: ссылка на страницу проекта, название команды, эмблема, девиз (все эти элементы должны быть связаны с тематикой проекта), список участников со ссылками на регистрационные страницы. На общей Google-карте командам нужно было поставить три метки с любимыми местами Нижнего Новгорода и в совместную презентацию добавить 3 слайда с рассказом о любимом месте.

Первый этап называется «Старый Нижний». Нижний Новгород – один из красивейших городов России. В городе большое количество памятников истории, культуры и архитектуры. Участникам необходимо выбрать из совместной Google- таблицы любой паззл; собрать его и вставить собранную фотографию во второй столбец таблицы; узнать собранный объект, информацию о нем разместить на совместной on-line доске. Каждой команде необходимо создать коллективную on-line газету с 8-10 достопримечательностями Нижнего Новгорода. Желательно, чтобы эти объекты были представителями разных архитектурных стилей.

Второй этап проекта с названием «Знаменитый Нижний» посвящен важным историческим событиям в истории Нижнего Новгорода, которые необходимо представить с помощью on-line ленты времени, и выдающимся нижегородцам, деятельность которых необходимо визуализировать с помощью таких инструментов как кластеры, ментальные карты, инфографика.

На этапе «Литературный Нижний» участники должны выбрать один из QR-кодов из Google-таблицы; разгадать QR-код, в котором зашифрованы ссылки на места, посвященные писателям, поэтам, литературным критикам; «провести» литературную экскурсию, посвященную отгаданной личности в виде короткого видеоролика, выложенного на youtube.

В октябре 1932 года в истории Нижнего Новгорода произошли изменения – город переименовывается в Горький в честь 40-летия литературной деятельности писателя. С именем А.М. Горького в городе связано много мест. Командам надо рассказать об одном из них с помощью любого Интернет-сервиса.

Нижний Новгород – крупный промышленный центр. На этапе «Промышленный Нижний» участникам предстоит рассказать об известных всей стране предприятиях города. Разработчики проекта не ограничивают команды в выборе Интернет-сервисов. Главное – чтобы это было интересно и познавательно. Если в командах есть участники, чьи родные работают или работали на этих предприятиях, об этом следует рассказать.

Заключительный этап называется «Родной Нижний». Участникам проекта предлагается сочинить стихи о городе и выложить их на совместной on-line доске.

При проведении сетевых проектов очень важны каналы коммуникации. Коммуникация – один из ключевых навыков XXI века. В современном мире сложно представить себе жизнь специалиста в той или иной области без коммуникации. Организация коммуникаций в сетевых проектах обсуждается в статье [14]. Автор называет такие линии коммуникации, как новостная линия, консультационная линия, тематические форумы, линия взаимодействия между командами, рефлексивная линия. Рассматриваются различные Интернет-сервисы для осуществления этих коммуникаций.

Выводы. Мы рассмотрели различные варианты формирования навыков командной работы с помощью сетевой проектной деятельности. Кроме учебных и внеучебных проектов имеются и другие примеры командной работы студентов. Ежегодно в рамках празднования дней российской информатики [3] проводятся студенческие командные хакатоны по программированию. Например, на хакатоне в декабре 2020 г. командам-участникам было предложено разработать проект автоматизированной системы для улучшения экологической обстановки «умного города». Командам надо было представить проект автоматизированной системы с помощью схем размещения датчиков и исполнительных устройств и презентации с алгоритмом работы. Также команды студентов разрабатывают веб-квесты для первокурсников и школьников [13].

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Социальные сервисы Web 2.0 в управлении проектами. // Управленческие аспекты развития северных территорий России: сборник материалов Всероссийской научной конференции (с международным участием). Коми республиканская академия государственной службы и управления. 2015. – С. 63-67.
2. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Проектирование курса «Информационные технологии в образовании» в условиях введения профстандарта педагога // Вестник Мининского университета. 2016. № 1-1 (13). – С. 18.
3. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Учебное событие как способ мотивации студентов к освоению информационных технологий // Вестник Мининского университета. 2017. №1(18). – С. 7.
4. Звонкина О.П. Формирование навыков сотрудничества в коллективной проектной деятельности учащихся в дополнительном технологическом образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-9. – С. 147-153.
5. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под науч. ред. И.Ю. Тархановой. Ярославль.: РИО ЯГПУ, 2018. – 383 с.
6. Картушина Е.Н. Командообразование как потребность в современном процессе управления персоналом // Социально-экономические явления и процессы. 2013. №5 (051). – С. 99-102.
7. Круподерова Е.П., Плесовских Г.А. Учебная проектная деятельность с использованием сервисов Веб 2.0 как способ формирования универсальных учебных действий обучающихся // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр. 2015. № 10. – С. 602-609.
8. Круподерова Е.П. Подготовка студентов к проектной деятельности в информационной образовательной среде XXI века. // Вестник Мининского университета. 2013. № 3 (3). – С. 9.
9. Круподерова Е.П. Социальные сетевые сервисы в проектной деятельности обучающихся. Учебно-методическое пособие. 2016.

10. Круподерова К.Р. Организация сетевой проектной деятельности обучающихся в вузе: учебно-методическое пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2016. – 84 с.
11. Круподерова К.Р., Бочко О.А., Бардин А.В. Формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов в рамках модуля «Информационные технологии» // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. – С. 120-127.
12. Круподерова К.Р., Попенко Н.В., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся средствами сетевой проектной деятельности. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-4. – С. 147-150.
13. Круподерова К.Р., Гордеева Е.А., Пичужкина Д.Ю. Образовательный веб-квест как способ мотивации обучающихся к освоению информационных технологий // Педагогический вестник. 2020. № 16. – С. 34-36.
14. Степанова С.Ю. Образовательные коммуникации в интернет-проекте. // В сборнике: Преподавание информатики и информационных технологий в условиях развития информационного общества. Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Мининский университет. 2017. – С. 23-26.
15. Шкунова А.А., Колода С.А. Командообразование как исследовательский проект студентов в курсе «Организационное поведение» // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). – С. 24.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Кулеш Елена Васильевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
педагог иностранного и родного языка Ангина Анастасия Дмитриевна
ГБ ПОУ «Николаевский-на-Амуре промышленно-гуманитарный техникум» (г. Николаевск-на-Амуре)

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ КРАЕВОГО КОМПЛЕКСА ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)

Аннотация. В статье раскрыт опыт преподавания интегрированной программы производственной практики «Родной язык и родная литература», включающей тематические блоки программы «Методика преподавания родного языка и родной литературы» и «Декоративно-прикладное искусство и культура народов Севера» на базе КГБ ПОУ «Николаевский-на-Амуре промышленно-гуманитарный техникум» для будущих педагогов в рамках реализации инновационного комплекса по проблеме формирования культурного интеллекта личности обучающегося в полиэтнической образовательной среде Хабаровского края.
Ключевые слова: языковая культура, культурный интеллект, субъекты образовательной деятельности, развивающая образовательная среда, родной язык, переводоведение.
Annotation. The article reveals the experience of teaching the integrated program of industrial practice "Native language and native literature", which includes the thematic blocks of the program "Methods of teaching native language and native literature" and "Decorative and applied arts and culture of the peoples of the North" on the basis of the KGB POU "Nikolaev-on-Amur Industrial and Humanitarian College" as part of the implementation of an innovative complex on the problem of the formation of cultural intelligence of the student in the multi-ethnic educational environment of the Khabarovsk Territory.
Keywords: language culture, cultural intelligence, subjects of educational activity, developing educational environment, native language, translation studies.

Введение. В числе ключевых проблем в сфере межэтнических отношений в современной России первой, и, следовательно, важнейшей определяется «слабое общероссийское гражданское самосознание (общероссийская гражданская идентичность) при все большей значимости этнической и религиозной самоидентификации» в рамках реализации Федеральной целевой программе (ФЦП) «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России». Именно данная программа является основополагающей для развития этнокультурного потенциала всех народов и реализации на ее основе в КГБ ПОУ «Николаевский-на-Амуре промышленно-гуманитарный техникум» – инновационного проекта «Развитие культурного интеллекта будущих педагогов средствами переводоведения (на примере преподавания ульчского языка)», реализуемого в рамках инновационного комплекса по проблеме формирования культурного интеллекта личности обучающегося в полиэтнической образовательной среде Хабаровского края.

Изложение основного материала статьи. Отметим, что преподавание родных языков – языков народов Приамурья – в Николаевском-на-Амуре педагогическом училище (ныне «Николаевский-на-Амуре промышленно-гуманитарный техникум») имеет давнюю историю. Преподавание родных языков велось с момента основания училища, потому что представители коренных малочисленных народов всегда обучались в стенах этого старейшего образовательного учреждения Хабаровского края. На протяжении всего периода преподавание родных языков претерпело большие изменения в форме организации процесса обучения: изначально это был кружок, затем факультатив, потом учебная дисциплина, обязательная для обучающихся по специальностям «Преподавание в начальных классах» и «Дошкольное образование». Сейчас дисциплина «Родной язык и родная литература» является междисциплинарным курсом, входящим в профессиональный модуль.

Кроме того, стоит отметить, что сначала родные языки преподавались только студентам из числа коренных малочисленных народов Севера, причем преподаватель родного языка чаще всего был просто носителем какого-либо языка, и преподавание не носило системного характера. Затем, когда предмет стал обязательным, контингент стал смешанным, количество студентов из числа КМНС составляло не менее половины. В настоящее время количество студентов – представителей народов Севера – резко сократилось и составляет одну десятую часть от общего состава обучающихся. На фоне меняющихся условий работы

менялись и подходы к обучению родному языку. От работы в рамках кружка, где преподавание не носило системного характера до работы в рамках профессионального модуля, которая обязывает применять научные достижения в области языкознания, методики, психологии для достижения результатов в процессе обучения.

Так, междисциплинарный курс «Родной язык и родная литература» вместе с двумя другими МДК «Методика преподавания родного языка и родной литературы» и «Декоративно-прикладное искусство и культура народов Севера» и производственной практикой входят в ПМ.05 «Организация занятий по сохранению и развитию национальной самобытности и культурного развития наследия коренных малочисленных народов Севера». Начиная со 2 курса, обучающиеся изучают 3 МДК и на 4 курсе проходят производственную практику.

Поэтому данная практика становится своеобразным подведением итогов трехлетней работы, в связи с чем встает вопрос о контенте программы производственной практики. Поэтому она носит интегрированный характер и включает в себя «Родной язык и родная литература», «Методика преподавания родного языка и родной литературы» и «Декоративно-прикладное искусство и культура народов Севера», где во главу становится преподавание лингвистических дисциплин с языковой составляющей, основывающейся на диалогическом подходе [1].

На этом фоне естественным образом возникает вопрос, о специфике выстраивания процесса обучения ульчскому языку, который является совершенно чужим, инородным для существующего контингента обучающихся в школе. Заострим внимание, что процесс изучения языка включает в себя три основных компонента: языковой, речевой и социокультурный. Поэтому при планировании курса, раздела, темы, занятия всегда необходимо решать, каково будет соотношение этих компонентов. К примеру, в школе с. Булава Ульчского района, месте компактного проживания ульчей, на подобных занятиях соотношение языкового, речевого и социокультурного контента выглядело бы по-другому. Несомненно, было бы преобладание языкового и речевого контента, так как обучающиеся знакомы с культурой и традициями ульчского этноса. В условиях же Николаевского района было решено сделать основной социокультурную часть, где через культуру, декоративно-прикладное искусство знакомить обучающихся с ульчским языком естественным путем, в процессе деятельности.

Остановимся на характеристике структуры программы практики, которая включает шесть проектных тематических модуля. Так, вводное занятие включает знаниевый компонент о столице края, народах проживающих на территории Хабаровского края. Продуктом проекта становится карта Хабаровского края с обозначенными на ней коренными народами. Второй тематический модуль посвящён созданию куклы хакуá и знаниям ульчском традиционном искусстве, детских игрушках. Занятие включает демонстрацию образцов традиционного женского искусства, образцы женских халатов, образцов кукол. Продуктом тематических занятий становится кукла хакуá из бумаги.

Далее третья тема посвящена созданию ковру – хадасу, включающей беседу о ульчском орнаменте, украшениям орнаментами всех предметов быта. Продукт тематического модуля – ковер-хадасу из бумаги. Следующая тема освещает традиционное ульчское жилище (хагду, такту), где продуктом является – домик-такту из бумаги. Далее тематический модуль посещен созданию древа жизни с беседами о смысле, значении и использовании его как орнамента. И завершающий модуль практики посвящён созданию музею в сундуке, где речь идет о их видах, значении и продуктом становится музейная композиция в сундуке-гусэ. Таким образом, на каждом занятии обучающиеся выполняют проект-поделку и используют ульчскую лексику. Например, кукла-хакуа называется именно хакуа, и целесообразным, и естественным является использовать именно слово «хакуа». Халат куклы называется именно «тэту», а не «кимоно», «сарафан», «платье» и т.п. Итоговым продуктом производственной практики становится музей, а школьники экскурсоводами, которые организуют встречи в мини-музее, включающего национальной культуры экспонаты.

Перейдем к анализу результатов эмпирической части исследования, которая включала изучение динамики развития культурного интеллекта будущих педагогов в полиэтнической образовательной среде Хабаровского края. Выборка составила из 20 студентов, в возрасте от 17 до 25 лет, обучающихся в КГБ ПОУ «Николаевский-на-Амуре промышленно гуманитарный техникум». Для исследования уровня культурного интеллекта мы выбрали методику Г.У. Солдатовой «Расширенная шкала культурного интеллекта» [2, 3].

На первом этапе нашего исследования мы изучили общий уровень культурного интеллекта будущих педагогов до прохождения производственной практики по сохранению и развитию национальной самобытности и культурного наследия коренных малочисленных народов Приамурья Хабаровского края. Анализ полученных показателей выявил следующие результаты.

Низкий уровень метакогнитивного компонента культурного интеллекта может свидетельствовать о недостаточной способности студентов рефлексировать по поводу собственной этнической и культурной принадлежности, а также о невозможности прогнозирования поведения в ситуации межкультурного взаимодействия. Кроме того, низкий уровень мотивационного компонента культурного интеллекта, может свидетельствовать о их слабой готовности к познанию новой культуры.

Средний уровень когнитивного и поведенческого компонента культурного интеллекта может свидетельствовать об знаниях будущих педагогов об обычаях, ценностях, нормах и человеческой деятельности в различных культурах, а также о наличии вербальных и невербальных форм поведения, которые бы подходили для контакта с лицами из других культур.

На втором этапе нашего исследования мы изучили общий уровень культурного интеллекта будущих педагогов после прохождения производственной практики по сохранению и развитию национальной самобытности и культурного наследия коренных малочисленных народов Хабаровского края. Результаты исследования отражены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели проявления культурного интеллекта будущих педагогов Г.У. Солдатовой «Расширенная шкала культурного интеллекта» (в %)

Компоненты культурного интеллекта (КИ)	До проведения производственной программы практики			После проведения производственной программы практики		
	высокий	средний	низкий	Высокий	средний	низкий
Метакогнитивный КИ	44	21	35	47	51	4
Мотивационный КИ	35	42	23	40	52	12
Поведенческий КИ	38	46	26	94	4	2
Когнитивный КИ	40	24	36	74	16	10

Выводы. Таким образом, резюмируя сказанное можно отметить, что специфика преподавания родных языков заключается в комплексном характере. Как следствие, это вызывает необходимость различать культуру литературного языка и культуру выражения и, конечно, составную часть культурного поведения человека. В обозначенном контексте, каждый язык оригинален и неповторим, а каждое языковое общество по-своему относится к собственному языку и стремится предъявлять к нему свои требования. Все это находит отражение при решении проблем языковой культуры и в стилистике того или многонационального языка.

Литература:

1. Вязникова Л.Ф., Кулеш Е.В. Принцип диалогичности в контексте становления этнокультурной компетентности, учащихся в полиэтнической образовательной среде // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2017. Т. 14, №4. – С. 52-56.
2. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Кулеш Е.В., Тихомиров М.Ю. Этносоциальные и личностные предикторы направленности межкультурной коммуникации у жителей российских городов с различным этническим составом населения. Психологические исследования, 2018, 11 (62), 8. http://psystudy.ru
3. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Рассказова Е.И. Апробация русскоязычной версии расширенной шкалы культурного интеллекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. № 3. – С. 510-526.

Педагогика

УДК 378

преподаватель кафедры огневой подготовки,
майор полиции Куршев Альберт Хасанович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников
МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье проводится общий анализ важнейших направлений воспитательной работы в вузах России. Авторами подробно рассматривается значение воспитательной работы для профессионального становления студента в будущей профессии, его уровня культурного развития, становления его гражданско-патриотической позиции и его морально-нравственный облик в целом. Особое внимание обращается на систематическое анализирование успешности проводимой воспитательной работы и ее оценка ректором и профессорско-преподавательским составом. Авторы исследуют влияние воспитательной работы на дальнейшее положение выпускника в обществе и уровень его правовой культуры. Даются рекомендации по увеличению эффективности воспитательной работы в вузе.

Ключевые слова: воспитание, преподаватель, студенческий совет, саморазвитие, патриотизм, культура, выпускник, профессионализм.

Annotation. The article provides a general analysis of the most important areas of educational work in Russian universities. The authors consider in detail the importance of educational work for the professional development of the student in the future profession, his level of cultural development, the formation of his civil-patriotic position and his moral and moral image as a whole. Special attention is paid to the systematic analysis of the success of the educational work carried out and its assessment by the rector and the teaching staff. The authors investigate the influence of educational work on the further position of the graduate in society and the level of his legal culture. Recommendations are given to increase the effectiveness of educational work at the university.

Keywords: education, teacher, student council, self-development, patriotism, culture, graduate, professionalism.

Введение. Подготовка специалистов в вузе по любому направлению требует не только обучению их необходимым знаниям и навыкам по избранной профессии, но и обучению их умению решать актуальные проблемы взаимоотношений в обществе, с коллегами, друзьями. Обучаясь в высшем учебном заведении, студенты проходят профессиональный и личностный рост, участвуют в различных общественных коллективах, выражают свои творческие умения. Именно в тот период складываются их главные жизненные ориентиры и взгляды на жизнь. В данный период жизни для студента очень важна эффективная воспитательная работа преподавателей, помогающая ему решить насущные проблемы, возникающие в период нахождения в новом коллективе – с педагогами и однокурсниками.

Изложение основного материала статьи. Воспитательная работа в вузе имеет очень большое значение для его становления как специалиста. Общение студентов друг с другом, их адаптация в новых условиях позволяют ему приобрести новый социальный опыт и навыки. Осознавая всю важность данного этапа для студентов, вузы обращают большое внимание на помощь студентам и их воспитание.

Главными задачами воспитательной работы в вузе является:

1. помощь студентам в приобретении необходимых духовно-нравственных качеств;
2. воспитание у студентов чувства патриотизма;

3. приобщение их к здоровому образу жизни;
4. профилактика совершения правонарушений и воспитание у студентов высокой правовой культуры;
5. повышения уровня культуры студентов;
6. мотивация к профессионализму в будущей профессии;
7. передача им традиционных ценностей;
8. профилактика терроризма, экстремизма и национализма;
9. развитие творческого потенциала студентов;
10. организация студенческого досуга.

Современное образование переживает глубокий кризис, и данный кризис учебные заведения пытаются преодолеть с помощью организации воспитательной работы со студентами. Высшие учебные заведения обязаны воспитать не только профессионалов своего дела, но и достойных членов общества с твердой жизненной позицией и высокой гражданской ответственностью.

Человек, имеющий высшее образование должен не только обучиться своей профессии. Наличие высшего образования всегда предполагает наличие высокой культуры поведения и интеллигентности. Вузы в нашей стране всегда являлись местом подготовки культурных, высоконравственных граждан. В наше время, когда большинство молодых людей, понимая значимость наличия высшего образования для успеха в будущем, всегда стремилось поступить в вуз. В связи с этим, от уровня воспитания в вузе напрямую зависит поведение молодого поколения страны, уровень его правовой культуры и морально-нравственный облик.

В вузах России воспитательная работа осуществляется на основе гуманистического подхода, где решающее значение имеет личность студента. Студент сам становится организатором воспитательной работы, а преподаватели только оказывают необходимую помощь.

Важнейшими принципами воспитания в вузе являются:
1. гуманизм;
2. патриотизм;
3. духовность;
4. ориентация на личностные качества;
5. вариативность;
6. толерантность.

Воспитательная работа в вузе проводится и в учебное и во внеучебное время. Главное направление воспитательной работы – то учебное. В ходе данного направления воспитания, формируются профессиональные качества будущего специалиста, происходит его целостная подготовка к послевузовской работе, растет его общая и специальная компетентность.

В ходе его профессионального воспитания складываются его конкурентоспособность, деловые связи, мировоззрение, дисциплинированность, морально-этические установки и т.д.

В ходе социального воспитания студент включается в общественную деятельность, активно участвует в студенческих мероприятиях, узнает правила поведения в обществе.

Научно-исследовательское направление воспитания студентов в вузе ориентировано на то, чтобы студенты искали новые направления развития своей специальности, учились связывать науку с практикой.

Спортивное воспитание студентов в вузе осуществляется с целью приобщения студентов к здоровому образу жизни. Воспитания у них уважения к спорту. Для этого проводятся различные спортивные вузовские и межвузовские мероприятия.

Для гражданско-патриотического воспитания студентов, осознания ими ответственности за свою страну, общество и выработки у них активной гражданской позиции проводятся различные патриотические и правовые мероприятия.

Культурно-досуговое воспитание в вузе проводится для повышения эрудированности, культурного просвещения и организации общего досуга.

Особо следует выделить создание студенческого самоуправления как одного из важнейших направлений воспитательной работы в высшей школе. Оно призвано решить такие задачи как:
1. вовлечение студентов в новые виды деятельности;
2. отстаивание студентами своих прав и свобод;
3. развитие активности у студентов;
4. выработка мотивации к участию в общественных организациях;
5. обучение студентов к отстаиванию своих политических прав.

Для выполнения всех данных задач студенческого самоуправления, руководство вуза и педагогический состав должны обеспечить студентам право самостоятельно участвовать в самоуправлении, обеспечить равноправие участников и обратную связь с ними.

Важнейшим направлением воспитательной работы в высшей школе является проведение праздничных мероприятий, манифестаций, митингов посвященных значимым историческим событиям страны.

Студенты находятся в том возрасте, когда для них очень важно общение со сверстниками, самореализация и саморазвитие, интересный досуг, эмоциональная разрядка. Внеучебная воспитательная работа оказывает огромное влияние на студентов, так как содержит в себе большой потенциал воздействия на студентов и помощь им в различных учебных и личных проблемах.

Спортивные и культурно-массовые мероприятия помогают студентам знакомиться друг с другом, реализовать свои возможности, участвовать в общественной жизни, найти друзей по интересам.

Воспитательная работа в вузе не должна проходить хаотично и бесконтрольно. Эффективность ее проведения и результативность должны периодически оцениваться и корректироваться на основе полученных данных. Система оценки проводимой воспитательной работы поможет выработать наиболее эффективные формы и методы ее проведения. Проверять успешность проведения воспитательной работы необходимо по следующим направлениям:
1. по уровню культурного развития студентов;
2. по уровню гражданско-патриотического воспитания;
3. по общей учебной успеваемости студентов;
4. по уровню востребованности выпускников вуза;
5. по наличию кадров для осуществления воспитательной работы;
6. по степени материальной обеспеченности воспитательной деятельности;

7. по эффективности работы организационных структур;
8. по уровню жизни студентов в общежитиях вуза;
9. по уровню заинтересованности студентов в проведении научных исследований;
10. по уровню участия в спортивно-оздоровительных мероприятий вуза;
11. по заботе студентов об престиже вуза;
12. по уровню девиантного поведения студентов.

Оценка состояния воспитательной работы оценивается на общих собраниях с ректором вуза и профессорско-преподавательским коллективом. Отчеты о проделанной воспитательной работе предоставляются в общем по всему вузу и по факультетам в отдельности.

Ректорат и ученый совет вуза должны систематически оценивать результаты анкетирования студентов по оценке воспитательной работы в вузе и корректировать выявленные недоработки.

Очень важным показателем является уровень подготовки профессорско-преподавательского состава, их педагогические навыки. Общение с преподавателем выступает одним из главных показателей отношения студента к вузу.

Преподаватель должен своим личным примером, культурой общения, поведения, высокими морально-нравственными качествами, эрудицией доносить до студентов важность правильного поведения и саморазвития.

Особо следует отметить, что стараясь привить студентам качества, важные для современного общества, не стоит забывать о традициях своего народа. Необходимо наладить процесс передачи знаний от поколения к поколению, показать студентам важность сохранения народного достояния и народных обычаев.

Особое внимание рекомендуется обращать на героическое прошлое нашей страны, на личности участников воин за защиту Отечества, их героические поступки. На примере героев Великой Отечественной войны необходимо воспитывать в студентах гражданско-патриотические чувства, преданность Родине и готовность ее защищать в любых обстоятельствах.

Государство должно принимать активное участие в воспитательном процессе студентов, как будущего России. Если оно возьмет на себя ответственность за воспитание молодого поколения, путем финансирования и организации мероприятий по воспитательной работе, социальной поддержке студентов, то в скором времени принесет стране свои плоды.

Прежде всего, воспитательный процесс следует начинать с первого курса. Выбор правильного направления воспитания еще в начале обучения гарантирует высокую эффективность.

Общими собраниями ректоров и профессорско-преподавательского советов вузов должны быть выработаны наиболее эффективные пути воспитательной работы в высшей школе. С помощью проверенных, общих методов проведения воспитательной работы и при поддержке государства, вузы страны вполне способны воспитать новое поколение на основе идей патриотизма, гражданственности, поддержки традиционных ценностей, высокой правовой и морально-нравственной культуре поведения. Это станет залогом будущего страны и позволит России открыть новый этап развития гражданского общества.

Выводы. Не следует никогда недооценивать значение воспитательной работы в высшей школе, так как основа поведения молодого поколения закладывается именно в студенческие годы. Если государство и руководство вузов создаст необходимые условия для эффективной воспитательной деятельности, то решит многочисленные проблемы современного российского общества. Следует всячески поддерживать творческую активность студентов, их научно-профессиональное развитие, стимулировать их социальную активность.

Литература:

1. Расщепкина Е.Д. Специфика воспитательной работы в вузе // Теория и технология металлургического производства. 2020. № 1. – С. 212-218.
2. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2005.
3. Андриенко О.А., Безенкова Т.А., Олейник Е.В. Воспитательная деятельность куратора в период адаптации студентов-первокурсников вуза // Перспективы науки и образования. 2019. № 2. – С. 95-107.
4. Хачикян Е.И., Портнова О.А. Формирование гражданственности в образовательном пространстве высшей школы // Вестник Оренбургского государственного университета.2018. № 6. – С. 97-102.
5. Рогалева Г.И. Опыт работы вузов в организации воспитательной деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. 2012. № 1. – С. 228-234.
6. Шарыпин А.В. Педагогические условия развития студенческого самоуправления в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 11. – С. 48-54.
7. Климин К.А Методика создания концепции воспитательной работы вуза с учетом динамики формирования гражданско-патриотических ценностей у студентов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. № 2. – С. 1164-1169.
8. Лаптева С.В. Организационно-педагогическое сопровождение социальной адаптации студентов в вузе // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. – С. 54-57.
9. Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногогика. М.: ВЛАДОС, 2008.
10. Пец О.И., Даниленко О.Г. Формирование активной жизненной позиции студента – одна из задач высшего профессионального образования // Современная наука. 2015. № 2. – С. 82-86.

УДК 316.61

старший преподаватель Лагутин Андрей Геннадьевич
Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);
преподаватель Борисов Сергей Викторович
Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);
доктор педагогических наук, профессор Сидорина Татьяна Владимировна
Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию процесса формирования управленческих способностей обучающихся в процессе организационно-управленческой деятельности и совершенствования их подготовки к предстоящей профессиональной деятельности. Предметом исследования выступает профессионально-личностное самоуправление как основа управления своей организационно-управленческой деятельностью.

Ключевые слова: профессионально-личностное самоуправление и его этапы, организационно-управленческая деятельность, совершенствование подготовки специалистов.

Annotation. The article is devoted to the study of the conditions for the formation of managerial abilities of students in the process of organizational and managerial activities and improving their preparation for future professional activities. The subject of the research is professional and personal self-government as the basis for managing one's own organizational and administrative activities.

Keywords: professional and personal self-government and its stages, organizational and administrative activities, improving the training of specialists.

Введение. Проблема профессионально-личностного самоуправления достаточно сложная и противоречивая. Особенность ее понимания заключается в том, что предметом здесь выступает мотивация и мыследеятельность, которые не доступны для непосредственного наблюдения. Поэтому, несмотря на имеющиеся исследования данной проблемы, она остается недостаточно изученной. В статье мы показываем, что представляет собой профессионально-личностное самоуправление обучающихся в организационно-управленческой деятельности и каковы особенности его осуществления в процессе образовательной деятельности учебного заведения [9].

Изложение основного материала статьи. Стремительное развитие демократических институтов в государстве оказывает существенное воздействие на социальную структуру общества. Меняется структура экономики, исчезает потребность в одних профессиях и появляются другие, приобретает особое значение необходимость общества в творческом и интеллектуальном труде, что оказывает свое воздействие на процесс подготовки специалистов, которые должны соответствовать новым стандартам. В этой связи эффективность подготовки специалистов, владеющих не только глубокими профессиональными знаниями, умениями и навыками в их применении, опирается на индивидуальные качества личности и способности к инициативе, творчеству, самостоятельности, направленностью на непрерывное самообразование и раскрытию потенциала личности [10].

Требуемый уровень личностной и профессиональной зрелости может сформироваться у человека в результате целенаправленного самоуправления, что предопределяет особую роль профессионально-личностного самоуправления в подготовке будущих специалиста.

В.Г. Афанасьев подчёркивает, что «человек всегда остаётся субъектом своей собственной деятельности, независимо от того, что общие рамки этой деятельности устанавливаются коллективом, обществом» [2].

Понятие самоуправление, его сущность и специфические особенности представлены в психолого-педагогических исследованиях В.Б. Арюткина [1], Е.В. Бурцевой [3], Б.Н. Гамидуллаева [5], О.В. Тарасовой [15], С.В. Борисова, А.Г. Лагутин и Т.В Сидориной [9; 10], А.С. Колобанова [7], Н.М. Пейсахова и М.Н. Шевцова [12], Д.К. Стожко А.Р. [14] Тузикова [16], Г.А. Ямалетдиновой [17] и др.

Интересны взгляды Е.П. Бочаровой на понятие «самокомпенсация», которое автор рассматривает как способность субъекта определять свои пробелы в знаниях и способах действий и находить пути их решения в определенной самокомпенсации [4]. При анализе понятий самовоспитание, саморазвитие и самокомпенсация можно увидеть сущностную особенность, заключающуюся в том, что все они являются «само-процессами», хотя имеют разные целевые направленности и уровни самостоятельности. Эта же особенность делит в основе понятия «самоуправление».

Изучение «само-процессов» занимает существенное место в современной психолого-педагогической литературе и представлено исследованиями принятия решений, эмоциональной устойчивости, саморегуляции, самоконтроля и др. (Л.М. Аболин, А.В. Карпов, О.А. Конопкин, Г.С. Никифоров, А.О. Прохоров и др.). Особенности процессов самоуправления и саморегуляции исследовали В.Б. Арюткин, Н.М. Пейсахов, Н.Ш. Валеева, Н.А. Вагапова, Р.В. Габдреев и др. Проблемы самовоспитания, самодисциплины, самоконтроля рассматривались при исследовании общих проблем обучения и воспитания в трудах И.А. Алехина, А.В. Барабанщикова, С.В. Бордунова, М.А. Лямзина, Ю.М. Кудрявцева и др.

За рубежом также наблюдается большой интерес к проблемам «само-процессов». В зарубежных исследованиях используются термины «самоуправление» (self management), «самообучение» (self learning), «саморегуляция» (self regulation). При этом можно выделить несколько подходов. Первый связан с организацией учебного процесса (групповые формы обучения, индивидуальный план и т.п.). По словам М. Лаборта, «самоуправление это новая техника группового обучения: преподаватель является экспертом и подчинен группе, которая сама собой управляет и определяет свои цели, методы и средства их достижения» [17].

В анализируемое понятие входит два слова «само» и «управление». Понятие «само» означает направленность действия на того, кто эти действия производит. Управление принято понимать как действие

субъекта управления над объектом (В.И. Жолдак, В.И. Иванов, Л.А. Рапопорт, С.Г. Сейранов и др.). и трактовать, по обобщенному мнению А.Р. Тузикова, как «функцию организованных систем, обеспечивающую сохранение их структуры и режима деятельности [16]. Таким образом, «управление» это, прежде всего, действие управляющей подструктуры над управляемой. По мнению исследователей самоуправление - это управление, но направленное на сам субъект, осуществляемое субъектом управления [3].

Г.А. Ямалетдинова под самоуправлением понимает осознанное, целенаправленное изменение человеком себя, способность человека ставить перед собой цель, управлять своими формами активности; причем личное самоуправление как целенаправленная и сознательная работу над собой должна быть систематической и последовательной [5; 17]. Исследователи обращают внимание на то, что развитая способность к самоуправлению деятельностью будет содействовать достижению обучающимися успеха в учебной и профессиональной деятельности.

А.А. Кирсанов, Т.И. Шамова, Н.А. Половников, Л.В. Жарова обращаются к проблеме самоуправления, как средству организации и активизации индивидуального учебного труда. Исследователи связывают понятие самоуправление с пониманием его как одного из средства организации учебного труда, когда субъектом управления рассматривается группа.

Вслед за В.М. Бехтеревым, В.С. Мерлиным, Е.А. Климовым, работавшими в разные годы в Казанском университете, Н.М. Пейсахов, исследуя проблемы самоуправления, представляет Концепцию самоуправления. По мнению исследователя «самоуправление является творческим процессом, с необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей». Это главное отличие самоуправления от процесса саморегуляции, который также, по мнению, Н.М. Пейсахова, включает изменения, но совершаемые в рамках имеющихся правил, норм, стереотипов и в Концепции самоуправление и саморегуляция рассматриваются как «две стороны активности личности». В этой идее ученого нас заинтересовало его предложение рассматривать горизонтальную структуру системы самоуправления, в которую включены способности прогнозировать, планировать, контролировать и т.д. Модель процесса самоуправления деятельностью, разработанная Н.М. Пейсаховым в соавторстве с М.Н. Шевцовым, включает в себя компоненты: 1) анализ противоречий, 2) прогнозирование, 3) целеполагание, 4) планирование, 5) принятие решений, 6) критерии оценки, 7) самоконтроль, 8) коррекция. Содержание цикла управленческих функций не противоречит позиции, так как все названные компоненты остаются и приобретают свое место в цикле управленческих функций [12].

Отдельные вопросы формирования навыков самоуправления в процессе учебной деятельности рассматривают Ю.К. Бабанский, Н.Ф. Лошкарёва, Т.И. Шамова и трактуют умения самоуправления как общеучебные умения. Так, в роли функции «анализа» полностью подходят три из предложенных Н.М. Пейсаховым положения, а именно, – «анализ противоречий», «критерии оценки» и «целеполагание»; в роли функции «планирования», – прогнозирование и планирование; «организации» – принятие решения; функции «контроля» - самоконтроль; функции «регулирование» - коррекция. И только функции «мотивация» «не нашлось места» в психологической Концепции Н.М. Пейсахова. По мнению Е.В. Бурцевой, имеющей также свою «Концепцию развития личностного самоуправления» [3], среди предлагаемых исследователем функций, противоречий не обнаружилось.

Характеризуя воздействия на личность, В.В. Сериков замечает, что на нее опосредовано оказывает педагогическое воздействие «некая конструкция пространственно-временного континуума», в котором личность реализует себя [13]. Одной из таких «конструкций» является алгоритм функций самоуправления.

Понятие «самоуправление» приобрело «новое дыхание»: рассматривая обучение как вид управления, сторонник кибернетизации Л.Н. Ланда подчеркивал, что «...управляемая система в обучении (обучаемый) одновременно и самоуправляемая». В русле такого подхода им была выдвинута концепция алгоритмизации обучения. В обучении особенно важно, – отмечал Л.Н. Ланда, чтобы программа управления обеспечила быстрейшую выработку у обучаемых программы самоуправления». В качестве основного средства самоуправления был выдвинут алгоритм действий. По мнению Л.Н. Ланды, «... обучив обучаемого некоторому алгоритму решения задач, мы даем ему не только средство управления теми объектами, которые он будет преобразовывать с помощью этого алгоритма, но и средство управления самим собой, своим мышлением и практическими действиями». Таким образом, ставилась задача вооружить обучаемых алгоритмами для решения большинства учебных задач. Данный подход был довольно плодотворным. На его основе широкое распространение получили различные памятки для обучаемых (как решать задачи, как писать конспект, сочинение и т.п.) [17].

В качестве основного пути овладения обучающимся самоуправлением своей учебной деятельностью определяется формирование «метапознавательных умений», куда включаются: 1) предвидение последствий того или иного действия или события; 2) контроль над текущей деятельностью; 3) проверка результатов собственных действий. Эти умения считаются важными для любой учебно-познавательной ситуации. Поэтому перед педагогической теорией и практикой ставится проблема, как включить обучение этим умением в учебный процесс. По мнению М. Швебеля, все зависит от методов преподавания, учебных программ. Кроме того, преподаватели должны анализировать и разлагать на компоненты общие учебные умения, которыми должны овладеть обучающиеся [12].

Итак, рассмотрев различные подходы к проблеме самоуправления, как в отечественной, так и в зарубежной литературе, необходимо отметить, что в педагогических концепциях проблема формирования умений самоуправления рассматривается преимущественно в аспекте процесса познания. Имеющиеся определения самоуправления чаще всего сводятся к перечислению того, что образует это понятие. Самоуправление выступает как набор определенных характеристик учения. В широком смысле этого слова «самоуправление – это управление обучающимся своими умственными и практическими действиями».

Сформированность навыков самоуправления рассматриваем как качество личности, выражающееся в целенаправленном единстве потребностей, умственных практических действий, эмоционального и чувственного проявления. Высокому уровню самоуправления присущи высокий уровень самостоятельности и высокая степень осознанности своей умственной деятельности.

Выводы. Таким образом, самоуправление в процессе организационно-управленческой деятельности является её составным компонентом, и заключается в осознании содержательно-процессуальной стороны

целенаправленной деятельности в применении умственных и практических действий по достижению конкретной цели;

– профессионально-личностное самоуправление в процессе организационно-управленческой деятельности у обучающихся – это процесс целенаправленной деятельности личности по непрерывному профессиональному самоизменению и его сознательному самоуправлению; это детерминируемый условиями обучения и характером будущей профессиональной деятельности процесс личностного самостроительства, сознательно управляемый самой личностью обучающегося; это процесс и результат психолого-педагогической поддержки профессионально-личностного становления будущего специалиста;

– формирование навыков профессионально-личностного самоуправления у обучающихся возможно посредством создания педагогических условий, вследствие которых они способны самостоятельно выстраивать цели, задачи и реализацию профессионально-личностного самоуправления;

– формирование навыков профессионально-личностного самоуправления в качестве компонента организационно-управленческой деятельности улучшает потенциальные возможности для повышения качества освоения программ обучения обучающимися и обеспечивает рост их профессиональных качеств.

Литература:

1. Арюткин, В.Б. Формирование способности к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции у будущего музыканта-педагога: дисс ... к.п.н. – Казань, 1998. – 264 с.

2. Афанасьев, В.Г. Общество, системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 382 с.

3. Бурцева, Е.В. Развитие личностного самоуправления сотрудников органов внутренних дел: учеб.-метод. пособие / Е.В. Бурцева – Владивосток: Мор. гос. ун-т им. адм. Г.И. Невельского, 2011. – С. 13.

4. Волчок, Т.И. Самоуправление как средство совершенствования подготовки учителя в условиях обновления общества (на материале республики Саха (Якутия)): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Волчок Т.И.; Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова. – Якутск, 2000. – 18 с.

5. Гамидуллаев, Б.Н. Самоуправление: потенциал личности: Психологический практикум / Б.Н. Гамидуллаев. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 589 с.

6. Гершунский, Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3-7.

7. Колобанов А.С. Развитие способности к самоуправлению деятельностью у студентов – будущих педагогов. Дисс. … к.психол.н. – Шуя, 2015. – 222 с.

8. Кулюткин, Ю.Н. Исследования познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1977. – 152 с.

9. Лагутин А.Г., Борисов С.В. Личностное самоуправление профессиональным развитием курсантов в процесс обучения // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири, 2019. – №2 (2). – С. 72-76.

10. Лагутин А.Г., Сидорина Т.В. Самоуправление как путь к профессиональному росту курсантов военных институтов // Актуальные вопросы гуманитарных и социально-экономических наук. Сборник трудов Международной научно-практической конференции (с очным участием). В 2-х частях. 2018. – С. 7-11.

11. Марковчин С.Г., Кравцов С.А. Проблемы управленческой деятельности офицера и формирование организационно-управленческой компетентности в военном вузе // ЦИТИСЭ, 2020. – №4 (26). – С. 326.

12. Пейсахов Н.М., Шевцов М.Н. Практическая психология. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991. – 120 с.

13. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования пед. систем. – Москва: Логос, 1999. – 272 с.

14. Стожко Д.К. Культура самоуправления личности: философские аспекты исследования // Вестник Московского городского педагогического университета, 2020. – №3 (35). – С. 76-84.

15. Тарасова О.В. Личностное самоуправление: социально-философский аспект (на материале предпринимательской деятельности). Дисс. …к.филос.н. - Тюмень, 2006. – С. 116.

16. Тузиков, А.Р. Развитие самоуправления в учебной деятельности учащихся СПТУ: дис. ... к. пед. наук / А.Р. Тузиков. – Казань, 1987. – 217 с.

17. Ямалетдинова Г.А. Условия, обеспечивающие эффективность самоуправления Учебно-познавательной деятельностью студентов по физической культуре в вузе // Педагогическое образование и наука. 2013. № 4. – С. 51-56.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Уракова Марина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается принцип реализации личностно-деятельностного подхода к профессиональной подготовке студентов в вузе. Актуальность применения подхода находит свое отражение в практико-ориентированной и профессионально-трудовой деятельности будущих специалистов. Определена специфика концептуальных положений подхода, обеспечивающих всесторонне развитие личности студентов как субъектов собственной деятельности. Выделяются значимые основания позиционной динамики субъектов образовательного процесса. Обозначены эффективные педагогические условия реализации личностно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: личность, деятельность, личностно-деятельностный подход, профессиональная подготовка, профессионально-трудовая деятельность, индивидуально-личностные особенности студента, гуманизация образования.

Annotation. The article discusses the principle of the implementation of the personal-activity approach to the professional training of students at the university. The relevance of the application of the approach is reflected in the practice-oriented and professional-labor activity of future specialists. The specificity of the conceptual provisions of the approach is determined, which ensure the comprehensive development of the personality of students as subjects of their own activity. Significant foundations of the positional dynamics of the subjects of the educational process are highlighted. Effective pedagogical conditions for the implementation of the personality-activity approach are indicated.

Keywords: personality, activity, personality and activity approach, professional training, professional and labor activity, individual personality traits of a student, humanization of education.

Введение. Актуальное современное образованное общество определяет динамический характер изменений к профессиональной подготовке будущих специалистов. Новые требования ориентируют будущего специалиста перестраивать свою профессиональную деятельность, обладать способностями и возможностями к видоизменению и постоянному совершенствованию.

Профессиональная подготовка такого специалиста обеспечивает возможность формирования профессиональных компетенций, трудовых навыков и личностных качеств. Реализация личностно-деятельностного подхода при профессиональной подготовке в вузе предполагает организацию качественных учебно-профессиональных занятий, учет индивидуально-личностных особенностей, создание оптимальных и технологических условий для развития потенциальных возможностей студентов.

На сегодняшний день в процессе обучения в вузе студенту уже не хватает только передачи знаний и навыков, гораздо сложнее и важнее сформулировать опыт практической деятельности и личностные качества будущего специалиста. Профессиональная подготовка студента в вузе как единство теоретической и практической готовности к осуществлению профессионально-трудовой деятельности обеспечивает формирование соответствующих профессиональных компетенций: психолого-педагогическая, техническая, организационная, управленческая, производственно-профессиональная.

Личностно-деятельностный подход исследует процесс взаимодействия личности с реальными профессионально-трудовыми условиями и ресурсами. Такой подход осуществляет практико-ориентированную тактику будущей профессиональной деятельности.

Специфика личностно-деятельностного подхода в рамках учебно-воспитательного процесса обеспечивает становления личности студента как субъекта своей жизнедеятельности и будущего профессионала, с учетом ценностных ориентаций, жизненного опыта, социально-воспитательных условий.

Формулировка цели статьи – изучение и анализ основных положений личностно-деятельностного к профессиональной подготовке будущих специалистов в вузе.

Изложение основного материала статьи. Определяя концептуальную основу личностно-деятельностного подхода, необходимо обратиться к работам Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева. Они рассматривали личность обучающегося как субъекта деятельности, которая включает в себя коммуникативную, компетентностную, взаимодействующую, трудовую и презентационную функции [1, 2].

Выделяя особенности личностно-деятельностного подхода к профессиональной подготовке студентов следует отметить позиции педагога и обучающегося.

Позиция преподавателя при реализации этого подхода предполагает организацию и управление учебно-познавательной деятельности обучающихся. В связи с этим происходит формирование коммуникативной, исследовательской, проективной видов деятельности через усвоение новых знаний, развитие современных умений, выработку собственной учебно-мотивационной потребности.

В результате такого преображения происходит изменение характерологических особенностей процесса учебного взаимодействия. Приоритетным становится направление субъект-субъектного равноправного

учебного сотрудничества в обучении, где реализуется совместная дидактически-организационная деятельность.

Информационно-контролирующая функция становится первостепенной при решении конкретных учебных задач [3]. Процесс обучения и педагогическое взаимодействие в условиях личностно-деятельностного подхода носит коллективный характер, реализующий принцип коллективной коммуникативности обучения, способствующей активизации резервных возможностей личности, т.е. индивидуализация обучения через групповые формы.

Рассматривая личностно-деятельностный подход с позиции студентов вуза прежде всего необходимо учитывать индивидуально-личностные особенности и проявления обучающегося, психологическое состояние и свободу выбора. В этом случае такой подход должен обеспечить безопасность личности, ее самоактуализацию и личностный рост.

Кроме этого подход формирует активность студентов, готовность к учебно-познавательной деятельности, единство внутренних и вешних мотивов и потребностей, построение равно-партнерских, доверительно-доброжелательных, комфортных, субъект-субъектных отношений в учебном взаимодействии.

В результате личностно-деятельностный подход способствует наличию актуальной ситуации развития новых форм, правил, способов и средств социальной, профессионально-трудовой и коммуникативной деятельности, в частности у студентов происходит не только развитие профессиональной компетентности, но и целенаправленное эффективное формирование саморегуляции и самооценивания [4].

Основными положениями личностно-деятельностного подхода в рамках формирования профессионально-трудовой компетентности являются следующие:

– субъект-субъектная позиция взаимоотношений студентов в педагогическом процессе вуза;

– использование современных методов активизации процесса обучения на основе общедидактических принципов;

– реализация различных видов и средств проектировочной деятельности в условиях профессиональной подготовки студентов вуза;

– создание условий для раскрытия индивидуально-личностных особенностей с учетом социально-субъектного опыта деятельности.

Такие положения определяют организацию предметно-практической и профессиональной деятельности в определённом социально-полезном и трудовом контексте, который обязан создавать положительный эмоционально-мотивационный фон.

Личностно-деятельностный подход предполагает также гуманистическую, личностно-ориентированную направленность образовательного процесса:

– развитие личности на основе освоения универсальных способов деятельности;

– учет национальных, возрастных, физиологических, индивидуально-психологических особенностей студентов;

– активизация мотивационно-потребностной и учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Важно обозначить принципиальные особенности личностно-деятельностного подхода, в основе которых лежат признание самоценности каждого студента, его социального потенциала [6].

1. Принятие индивидуальности и исключительности студентов в рамках традиционных форм обучения и воспитания.

2. Учет общечеловеческих и культурных ценностей субъектов образовательного процесса.

3. Включение в различные виды деятельности, освоение профессиональных компетенций с учетом интересов, склонностей и потребностей студентов.

4. Организация практико-предметной совместной деятельности через современные активные методы обучения, соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям.

5. Преобладание гуманистического характера межличностных отношений участников педагогического процесса.

В связи с этим выделяется главная цель подхода – интенсивная активизация внутреннего потенциала обучающихся через умение рефлексивного поведения.

Здесь следует упоминать о развитие творческих способностей, эмоциональной сферы и личностно-профессиональных качеств. Также учитываются требования к организации учебного материала и подстраиваются под мотивы, способности, потребности и особенности интеллекта обучающегося [7].

Применение личностно-деятельностного подхода к профессиональной подготовке студентов вуза предполагает системное направление, основанное на принципах субъективности, вариативности, диалогичности, самостоятельности, практичности и рефлексивности. Системность подхода осуществляется в условиях профессиональной готовности к обучению, формирования ключевых компетенций, использования информационно-коммуникационных ресурсов, социально-профессионального взаимодействия.

Саморазвитие и непрерывное образование в рамках личностно-деятельностного подхода расширяет образовательное пространство вуза, интеграционных процессов в нем.

Самостоятельность, положительная мотивация и активность практической деятельности – все это преимущества исследуемого подхода.

Профессиональная подготовка студентов на основе личностно-деятельностного подхода способствует приобретению опыта активно-динамической, общественно-полезной, социально-культурной установки к будущей профессиональной деятельности, развитию личностных, творческих компетенций, формированию будущих специалистов с устойчивой личностно-профессиональной позицией, владеющих способами решения проблемных задач и несущих ответственность за них [8].

Личностно-деятельностный подход отождествляют как основу образовательного процесса в условиях профессионального обучения. Применение подхода подразумевает реализацию в самых разных вариантах при помощи множества концептуальных моделей. В результате это приводит к использованию студентами механизмами самоизменения и саморазвития, возможности интенсификации процесса профессиональной подготовки и ориентации на творческо-вариативное применение.

Выводы. Системное рассмотрение личностно-деятельностного подхода к профессиональной подготовке студентов вуза позволяет говорить о единстве и взаимообусловленности категорий «личности» и «деятельности», ориентированное на развитие индивидуально-личностных особенностей обучающихся и их профессионально-трудовое становление.

В рамках нашего исследования обоснована необходимость педагогических условий: единство обучения и воспитания, информационно-методические условия, профессионально-прогностические условия, гуманистическая составляющая вузовской подготовки.

Значительная роль личностно-деятельностного подхода в процессе профессиональной подготовки студентов вуза отдается созданию приоритетных и эффективных направлений организации профессионально-продуктивной деятельности обучающихся и постоянного мониторинга развития индивидуально-личностных особенностей будущих специалистов.

Данный принцип предполагает сочетание педагогического мастерства и профессионального управления педагога, инициативу и самостоятельность студентов. Возможность вариативности деятельности, стимулирование активности личности студента вуза создает мотивацию для успешной профессиональной подготовки студентов к будущей трудовой деятельности.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Проблема единства обучения и воспитания // Профессиональное образование. Столица. 2017. №10. – С. 2-7.
2. Зеер Э.Ф., Романцев Г.М. Личностно ориентированное профессиональное образование // Педагогика. 2013. №7. – С. 17.
3. Лапчик, М.П. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования: учебное пособие: [16+] / М.П. Лапчик. – 3-е изд., электрон. – Москва: Лаборатория знаний, 2020. – 185 с.: ил. – (Педагогическое образование). URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=445808.
4. Лапшова А.В. Профессиональная подготовка бакалавров в условиях модернизации вуза // Вестник Мининского университета. 2013. №2(2). – С. 15.
5. Маркова С.М., Котенко Е.Ф., Григорян Н.М. Основные тенденции развития содержания профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62-4. – С. 124-127.
6. Козырева О.А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. 2020. № 2. Том 8. URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-1.
7. Маркова, С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. № 1. Том 7. URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-1-2.
8. Солнцева, Н.В. Управление в педагогической деятельности: учебное пособие / Н.В. Солнцева. – 3-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2017. – 116 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Левченко Наталия Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент Нечаева Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается веб-квест как средство повышения учебной мотивации студентов, которые изучают дисциплину «Педагогика», ее модуль «Теория воспитания». Исследование проведено со студентами третьих курсов, направления подготовки «Педагогическое образование» Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. В нем приняли участие 120 студентов дневного отделения. Данные экспериментальной работы привели к выводу о том, что использование одной из технологий проблемного обучения – веб-квестов способствует повышению эффективности образовательного процесса и формирует учебную мотивацию, развивает коммуникативные способности, творческое мышление студентов.

Ключевые слова: веб-квест, мотивация, технология, обучение, студент, вуз.

Annotation. The article discusses a web quest as a means of increasing the educational motivation of students who study the discipline "Pedagogy", its module "Theory of education". The study was carried out with third-year students, the direction of training "Pedagogical education" of the Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. It was attended by 120 full-time students. The data of the experimental work led to the conclusion that the use of one of the technologies of problem-based learning – web quests – contributes to an increase in the efficiency of the educational process and forms educational motivation, develops communication skills, creative thinking of students.

Keywords: web quest, motivation, technology, training, student, university.

Введение. Формирование компетенций обучающихся в современных реалиях происходит, главным образом, посредством того, что педагог в учебном процессе использует инновационный подход. Признаками инновационного подхода в воспитательно-образовательном процессе и также признаками инновационной лекции является, прежде всего то, что педагог использует различные методы обучения и умело сочетает технологии, в том числе и технологии проектной работы, а также технологии применения сетевых электронных средств обучения, технологии развития критического мышления, технологии развивающего обучения. Бесспорно, наличие практического опыта деятельности без частичного или полного использования инновационных технологий в обучении невозможно.

Необходимо постоянно мотивировать студентов на активную познавательную деятельность, как один из компонентов профессиональной компетентности будущего специалиста [4].

При этом сама проблемность материала создает важные предпосылки для развития исследовательских способностей студентов. Разноуровневые задания также помогают учитывать подготовку учащихся, что

способствует адекватной оценке собственной самостоятельной деятельности. А благодаря тому, что на занятиях реализуются инновационные технологии, происходит достижение результата обучения и, как следствие, формирование компетенций обучающихся.

В условиях внедрения ФГОС ВО актуализируются различные инновационные технологии, такие как технология развития критического мышления, модульная кейс-технология, здоровьесберегающая, информационно-коммуникационная. На сегодняшний день актуален вопрос о реализации методов проектов, поскольку использование проектной работы в образовательном учреждении не только ограничивается разработкой самих проектов. При этом важен долгосрочный результат. Можно увидеть результат, полученный также при разработке мини-проектов. Так, например, формирование общих и профессиональных компетенций происходит поэтапно в мини-проектах, которые рассчитаны на одно занятие. На начальном уровне дается представление о самой методике исследовательской работы, особенно это актуально для студентов 1 курса. Основная инновационная идея, которую реализует в данном случае проект, это возможность увидеть и спроектировать условия, которые будут формировать самостоятельность учащихся, развивать их критическое мышление и помогать приобретению навыков сотрудничества, взаимодействия со сверстниками и преподавателем. При этом учитываются тип мышления студентов, а также возрастные особенности. Технология проблемного обучения подразумевает собой некую учебную проблему, её постановку, а затем переход на следующий уровень обучения. Цель всестороннего развития и воспитания будущих педагогов достигается посредством реализации технологии индивидуального и дифференцированного обучения. При этом сами формы реализации информационно-коммуникативных технологий разделяются на несколько блоков. Прежде всего это мультимедийные элементы учебных занятий и также это проверка самостоятельной работы, с использованием электронных и сетевых ресурсов. Отдельным блоком мы выделяем непосредственную подготовку к олимпиадам, конференциям, которые происходят онлайн. Технология критического мышления, при ее реализации, дифференцируется на несколько элементов: – это эссе, составление синквейнов, мозговой штурм, ролевые проекты и также, например, чтение с остановками и ряд других. Эта технология реализуется на всех этапах обучения и создает инновационную познавательную среду, в данном случае для успешности обучения создаются условия, в которых используются технологии критического мышления. К данным условиям относятся поддерживающая интерес к решению проблемы достаточная мотивация и знание получаемой информации, а также пассивность выполнения того или иного задания. Очень важно в данном процессе реализовывать доброжелательное общение педагога с учащимися и положительное взаимодействие между ними, а также поддержку идей и гипотез, которые высказывают учащиеся, решая ту или иную проблемную ситуацию. Также стоит отметить применение здоровьесберегающих технологий, которые позволяют предупредить переутомления и улучшить психологический климат в образовательном учреждении и в отдельном коллективе. Среди новых, мало используемых технологий, выделяется технологии веб-квеста.

Изложение основного материала статьи. До определенного времени квесты и педагогика существовали параллельно и не были связаны между собой. Можно предположить, что первые квесты появились еще в эпоху древних цивилизаций и сопровождают человечество всю его историю. Ведь, квест – это головоломка, а головоломки людям приходилось разгадывать во все времена.

Революция в этом вопросе произошла благодаря компьютерным технологиям. В педагогику квест-технология пришла из мира компьютерных игр в конце XX века. Компьютерная компания «Sierra» в 90-е годы прошлого века выпустила серию игр King's Quest, Space Quest, Police Quest и т.п., которые пришлись по вкусу геймерам [6].

Впервые термин «квест» в качестве образовательной технологии был предложен в 1995 году Берни Доджем (Bernie Dodge), профессором образовательных технологий Университета Сан-Диего (США) [5, с. 16]. Он разработал приложения, которые внедрялись в образовательный процесс. Т. Марч продолжит изучение технологии квеста и опираясь на труды Л.С. Выготского описал ее более подробно. По его мнению квест -это построенная по типу опор учебная структура, использующая ссылки на важные ресурсы в Интернете и аутентичную задачу с тем, чтобы мотивировать учащихся к исследованию какой-либо проблемы. Опора – это помощь учащемуся работать вне зоны их реальных умений. Это такие виды деятельности учителя, которые помогают учащимся строить план исследования и направлять внимание учащегося на самые значимые компоненты изучения [7].

В России изучением данной проблематики занимаются Андреева М.В., Быховский Я.С., Кузнецова Т.А., Катержина С.Ф. и др. Катержина С.Ф. описывает эту технологию как навигацию по гиперссылкам, которая позволяет создавать различные обучающие системы, которые в свою очередь являются основой для организации различных форма дистанционного образования. Быховский Я.С. считает, что веб-квест это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся выполняя учебную задачу [1, 2, 3].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что все исследователи при определении сущности квеста выделяют его следующие существенные признаки, такие как наличие проблемного задания с элементами ролевой игры, использование информационных ресурсов Интернета, работа с информацией индивидуально или в группе [8].

Веб-квесты разрабатываются для максимальной интеграции информационных технологий в различные дисциплины. Особенностью образовательных веб – квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы учащихся с ним находится на различных веб – сайтах. Кроме того, результатом работы с веб-квестом является публикация работ учащихся в виде веб-страниц и веб-сайтов.

Остановимся на этом более подробнее и расскажем, как данная технология реализуются в нашем учебном заведении на занятиях по дисциплине «Педагогика». Хочется отметить, что прежде всего, решение проблемной ситуации в игре является главной задачей по реализации веб-квеста. Игра становится продуктом взаимодействия между преподавателем и обучающимся и представляет собой определенный сайт, на котором размещено задание, ссылки и источники, которые расположены в сети Интернет. Результаты прохождения веб-квеста это публикации в виде веб-страниц, веб-сайтов, а также непосредственно публикация студенческих работ, размещенная в сети Интернет.

Действительно, сегодня применение возможностей сети Интернет в обучении является неотъемлемой частью реализации ФГОС ВО. Веб-квест в данном случае выступает одним из видов проблемного обучения и представляет собой новейшие технологии и их средства, которые ориентированы на эффективность процесса обучения. Для того чтобы разработать веб-квест необходимо направить пользователей, то есть студентов, на

сайт в сети Интернет. Если в рекомендациях для студентов давать им ссылки на сам веб-квест, то удалённая работа превращается в увлекательную деятельность в едином пространстве Интернета. Суть реализации веб-квестов заключается в том, что обучающие должны собрать по выбранной проблеме в сети Интернет необходимые материалы, тогда как преподаватель заранее готовит ссылки на источники, однако часть ссылок студенты ищут также и самостоятельно. После того как закончилась работа над темой студенты должны представить результат работы в виде собственно сделанной веб-страницы. Это может быть сделано в электронном, печатном или устном виде.

Явными достоинствами внедрения в образовательный процесс веб-квеста является то, что для его проведения не требуется специального технического знания и работать над квестом можно как в малых группах, так и индивидуально. Если говорить о работе в группах, то здесь повышаются компетенции обучающихся, а именно коммуникативная компетенция. Именно здесь налаживается процесс обмена информацией между участниками квеста, развивается критическое мышление, умение классифицировать, сравнивать, анализировать информацию. Также в квесте реализуется наглядность и мультимедийность обучения, что также является стимулом к развитию мотивации студентов, которые используют современные коммуникативные средства, а также литературу для того, чтобы узнать больше нужной информации. При использовании видеороликов и презентаций повышается наглядность веб-квеста, также этому способствует показ графических материалов. Одним из свойств современных образовательных технологий является их интерактивность и она очень ярко проявляется в том что виртуальные объекты воздействуют через информационную среду и средства мультимедиа, через презентации, видеоролики, что позволяет реализовать также и личностно-ориентированное обучение.

Если говорить о формировании мотивации студентов к процессу обучения, то её реализация происходит при различных видах информации, в том числе и при высокой наглядности ситуативных задач и ситуаций успеха. Если рассматривать структуру квеста, то она имеет свои определенные условия реализации. Прежде всего это наличие представления, то есть визитки с информацией. Также это четкий сценарий квеста, где разграничена роль каждого его участника, здесь же описаны и индивидуальные задания для каждого участника, в соответствии с той ролью, которую он выбрал и тем конечным результатом самостоятельной работы, которую запланирован. Сюда же входит и перечень информационных источников для выполнения квеста и сам алгоритм действий и разработанные критерии для оценки веб-квеста, а также шаблоны для разработки квестов, представленные на сайтах. Это Google сайты, они бесплатные, но также есть сайты, которые являются англоязычными. А для тех, кто не знает языка, можно воспользоваться встроенным переводчиком, то есть здесь предусмотрена возможность перевести всё на русский язык.

Для реализации экспериментальной работы, в ходе изучения дисциплины «Педагогика», модуль «Теория воспитания», студентам третьих курсов был предложен веб-квест. Согласно рабочей программе дисциплины целью нашей исследовательской работы являлось более углубленное изучение тем практических занятий через реализацию технологии веб-квеста. Работа над веб-квестом продолжалась несколько недель. Предложенный веб-квест был создан при помощи сервера Google Sites.

В работе студентам понравилась форма реализации данного квеста, а именно путешествие «Планета счастья». Это означало, что они онлайн размещали свои фото и знакомились с друг другом, что способствовало сплочению коллектива и развитию доброжелательных отношений в группе. Далее, после знакомства друг с другом и с заданием веб-квеста, студенты распределяли роли, затем происходила регистрация на странице веб-квеста, что позволяло преподавателю увидеть какие студенты и в какой срок выполняли задания. Если требовалась, педагог давал необходимые консультации и оказывал помощь, а также студенты осуществляли взаимоконтроль и самоконтроль деятельности, для того чтобы улучшить результат своей коллективной работы. Была заметна мотивированность студентов на выполнение заданий и дифференцированный характер прохождения самого квеста, который позволял изучать материал как в группах, так и самостоятельно. Для того чтобы найти нужную информацию у студентов были предварительно подготовленные преподавателям ссылки. Использование этих ссылок в поисковых системах помогало при выполнении заданий. Согласно роли, первые задания были направлены на изучение исторических основ вопроса. Для этого студенты пользовались интернет-ресурсами онлайн библиотек и учебными пособиями, словарями, справочниками. Они изучали информацию и готовили по этой теме презентацию. Первое задание позволило перейти к следующему этапу веб-квеста. Вторым шагом являлось выполнение задания, связанного с разработкой консультации для педагогов. Для этого студенты знакомились с методическими материалами и выступали в роли педагогов, которые ведут методический совет, чтобы дать рекомендации педагогам, родителями по вопросам воспитания. Также они выступали видеомонтажёрами, которые могут оформить мультипликационный фильм для работников системы образования на разных ее уровнях. Все студенты осуществляли самооценку выполненных работ и также могли познакомиться с работами своих одногруппников, по завершению срока, отведенного для выполнения работы, они могли оценить ее согласно разработанным критериям. Такая деятельность очень хорошо развивает коммуникативные навыки, критическое мышление, помогает организовать самостоятельную работу студентов и развивает аналитическое, творческое мышление. Также студенты учатся не только у одногруппников, но также и учат друг друга, оказывая помощь. За время путешествия студенты выполняли веб-квест и могли обратиться через электронную почту к преподавателю, для того чтобы получить консультационную помощь. Также работая над квестом, студент мог выбрать для себя удобное время и темп выполнения задания. По завершению каждый представлял разработанную веб-страницу или творческие работы. После чего студенты могли осуществлять устную защиту своей работы.

Для оценки уровня сформированности коммуникативных способностей, творческого мышления и уровня учебной мотивации был использован следующий методический инструментарий: методика изучения мотивов обучения студентов (Т.И. Ильиной), методика «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко), опросник креативности Джонсона (адаптация Е.Е. Туник).

Таблица 1

Уровень сформированности коммуникативных способностей, творческого мышления и уровня учебной мотивации студентов

Группа	Мотивы обучения студентов			Направленность личности в общении					Креативность		
	ПЗ	ОП	ПД	Д	Ав	М	К	Ал	В	С	Н
ЭГ	47%	35%	18 %	58%	15%	15%	12%	-	60%	30%	10%
КГ	25%	15%	60%	15%	40%	35%	10%	-	40%	28%	32%

Выводы. Если изначально контрольная и экспериментальная группа практически не отличались при диагностике уровня сформированности коммуникативных способностей, творческого мышления и уровня учебной мотивации, то после включения в образовательный процесс веб-квеста, преобладание мотивов по первым двум шкалам в экспериментальной группе по показателям «Овладение знаниями» и «Овладение профессией» свидетельствует о доминировании интереса к получаемым знаниям в выбранной студентами профессиональной деятельности. Доминирование диалогической направленности в экспериментальной группе свидетельствует об ориентации на равноправное общение, взаимное развитие, творчество в межличностном общении. Творческую направленность деятельности подтверждает и методика Джонсона, 60% респондентов имеют высокий уровень креативности. Напротив, в контрольной группе студентов, смещен акцент на авторитарную направленность в процессе коммуникации, что свидетельствует об ориентации на подавление партнера, использование штампов и стереотипов в речи и низкий уровень проявления креативной направленности личности.

В целом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что использование образовательных веб-квестов в процессе обучения способствуют формированию значимых личностных характеристик будущих педагогов. Именно участие в квесте позволяет расширить свое представление о совместной работе в сети Интернет, приобрести коллективные навыки работы и также сплотить коллектив. Данный проект позволил нам узнать у студентов насколько им понравилось участие в таком виде работы и 92% опрошенных студентов положительно относятся к веб-квестам и также считают, что они эффективно влияют на развитие мотивационной сферы учащихся.

Литература:

1. Андреева М.В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. М., 2004.
2. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции "Информационные технологии в образовании. ИТО-99". – http://ito.bitpro.ru/1999 (дата обращения: 12.02.2021)
3. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты. http://www.iteach.ru/met/metodika/a_2wn4.php (дата обращения: 27.01.2021)
4. Гущина Н.А. Ценностное самоопределение студентов магистратуры в аксиосфере интернета/ В сборнике: Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Материалы региональной университетской научно-практической конференции. Сер. "Психолого-педагогические науки" 2019. – С. 32-36
5. Дейкина А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения. – СПб, Питер, 2002
6. Знакомимся с образовательной интернет-технологией: веб-квест. http://iktylka.blogspot.com/2009/02/5.html (дата обращения: 24.12.2020)
7. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002, № 7. – http://vio.fio.ru/vio_07 (дата обращения: 23.02.2021)
8. Романцова Ю.В. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся https://urok.1sept.ru/articles/513088/ (дата обращения: 27.01.2021)

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Леонова Елена Николаевна
Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА КРИЗИСА СТУДЕНТОВ ТРЕТЬЕГО КУРСА

Аннотация. Третий курс является кризисным для большинства студентов. Именно на 3-м курсе больше всего уходов из вуза, академических отпусков, никак не связанных со здоровьем, а хорошие, казалось бы, студенты вдруг перестают посещать занятия и готовиться к ним. Экзистенциальный кризис, который не был выявлен на первом курсе, является мощным фундаментом для затяжных депрессивных состояний, которые молодые люди переживают на средних курсах. Чувство тревоги несовместимо с чувством свободы, а свобода есть основа творческого преобразования внешнего мира. В этой связи приходится столкнуться с противоречием между необходимостью стать свободной творческой личностью и экзистенциальными страхами, тормозящими этот процесс. Угнетенное состояние молодых людей вызвано экзистенциальным вакуумом, который они испытывают, находясь в состоянии хаоса многовекторности и смыслов перед переходом на новый виток личностного развития. Неумение разобраться в своих переживаниях самостоятельно толкает молодых людей на поиск помощи взрослых. Именно на третьем курсе больше всего обращений к университетским психологам. Проблема заключается в том, что большинство переживаний молодыми людьми не осознанны, а, следовательно, они не могут донести свою проблему до психолога, человека абсолютно чужого, который видит студентов в первый раз, в отличие от преподавателя, который общается с ними ежедневно и обладает необходимыми фоновыми знаниями, касающимися личности

студента. Поэтому, в рамках нашего исследования, именно преподаватель должен стать тем Значимым Другим для молодого человека и осуществлять не только учебную деятельность, но и педагогическое сопровождение молодого человека.

Ключевые слова: экзистенциальный кризис, ответственная свобода, самопреодоление, ломка стереотипов, Значимый Другой.

Annotation. Third year in the university is a period of crisis for the majority of students. The biggest amount of droppings and academic leaves which have nothing to do with health problems occur exactly in this period of time. Top students will skip classes and cease to get ready for them. Existential crisis failed to be discovered during the first year of study comes as a powerful trigger for prolonged depressions suffered by the third year students. The sense of anxiety and the sense of freedom can't go together. And freedom is the grounds for outer environment transformation. There comes a contradiction between the necessity to become a free and creative personality and existential fear which curbs the creativity. Existential vacuum causes depressed state of mind of young people experiencing the chaos of their inner world before getting on the new orbit of their development. Inability to sort the things out causes young people to search the help of adults. Third year students turn to university psychologists for help.But the case is that the majority of problems are not realized by the young people,so they fail to share their problem with the psychologist, a person who is a complete stranger to them and completely unaware of their background. So, within the framework of our research, it is a university teacher who is to be a Significant Another for the students and take responsibility for their pedagogical guidance.

Keywords: existential crisis, responsible freedom, coping strategy, crash of stereotypes, Significant Another.

Введение. Университетская жизнь сегодняшнего студента резко отличается от того, какая была у студентов до начала нулевых. Студенческая романтика: походы, песни под гитару, групповые посиделки и т. д., в общем, то, что делало жизнь действительно студенческой, в наше время сошло на нет. Потерян колорит беззаботной жизни, присущей ряду предшествующих поколений.

Современные студенты вынуждены решать конкретные «взрослые задачи»: как заработать деньги на обучение, как совместить очную учебу с вечерней работой, как выкроить время на подготовку к занятиям, как вовремя сдать все, чтобы не переступить через дедлайн. Кроме того, они должны еще решать проблемы взаимоотношения с противоположным полом, проектирования будущей семьи.

С другой стороны, следует учитывать и тот факт, что молодой человек, обучающийся на средних курсах вуза, не имеет достаточного опыта поиска выхода из кризисных ситуаций. Согласно Э. Фромму, чем выше развитие общества, тем дольше период взросления [1, с. 56]. Общество предъявляет молодому человеку вызовы, к которым он оказывается не готов. Отсюда следует противоречие между вызовами общества и современной жизни к личности и несформированностью такой личности.

Для нахождения путей решения данного противоречия необходимо обратиться к философской составляющей этой проблемы, а именно философской концепции целостности личности. Любая целостность, по мнению В.С. Соловьева, состоит из элементов, которые не исключают, а, наоборот, взаимодополняют друг друга, не исключая целого, а «утверждая свое бытие на единой всеобщей основе», при этом общая основа не подавляет и не исключает элементы [2, с. 116].

Изложение основного материала статьи. В рамках нашего исследования реализация первого условия видится в человеческой открытости миру, которая происходит в случае достижения гармонии в мире внутреннем, и только после этого, человек может выходить в мир себе подобных для его конструктивного преобразования. В этом случае появляется способность взять на себя ответственность не только за свою жизнь,но и за жизнь окружающих людей. В этом выражается проявление свободы личности. Проблема ответственной свободы выражается в степени восприятия человеком окружающего мира: не как нечто враждебного, угрожающего маленькому Я, но как целостности, частью которой это Я является. А это, в свою очередь подразумевает снятие страхов, в том числе экзистенциальных, неосознанных, мешающих быть. Чувство тревоги несовместимо с чувством свободы, а свобода, как уже отмечалось, основа творческого преобразования внешнего мира.

В этой связи приходится столкнуться с другим противоречием: между необходимостью стать свободной творческой личностью и экзистенциальными страхами, тормозящими этот процесс.

Что же является причиной экзистенциальных страхов? При переходе из школы в вуз происходит ломка устоявшихся стереотипов и систем. Вчерашний школьник впервые оказывается в ситуации хаоса с его многовекторностью. Зачастую, оказываясь в измененной образовательной среде, молодой человек не может самостоятельно ориентироваться в новой обстановке, а вызовы к нему оказываются чрезмерными. В результате возникают экзистенциальные переживания: одиночество, страхи, страдания, которые молодому человеку трудно преодолеть в одиночку. Без помощи наставника, который стал бы Значимым Другим для молодого человека, очень часто трудно преодолеть ситуацию-затруднение. Преодоление такой ситуации при педагогическом сопровождении педагога-наставника дает молодому человеку положительный опыт совладающего поведения (Ф.Е. Василюк), который можно повторить самостоятельно при столкновении со следующей жизненной проблемой [3].

Это рассмотрен благополучный сценарий развития событий. А если у вчерашнего школьника не было опыта сотрудничества с наставником и положительного выхода из ситуации-затруднения, тогда наступает кризис, который только усиливает экзистенциальные переживания. Самая большая проблема этих переживаний заключается в их неосознанности, а, следовательно, их невозможно проанализировать, сделать выводы и наметить стратегию выхода из кризиса. Таким образом, молодые люди получают отрицательный опыт совладающего поведения. Фрустрация, которую они испытывают накладывает отпечаток на всю их дальнейшую деятельность. Возникает страх повторения печального опыта, а также страх новой деятельности, отсутствующей в опыте, который молодые люди не могут отрефлексировать.

Экзистенциальный кризис, который не был выявлен на первом курсе, является мощным фундаментом для затяжных депрессивных состояний, которые молодые люди переживают на средних курсах.

Ни для кого не секрет, что 3-й курс является кризисным для большинства студентов. Именно на 3-м курсе больше всего уходов из вуза, академических отпусков, никак не связанных со здоровьем, а хорошие, казалось бы, студенты вдруг перестают посещать занятия и готовиться к ним. Что же происходит?

Человеческая природа драматична. Русский философ Н.А. Бердяев усматривал драматизм человеческой природы в ее антиномичности. Философ указывает на поляризованность человеческой природы, как основы

духовной жизни человека [4, с. 27]. Немецкий философ К. Ясперс считал одним из проявления этой двойственности антиномию целостность – незавершенность (неспециализированность (А. Гелен)). Осознание своей неспециализированности дает человеку внутреннюю свободу, заставляет двигаться вперед к «себе-лучшему». Такое движение происходит вверх по спирали, переходя на новый более высокий уровень. Так возникает реализация феномена «человека в пути» (М.К. Мамардашвили).

Но необходимо отметить, что движение вверх по спирали – это тяжелый и болезненный процесс, когда человеку приходится «выстрадывать» себя, а это не каждый может выдержать. Перед тем как выйти на новый уровень человек попадает в хаос многовекторности, где ему самому предстоит решить двигаться ему дальше вверх или остановиться в своем личностном развитии. В этом и есть проявление незавершенности человека, которая, по словам К. Ясперса, «выявляется в этой бесконечной потенциальности, в этих неизбежных конфликтах и внутренних противоречиях» [5, с. 908]. Таким образом, человек есть «незавершенная возможность», он всецело зависит от собственного выбора. Для движения вверх необходим такой феномен как воля. Именно волевое усилие и есть тот самый компонент, без которого движение вверх не представляется возможным. Положение о человеке трансцендирующем является основой любого исследования феномена личности. Ф. Ницше выдвигает идею о том, что человек все время стремится «преодолеть себя, свою ограниченность» [6, с. 136]. Но мир каждой отдельной личности так сложен, многомерен (Г. Маркузе) и запутан, что его невозможно уложить в «прокрустово ложе» самой цельной и стройной теории личности.

Для того, чтобы двигаться вперед молодой человек должен в полной мере осознать свою незавершенность, это открывает возможность рефлексии своей прошлой жизни, осознание настоящего момента и открытия проспективной (В.А. Петровский) рефлексии с выходом на трансцендирующую.

В нашей стране, как и во всем мире, произошло изменение социальной ситуации, которая требует от человека «поставленности на себя самого», это мощный фактор личностного развития, который предполагает переход молодого человека к «авторству жизни», а это подразумевает взятие на себя ответственности за свое образование и жизнь в целом.

3-й курс является кризисным, потому что, пройдя виток спирали после первого курса, студенты-третьекурсники опять оказываются в экзистенциальном хаосе перед переходом на новый виток. Но состоится ли он? Хаос многовекторности подразумевает наличие разных направлений движения, в том числе движение, не предполагающее дальнейшее саморазвитие. Отсюда уход из университета, пропуски занятий без уважительной причины, систематическая неподготовка к урокам, а стремление «почивать на лаврах» уже достигнутых знаний являются яркими показателями неготовности студентов-третьекурсников к авторству жизни.

В этой связи приходится столкнуться с проблемой: как повернуть нивелировано-отчужденное массовое образование лицом к конкретному человеку, нуждающемуся в помощи и поддержке. Как формальную социальную систему образования превратить в гуманистический институт, где молодой человек сможет пережить состояние радости восхождения к «себе лучшему», а образование станет для него не эпизодом, а атрибутом жизни.

В наше время идет тенденция на перенос внимания с работы с материальными объектами на информационно-аналитическую составляющую. М.Н. Невзоров определил вызовы образования сегодняшнему студенту:

- информационный – богат тот, кто владеет информацией. В наш век информационного засилия человек должен уметь работать с текстом и постигать смыслы, заложенные в нем;
- интеллектуальный – надо уметь не только вовремя находить нужную информацию, но и перерабатывать ее. В данной связи актуализируется идея рефлексивного образования, в основе которого «идея обогащения субъектного опыта обучающегося опытом рефлепрактики»;
- коммуникативный (социальный) – в настоящее время идет перекодировка массового бессознательного и перехода от принципа доминирования, т.е. действий согласно формуле принципа доминирования: «другой – чужой – враг – уничтожить», к антропоцентрированному принципу сопереживания: «другой – иной – понять – принять»;
- антропоориентированный – приобретения опыта «выстрадывания себя», преодолевая свои экзистенциальные переживания [7, с. 26-27].

Все эти вызовы означают не просто формирование навыков приспособления молодого человека к измененным условиям существования (университет, работа и т.д.), но формирование способности к творчеству, как способа своего бытия.

Третий курс кризисный для большинства студентов. Даже, если их поведение не вызывает беспокойство, они переживают депрессию, апатию, демонстрируют сниженный интерес к обучению. Угнетенное состояние молодых людей вызвано экзистенциальным вакуумом, который они испытывают, находясь в состоянии хаоса многовекторности и смыслов перед переходом на новый виток личностного развития. Хаос внутреннего мира 3-го курса отличается от того, который переживают студенты-первокурсники. Если для студентов-первокурсников характерные кризисные ситуации: дезориентированность в новой реальности, связанная с измененной образовательной средой (при переходе из школы в вуз); отсутствие друзей; преподаватели чужие и недоступные; непосильная учеба, невозможность вовремя найти нужный материал. То кризисная ситуация студентов третьего курса – это боязнь взросления и возлагаемой добровольно на себя ответственности за свою жизнь и жизнь других (родителей, будущей семьи и т.д.). Более того, студент третьего курса проходит через экзистенциальные страдания, связанные с самопреодолением, «выстрадыванием» себя как личности и субъекта образовательного процесса.

В последнее время ситуация усугубляется переходом на дистанционное обучение, когда компьютер становится для молодого человека единственной связью с внешним миром. Данная ситуация является мощным триггером, усугубляющим и без того существующие кризисные проблемы. Ведущими видами деятельности в данной возрастной группе являются деятельность и общение. И то и другое оказываются жестко лимитированы при работе в удаленном доступе: нет возможности в полной мере реализовать свой потенциал в учебе, поскольку по ряду реализуемых вузом дисциплин требуется не глубокая проработка материала, как в период обучения оффлайн, а лишь прикрепление файла в электронную образовательную среду, что заметно упрощает учебную деятельность и нивелирует усилия студента. Отсутствие общения в

аудиториях вуза усиливает экзистенциальное одиночество, вызывая у молодых людей чувство покинутости и ненужности.

Неумение разобраться в своих переживаниях самостоятельно толкает молодых людей на поиск помощи взрослых. Именно на третьем курсе больше всего обращений к университетским психологам. Проблема заключается в том, что большинство переживаний молодыми людьми не осознанны, а, следовательно, они не могут донести свою проблему до психолога, человека абсолютно чужого, который видит студентов в первый раз, в отличие от преподавателя, который общается с ними ежедневно и обладает необходимыми фоновыми знаниями, касающимися личности студента. Поэтому, в рамках нашего исследования именно преподаватель должен стать тем Значимым Другим для молодого человека и осуществлять не только учебную деятельность, но и педагогическое сопровождение молодого человека.

К сожалению, не все преподаватели разделяют подобную точку зрения. Многие из них (согласно нашему опросу 48%) считают себя «урокодателями», цель которых дать студентам необходимые качественные знания, за которыми они пришли в университет. Более того, они считают неэтичным обсуждать со студентом его экзистенциальные проблемы (одиночество, страхи, страдания). В таких случаях студенты, ищущие помощи и не нашедшие ее в стенах вуза будут обращаться к «гуру» из интернета, которые на своих каналах щедро делятся своими околонаучными знаниями. Остается лишь надеяться, что в сложившейся ситуации молодые люди не окажутся втянутыми в какие-нибудь запрещенные организации, представители которых захотят выслушать молодых людей, а их переживания будут использованы в интересах этих группировок.

Не втягиваясь в полемику, хотелось бы изложить наше видение данной проблемы. Поскольку изменение социальной ситуации в стране требует от молодого человека «поставленности на себя самого», студенты к этому оказываются не готовы и тяжело переживают этот кризис. Они так привыкли к отстраненной оценочной позиции преподавателя, что не ждут от него помощи в решении своих проблем. И как только преподаватель начинает помогать студентам, проявляет открытость к совместному решению поставленных задач, начинает разговаривать со студентами, обсуждать с ними их трудности и проблемы, многие из которых ими до сих пор не были осознанны, он становится наставником, который не возвышается над студентом, а идет рядом. В этой ситуации происходит со-бытие, возникает «со-бытийная общность», приводящая к отраженной субъектности (В.А. Петровский).

Преподаватель вуза прежде всего педагог, который никогда не оставит без внимания студента, если видит его проблему, особенно тот, кто наиболее часто и тесно контактирует со студентами, ведет у них дисциплины, связанные со специальностью, может стать наставником молодых людей, поскольку именно он владеет ситуацией в студенческой группе и знает личностные качества своих студентов. Поэтому идея педагогического сопровождения молодого человека получила свое развитие в нашем исследовании. Цель сопровождения будет варьироваться от курса к курсу, по мере перехода молодых людей на новый этап личностного саморазвития. Но все цели сходятся в одном: не дать молодому человеку потерять себя в хаосе многовекторности и помочь ему перейти на новый виток себя-лучшего.

Для достижения этой общей цели педагог-наставник использует педагогическую тактику взаимодействия [8, с. 114]. Тактика взаимодействия имеет целью создание для молодого человека условий овладения логикой процесса поиска и установления границ своей ответственной свободы в рамках свободы другого человека.

Наставник осуществляет педагогическое сопровождение, в ходе которого он не решает проблемы за студента, а осуществляет совместный поиск выхода из ситуаций-затруднения, при котором выбор правильного решения остается за студентом.

Осуществляя тактику взаимодействия, наставник и воспитанник противостоят следующим вызовам:

– осознание необходимости работы над собой, с целью достижения конкурентноспособности в обществе;

– необходимость достижения уверенности в себе;

– готовность противостоять социальным вызовам;

– готовность взять на себя ответственность за свой личностный рост при опоре на собственные силы.

В результате реализации тактики взаимодействия меняется сам образ воспитанника: из маленького одинокого человека в условиях внешней агрессивной среды, он превращается в человека, выстраивающего свою жизненную стратегию, после того как совместно с педагогом-наставником он спроектировал алгоритм выхода из критической ситуации. На этом этапе при взаимодействии с педагогом-наставником происходит конвертирование экзистенциалов (одиночества, страхов, страданий) из деструктивных в конструктивные:

– самопреодоление, «выстрадывание» себя как личности и субъекта образовательного процесса;

– принятие себя и своего внутреннего мира, осознание своей индивидуальности;

Средствами реализации процесса организации взаимодействия являются: интерактивная беседа, тренинги, дневники саморазвития.

В результате правильно организованного этапа реализации тактики взаимодействия в рамках процесса педагогического сопровождения новообразования, полученные студентом, дают ему возможность взять на себя ответственность за свою жизнь.

Выводы. Подводя итоги нашему исследованию, следует отметить, что ситуация осложняется еще и тем, что в наше время происходит принципиальное изменение отношений между преподавателями и студентами, между учащимися и учителями, поскольку студент становится заказчиком своего образования. Это накладывает определенный отпечаток на отношения преподаватель-студент. Преподаватель больше не рассматривается студентом как гуру, знающий ответ на любой вопрос, а, скорее, как лицо, оказывающее образовательные услуги, что очень сильно понижает статус преподавателя, и отношения преподаватель-студент строятся на измененной основе. Но когда преподаватель становится наставником, их отношения с воспитанником переходят на новый более высокий и продуктивный уровень.

Литература:

1. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – М.: «Республика», 1992. – 430 с.
2. Соловьев, В.С. Соч. в 2-х т. / В.С. Соловьев. – М., 1988. Т. 1, С. 116.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк; – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 200 с.
4. Бердяев, Н.А. О человеке, его свободе и духовности / Н.А. Бердяев Избранные труды. М.: Московский психолого-социальный институт: «Флинта»,1999. – 312 с.

5. Ясперс, К. Общая психопатология / К. Ясперс; перев. с немецкого, М.: Изд-во «Практика», 1997 – 1056 с.
6. Ницше, Ф. Так говорил Заратустра / Ф. Ницше – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2005. – 340 с.
7. Невзоров, М.Н. Научно-методические основы проектирования школы жизни / М.Н. Невзоров – Хабаровск: Изд-во ХГПУ. – 2002. – 249 с.
8. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы / У.А. Александрова. – Саратов: Изд-во СГУ, 2003. – 200 с.

Педагогика

УДК 37.013
кандидат искусствоведческих наук, доцент Ли Ян
Хэйлунцзянский колледж дошкольного образования (г. Муданьцзян)

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ИГРОКА НА ФЛЕЙТЕ

Аннотация. В данной статье автором охарактеризована творческая деятельность флейтиста, которая охватывает значительный по объему и времени создания сольный, ансамблевый и оркестровый репертуар. Доказано наличие глубоких художественных знаний, ориентацию в предметах методики преподавания специальности, истории и теории музыки, гармонии, акустики, психологии и др. Определено понятие формирования системного мировоззрения у флейтиста.
Ключевые слова: художественный мировоззрение, флейта, игра на флейте, профессионализм, флейтовое исполнительство и педагогика.
Annotation. In this article, the author describes the creative activity of the flutist, which covers a significant volume and time of creation of solo, ensemble and orchestral repertoire. The author proves the presence of deep artistic knowledge, orientation in the subjects of teaching methods of the specialty, history and theory of music, harmony, acoustics, psychology, etc. The concept of the formation of a systematic worldview in a flutist is defined.
Keywords. Artistic worldview, flute, playing the flute, professionalism, flute performance and pedagogy.

Введение. Пройдя через века признания и сложные периоды своей истории, игра на флейте – одно из древнейших профессиональных музыкально-исполнительских искусств, продолжает удивлять современного ценителя красоты искусства своими значительными, неповторимыми выразительными способностями.

Использование поперечной флейты профессиональными коллективами, в частности оперным оркестром, началось в 1681 году, когда французский композитор Ж.Б. Люлли впервые ввел продольную и поперечную флейты в одной композиции – балета «Le triomphe de l'amoure».

Первые сонаты для поперечной флейты создал Мишель де Лебар (1702), первые концерты – итальянский мастер Антонио Вивальди (1729). Появляется в Амстердаме издание Концертов для флейты и оркестра, и И.С. Бах (Бранденбургский концерт № 5 из солирующих флейтой датируют 1719-1721 г.) [1, с. 28].

Мировоззренческие ориентиры современного флейтиста – это ощущение исторического процесса и адекватной реакции на события в профессиональной области, соответствие выбранной миссии, жизненном назначении. Все эти черты – следствие высоких способностей, опыта и знаний художника. Следуя советам легендарных музыкантов, старых мастеров, современных методистов, сопоставляя эпохи и периоды флейтового музицирования, приходим к полному согласию с философским утверждением о справедливому развитию мира и общества, о систематическом и периодическом возвращение к истокам.

Следуя данной модели временного развертывания исполнительских искусств, будем способны эффективно применять методы построения исторических аналогий и прогнозов. Первое подтверждение цикличности видим в удивительной последовательности изменений в системе конструкции инструмента.

Сравнивая значительные различия в вопросах изготовления и звучания барочных и ренессансных флейт, осознаем не менее существенные разногласия, касающиеся специфики владения инструментами и мастерства исполнения.

По конструктивным показателям флейту Возрождения можем считать прародительницей модели. Достаточно указать на такие детали, как коническая форма, толстые, стенки барочного инструмента и цилиндрическая форма и сверхтонкий, следовательно, такой, которая способствовала звонкости и была чувствительной к нестабильному воздушному потоку ствол ренессансной флейты [10, с. 28-32].

Ярким примером преобразования старых идей на новые может служить также изменение приоритетов отношение поколений к звучанию инструментов (силы, окраски, тембральных тонкостей), возбуждение страстного интереса к композиций, наследия мастеров забытых и даже осужденных собственным художественным средой и его потомками.

В связи с вышеизложенным, уместно указать на существование периодических угроз ведущему академическому стилю музицирования на флейте от передовых разработок, которые проявляются как в сфере электронно-технических новинок, так и локальных увлечений поиском нетрадиционных, порой оригинальных, порой неестественных приемов игры, выразительных средств, приспособления [2, с. 10].

Изложение основного материала статьи. Проходя этапы подъема и частичного доминирования, эстрадно-акробатические, шумовые и расщепленные звуковые акустические эффекты, новая аппликатура, искусственные языки исчезают без следа или закрепляются в отведенных для них нишах, ответвлениях флейтового специальности, пересекаясь, помогая, обогащая, расширяя возможности и сферы применения, однако никогда не отрицая, не разрушая ведущую академическую линию исполнительства [4, с. 117].

Еще древнегреческие источники дают нам примеры таких попыток усовершенствования инструмента и техники игры, сохранив до изобретение в XVII в. новой формы канала инструмента, обратно-конической, в противовес цилиндрическом, популярном в более ранние эпохи, вызвал революцию в флейтового мире – усовершенствованная поперечная флейта начинает наступление на популярность продольной флейты и постепенно занимает ее ключевые позиции в профессиональных коллективах.

Через два века, в 1847 году Т. Бем возвращается к исправленному варианту, выдавая старые формы с новейшие находки. Сегодня никто не осмелится осуждать его за это. Но в наше время мы становимся свидетелями новой волны реформ. Достаточно напомнить об уникальных результатах работы известного

современного голландского мастера и флейтиста-исполнителя Жака Зоонимы в приспособлении к современным потребностям, возрождении формы и материала (дерево) конусообразной флейты «the Zoon model». Качество звучания инструмента превзошла любые оптимистичные ожидания.

Одной из ведущих японских флейтовых фирм (флейтовой модели Sankyo-Kingma) возрождаются и идеи М. Шведлера, чья коническая реформирована флейта Шведлера-Круспе (1897) стала последним серьезным и долговременным оппонентом произведения Т. Бема [8, с. 122].

В новейшие времена толчок к подобным манипуляциям совершил И.И. Квантц, пытаясь создать на флейте технические возможности для использования энгармонической системы в условиях чистого строя (1726). Идеи мастера находили активных последователей, среди них и выдающиеся И.Г. Тромлиц и Ж.Л. Тюлу с его «flûte perfectionnée» (1853) [10, с. 43]. Другой, австрийский мастер Георг Байр, после изобретения новой конструкции флейты, которая впоследствии получила название «венской» (1818), был одним из первых, кто предложил использовать в исполнении на флейте мульти тонкие. Вопрос аутентичного исполнения музыкального наследия древних композиторов, распространенной в последние десятилетия тенденции, по обстоятельному исследования получает необычный до сих пор аспект рассмотрения.

Ведь, придерживаясь строгих правил в выборе необходимого образца инструмента, необходимых правил фразировки и артикуляции, темпов, динамики и т. д., мы все же не сможем приблизиться к аутентичному воспроизведению. Н. Харнонкурт отмечает, что «в чисто звуковых качествах добавляется еще и проблема интонации, каждая музыка требует определенной интонационной системы, неравномерные темперации XVI-XIX веков для воспроизведения древней музыки так же важны, как и равномерная темперация» [5, с. 66].

Но и совету известного музыканта вопрос достоверности исполнение не может быть полностью исчерпанным.

В V-IV веках до н.э. в фрагментах трактатов греческих ученых находим некоторые доказательства существенного осложнения музыкальной стилистики и технического совершенствования авлос и других духовых инструментов, значительного роста исполнительского мастерства (сохранились имена многих виртуозов: Дорион, Антигенида, Полимнеста с Калафона и др.). Если при выполнении новой в то время музыки необходимы были новые струны для кифары, то по той же причине необходимо было видоизменить и духовые инструменты, увеличить количество игровых отверстий (это можно отнести ко всем духовых). Возможно, именно поэтому мы встречаем много раз такой термин для обозначения многозвучный нового стиля как αναρητος (насквозь просверлено) [3, с. 210.]

Далек от намерения последовать исполнительские достижения выдающихся предшественников и учителей А. Йенбай, Ф. Гобера, К.-П. Таффанель, М. Муаз (1889-1984) – легендарный флейтовый педагог XX в., который увлекался техникой и звучанием инструментов П. Казальса (виолончель), Д. Энеску, Ф. Крейслера (скрипка), голоса Э. Карузо (тенор). Наибольшее влияние на собственный стиль исполнения, по словам Д. Гэлуэя (н.1939), он почувствовал после прослушивания выступлений певцов М. Каллас, Э. Карузо и скрипача Я. Хейфеца [9, с. 223].

Уже в XVIII-XIX вв. флейта распространяется в системе общего образования в России. Многие отечественные деятели искусства и культуры начинали свое музыкальное обучение именно с флейты и прекрасно владели инструментом. Если бы исполнители и педагоги чаще задумывались над важными профессиональными вопросами, то сегодня среди самых популярных, самых исполняемых произведений профессионального репертуара не было бы столько поверхностно-виртуозных, откровенно развлекательных, «крикливых» произведений, близких своей форме к дивертисменту или попурри. Хотя не стоит удивляться: для поколений профессионалов, росли и дальше продолжают расти на требованиях освоения сотен этюдов-упражнений, любое произведение с ярко выраженной, рельефной и напевной темой будет ассоциироваться с художественным совершенством [11, с. 49].

Флейтисты обязаны осознавать художественную консервативность школы, доставшуюся им в наследство от мастеров конца XIX – начала XX в. вместе с кипами инструктивных сборников и опусов виртуозного обрамление чопорных мелодий с опер – одноденок.

Ярким примером может служить «Путеводитель по флейтовой литературе» Эмиля Прилля, одного из самых известных флейтистов первой половины XX в. Два тома этого уникального издания содержат сведения о 7500 произведений для флейты. Казалось бы, такой колоссальный репертуар способен удовлетворить различные группы слушательской аудитории.

Однако близкое знакомство с изданием разоблачает глубокий кризис не только флейтового репертуара, но и системы образования и совершенствования профессиональных музыкантов. В ее основе – не служение высокой цели формирования у слушателя необходимой потребности художественного обогащения, интеллектуально-нравственного самосовершенствования, а скорее послушное потерянные художников примитивным вкусам части аудитории.

Среди многотысячного списка флейтовых композиций не найдены места для партиты Баха, Концертов А. Вивальди, К.Ф.Э. Баха, Гайдна, Х.В. Глюка, Б. Ромберга, Сонаты Л. Бетховена, произведений Ф. Телемана и многих других гениальных композиторов, зато чрезвычайно скрупулезно и детально воссозданы наследство В. Поппа, Р. Галле, А. Тершак с указанием опусов сотен произведений. Большой раздел каталога называется «Попурри для флейты с фортепиано или оркестром», где по-королевски чувствуют себя имена Х. Кайзера и И. Кюфнера, а раздел этюдов представлен десятками пособий Г. Гарибольди, Р. Дреслера, К.И. Андерсена, И. Фарбаха и др. Такая неразборчивость, профессиональная деятельность флейтистов XIX и XX вв. стала причиной потери ряда гениальных флейтовых композиций и породила много нерешенных вопросов репертуара, продолжают донимать нам и сегодня [12, с. 23].

Легкий, даже банальный музыкальный язык, техническая простота отдельных произведений, например, концертов В.А. Моцарта, может сочетаться с богатой образностью, неисчерпаемой изобретательностью решения стандартных ситуаций, находками формы, чутьем природы инструмента и, наоборот, не приспособление к удобствам регистра и аппликатуры может в свою очередь компенсироваться четкой организацией материала, искусным внутренним содержанием, философской составляющей, убедительной эмоциональностью, как в произведениях представителей семьи Баха.

Интересно, что не все произведения известных композиторов обладают несомненными художественными достоинствами, так же, как и среди наследия композиторов-любителей, исполнителей флейтистов встречаются высокохудожественные образцы (композиции Франца и Карла Доплера, И. Андерсена, Д. Бриччиальди, Ж. Таффанеля, др.) [6].

Гениальность мастеров может ярко проявляться в мастерском сочетании композиционной техники, самобытной идеи, яркой образности произведения с уникальным воплощением: приспособлением к привычным и естественным способностям звучания и виртуозных способностей отдельных регистров, артикуляционных, динамических, интонационных данных флейты (творчество П. Хиндемита, Д. Мийо, Э. Денисова, Е. Станковича), обогащении музыкального материала углублением в первоисточника, исторически научным обоснованием используемых средств музыкальной выразительности, стилистически достоверным звуковым оформлением образов (флейтовые произведения А. Жоливе, А. Мессиана), а также в восхищении фантасмагорическими фантазиями, не обремененные многолетними, которые становятся исключительно продуктом воображения и композиционной техники автора возникают в момент захвата другими художественными произведениями (композиции К. Дебюсси, К. Рейнеке, Ж. муке) [7, с. 111].

Несмотря на аморфное, даже мизерное использования возможностей флейты как солирующего инструмента, отдельным талантливым, самобытным художникам удается достичь в определенном контексте удивительной глубины и энергетического наполнения звучания, дает необычно успешные результаты при раскрытии музыкального образа (образцы Д. Вайнцвайг, М. Теодоракиса, В. Бартулис и др.).

Важно предостеречь современных музыкантов от распространенного к разряду прогрессивных художников пропагандистов качественно нового инструментария и одновременно от осуждения и критики флейтистов, оставшихся верными сторонниками традиций.

Выводы. Таким образом, постепенной демократизацией вопросам постановки исполнительного аппарата, дыхания, ростом значения детализации артикулятивности как объединяющего звена стилистики, технически выразительных и образно-эмоциональной сфер в исполнительском процессе, духовое искусство требует специалистов с высоким уровнем музыкального интеллекта. Уходит в прошлое олицетворение понятий звука и школы, постепенно исчезает вера в преобразование музыканта с посредственными возможностями.

Наличие сегодня общих черт в звуковые флейты представителей одной исполнительской школы может вызвать скорее недоумение, чем восторг Лауреат самых престижных мировых флейтовых конкурсов, солист симфонического оркестра Берлинской филармонии Эмануэль Пая вполне недвусмысленно дает нам понять, что не какая-то призрачная качество звука формирует художника, а его индивидуальная неповторимость, ловкость исполнительской техники, способность мастера к постоянному обновлению в процессе становления и развития.

А исполнительская техника – это бесконечная вариантность совершенного решения одного и того же профессионального вопроса, когда музыкант, имея в арсенале сотни высококачественных предложений реализации музыкального эпизода в недовольстве и поисках нового проявления способностей флейты формирует следующий, пытаясь обобщать исполнительские навыки с помощью прогрессивных подходов, принципов психофизиологического метода. Выполнение современного флейтиста полностью зависит от его эрудиции, специальных знаний, мировоззрения, творческих усилий.

Широкие творческие знания позволят применять художественный метод стиля исполнения и преподавания, использовать режим профессиональных занятий, перерастает рамки автономной шлифовки выразительных средств и становится самым смыслом жизни музыканта, а также развивают способность понимать, обогащаться, наслаждаться многослойной природой музыкального искусства в целом и отдельными его деталями, чувствовать себя погруженным в музыкальную ауру эпохи и характера, быть дизайнером музыкальных интерьеров, передавать свои знания другим.

Литература:

1. An Interview with Nancy Hadden by Katherine Borst Jones // The Flutist. Vol. XXX. No. 4. Santa Clarita (Indiana): The Nanional Flute Association, Summer, 2005. – Pp. 28-32.
2. Campbell K. Extraordinary flutist Zoon takes craft to new heights // The Boston Herald. 1998. 27 Jan.
3. Debost M. Poetic and Practical Prokofiev // Flute talk. Vol. 28, September No. 1. Northfield, Illinois: The Instrumentalist Publishing Company, 2008. Pp. 2–8. 10. Die Musik. Menschen, Instrumente und Ereignisse in Bildern und Dokumenten. Stuttgart : Unipart-Verlag, 1979. – 264 p.
4. Dyer R. Zoon's flute is a marvel in Mozart // The Boston Globe. 2004. 9 March. 12. Fitzgibbon H. M. The story of the Flute. Illustraded Edition. Teddington: Wildhern Press, 2009. – 308 p.
5. Gespräche mit Flötisten. Sechs Interviews mit berühmten Flötisten, herausgegeben von Regula Müller. Heft II. Bern-Ostermundigen, 1987. – 133 p.
6. Pfeifer E. Zoon on period flute plays eloquent Bach // The Boston Globe. 2002. 5 May.
7. Powell A. The Flute. Yale University Press, 2002. – 347 p.
8. Verroust D. Die Kunst, sein Publikum jedes Mal wieder aufs Neue überraschen zu können // Flöte aktuell. Offizielle Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Flöte e. V. No. 4. Frankfurt am Main, 2005. – Pp. 11-22.
9. Березин В. Начальный период обучения игре на духовых инструментах в связи с возрастными особенностями учащихся // Музыкальное исполнительство и педагогика. История и современность: сборник статей. М., 1991. – 300 с.
10. Сумеркин В. Методика обучения игре на тромбоне. М.: Музыка, 1975. – 454 с.
11. Терехин Р., Апатский В. Методика обучения игре на фаготе. М.: Музыка, 1988. – 208 с.
12. Федотов Н. Методика обучения игре на музыкальных инструментах. М.: Музыка, 1983. – 210 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);
кандидат педагогических наук, доцент Талых Алексей Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Анализ процессов формирования человеческого капитала на микро и макроуровнях приводит к выводам необходимости создания систем образования, рационально использующих инвестируемые активы с одновременным учётом нематериальности субстанции учебной информации. Интенсивная цифровизация процессов обучения значительно изменяет ролевые позиции обучающего и обучающегося, перенося акценты на самостоятельное проявление заинтересованности в обучении на ученика. Государство активно вмешивается в процессы конструирования структур образовательного пространства на всех уровнях. Стандартизация педагогических технологий, методов и методик обучения ускоряет процесс обучения, но входит в противоречие, как с запросами общества, так и требованиями самих обучающихся. Статья затрагивает экономические и социальные проблемы формирования профессионального образования.

Ключевые слова: экономика образования, цифровизация, человеческий капитал, интеллектуальные ресурсы, образовательная услуга, рынок труда, профессиональное образование.

Annotation. The analysis of the processes of human capital formation at the micro and macro levels leads to the conclusions of the need to create education systems that rationally use the invested assets while taking into account the immateriality of the substance of educational information. Intensive digitalization of learning processes significantly changes the role positions of the teacher and the student, shifting the emphasis on the independent expression of interest in learning to the student. The state actively intervenes in the processes of constructing the structures of the educational space at all levels. The standardization of pedagogical technologies, methods and methods of teaching accelerates the learning process, but it is in conflict with both the demands of society and the requirements of the students themselves. The article deals with the economic and social problems of the formation of vocational education.

Keywords: economics of education, digitalization, human capital, intellectual resources, educational services, labor market, professional education.

Введение. Процессы воспроизводства образовательного потенциала в различных секторах сферы образования отличаются значительными особенностями: если начальная школа своей основной задачей ставит систематизацию трансцендентальных знаний и навыков, ориентируясь, как правило, на формирование репликативных эффектов обучения, то высшее профессиональное обучение целиком подчинено решению проблем подготовки самодостаточной конкурентоспособной личности. Диапазон требований общества крайне широк.

Современная деятельность человека стимулирует появление принципиально иного (в отличие от апробированного социумом на протяжении десятилетий) габитуса, характеризующегося подвижными жизненными ориентациями, расширенной социальной структурой. Возрастает мобильность личностных ценностных систем. Расширяются пределы изменения социального статуса, пересмотра ценностных приоритетов, качественно изменяется ориентация трудовых функций [11].

Вопросы использования наличествующих объёмов рабочей силы несколько затеняются (но одновременно контрастно высвечиваются) возрастающей актуальностью исследований процессов её создания и формирования. Становится ясно – в некоторых областях радикальные модификации специалистов нерациональны. Затраты на подготовку профессионалов иных формаций окупятся быстрее. Но это требует совершенно новых методов обучения, характеризующихся явно выраженной ответственной обратной связью. Налицо – актуальная потребность в подрядном обучении специалистов узкой ориентации [20].

Изложение основного материала статьи. Возникает необходимость многосторонней оценки целесообразности затрат со стороны социума при неявно выраженной выгоде вложения средств. Отложенный эффект подготовки избытка качественной рабочей силы вызывает опасения превышения риска невозврата инвестиций, однако, с другой стороны, невозможно достоверно оценить перспективы востребования профессионалов, подготовленных в качественно ином направлении при резко проявившемся спросе на специалистов инновационных отраслей. Экономика питается исполнителями высшего уровня подготовки, непрерывно наращивая затраты на их подготовку.

Экономику знаний – «экономику образования» - следует рассматривать как открытую систему имманентных признаков, выделенную в постиндустриальном периоде развития народного хозяйства и наделённую (приобретшую в ходе самосовершенствующегося развития) комплексом имманентных признаков. Образовательные услуги, оказываемые в организованной таким образом системе, характеризуются многоаспектным содержанием, в большей мере ориентированным на практику применения получаемых знаний (как пример – многочисленные модификации и подвиды метода проектов). Это обстоятельство в организационном и методическом плане порождает достаточно жёсткую конкуренцию в привлечении абитуриентов, к тому же обучаемым по оригинальным методикам с использованием трансграничного содержания изучаемых дисциплин [6].

Субъекты, участвующие в воспроизводстве человеческого капитала, проявляют противоречивое единство в реализации своих экономических интересов. Их общая цель – достижение максимума эффекта при его формировании и использовании. Человеческий капитал, приобретаемый обучающимся в процессе обучения может исследоваться и признаваться как тесно коррелированные формы жизнедеятельности индивида: капитал-собственность – это его способности, готовности, знания, интеллект, и капитал-функция –

реализующая целенаправленность обучающегося на участие в трудовом процессе, инициативу в самореализации, склонность к коллективному труду и т.д. [5].

Обучение современного специалиста (профессионала-исполнителя, менеджера-организатора) – это перманентно нарастающий посыл стимулирования креативного мышления. Исходя (стартуя) от персептивного мышления, принимая педагогическую интерпретацию выбора и назначения начальных условий построения маршрута обучения в форме детерминированного хаоса, опираясь на создаваемые в дидактических операциях частные элементы методов дивергентного мышления, учитывая непредсказуемость отклика окружающей среды и рассматривая её нелинейность как обязательный атрибут, возможно создать некоторую модель обучения, следующую правилам «резонансного встраивания в среду для образования единого устойчивого эволюционирующего целого» [13].

Теория человеческого капитала позволяет выявить взаимосвязь между инвестициями, образованием различных уровней, выгодами личности от повышения человеческого капитала, экономическим и социальным продвижением страны [4]. С позиций интересов рынка труда анализ образования может быть выполнен с использованием трёхстадийного подхода:

1) учёт образовательного ресурса как элемента общей совокупности экономических ресурсов; 2) представление образования как некоторого критерия отбора работников (в том числе выпускников учебных заведений), с учётом приобретённого ими потенциала компетентностей; 3) оценивание предполагаемого дохода обученного специалиста с учётом инвестиций, вложенных в его человеческий капитал [10].

Как и любой социальный процесс, воспроизводство человеческого капитала на микросоциальном уровне характеризуется взаимодействием индивида и остальных членов групп с проявлением отношений кооперации, дифференциации, конфликта и обмена. Планируемая эффективность затрат достигается в зависимости от совершенства модели подготовки индивида и наличия соответствующих ресурсов. Применение институционального подхода к исследованиям положений экономики образования позволяет рассматривать процессы воспроизводства в сфере образования с позиций специфики экономического пространства и элементной базы институционального поля [7].

В процессе обучения, приобретения знаний, умений, навыков наблюдается позитивная динамика качественного развития категории «человеческий капитал», что позволяет выделить более тонкую её сущность – интеллектуальный капитал личности. В ней более чётко выражаются творческий потенциал, процессы материализации накапливаемого капитала, совершенствование производственной культуры, возрастающая конкурентоспособность результатов труда [17].

Перенимая обучающие свойства информации в качестве субстанциональной основы, формируемый интеллектуальный капитал в своём функционировании обеспечивает одновременное прохождение-реализацию процессов потребления и расширенное воспроизводство учебной информации в части её потребительской стоимости. В этом проявляется его двойственная природа: выступать как общественное и частно-рыночное блага [25]. Анализ организации процессов воспроизводства интеллектуального капитала в системе вузовского образования, «обслуживающего» высшие эшелоны проектов наиболее успешно может быть выполнен с применением средового, институционального, прагматического, информационно-синергетического подходов [6].

Изначально человек, вовлечённый в производственный процесс, наподобие природных ресурсов, не приносит реального экономического эффекта. Только получив за счёт вложений в свой капитал возможность занять себя в общественном производстве (в качестве организатора собственной деятельности либо соискателя на рынке труда) индивид может использовать, эффективно применить приобретённый человеческий капитал для получения зримого дохода. И только создание со стороны социума необходимых условий (на что общество расходует в немалой степени свои потенциальные ресурсы) с некоторой вероятностью определяет возможность получения дохода при помещении обученного индивида в соответствующие обстоятельства общественного производства. Дальнейшее качественное развитие этого капитала возможно при приобретении жизненного опыта и получении дополнительной квалификации.

Как невещественные блага длительного пользования, человеческий капитал проявляет эффект от своего участия в реальной трудовой деятельности в отложенной (как во времени, так по качеству) форме. Он требует длительной предварительной подготовки и совершенствования на различных стадиях обучения. Показательно, что сам человеческий капитал является продуктом производства. И в этих условиях решающее значение приобретает уровень предварительной обученности индивида и его развиваемые в процессе обучения профессиональные качества. Специфичность рынка образовательных услуг в немалой степени обусловливается его достаточно жёсткой территориально-административной ориентированностью на повышение «территориального» человеческого капитала. Подобное «районирование» оптимально-потребно, как с позиций «производителя», так и «потребителя-пользователя».

Сохраняя относительную автономность относительно сферы экономики, профессиональное образование подвергается модернизации под влиянием и направляющими требованиями интеллектуализации экономики и минимизации затрат на обучение специалистов, затребованных рынком труда. При этом сами знания, являясь товаром (в форме образовательной услуги) выступают также и как способ создания и модернизации интеллектуального капитала. Необходимо учесть тот факт, что образовательные услуги предъявляются как функциональная совокупность двух видов активов их конкурентной привлекательности: в форме материальных носителей информационной новизны и непосредственно в форме создаваемого человеческого капитала [3].

Стремительно развивающиеся медиатехнологии, достаточно широко применяемые в современном профессиональном образовании, поставили неожиданный вопрос о месте биотехнинки и техноэтики в пространстве и процессах общения людей, полностью вовлечённых в рыночные отношения [1, 22]. В современных педагогических технологиях универсальные компетенции становятся базисом развития и становления профессиональных навыков и специальных компетенций в программах и процессах подготовки кадров, приспособленных к деятельности в современных медийных средах [24]. Дальнейшее совершенствование и технологическое развитие образования, отражая требования цифровой экономики, предполагает переход к последующему этапу своего развития в совершенствующихся формах информационных технологий [8].

Концептуально нематериальная по природе субстанция - информация в реалиях «экономики, основанной на знаниях» становится основным средством производства. Паузы в её создании становятся опасным симптомом невозвратного отставания в конкурентной борьбе. В этих жёстких условиях система обучения, вовлекая знания в коммуникативный процесс, становится определяющим параметром, позволяющим создавать конкурентную наукоёмкую интеллектуальную продукцию [9]. Следствием поиска и разработки оптимальных вариантов применения современных методик (технологий) обучения становятся новые модели и новые дискурсивные стратегии онлайн обучения, само появление которых в свою очередь требует модернизации педагогических технологий, достигающих при непрерывном обучении таких же успехов, что и при аудиторном обучении [15, 22].

Как отмечает практика, обращение к теории фильтра в исследованиях по определению потенциальных возможностей и способностей индивида не лишено принципиальных недостатков. В частности, непомерно возрастает значимость частного мнения проверяющего и совершенно не исключается вариант подмены удостоверяющих документов [18]. Необходимо учесть, что возможности овладения и применения информационно-компьютерных технологий и новых средств коммуникации распределены в обществе крайне неравномерно. Образовательное сообщество сталкивается с жесткими проблемами в организации образовательных технологий и возможности преодоления этого «раскола» на уровне высшей школы весьма проблематичны: потребуются длительные усилия, в некотором понятии борьба, за включение как обязательных воспитательных моментов «цифровой культуры» в учебную информацию [23].

В настоящий момент рыночный выбор образовательной услуги задействует в качестве определяющих, функциональные, социальные, эмоциональные, понятийные и условные ценности [2, 21]. Последовательно-поступательное развитие образования, отражая запросы цифровой экономики, предполагает подъём-переход к последующему этапу своего развития в формах информационных технологий [8]. Индустрия информации не предполагает явного выделения роли и конечного функционального значения различных стадийных состояний информации в процессе её нахождения в производственных областях (предмет, средство, орудия труда). Конечный продукт информационных технологий должен быть удобен для потребителя, будучи представленным как в овеществлённой, так и в «идеальной» формах.

Проблемы преодоления затруднений в организации методик обучения, реализующих положения парадигмы преобразовательного лидерства (как одного из основных требований рыночной экономики) порождены существенными изменениями в современном обществе. Рынок труда, отражая интенсивно изменяющиеся условия труда, характеризует возросший профессионализмом исполнителей, сравнительно низкий потенциал оснащённости рабочих постов, не позволяющий индивиду в полной мере самореализоваться и достичь удовлетворения от выполняемой деятельности. Кроме того, присутствует также относительно слабая подготовка менеджеров как специалистов среднего звена, ответственных за подготовку и обеспечение процессов обучения подчинённых – а это в большинстве выпускники высшей школы [19].

Трансформация человеческого капитала, его специфическое самозаявление в экономической, психической, образовательной и других многочисленных областях существования и представленности личности в различных формациях социума, предопределяет некоторую унифицированную размерность существования этой субстанции и на макро и на микро уровнях. В этой ситуации в соперничестве сосуществуют и проявляются родовые свойства капитала, раскрывающего место и роль личности в совершенствующихся общественных отношениях. Катализатором таких развивающихся содружеств-противостояний выступает цифровая экономика, предъявляющая обеим сторонам весьма жёсткие требования-ограничения. Капитализация макроэкономических структур разрешает проблему создания и совершенствования систем кругооборота ценности и стоимости человеческого капитала в единый патерналистски контролируемый социумом процесс воспроизводства. Как активный элемент рассматриваемой системы человеческий капитал отдельного индивида увеличивает уровень не только собственной капитализации, но и способствует увеличению уровня капитализации всей системы [14].

Выводы. Факторы, предопределяющие успешность формирования человеческого капитала, возможно объединить в следующие группы: социально-демографическая, институциональная, интеграционная, социально-ментальная, экологическая, экономическая, производственная, демографическая, социально-экономическая и др. Задачи, очерченные в среде этих факторов, состоят в выработке средств и мер по сохранению и приумножению социально-экономической устойчивости общества, занятого удовлетворением собственных потребностей, но не наносящего ущерба для условий существования будущих поколений (sustainable development – SD). Их разрешение предполагает выработку технологий развития и устойчивого баланса для всех элементов и структур народного хозяйства. Общий конгломерат взаимодействующих на уровне социума средств расширенного воспроизводства (что в принципе и обеспечивает успешное решение возникшей проблемы) включает в себя пять типов капитала: финансовый, природный, производственный, социальный и человеческий [12, 16]. Все они теснейшим образом взаимосвязаны. Однако главенствующее положение отводится человеческому капиталу. Именно он управляет организацией синхронизированной системы успешного взаимодействия оставшихся четырёх, одновременно подвергаясь довольно жёсткому, часто радикальному влиянию каждого вида капитала.

Литература:

1. Арпентьева, М.Р. Проблемы медиатизации образования и деструкции отношений «учитель-ученик» / М.Р. Арпентьева // Наука и перспективы; Электронный научный журнал. – №2, 2017.
2. Багаутдинова, А.З. Формирование комплекса мер маркетингового воздействия на потребителей образовательной услуги / А.З. Багаутдинова // Российское предпринимательство. – 2010. – Том 11. № 10. – С. 17-22.
3. Барановский, А.И. Методологические основы управления маркетингом непрерывного многоуровневого образования: дис. … докт. экон. наук 08.00.05 / А.И. Барановский. – Новосибирск, 2007. – 302 с.
4. Блохин, А.Л. Развитие высшего образования как фактор формирования человеческого капитала / А.Л. Блохин // Вестник томского государственного педагогического университета. – 2018. – №3 (192). – С. 74-77.
5. Васильев, П.П. Человеческий капитал и роль образовательной сферы в его развитии: дис. … канд. экон. наук 08.00.01 / П.П. Васильев. – 2000, Ростов-на Дону. – 149 с.

6. Гоженко, К.Н. Экономика знания – императивная основа инновационной трансформации сферы образовательных услуг: дис. … докт. экон. наук 08.00.05 / К.Н. Гоженко. – Кисловодск, 2012. – 348 с.
7. Дзебисова, З.Г. Эволюция институциональной структуры неоэкономики: на примере сферы образования: дис. … канд. экон. наук 08.00.01 / З.Г. Дзебисова. – Владикавказ, 2009. – 191 с.
8. Днепровская, Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике / Н.В. Днепровская // Статистика и экономика. – 2018. – Т. 15. – С. 16-22.
9. Дружинин, А.М. Стратегия обмена знаниями в цифровой экономике / А.М. Дружинин // Век качества. – 2015. – №4. – С. 129-138.
10. Лунев, Д.А. Воспроизводство образовательного потенциала и формирование человеческого капитала: дис. …канд. экон. наук 08.00.01 / Д.А. Лунев. – Кострома, 2004. – 133 с.
11. Иванова, И.Н. Стиль потребления как социокультурный процесс и способ идентификации: дис. … докт. социол. наук 22.00.06 / И.Н. Иванова, – Саратов, 2005. – 489 с.
12. Каткова, Е.Н. «Человеческий капитал» как системообразующий феномен предмета экономической психологии: постановка проблемы / Е.Н. Каткова // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 10. – URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/10/72479 (дата обращения: 13.10.2016).
13. Князева, Е.Н. Основания синергетики / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, СПб: Алетейя, 2012. – 414 с.
14. Лапшин, В.А. Структурные компоненты человеческого капитала / В.А. Лапшин // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – №1. – С. 259-263.
15. Лобашев, В.Д. Функции и процедуры процессов познания в профессиональном образовании / В.Д. Лобашев, И.В. Лобашев. – Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2018. – 120 с.
16. Панюкова, С.В. Управление человеческим капиталом в условиях информационного общества. / С.В. Панюкова, А.М. Гостин, С.В. Авилкина // Статистика и Экономика. – 2014 (1). – С. 183-186.
17. Покровский, С.В. Совершенствование механизма функционирования интеллектуального капитала: дис. … канд. экон. наук 08.00.05 / С.В. Покровский. – Москва, 2009. – 152 с.
18. Поляков, А.А. Проблемы инвестирования в человеческий капитал в современной экономике России: дис. … канд. экон. наук 08.00.05 / А.А. Поляков. – Москва, 2010. – 165 с.
19. Пурдехнад, Дж. От теории к практике: проектный подход к решению проблем управления / Дж. Пурдехнад // Проблемы управления в социальных системах. – 2009. – Т. 1. Вып.1 – С. 66-80.
20. Сахаровский, С.Н. Институциональные факторы формирования человеческого потенциала / С.Н. Сахаровский // UDIES (Журнал институциональных исследований). – Том 4. – № 2. – 2012. – С. 83-92.
21. Сыроваткина, Т.Н. Особенности образовательной услуги как продукта экономики образования / Т.Н. Сыроваткина, О.И. Федорова, Е.Г. Зуева // Вестник Оренбургского государственного университета. Экономические науки. – 2012. – №13 (149). – С. 344-348.
22. Талых, А.А. Некоторые аспекты процесса интенсификации профессиональной подготовки учителей технологии / А.А. Талых // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова. – 2014. – Т.20. – №.1. – С. 149-151.
23. Трахтенберг, А.Д. Информационная революция и информационный раскол: что происходит в России / А.Д. Трахтенберг // Антиномии: Научный ежегодник Института философии и права УрО РАН. – Екатеринбург, 2005. – 2004. Вып. 5. – С. 329-343.
24. Уразова, С.Л. Конвергенция как фактор жизнеспособности масс-медиа в цифровой среде. Теоретический аспект / С.Л. Уразова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2011. – №5. – С. 287-293.
25. Черепкова, К.В. Социально-экономическая роль системы профессионального образования в воспроизводстве человеческого капитала: дис. …канд. экон. наук 08.00.01 / К.В. Черепкова. – Орел, 2005. – 198 с.

Педагогика

УДК 37.033

кандидат педагогических наук Лощилова Анна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ И СТРУКТУРИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ЛАНДШАФТНОГО ВОСПИТАНИЯ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00749 Код конкурса А «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте»

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования интегрального подхода к отбору и структурированию содержания ландшафтного воспитания. Её приоритетность обусловлена постнеклассическим этапом развития современной науки, опережающей функцией современного образования как основного фактора перемен в направлении устойчивого развития. В статье раскрыты целевые ориентиры ландшафтного воспитания, связанные с формированием культуры природопользования. Указана специфика интегрального подхода, его возможности в отборе и структурировании содержания ландшафтного воспитания, основу которого составляют «человекоразмерные» объекты познания. Рассмотрены ключевые компоненты содержания, обоснована его структура, представленная последовательностью холистическо-образного, дифференциально-теоретического, холистическо-конструктивного блоков.

Ключевые слова: ландшафтное воспитание, интегральный подход, культурный ландшафт, структурирование содержания, идеи холизма, принцип системной дифференциации.

Annotation. The article is devoted to the problem of using an integral approach to the selection and structuring of the content of landscape education. Its priority is due to the post-non-classical stage in the development of modern science, the outstripping function of modern education as the main factor of changes in the direction of sustainable

development. The article reveals the target landmarks of landscape education associated with the formation of a culture of nature management. The specifics of the integral approach, its capabilities in the selection and structuring of the content of landscape education, which are based on “human-sized” objects of cognition, are indicated. The key components of the content are considered, its structure is substantiated, represented by a sequence of holistic-shaped, differential-theoretical, holistic-constructive blocks.

Keywords: landscape education, integral approach, cultural landscape, structuring of content, ideas of holism, the principle of systemic differentiation.

Введение. В современных условиях нестабильности и неопределённости, духовного кризиса техногенной цивилизации, образование приобретает опережающий характер. Оно становится движущей силой перехода общества на траекторию устойчивого развития, превращения обучающегося в субъекта коэволюционного процесса, причастного к созданию и сохранению территорий гармоничного со-творчества человека и природы – культурных ландшафтов, где каждый элемент (отдельная личность, общество, культура, природа) «живёт в едином темпомире» [7], поддерживая единство через развитие разнообразия друг друга.

Данные тенденции детерминируют использование новых методологических подходов, ориентирующих все компоненты образовательного процесса на создание условий для осознания обучающимся своего единства и неразрывной связи с «вмещающим ландшафтом», понимание его как самоорганизующейся динамической целостности, осмысление своего места и роли в нём. Значительным потенциалом в данном отношении обладает интегральный подход К. Уилбера [14], развивающийся в русле идей постнеклассической науки, комплементарный идеям глобального эволюционизма и эволюционно-синергетической парадигмы (Г. Спенсер, А. Бергсон, А. Уайтхед, Н.Н. Моисеев, И.В. Черникова, С.П. Курдюмов, С.Н. Князева и др.). Реализуя принцип единства и развития, интегральный подход позволяет целостно познать культурные ландшафты, раскрыть их индивидуальные и коллективные, «внутренние» (субъективные) и «внешние» (объективные) аспекты, показать взаимосвязь их эволюционирующих компонентов, выйти на трансдисциплинарный уровень осмысления.

Специфика интегрального подхода создаёт широкие возможности для применения его в отборе и структурировании содержания ландшафтного воспитания [1], где культурный ландшафт, с одной стороны, отражая современный постнеклассической этап науки, является ключевым объектом познания, а с другой – реализуя средовые идеи в образовании, выступает в качестве ландшафтной образовательной среды, «питающей и взращивающей» личность. Специфика содержания ландшафтного воспитания детерминирована его целевыми ориентирами, связанными с формированием интегрального качества личности - культуры природопользования, базирующейся на «человекоразмерных» моделях познания и обеспечивающей коэволюцию человека и ландшафта, равнопартнёрские отношения между ними, эколого-ориентированную жизнедеятельность личности в русле устойчивости, толерантности и ответственности [9].

Культура природопользования имеет интегральный характер, охватывая весь спектр взаимоотношений в триаде «человек-общество-природа» и проявляясь в различных специфических способах жизнедеятельности личности по культурному освоению территорий различной масштабности в направлении их устойчивого развития. Отражая функции и структуру культуры природопользования, данные способы включают эколого-ориентированное жизневосприятие, жизнеосмысление и жизнетворчество, предполагающие различные формы познания и деятельности. Их особенности раскрыты и обоснованы в ходе исследования авторского коллектива (Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова, А.А. Лощилова, А.В. Зулхарнаева) по проекту РФФИ «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте» [12], [13].

В рамках статьи, в продолжение данных исследований, особое внимание уделено педагогической проблеме использования интегрального подхода к отбору и структурированию содержания ландшафтного воспитания. Её осмысление осуществлялось в контексте идей синергетики, коэволюции, устойчивого развития, трансдисциплинарности, личностно-деятельностной и культурологической образовательных парадигм.

Цель статьи – раскрыть и обосновать особенности применения интегрального подхода к отбору и структурированию содержания ландшафтного воспитания.

Изложение основного материала статьи. Интегральность культуры природопользования, проявляющаяся в её полифункциональности, охвате многообразных форм человеческой деятельности, предполагает объединение в содержании ландшафтного воспитания гуманитарного и естественнонаучного знания, различных способов познания (наука, искусство, этика, эстетика, религия и пр.), что обеспечивает целостность представлений личности о мире, комплексное воздействие на все сферы её сознания. Использование интегрального подхода позволяет осуществить данный синтез через включение в содержание культурных ландшафтов. Являясь результатом гармоничного со-творчества человека и природы, ценностно-информационным ресурсом для настоящих и будущих поколений, ландшафты создают предпосылки для личностного образовательного движения, связанного с усвоением всех компонентов культуры природопользования: эмоционально-образного, познавательного, ценностно-нормативного и праксиологического (по Н.Ф. Винокуровой [9]). Это позволяет рассматривать культурный ландшафт в качестве культурно-экологической образовательной среды, «питающей» личность [13].

Данные положения составили основу отбора содержания ландшафтного воспитания, раскрывающегося в следующих компонентах.

Эмоционально-образный компонент включает систему представлений о культурном ландшафте, предполагая его эмоционально-эстетическое восприятие, чувственное постижение. Его эстетическое освоение осуществляется через образ, воссоздающий человеческое бытие в его целостности, интегрирующий знания и ценности, отражающий реальность и идеалы, системы знаков и заключенные в этих знаках духовные значения, способы жизнедеятельности личности.

Познавательный компонент представлен комплексом знаний о взаимоотношениях человека, природы и общества в целостной саморазвивающейся системе культурного ландшафта, особенностях данных элементов, существующих между ними причинно-следственных связях, роли культуры в поддержании их единства.

Ценностно-нормативный компонент включает идеи холизма и устойчивого развития, коэволюционные ценности и нормы, нравственные и экологические императивы. Присутствует контекстно во всех

компонентах содержания: в эмоционально-образном компоненте – ценностно-эстетические ориентации, значения и символы; в познавательном компоненте – оценочные понятия (оценка культурного ландшафта и его компонентов, экологически значимых свойств и пр.); в праксиологическом компоненте – мотивация к культурно-экологической деятельности.

Праксиологический компонент содержит проектное знание об особенностях решения проблем культурных ландшафтов, созидательную культурно-хозяйственную деятельность в направлении устойчивого развития ландшафтов.

Структурирование содержания.

Использование в содержании «человекоразмерных» объектов познания позволяет наглядно представить и всесторонне понять существующее между культурой, природой, обществом, отдельной личностью «взаимное опыление», когда каждый элемент творит себя через целое и преобразует целое, творя себя. Это создаёт предпосылки для применения интегрального подхода К. Уилбера к структурированию содержания ландшафтного воспитания. С учётом принципов холизма и системной дифференциации (Г.Г. Каропа [6], Н.И. Чуприкова [4]) оно алгоритмизируется на основе категориальной матрицы «части» и «целого», предполагая последовательную реализацию следующих блоков (Таблица 1):

- холистическо-образный содержательный блок;
- дифференциально-теоретический содержательный блок;
- холистическо-конструктивный содержательный блок.

Таблица 1

Сопряжённость компонентов и структуры содержания ландшафтного воспитания

№	ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ	СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ		
1	Эмоционально-образный компонент	**Холистическо-образный содержательный блок** Ядро морфоструктурной интеграции содержания: понятие «Образ культурного ландшафта»		
		1. уровень Образ культурного ландшафта как жизненного пространства личности	2 уровень Образ культурного ландшафта как «хранилища» культурных ценностей	3 уровень Образ культурного ландшафта как источника качества жизни
2	Когнитивный компонент Ценностно-нормативный компонент	**Дифференциально-теоретический содержательный блок** Ядро морфоструктурной интеграции: понятия «природа», «общество, «культура», «субъект» Ядро функциональной интеграции: «взаимодействие между компонентами ландшафта»		
		1 уровень Взаимодействие компонентов ландшафта с позиции формирования эстетики жизненного пространства личности в ландшафте	2 уровень Взаимодействие компонентов ландшафта с позиции формирования культурных и материальных ценностей	3 уровень Взаимодействие компонентов культурного ландшафта с позиции качества жизни
3	Праксиологический компонент	**Холистическою-конструктивный содержательный блок** Ядро морфоструктурной интеграции: понятие «устойчивое развитие культурного ландшафта»		
		1 уровень Моделирование эстетики жизненного пространства личности в культурном ландшафте в контексте устойчивого развития	2 уровень Конструирование эколого-этических основ устойчивого природопользования в культурном ландшафте	3 уровень Проектирование стратегий устойчивого развития культурного ландшафта

Структура блоков имеет сложный, многоуровневый характер, отражающий этапы культурного освоения субъектом пространства культурного ландшафта (адаптацию, осмысление, конструктивно-созидательную деятельность) [13]:

1 уровень включает содержание, раскрывающее культурный ландшафт как жизненное пространство личности.

2 уровень охватывает содержание о культурном ландшафте как «хранилище» исторической памяти, материальных и духовных ценностей.

3 уровень раскрывает содержание о культурном ландшафте как образце устойчивого природопользования, гармонично сочетающего высокое качество жизни населения и качество окружающей среды.

Единство и целостность уровней, представленных в каждом содержательном блоке, обеспечивается ядрами морфоструктурной и функциональной интеграции (по Н.Ф. Винокуровой [12]), (таблица 1). Отметим, что данные уровни являются содержательной основой культурно-ориентированных интегральных ситуаций, особенности которых раскрыты в ряде наших статей [1], [13].

Далее более подробно рассмотрим специфику содержательных блоков и уровней их реализации.

Холистическо-образный содержательный блок включает содержание, интеграция которого осуществляется на основе понятия «образ культурного ландшафта». Он представляет собой систему взаимосвязанных и взаимодействующих знаков, символов, архетипов и стереотипов, ярко, и в то же время достаточно просто характеризующих какую-либо территорию (Д.Н. Замятин) [5]. Постижение образа культурного ландшафта происходит на трёх уровнях, позволяющих сфокусироваться на его различных аспектах.

1 уровень связан с образом культурного ландшафта как жизненного пространства личности, складывающегося из «композиции мест», конфигурация которых зависит от переживания и восприятия обитающего в нём человека. (В.Л. Каганский [8]). Образ характеризуется здесь иконичностью и денотативностью, зрительной стороной. Акценты смещаются на внешний облик ландшафта, пейзаж.

2 уровень раскрывает образ культурного ландшафта с знаково-символической стороны. Его доминантой является значение и смысл, которые раскрываются в контексте «хранимых» ландшафтом культурных ценностей, происходит постижение «смысла места».

3 уровень показывает образ культурного ландшафта как источника качества жизни. Он облекается в словесную форму, характеризуется метафоричностью. Раскрывается понятие «качество жизни».

Дифференциально-теоретический содержательный блок предполагает морфоструктурную интеграцию содержания на основе следующих понятий: *природа, общество, культура, субъект*, отражающих компоненты культурного ландшафта с точки зрения интегрального подхода. 1) *природный компонент (природа)* – природные условия, ресурсы, факторы; 2) *социально-экономический компонент (общество)* – местное сообщество и результаты его хозяйственной деятельности, социальные, экономические и технологические факторы. 3) *культурный компонент (культура)* – объекты материальной и духовной культуры (ценности, традиции, фольклор, топонимика и пр.). 4) *субъективный компонент (субъект)* – внутренний мир субъекта, проживающего на территории культурного ландшафта. При выделении указанных компонентов мы опирались на исследования М.В. Рагулиной [11].

Познанию эволюции культурного ландшафта, роли каждого элемента в его развитии способствует функциональная интеграция содержания на основе ядра – «взаимодействие между компонентами ландшафта», предполагающего последовательное изучение аспектов их влияния:

1. *Аспекты взаимодействия природного компонента* раскрывают роль природы в культурном ландшафте и её влияние на общество, культуру и отдельного субъекта.
2. *Аспекты взаимодействия социально-экономического компонента* способствуют пониманию роли общества и результатов его деятельности в культурном ландшафте через анализ его влияния на природу, культуру и субъекта.
3. *Аспекты взаимодействия культурного компонента* отражают роль культуры в ландшафте», предполагают анализ его влияния на природу, общество и субъекта.
4. *Аспекты взаимодействия субъектного компонента* позволяют понять роль субъекта в культурном ландшафте и его воздействие на другие компоненты.

Изучение аспектов осуществляется в логике диалектики взаимодействия человека и природы: *потребность/потенциал – воздействие – изменение – последствия – гармонизация*.

Представленные аспекты раскрываются на каждом из указанных ниже уровней содержания. *На 1 уровне* – с позиции формирования ландшафта как жизненного пространства личности, его витальной онтологии и эстетики. *На 2 уровне* в контексте формирования материальных и духовных ценностей ландшафта, норм жизнедеятельности местного сообщества. *На 3 уровне* – с точки зрения качества жизни и устойчивого развития.

Холистическо-конструктивный содержательный блок.

Ядром морфоструктурной интеграции его содержания является понятие «устойчивое развитие культурного ландшафта», предполагающее управляемый процесс коэволюционного развития всех подсистем культурного ландшафта. Содержание раскрывается последовательно через следующие уровни.

1 уровень включает средства и методы сохранения эстетической привлекательности пространства культурного ландшафта в процессе его краеустройства, методики моделирования его эстетики с точки зрения сохранения гармонии человека и природы.

2 уровень охватывает особенности конструирования этических и правовых основ устойчивого природопользования в культурном ландшафте на основе осмысления и интерпретации заключённых в нём культурных кодов, символов, ценных элементов.

3 уровень связан с проектированием способов устойчивого развития культурного ландшафта, сохранения его культурного разнообразия, «вписывания» его ценнейших элементов в современные жизненные реалии.

Выводы. Обобщение и систематизация полученных в ходе исследования результатов позволило сформулировать ряд выводов. Использование интегрального подхода к отбору и структурированию содержания ландшафтного воспитания обеспечивает комплексное воздействие на все сферы сознания личности, что выступает основой становления культуры природопользования, позволяющей овладеть «искусством жить вместе» через понимание целостности и атомарности ландшафта, роли каждого из его компонентов (личности, природы, социума, культуры) в достижении устойчивого развития. Учитывая интегральный характер культуры природопользования, отобранное содержание ландшафтного воспитания включает следующие компоненты: эмоционально-образный, когнитивный, ценностно-нормативный, праксиологический компоненты, обеспечивающие синтез гуманитарных и естественнонаучных способов познания окружающего ландшафта, холистическое видение реальности, выход на трансдисциплинарный уровень. В данной связи структурирование (алгоритмизация) содержания ландшафтного воспитания осуществлялось через категориальную матрицу «целого» и «части», предполагая последовательную реализацию следующих блоков: 1) холистическо-образного; 2) дифференциально-теоретического; 3) холистическо-конструктивного. Структура блоков имеет многоуровневый характер, отражающий этапы культурного освоения субъектом пространства культурного ландшафта.

Литература:

1. Винокурова Н.Ф., Лощилова А.А. Ландшафтное воспитание школьников: теория и образовательная практика // Нижегородское образование. 2020. №2. – С. 52-58.

2. Гримовская Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 2. URL: https:// https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-6 (дата обращения: 10.12.2020).
3. Ворохобов А.В. Персоналистическая концепция субъективности в философском наследии И.А. Ильина [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №3. С. 9 URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-9 (дата обращения: 10.02.2021).
4. Дифференционно-интеграционная парадигма теории развития / сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев. М.: Языки славянской культуры. 2011. – 497 с.
5. Замятин Д.Н. Культура и пространство: моделирование географических образов. М.: Знак, 2006.
6. Каропа Г.Н. Системная дифференциация как закономерность и принцип обучения [Электронный ресурс] // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 6 (170). – С. 107-116. URL: https://doi: 10.20310/1810-0201-2017-22-6(170)-107-116 (дата обращения: 10.02.2021).
7. Князева Е.Н. Возвращение к единству: методологические аспекты эволюционного холизма // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2016. № 35 (3). – С. 23-35.
8. Каганский В.Л. Путешествие теоретика // География и туризм. 2018. № 1. – С. 33-44.
9. Кочуров Б.И., Винокурова Н.Ф. и др. Культура природопользования: научный и образовательный аспект / Кочуров Б.И., Винокурова Н.Ф., Смирнова В.М. // Проблемы региональной экологии. – 2014. – № 4. – С. 159-168.
10. Лощилова А.А., Винокурова Н.Ф., Шеманаев В.А. Технология формирования экологической ответственности учащихся при изучении курса «География России» по ФГОС // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2018. № 6. – С. 66.
11. Рагулина М.В. Культурный ландшафт: интегральный взгляд: моно- графия. – Ульяновск: Зебра, 2015. – 147 с.
12. Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте: теоретико-методологический дискурс: монография / под. ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой. Н. Новгород: ООО «Кириллица», ООО «Благовест», 2019. – 220 с.
13. Концепция и системно-структурная педагогическая модель развития эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающегося в культурном ландшафте: коллективная монография / Н.Н. Демидова [и др.]; под ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой. Н. Новгород: Гладкова О.В., 2020. – 142 с.
14. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / Пер. с англ. под ред. А. Киселева. М: ООО «Издательство АСТ». 2004.

Педагогика

УДК 373.1
аспирант кафедры педагогики и психологии Лучникова Елена Валерьевна
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь)

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ

Аннотация. В данной статье рассмотрен личностно-ориентированный подход применительно к учащимся 5-6 классов. Раскрыта сущность личностно-ориентированного подхода. Рассмотрено понятие личности как особое социальное качество. Сказано о роли учителя в современном образовательном пространстве и важности создания образовательной среды как важном условии реализации подхода и достижения целей в обучении. Представлены фрагменты обучения при данном подходе на основе профессионального опыта автора, приведен пример формирования метапредметного навыка во время урока и элементы учебных техник. Проанализированы методологические основы подхода на основе работ В.В. Серикова, И.С. Якиманской.
Ключевые слова: личностно-ориентированный подход; личность; личный опыт учащихся; личностный потенциал; личностная направленность обучения; принципы личностно-ориентированного подхода.
Annotation. This article discusses a personality-oriented approach as applied to students in grades 5-6. The essence of the personality-oriented approach is revealed. The concept of personality as a special social quality is considered. The role of the teacher in the modern educational space and the importance of creating an educational environment as an important condition for the implementation of the approach and achievement of learning goals are discussed. Fragments of teaching with this approach based on the author's professional experience are presented, an example of the formation of a metasubject skill during a lesson and elements of educational techniques are presented. The methodological foundations of the approach based on the works of V.V. Serikov, I.S. Yakimanskaya are analyzed.
Keywords: personality-oriented approach; personality; personal experience of students; personal potential; personal orientation of training; principles of a person-centered approach.

Введение. На сегодняшний день к средней общеобразовательной школе выставлены требования Федерального государственного образовательного стандарта. Поскольку ФГОС ООО ориентирован на формирование универсальной личности, которая способна осознавать важность образования и самообразования для жизни и активной деятельности, умеющей применять полученные знания на практике, делать осознанный самостоятельный выбор, мы рассмотрим личностно-ориентированный подход [1].

Изложение основного материала статьи. Личностно-ориентированный подход - одно из важнейших направлений педагогического образования, где личность учащихся развивается с использованием индивидуальных личностных качеств учащихся для усвоения знаний и навыков. Методология личностно-ориентированного подхода существует давно, А.Н. Леонтьев, И.С. Якиманская, К.Р. Роджерс говорили о влиянии школы на формирование личности ребенка. Впервые термин «личностно-ориентированный подход» ввел Карл Р. Роджерс – представитель гуманистической психологии. По мнению К. Роджерса, обучение

должно приносить личностный рост и развитие, где учитель может положительно влиять на развитие личности учеников [9]. Карл Р. Роджерс также подчеркнул, что «согласно установившейся традиции, упор в образовании делается только на интеллектуальное развитие, а не на развитие личности». По мнению американского психолога, при личностно-ориентированном подходе меняется и роль учителя, когда учитель не просто формирует знания среди учеников, но стимулирует тенденции к личностному росту учеников посредством различных условий: полное доверие к детям; помощь в формулировании целей и задач для группы или отдельных учащихся; быть помощником учащихся в решении сложных задач; почувствовать эмоциональное состояние группы или отдельных учеников (речь идет об эмпатии); стремиться к эмпатии, позволяющей понять чувства и переживания каждого ученика [5, с. 56].

Как и К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн считал, что «личность сначала не формируется, а потом начинает действовать: она формируется, действуя, в процессе своей деятельности». Закладывая методологическую платформу в определении личности, С.Л. Рубинштейн говорит, что «вся личность проявляется в деятельности, в том числе и в учебной, и вся личность формируется и развивается в процессе деятельности» [6]. По мнению С.Л. Рубинштейна личность формируется лишь тогда, когда вступает во взаимодействие с внешним миром.

Опираясь на трактовку понятия «личность» обратимся к мнению Б.Г. Ананьева, который считает, что в развитии личности могут быть выявлены возрастные особенности или личностные свойства, связанные с разновозрастными особенностями [2]. У учащихся 5-6 классов формируются определенные навыки работы не только с рабочей информацией, но и формируются такие важные умения как аргументация и отстаивание своей позиции. Личность учащихся продолжает формироваться в учебной среде образовательного учреждения. Е.Н. Качуровская выделяет следующие возрастные характеристики: появление внеклассных интересов; избирательный интерес к учебным предметам; поиск путей самореализации и самоутверждения в новых образовательных условиях [3]. Таким образом, учитывая возрастные особенности учащихся становится возможным использовать личностно-ориентированный подход среди учащихся 5-6 классов.

Активно применяя личностно-ориентированный подход в образовательном пространстве школы по мнению О.В. Поймановой, данный подход ставит в центр всей образовательной системы цельную, неповторимую личность ученика, которая стремится к максимальному раскрытию своих возможностей, открыта для восприятия нового опыта, способна к самостоятельному и ответственному выбору в различных жизненных ситуациях [4, с. 182]. Подход, ориентированный на личность, основан на признании уникальной сущности каждого ученика и индивидуальности его образовательного прогресса. На сегодняшний день роль учителя в образовательных учреждениях изменилась, учитель теперь является не источником информации, а организатором учебной деятельности в пространстве урока, где в сопровождении и под контролем учителя осуществляется деятельность учебного процесса, учащиеся выдвигаются на первый план. Педагог опирается на личностный потенциал учеников 5-6 классов, использует педагогические технологии и учитывает его природные, личностные и индивидуальные особенности при реализации учебного процесса, а также во взаимодействии с учеником, проявляет активное сотрудничество.

Развивая проблему личностно-ориентированного подхода к обучению, И.С. Якиманская подчеркивает, что роль обучения заключается в выявлении особенностей субъективного опыта, создании условий для раскрытия и развития его индивидуальных познавательных способностей. «Обучение – это не беспристрастное знание. Это субъективно осмысленное постижение мира, наполненное для ученика личными значениями, ценностями, отношениями, зафиксированными в его субъективном опыте» [10, с. 56]. Стоит отметить, что, учитывая условия обучения, при которых учащиеся раскрываются как личность, а также опираясь на свой незначительный опыт, не понижая интереса к учебе, могут демонстрировать значительный прогресс в обучении.

В.В. Сериков, развивая представление о личном опыте учащихся, обращает внимание на то, что эффективность усвоения актуального предметного содержания обучения в условиях личностно-ориентированного обучения возрастает за счет того, что это содержание, приобретая теперь качественно новое, личностный смысл, выступает как содержание и среда формирования личного опыта личности [8, с. 7]. При этом он уточняет, что собственно личностным процессом является не усвоение знания как такового, а извлечение из массива информации собственного, личностного знания. Одним из уникальных метапредметных навыков в процессе усвоения знаний учащимися 5-6 классов является смысловое чтение. Формируя этот навык, педагог во время урока способен не только предоставить обучающий текст, в котором учащиеся будут учиться находить ключевые слова и ответы на поставленные вопросы, но и учить учеников интерпретировать текст, разработав заранее упражнения. Например, предоставив фрагмент текста, необходимо выполнить задание, такое как «продолжи мысль текста своими фразами», тем самым формируя у учащегося способность к творческому развитию мысли.

Приемы в обучении весьма разнообразны, но личностная направленность обучения по мнению В.В. Серикова требует пересмотра образовательного процесса с учетом современных реалий и стандартов проявления личностных функций человека. Главной характеристикой личностно-ориентированного образования он считает образовательную ситуацию, которая способна актуализировать и сделать востребованными личностные функции учащихся [7, с. 33]. При эффективном подборе содержания предмета приобретается новый личностный качественный смысл, способствующий формированию личности учащихся. Выстраивая содержание урока, педагогу необходимо учитывать интерес учащихся, индивидуальные способности и возможные вариации взаимодействия и сотрудничества при работе с дидактическим отобранным педагогом материалом.

Учитывая принципы личностно-ориентированного подхода, такие как принцип индивидуальности, субъектности, выбора, педагогу необходимо создавать условия для гармоничного развития личности во время уроков, при формировании навыков работы с учебным материалом, применяя личностно-ориентированный подход у учащихся вырабатывается самостоятельность, осознанность за выбор деятельности и ответственность за свою работу. По окончании работы во время урока необходимо обеспечить ещё одно немаловажное условие – рефлексию, которую можно проводить разными способами. Грамотно выстроенная рефлексия разовьет у учащихся способность к самоанализу и видению себя в зоне ближайшего развития.

Личностно-ориентированный подход – методологическая направленность педагогической деятельности, позволяющая через систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действия обеспечивать и

поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развитие его неповторимой индивидуальности. Берем во внимание самостроительство и самореализацию как путь развития личности во время обучения, где самореализация побуждает учащихся к действиям и активности, а самостроительство как вектор к внутреннему личностному росту направлено на улучшение самообладания, самодисциплины, самовоспитания учащихся. Реализуя данные процессы в образовательном процессе, формируется личность, готовая к саморазвитию и непрерывному образованию, как это требует ФГОС ООО.

Выводы. Таким образом, реализуя стандарт в образовании, становится актуальным личностно-ориентированный подход для воспитания личности, отвечающей вызовам времени и требованиям современного государства. Учащиеся нуждаются в индивидуальной поддержке со стороны учителя, которая заключается в реализации ориентированного на учащихся подхода к обучению и отслеживания результатов обучения.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588
2. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта [Текст] / Б.Г. Ананьев // Человек и общество. – Л. – 1967. – Вып.2. – С. 235-249.
3. Качуровская Е.Н. Формирование мотивации учащихся 5-6 классов к учебно-познавательной деятельности в процессе обучения математики: дис. …канд. пед. Наук / Е.Н. Качуровская. – Омск, 2010. – 182 с.
4. Пойманова О.В. Использование идей личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе начальной школы [Текст] / О.В. Пойманова // Вестник ТГУ. – 2010. – № 3 (83). – С. 181-185.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл. Р. Роджерс. – М.: Прогресс: Универс, 1994. – 479 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – Москва: Логос,1999. – 272 с.
8. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности / В.В. Сериков. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
9. Шавалиева В.Р. Личностно-ориентированный подход в обучении школьников [Электронный ресурс] // Сетевое издание «Солнечный свет». 2021. URL: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/lichnostno-orientirovannyy-podhod-v-o/ (дата обращения: 12. 02. 2021).
10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное образование [Текст] / И.С. Якиманская // Новые ценности образования. – М. – 1995. – С. 55.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат медицинских наук, доцент, проректор по стратегическому развитию, заведующий кафедрой общественного здоровья и здравоохранения Мажаров Виктор Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Ставрополь);
доктор медицинских наук, профессор, и.о. ректора, проректор по учебной деятельности Ходжаян Анна Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Ставрополь);
доктор медицинских наук, профессор, директор Института дополнительного профессионального образования, заведующая кафедрой поликлинической терапии Агранович Надежда Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент, начальник учебно-методического отдела Института дополнительного профессионального образования, доцент кафедры философии и гуманитарных дисциплин Колесникова Инна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Ставрополь)

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, с которыми столкнулось дополнительное профессиональное медицинское образование в период пандемии COVID-19. Важными реалиями сегодняшнего дня стали не только необходимость продолжения обучения на высоком уровне по программам ДПО, но и обеспечение безопасности и здоровья обучающихся и сотрудников вуза. Сложности обучения специалистов практического здравоохранения в период пандемии потребовали перестройки всего образовательного процесса. В качестве нового формата обучения реализованы разработанные алгоритмы бесконтактного дистанционного образования с применением современных методов электронного обучения. Авторами описаны возможности, проблемы и перспективы ДОТ, показана их роль в организации непрерывного профессионального медицинского образования.

Ключевые слова: медицинское дополнительное профессиональное образование, пандемия COVID-19, дистанционные образовательные технологии, электронное обучение.

Annotation. The article examines the problems faced by additional professional medical education during the COVID-19 pandemic. The important realities of today are not only the need to continue training at a high level in the programs of DPO, but also to ensure the safety and health of students and employees of the university. The difficulties of training practical health professionals during the pandemic required a restructuring of the entire educational process. As a new learning format, the developed algorithms of contactless distance education with the use of modern e-learning methods are implemented. The authors describe the opportunities, problems and prospects for the implementation of DOT, show their role in the organization of continuing education.

Keywords: Medical additional professional education, COVID-19 pandemic, distance education technologies, e-learning.

Введение. Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 в мире в 2019-20 годах затронула все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и систему образования. Усилия по пресечению распространения COVID-19 с помощью профилактических мер и немедикаментозных вмешательств, таких как самоизоляция и социальное дистанцирование, привели к повсеместному закрытию образовательных учреждений, в том числе вузов [2; 3; 7 и др.]. В условиях пандемии коронавируса (COVID-19) система образования во всем мире была переведена на дистанционное обучение, так, более полутора миллиардов обучающихся почти в двухстах странах мира (это – 91,3%) стали учиться с применением дистанционных образовательных технологий [4; 6, ; 10; 11]. До объявления пандемии COVID-19 большинство относилось к электронному медицинскому образованию как к далекому будущему, введение же на территории России режима самоизоляции (с 16 марта 2020 г.) подтолкнуло внедрение и развитие дистанционного образования к более быстрым темпам. Пандемия стала испытанием и внезапной проверкой готовности не только для мирового здравоохранения, социальной сферы, но и всей современной системы образования.

Изложение основного материала статьи. Сложность обучения специалистов практического здравоохранения в рамках ДПО (также как и будущих врачей – студентов, ординаторов) заключается в том, что им крайне необходимы именно практические занятия. Ввиду высокой контагиозности SARS-CoV-2 [4; 5; 6; 7] обучающиеся, проходящие практическую подготовку на клинических базах могут не только заболеть, но также стать бессимптомными пассивными переносчиками инфекции, что представляет очевидную угрозу для всех контактирующих с ними людей. В этой связи в большинстве медицинских образовательных учреждениях теоретические и практические занятия приостановлены и перенесены в дистанционный онлайн-формат. В соответствии с Указом Президента РФ от 02.04.2020 г. № 239 «О мерах по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)» [17] и приказом МЗ РФ от 19.03.2020 г. №198н [13] в целях реализации мер по профилактике и снижению рисков распространения COVID-19 институт дополнительного профессионального образования (ИДПО) ФГБОУ ВО Ставропольского государственного медицинского университета (СтГМУ) все программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки для врачей и среднего медицинского персонала с 25.03.2020 г. реализовывал дистанционно.

В условиях пандемии министром здравоохранения России Мурашко М.А. [16] была подчеркнута необходимость участия медицинских вузов в реализации первостепенных задач здравоохранения регионов, которое предполагало: на развертывание коек для пациентов с COVID-19, организацию на базе вузов ресурсно-консультативных центров в целях сопровождения оказания медицинской помощи таким пациентам, реализацию подготовки медицинских работников региона по специализированным программам дополнительного профессионального образования (ДПО). Актуальность разработки и реализации специализированных программ определялась острой необходимостью обучения медицинских работников (и др. категорий обучающихся медицинских вузов) по различным практическим вопросам, связанным с COVID-19, в частности – вопросы ее ранней диагностики и профилактики; лечения вирусных пневмоний и органов дыхания при COVID-19; оказания медицинской помощи пациентам, зараженным COVID-19 и остро нуждающихся в неинвазивной/инвазивной искусственной вентиляции легких с использованием наркозно-дыхательных аппаратов, аппаратов экстракорпоральной мембранной оксигинации, искусственной вентиляции легких и др.; лечения различного рода осложнений после перенесенной COVID-19; принципам обеспечения персональной защиты медицинских работников в условиях пандемии и мн. др. С этой целью кафедрами ИДПО разработаны и реализованы более 15 краткосрочных программ повышения квалификации (18, 36 ч.), по которым с 2020 г. по настоящий день прошло обучение около 7 000 тыс. человек (клинические ординаторы, студенты, преподаватели, волонтеры, средний медицинский персонал, врачи различных медицинских организаций СКФО, Ставропольского края (СК) и других регионов России).

Обучение с использованием средств ДОТ проводили ведущие специалисты университета, практического здравоохранения СК (реаниматологи, инфекционисты, пульмонологи, терапевты, трансфузиологи, педиатры и мн. др.). Реализация обучения по программ ДПО в университете осуществлялась с помощью современных средств ДО а именно: программ для видеоконференцсвязи «Skype», «Zoom», «Facebook Messenger», «TrueConf», «Cisco Webex Meetings» и др.; обучающих платформ «Google Classroom», «iSpringOnline», «Edmodo» [14; 15] и т.п., ведущая из которых ЭО среда СтГМУ «Moodle». «Moodle» используется крупнейшими вузами мира и России и считается надежной, адаптированной под разнообразные устройства средой, позволяющей на усмотрение учебного заведения проектировать и структурировать любые образовательные курсы [1; 2; 9; 14].

Организация занятий на циклах профессиональной переподготовки и повышения квалификации ИДПО предполагала сочетанность синхронного и асинхронного обучения с использованием следующих разновидностей ДОТ [1; 3; 8; 9; 12]:

– онлайн-лекции/интерактивные видеолекции – при которых рассказ преподавателя сопровождается видеофрагментами, слайдами, заданиями (является наиболее востребованным у слушателей форматом взаимодействия, общения);

– студийные видеолекции, представляющие собой отредактированный материал с визуальным сопровождением (оптимально подобранным под конкретную тему);

– видео-семинары/видеоконференции – во время которого лектор не просто воспроизводит изучаемый материал, но и интерактивно взаимодействует с обучающимися в прямом эфире;

– видеозапись монолога лектора, позволяющая в отведенное время передать максимальный объем информации по теме, получение обратной связи от обучающихся после окончания лекции (в чате, по электронной почте и др.);

– документальные видеолекции, записанные вузовские лекции непосредственно в лекционной аудитории, для создания эффекта нахождения в учебной аудитории СтГМУ;

– слайд-фильмы/учебный видеофильм – последовательный видеоряд, сопровождающийся закадровыми комментариями преподавателя, не предполагающий непосредственно взаимодействия субъектов образовательного процесса;

– вебинары, форумы по актуальным темам для каждой специальности слушателей;

– текущий, промежуточный и итоговой контроль знаний обучающихся путем решения поставленных клинических задач, тестовых заданий в онлайн режиме и мн. др.

В ЭО среде СтГМУ «Moodle» каждой кафедрой ИДПО, в целях организации самостоятельного обучения слушателей представлены все необходимые учебно-методические материалы: постановления, приказы, распоряжения и др. правительства и министерств здравоохранения и образования СК и РФ; типовые образовательные программы в соответствие с конкретной специальностью; всевозможные версии временных рекомендаций, методичек по диагностике, лечению, профилактике пациентов с COVID-19, а также ведению больных с заболеваниями внутренних органов и сопутствующей COVID-19 и др.; текстовые, аудио-, видео-, слайд- материалы по учебным темам; актуальные статьи отечественных и зарубежных ученых, посвященные конкретным практическим задачам, осваиваемым в рамках программы ДПО; разнообразные варианты заданий для самоконтроля знаний слушателями и мн. др.

В целях оценки результативности организации образовательного процесса с применением ДОТ в СтГМУ отделом внутреннего мониторинга был проведен опрос обучающихся и сотрудников, задействованных в реализации ЭО. Так, по данным анкетирования:

– 90% слушателей позитивно оценивают ДОТ не только как возможную альтернативу традиционному обучению в случае форс-мажорных обстоятельств, но и как ведущую форму обучения в принципе, 87,3% преподавателей считают возможным использование ДОТ только частично, не в ущерб традиционному образованию, при этом 100% преподавательского состава высказывают опасения о нивелировании роли, потере авторитета «учителя», в случае полного перехода на ДОТ;

– 92,4% слушателей считают ЭО оправданным даже в случае онлайн-разбора клинических случаев, особенно для обучающихся, живущих далеко, 76% преподавателей считают ДОТ удобным для проведения онлайн-консультаций и организации самостоятельной работы учащихся, формирования модулей учебных программ в соответствие с индивидуальными и групповыми запросами слушателей и др.;

– 78,6% обучающихся указывают на снижение учебной мотивации, поясняя это тем, что не хватает силы-воли для самоорганизации в плане самостоятельного освоения учебного материала, респонденты отмечают наличие сложностей в освоении отдельных тем, требующих пояснения преподавателя, увеличение времени на подготовку к занятиям, хотя тут же отмечают удобство совмещения обучения с основной работой и др.;

– большой процент преподавателей отмечает, что с введением ДОТ увеличилось время потраченное на разработку учебных и оценочных материалов, их размещение в системе, сотрудники выразили беспокойство о том, что ДОТ могут заменить традиционно-сложившиеся в РФ формы обучения, что в свою очередь повлечет за собой сокращение учебной нагрузки;

– и слушатели, и преподаватели в качестве минусов ДОТ обозначили: трудности «бесконтактного» взаимодействия, отсутствие ситуации «прямого реагирования» по принципу «здесь и сейчас», некоторую «обезличенность» процесса обучения; наличие технических сложностей и перебоев в работе интернета при организации ЭО и др.;

– к позитивным сторонам использования ДОТ опрошенными были отнесены: возможность обучения на расстоянии, в любое время, в любом местонахождении; параллельное обучение по разным программам, а также «без отрыва от производства»; экономическая выгода (не нужно тратиться на проживание, транспорт и др.); доступность и разнообразие форм предоставления материала; широкий охват аудитории и мн. др.

Выводы. Таким образом, оценивая первые результаты ДО можно выделить его положительные стороны и сложности, с которыми пришлось столкнуться. Экстренный переход на ДО сопряжен с очевидными проблемами, главным образом обусловленными недостаточным техническим оснащением (неготовность инфраструктуры массового ДО), слабой подготовкой (или ее отсутствием) педагогов к работе в новых условиях и др.

Одновременно, наряду с очевидными проблемами и вызовами, новый формат обучения предоставляет широкий спектр перспектив и возможностей я изменения и усовершенствования образовательных систем [2; 8]. Главные вызовы ДО – это, прежде всего, пациенториентированная и практическая направленность дополнительных профессиональных образовательных программ для медицинских работников, необходимость адаптации профессорско-преподавательского состава к вхождению в режим бесконтактного ДО. В будущем, вероятно, онлайн-обучение станет, если не фундаментом общемирового образования, то неотъемлемой и быстро развивающейся его частью.

Университет всеми силами расширяет возможности своих информационных платформ, увеличивает возможности доступа своих обучающихся и сотрудников к системе ЭО, а также делятся уже имеющимися в этом плане наработками с другими вузами. На сегодняшний день СтГМУ располагает всеми необходимыми ресурсами по организации и продолжению дальнейшего внедрения ДОТ в систему дополнительной профессиональной подготовки медицинских работников не только Ставропольского края, но других территорий России, видя в ЭО перспективу реализации непрерывного профессионального медицинского образования.

Литература:

1. Авачева Т.Г., Кадырова Э.А. Формирование информационных компетенций студентов медицинского университета с применением технологий электронного обучения // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2018. № 2. – С. 102-111.

2. Агранович Н.В., Рубанова Н.А., Кнышова С.А., Анопченко А.С. Трудности в обучении и практической подготовке молодого врача в условиях реформирования российского здравоохранения. Пути

решения и практический опыт // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2019. Т. 10. № 2. – С. 73-84.
3. Агранович Н.В., Рубанова Н.А., Кнышова С.А., Ермолаева Н.Ю., Анопченко А.С. Совершенствование процесса обучения и практической подготовки молодого врача в условиях перехода к аккредитации специалистов здравоохранения// Вестник молодого ученого. 2019. Том 8. № 3. – С. 98-102.
4. Антропова А.О. Влияние коронавируса (COVID-19) на международный туризм // Вестник научных конференций. 2020. № 2-2 (54). – С. 16-18.
5. Белоцерковская Ю.Г., Романовских А.Г., Смирнов И.П. COVID-19: респираторная инфекция, вызванная новым коронавирусом: новые данные об эпидемиологии, клиническом течении, ведении пациентов // Consilium Medicum. 2020. № 22 (3). – С. 12-20.
6. Брико Н.И., Каграманян И.Н., Никифоров В.В., Суранова Т.Г., Чернявская О.П., Полежаева Н.А. Пандемия COVID-19. Меры борьбы с ее распространением в Российской Федерации // Эпидемиология и Вакцинопрофилактика. 2020. Т. 19. № 2. – С. 4-12.
7. Булдакова А.А. Влияние коронавируса на экономику России // Вестник научных конференций. 2020. № 2-2 (54). – С. 32-34.
8. Колесникова И.А., Лилиенталь И.Е. Подготовка современного специалиста в системе многоуровневого профессионального образования // Социально-гуманитарный вестник Прикаспия. 2015. № 2 (3). – С. 90-95.
9. Колесникова И.А. Проблемы в реализации идей непрерывного профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2018. Т. 12. № 7. – С. 37-39.
10. Кулькова И.А. Влияние пандемии коронавируса на демографические процессы в России // Human Progress. 2020. Т. 6. Выпуск 1. – С. 5.
11. Никифоров В.В., Суранова Т.Г., Чернобровкина Т.Я., Янковская Я.Д., Бурова С.В. Новая коронавирусная инфекция (COVID-19): клинико-эпидемиологические аспекты // Архив внутренней медицины. 2020. Т. 10. № 2. – С. 87-93.
12. Новоселова Д.В. Дистанционное обучение в условиях пандемии // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. 2020. № 3 (11). – С. 35-39.
13. Приказ Минздрава России от 19.03.2020 г. № 198н «О временном порядке организации работы медицинских организаций в целях реализации мер по профилактике и снижению рисков распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_348101.
14. Смирнова А.С. Организация дистанционного обучения студентов в условиях пандемии // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2020. № 4 (41). С. 93-100.
15. Солдатова С.С., Солдатова В.В. Российский рынок труда в условиях нарастания экономического кризиса вследствие пандемии // StudNet. 2020. Т. 3. № 2. – С. 424-429.
16. Указ Президента РФ от 02.04.2020 г. № 239 «О мерах по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_349217.

Педагогика

УДК 377

старший преподаватель Макарова Вера Владимировна
Мытищинский филиал ФГБОУ ВО Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Проблема формирования компетенции социального взаимодействия волнует многих теоретиков и практиков педагогической, психологической, управленческой деятельности. Однако данный вопрос усложняется для вузов посредством внедрения в педагогическую практику дистанционного обучения. В статье рассмотрены методы и технологии формирования компетенции социального взаимодействия в условиях дистанционного обучения, которые представлены разнообразием методов активного обучения, а так же инновационными технологиями электронной коммуникации.

Ключевые слова: дистанционное обучение, компетенция социального взаимодействия, методы и технологии обучения.

Annotation. The problem of the formation of the competence of social interaction is of concern to many theorists and practitioners of pedagogical, psychological, and managerial activities. However, this issue becomes more complicated for universities through the introduction of distance learning into pedagogical practice. The article discusses the methods and technologies for the formation of the competence of social interaction in the conditions of distance learning, which are represented by a variety of methods of active learning, as well as innovative technologies of electronic communication.

Keywords: distance learning, social interaction competence, teaching methods and technologies.

Введение. Развитие и формирование цифровой экономики, необходимость мгновенного реагирования на потребности и запросы, формируемые новым укладом общества, требуют изменения традиционных форм и методов образования на более инновационные, которые позволят удовлетворить выдвигаемые требования к процессу и качеству образовательных услуг, повышая уровень благополучия и безопасности граждан. Получение качественного образования, включающего в себя формирование не только профессиональных навыков и умений, но так же и развитие современной компетентной личности остается важной ценностной ориентировкой каждого человека, ориентированной на социальную справедливость [1, 10].

Одной из важнейших функций современной системы образования является повышение доступности качественного образования, которое способно обеспечить выполнение требований рынка труда и общественности [13].

Самым распространенным способом модернизации системы образования является внедрение дистанционных технологий в процесс обучения, что подтверждает развитие научно-технического прогресса и соответствует инновационным аспектам формирования профессиональных компетенций. В последнее время уделяется огромное внимание использованию дистанционных технологий не только при заочной форме обучения, но так же и при очном формате предоставления учебной информации. 2020 год заставил все учебные заведения Российской Федерации перейти на дистанционную форму обучения из-за распространения новой коронавирусной инфекции. Таким образом, применение дистанционных технологий в образовательном процессе стало неотъемлемой частью обучения, как в профессиональных образовательных организациях, так и в средних учебных заведениях [11, 14, 15].

Однако для многих преподавателей и студентов остается нерешенной проблема социального взаимодействия при использовании дистанционных технологий, которые не подразумевают личный контакт субъектов образовательного процесса. Необходимо проанализировать условия, включающие в себя методы и технологии дистанционного обучения, которые позволят сформировать компетенцию социального взаимодействия среди участников образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Владение компетенцией социального взаимодействия в современном мире обретает новое значение, поскольку в каждой сфере деятельности, вне зависимости от организационной структуры и культуры организации необходимо выстраивать взаимоотношения в коллективе. Современные информационные и коммуникационные ресурсы широко распространены и доступны каждому члену общества. В эпоху социально-этичной концепции необходимо учитывать потребности не только заинтересованных лиц, но так же интересы всех членов общества, вне зависимости от степени их причастность к той или иной сфере деятельности [5, 12]. Справляться с поставленной задачей помогает компетенция социального взаимодействия, которая формируется в результате развития профессиональной личности в высшем учебном заведении.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (поколение 3++) [8], устанавливаются универсальные компетенции, единые для всех областей образования, которые представлены на рисунке 1.

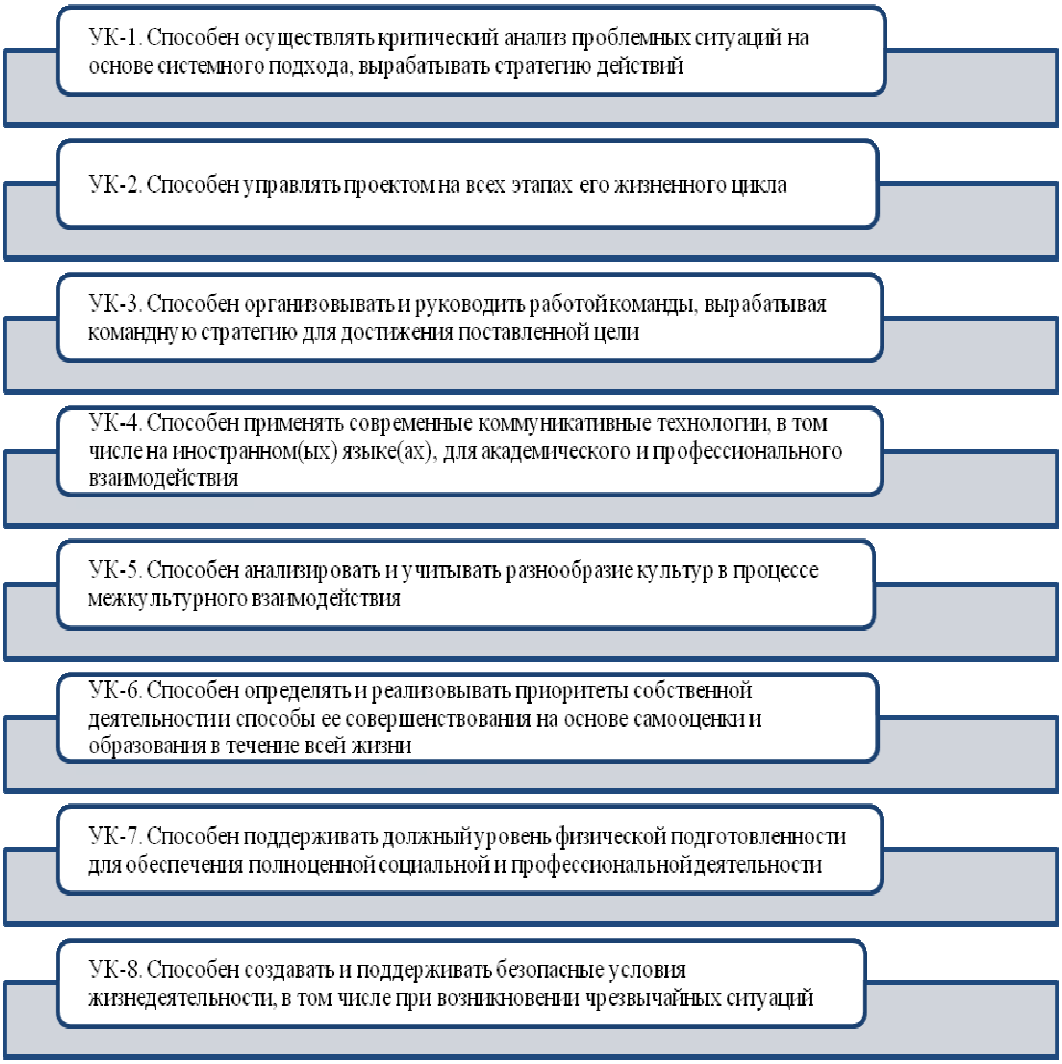


Рисунок 1. Универсальные компетенции [8]

Представленный перечень универсальных компетенций демонстрирует важные навыки, необходимые всем выпускникам высших учебных заведений, в который включена компетенция УК-3 «Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде». Данный факт подтверждает необходимость формирования данной компетенции в процессе профессиональной подготовки. В традиционном обучение данная компетенция развивается путем применения в образовательном процессе активных методов обучения, которые представлены деловыми и ролевыми играми, методом мозгового штурма, проблемными семинарами, дискуссиями, кейс-методами и т.д. Многие преподаватели освоили деятельностный подход в обучении и активно пользуются современными методами, включая их в привычный педагогический процесс [9]. Однако необходимо разобраться, каким образом необходимо формировать компетенцию социального взаимодействия в условиях дистанционного обучения.

Несмотря на то, что дистанционное обучение в современной ситуации является необъемлемой частью образовательного процесса, существует проблема, которую необходимо решать непрерывно – а именно, мотивация и вовлеченность студентов в образовательный процесс. Посредством дистанционных технологий это сделать гораздо сложнее, чем при личном контакте в аудитории, поскольку основная учебная нагрузка осуществляется студентом самостоятельно в процессе познавательной и исследовательской деятельности. В связи с этим, необходимо принимать во внимание разнообразие методов и технологий дистанционного обучения (рисунок 2), которые позволят справиться с данной задачей.

Методы дистанционного обучения			
Перевернутое обучение	Кейс-метод	Тестирование / анкетирование	Групповое проектирование
Групповая дискуссия	Командная работа	Самостоятельная исследовательская работа	Доклады с презентациями
Технологии дистанционного обучения			
Moodle	Zoom	Discord	Социальные сети
Telegram	WhatsApp	Mail	Электронные учебники

Рисунок 2. Методы и технологии дистанционного обучения [6]

Наиболее результативными методами формирования компетенции социального взаимодействия в условиях дистанционного обучения можно считать кейс-метод, групповое проектирование, групповую дискуссию и командную работу, которая может содержать в себе метод мозгового штурма.

Кейс-метод предполагает содержание реальных профессиональных задач, которые необходимо решить путем анализа теоретического и практического материала, в целях формирования профессиональных компетенций и изучения практического опыта. Социальное взаимодействие реализуется путем обсуждения результатов проведенного исследования, предполагается, что студенты обмениваются мнениями друг с другом, вступают в дискуссию, приводят аргументацию и основываются на фактических данных, обосновывая принятое решение. В данном случае будет уместно использовать игровое моделирование, распределение ролей, в соответствии с профессиональной областью.

Групповое проектирование является самым эффективным методом формирования компетенции социального взаимодействия, как при очном обучении, так и в условиях дистанционного обучения. Поскольку группа студентов занимается исследовательской деятельностью по одной тематике, им необходимо регулярно взаимодействовать, распределять частичную ответственность за каждый участок работы. В результате группового проектирования могут возникать конфликтные ситуации, как и при любом социальном взаимодействии. Задачей преподавателя в данном случае будет являться осуществлении координации групповой работы. Преподавателю необходимо принять на себя функцию модератора, поскольку студентам необходимо понимать ситуацию и правильно реагировать на действия своих коллег, как в профессиональной деятельности.

Групповая дискуссия может развернуться в любой момент дистанционного занятия, когда обсуждаемая тема интересует каждого участника образовательного процесса. Групповые дискуссии могут быть запланированы, а могут быть внезапными, что подтверждает вовлеченность студентов в образовательный процесс и указывает на высокую степень мотивации.

Командная работа так же является эффективным методом дистанционного обучения, поскольку, как и групповое проектирование предполагает распределение функциональных и интеллектуальных ролей. Большая часть командной работы приходится на самостоятельное изучение, когда студенты взаимодействуют друг с другом с помощью различных чатов или онлайн конференций. Помимо компетенции социального взаимодействия развивается еще и цифровая компетентность, что позволяет студентам повысить свою профессиональную привлекательность на рынке труда.

Что касается технологий дистанционного обучения, то перечень на сегодняшний день очень широкий, на рисунке 2 представлены технологии, используемые автором в процессе дистанционного обучения в преподавательской деятельности. Каждая из представленных технологий имеет свои преимущества, например, для проведения лекционных занятий наиболее подходящими являются Zoom и Discord, которые позволяют взаимодействовать со студентами в режиме реального времени. Для предоставления учебной информации и дополнительного материала подойдут такие технологии как WhatsApp, Telegram, Mail. Так же можно осуществлять взаимодействие со студентами посредством социальных сетей, предоставляя им

консультации по тематическим вопросам, домашним заданиям, контрольным мероприятиям.

Таким образом, перечень методов и форм не ограничивается узким выбором, а продолжает расширяться по мере распространения дистанционных технологий в высших учебных заведениях. При добросовестном использовании всех перечисленных методов и технологий дистанционного обучения можно не только сохранить качество очного образования, но и повысить его, благодаря формированию индивидуальной траектории обучения, предоставляемой студентам с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Выводы. Развитие и активное применение современных инновационных технологий и методов образования позволяют расширить способы предоставления учебного материала, что способствует удовлетворению потребностей рынка труда и общественности.

Важным фактором усвоения учебного материала и формирования компетенции социального взаимодействия среди студентов является мотивация к образовательной деятельности и вовлеченность в учебный процесс, что так же достигается за счет применения активных инновационных методов обучения.

Дистанционное обучение требует от преподавателя владения цифровой компетенцией на высоком уровне, поскольку использование инновационных коммуникационных средств взаимодействия со студентами является неотъемлемой частью электронного обучения.

Литература:

1. Блоховцева, Г.Г. Перспективы развития дистанционного образования. Преимущества и недостатки / Г.Г. Блоховцева, А.С. Волохатых // Международный научный журнал «Символ науки». – 2016. – №10-2. – С. 119-121.

2. Кравцова, Л.Г. Современные подходы к организации дистанционного обучения студентов творческих специальностей / Л.Г. Кравцова // Евразийский научный журнал [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://journalpro.ru/pdf-article/?id=1351 (дата обращения 18.03.2021)

3. Кузьмин, А.А. Система дистанционного образования в России: проблемы и перспективы. / А.А. Кузьмин // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://mgutu-omsk.3dn.ru (дата обращения 18.03.2021)

4. Макарова, В.В. Сущностная характеристика компетентности социального взаимодействия и сложность ее оценки / В.В. Макарова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – №4. – С. 16-20

5. Макарова, В.В. Компетенция социального взаимодействия как основа профессиональной деятельности бакалавра менеджмента / В.В. Макарова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – №4. – С. 6-10

6. Макарова, В.В. Инновационные формы и методы профессионального образования при подготовке экономистов и менеджеров / В.В. Макарова, М.Н. Бурнакин // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59(3). – С. 130-132.

7. Макарова, В.В. Формирование и развитие компетентности социального взаимодействия у студентов в высшем учебном заведении / В.В. Макарова, М.Г. Сергеева // Казанский педагогический журнал. – 2019. – №1. – С. 81-85.

8. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент» от 14 августа 2020 г. N 970 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380302B_3_31082020.pdf

9. Сергеева, М.Г. Инновационные процессы в образовании: Учебное пособие / М.Г. Сергеева, Т.Ю. Ломакина, Н.П. Залкина. – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 262 с.

10. Сергеева М.Г. Взаимодействие региональных рынка труда и рынка образовательных услуг с учетом механизма социального партнерства // Alma mater. 2013. № 1. – С. 48-55.

11. Сергеева М.Г. Конкурентоспособность выпускника средней профессиональной школы как показатель качества его подготовки // Человеческий фактор: общество и власть. 2004. № 4. – С. 68-69.

12. Соколова А.С., Сергеева М.Г. Научные основы построения и развития профессиональной карьеры: Монография. – Курск, 2017. – 396 с.

13. Суходимцева А.П., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем // Научный диалог. – 2018. – № 3. – С. 319-336.

14. Трубакова Д.И., Сергеева М.Г. Сформированность рефлексии педагога как фактор эффективности формирования социального интеллекта учащихся // Современный ученый. 2017. № 7. – С. 62-64.

15. Samokhin I.S., Mohammad Anwar M.S., Bedenko N.N., Karavanova L.Z., Tsibizova T.Y., Sergeeva M.G. "Educational company" (technology): peculiarities of its implementation in the system of professional education // Espacios. 2018. T. 39. № 2. – С. 24.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент Маруневич Оксана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону);
доктор философских наук, профессор Малишевская Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей формирования иноязычной профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов транспортного вуза с точки зрения современной лингводидактики. Авторами убедительно доказано, что процесс формирования данной компетенции предполагает использование комплекса различных упражнений для усвоения звукового, моторного и графического образа слова на этапе введение новой лексики, понимания значения слова и

установки его связей с другими словами на этапе закрепления, а также работу со словами на уровне предложений и сверхфразового единства на этапе активизации лексики в ситуациях реального общения.

Ключевые слова: лексическая компетенция, лексический минимум, профессионально-ориентированная лексика, термин, профессионализм, упражнения.

Annotation. The paper is focused on the formation of a foreign language profession-oriented lexical competence of transport university students from the point of view of modern linguodidactics. The authors have convincingly proved that the process of forming the aforementioned competence involves the use of a set of various activities for mastering the sound, motor, and graphic image of a word at the stage of introducing new vocabulary, understanding the meaning of a word, and establishing its connections with other words at the stage of learning, as well as working with words at the level sentences and superphrasal unity at the stage of vocabulary activation in situations of real communication.

Keywords: lexical competence, lexical minimum, profession-oriented vocabulary, term, professionalism, activities.

Введение. В ходе ежегодного Послания Президента Российской Федерации Федеральному собранию, состоявшегося 15 января 2020 г., Владимир Путин, в том числе, отметил направления, цели и задачи, остро стоящие перед современной высшей школой. Президент обратил особое внимание присутствующих на необходимость гибкого и быстрого реагирования на всевозрастающие запросы технологического общества в области искусственного интеллекта, генетики, возобновляемых источников энергии, цифровых технологий и транспорта будущего. Разумеется, это невозможно без качественной подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, владеющих как минимум одним иностранным языком и активно использующих его в своей профессиональной деятельности для удовлетворения социальных потребностей. Как отмечает Т.Е. Исаева, главным отличием ФГОС ВО нового поколения является их ориентир на гармонизацию соответствия между потребностями современных производственных отраслей и задачами, стоящими перед высшей школой по подготовке специалистов с высокой квалификацией [4, с. 9]. Вместе с тем, в настоящее время наблюдается несоответствие между требованиями, предъявляемыми ФГОС ВО 3+ и 3++ выпускникам транспортных вузов и их реальным уровнем владения иностранным языком.

Таким образом, актуальность данного исследования детерминирована потребностью российской экономики в инженерах железнодорожного транспорта, владеющих иностранным языком на достаточно высоком коммуникативном уровне для профессионального общения с зарубежными коллегами, работе в крупномасштабных международных проектах ОАО «РЖД» и непрерывного профессионального совершенствования.

Изложение основного материала статьи. Занятия по иностранному языку в транспортном вузе нацелены на формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции, под которой Н.В. Щеглова понимает «знания, навыки и умения, необходимые для понимания иноязычного участника диалога и генерирования собственной модели речевого поведения, адекватной целям и ситуации общения» [13, с. 106].

Коммуникативная компетенция представляется нам многокомпонентным конструктом. В частности, коммуникативная компетенция включает социолингвистическую (речевой опыт), прагматическую (личные качества обучающихся) и лингвистическую (языковой опыт) компетенции, последняя, в свою очередь, состоит из лексической, грамматической, семантической, фонологической, орфографической и орфоэпической компетенций. Не умаляя важности овладения учащимися грамматической, семантической и другими компетенциями, мы полагаем, что наибольший интерес представляет процесс формирования лексической компетенции, т.к. именно «с накопления лексического запаса, с обогащения словаря обучаемых начинается овладение ими иноязычной речью» [7, с. 44]. Являясь важнейшей частью языкового материала, лексика во многом определяет содержание обучения.

Согласно А.Н. Шамову, лексическая компетенция – это «основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова» [10, с. 61].

Вместе с тем, применительно к английскому языку необходимо разграничить синонимичные термины «слово» и «лексическая единица» в связи с тем, что в языке присутствуют образования с иным лингвистическим статусом (устойчивые словосочетание и идиомы), чье главное отличие от слов заключается в расчлененности формы. Что касается «слова», то оно характеризуется морфологической оформленностью и нерасчлененностью в исходной форме и служит для обозначения отношений, состояний, предметов и их признаков.

Говоря об обучении лексике в транспортном вузе, следует помнить о необходимости создания адекватного уровню учащихся и заявленных тем лексического минимума – совокупности слов, количество которых является максимальным с точки зрения возможностей учащихся и минимальным с точки зрения системы языка и позволяет пользоваться языком как средством общения [3, с. 121]. Основными критериями организации лексического минимума являются частотность, распространённость и употребительность лексических единиц, их стилистическая ценность, словообразовательный и сочетаемостный потенциал. Кроме того, лексический минимум должен отвечать целому ряду методических требований: этапу, сфере и теме обучения. С методической точки зрения, лексические минимумы должны градуироваться в зависимости от конкретного этапа обучения. Как правило, на начальном этапе обучения лексический минимум составляют около 800 слов, а на этапе совершенствования языка – 7000-8000 слов и выше.

Сравнительно небольшой объем новой лексики на начальном этапе обучения обусловлен тем, что на первом курсе студенты еще мало знакомы с профильными дисциплинами. Поэтому студентам первого курса будет достаточно выучить ключевые слова транспортной отрасли (*rolling stock, engine, gauge, tie, sleeper, ballast, track, wheelset*) и затем наращивать активный иноязычный вокабуляр по мере овладения необходимой терминологией на родном языке [5, с. 194-195].

При этом на этапе совершенствования языка лексический минимум включает не только общеупотребительную лексику, но и профессионально-ориентированную, под которой мы понимаем совокупность слов и словосочетаний, обозначающих предметы, явления и понятия, узус которых ограничен определенной сферой деятельности человека. Профессионально-ориентированная лексика включает с себя

как термины, так и профессионализмы. Термин – это слово или словосочетание, выражающее научное понятие и характеризующееся абстрагированностью, однозначностью и системностью, например, *inertia – инерция, motive power – движущая сила, alternating current – переменный ток, gearbox – коробка передач, shunting locomotive – маневровый локомотив*.

Профессионализмы представляют собой слова и выражения, используемые группой лиц, объединенных по роду своей деятельности (в данном случае работниками железнодорожной отрасли). Они преимущественно употребляются в разговорной речи, что сближает профессионализмы с жаргонизмами и словами просторечной лексики. Наряду с последними, профессионализмы не являются самостоятельной языковой подсистемой, а существуют как обособленный лексический пласт вокабуляра, сравнительно ограниченный в количественном отношении (*engine (досл. двигатель) – название любого локомотива, night owl (досл. ночная сова) – пассажирский поезд, основное время движения которого приходится на ночь, clown wagon (досл. клоунский вагон) – служебный вагон, tin can (досл. жестяная банка)* – *цистерна*). Таким образом, главное отличие терминов от профессионализмов заключается в том, что термины – это «узаконенные» названия специальных понятий, тогда как профессионализмы – их неофициальные синонимы.

Процесс накопления у студентов транспортных вузов необходимого минимума профессионально-ориентированной лексики, устойчивых словосочетаний и выражений, знание которых помогает им читать и переводить аутентичные тексты профессиональной, участвовать в письменноречевой межкультурной коммуникации, обусловленной спецификой профессиональной деятельности будущих инженеров железнодорожного транспорта, составляет лингвистический компонент обучения лексике.

Формирование профессионально-ориентированных лексических навыков подразумевает способность студентов соотнести форму слова с его семантическим значением (*bogie – a chassis or framework that carries a wheelset, attached to a vehicle; hopper is a pyramidal or cone-shaped wagon used to carry flow-able material (gravel, nuts, seeds etc.) and can then dispense these from the bottom when needed*). Под формой слова традиционно подразумевается его «звуковая форма, без которой невозможно правильно понять слово со слуха и адекватно озвучить его самому, а также графическая форма, без которой слово не будет узнано при чтении и не сможет быть написано» [2, с. 52-53]. Кроме того, специалист технического профиля должен уметь различать сходные по форме слова (*gauge – the distance between the rails; to gauge – to calculate an amount, especially by using a measuring device*), дифференцировать омонимы (*lead / свинец – lead / вести; isle / остров – aisle / проход между рядами*), синонимы (*tie – sleeper; car – wagon – carriage – coach*) и антонимы (*upper – lower; empty – full*), «ложных друзей» переводчика (*accurate – точный; resin – смола*), пользоваться словообразовательной (*empty – to empty – emptiness; roll – to roll – rolling – roller*) и контекстуальной догадками (*A driver stopped a train service in its tracks after wrong signals left it at risk of a crash; The train Vl88 made up primarily of Pullman sleepers and one of the new dining cars that Pullman had introduced in 1868*), владеть навыком рецептивного комбинирования и т.д.

В связи с тем, что слова существуют в языке не изолированно, а включены в сложный комплекс лексико-семантических отношений, употребление слов как в письменной, так и в устной речи предполагает их лексическую сочетаемость с другими словами в предложении. Вслед за Н.В. Юндиной, под сочетаемостью мы понимаем потенциальную способность языковой единицы сочетаться с другими словами в соответствующем дискурсе [14, с. 200]. Лексическая сочетаемость может быть изменчивой (свободные словосочетания, образующиеся посредством естественной сочетаемости предметов мысли) и принципиально стабильной (т.н. коллокации, которые не создаются, а воспроизводятся в речи в готовом виде, например, *hard brake, heavily brake, sharply brake, suddenly brake, violently brake, to brake to a halt, to brake to avoid sth; railway track, double track, single track, elevated track, eastbound track, narrow gauge track, standard gauge track*). Запоминание лексической сочетаемости слов необходимо для активизации словарного запаса и мгновенного вызова слова из долговременной памяти. При этом следует помнить, что постоянная актуализация выученной лексики является ключевым фактором, обеспечивающим пополнения словарного запаса обучающегося. Однако увеличение активного вокабуляра должно происходить не за счет механического заучивания новой лексики, а за счет применения уже изученной в новом контексте и ситуациях реального общения.

Таким образом, для формирования иноязычной профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих инженеров железнодорожного транспорта необходима качественная организация аудиторной и внеудиторной работы по развитию и совершенствованию лексических навыков. В частности, обучение профессионально-ориентированной лексике должно следовать:

– общедидактическим принципам (принципы научности, доступности, сознательности, систематичности, последовательности, прочности усвоения знаний и наглядности);

– методическим принципам (принципы учета индивидуальных особенностей, мотивации положительного отношения к процессу обучения, профессиональной направленности обучения иноязычной лексике, учета соответствия содержания иноязычного лексического материала потребностям будущей профессиональной деятельности).

Е.А. Маслыко к вышеперечисленным добавляет принцип системного усвоения лексического материала на основе некоммуникативных и условно-коммуникативных упражнений, направленных на достижение поставленной лингводидактической цели, при взаимосвязанном совершенствовании навыков чтения, устной и письменной речи профессиональной направленности [6, с. 15].

Комплекс упражнений – это совокупность систематизированных упражнений, качество, количество, последовательность, соотношение видов и подвидов которых, а также обеспечивает оптимальный эффект в процессе формирования или совершенствования навыка на каждом этапе обучения [8, с. 124]. Ключевыми характеристиками упражнений на иностранном языке являются взаимообусловленность, последовательность и повторяемость профессионально-ориентированного лексического материала и речевых действий на иностранном языке. В связи с этим, при составлении комплекса упражнений следует учитывать уровень развития умений и сформированности лексических навыков, родной язык обучения как в плане интерференции, так и в плане возможного положительного переноса; постепенное нарастание трудности упражнений. Упражнения также должны быть нацелены на преимущественно непроизвольное усвоение изучаемого лексического материала, безошибочность речевых действий учащихся и прочность усвоения профессионально-ориентированной лексики.

Следует подчеркнуть, что и в отечественной, и в зарубежной методике отсутствует единая классификация упражнений, нацеленных на формирование лексической компетенции. Так, Е.И. Пассов

выделяет условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения [8], В.Л. Скалкин – тренировочные и непосредственно коммуникативные задания [9], а С.Ф. Шатилов – языковые (подготовительные и условно-речевые) и речевые упражнения [11]. У. Литтлвуд разделяет все упражнения на предкоммуникативные (pre-communicative activities) и коммуникативные (communication-oriented tasks) [15]. Выдающийся английский методист, занимающийся, в том числе, разработкой тестов ESOL (English for Speakers of Other Languages) для экзаменационного совета Кембриджского университета, Г. Виддоусон говорит о необходимости дифференциации упражнений на изучение языка (language-learning tasks) и заданий на использование языка (language-using tasks) [16]. Несмотря на такое разнообразие классификаций, исследователи, тем не менее, сходятся в мысли о количестве этапов работы с лексикой и их наполнении.

В настоящее время выделяется три основных этапа работы над лексикой:

1) знакомство учащихся с новыми словами. Данный этап предполагает первичное употребление новой лексики в различных коммуникативных ситуациях. На этом этапе происходит первичное закрепление лексики посредством таких упражнений как соотнесение слов с их дефиницией на русском/английском языке; перевод слова на русский язык с опорой на словообразовательные морфемы; выбор соответствующего слова из ряда схожих по смыслу и т.д.;

2) закрепление нового лексического материала, направленное на доведение лексического навыка до автоматизма. На данном этапе целесообразно использовать имитационные упражнения, нацеленные на запоминание графической и звуковой формы новых лексем; подстановочные – для построения высказываний по аналогии с опорой на уже изученные грамматические структуры; трансформационные – для изменения, расширения или сокращения исходной реплики; репродуктивные – воспроизведение (устное или письменное) студентами услышанного или прочитанного с изучаемыми лексическими единицами;

3) активное использование новых лексем в собственных высказываниях с опорой на текст или ситуацию. Как отмечает Е.В. Александрова, упражнения этого этапа нацелены на «сопоставление, обобщение, выделение, семантизацию различных задач языкового, речевого, профессионального характера, приближающих речевую деятельность к деятельности будущего специалиста» [1, с. 21]. Примерами подобного рода заданий являются составление план прочитанного или прослушанного, развернутые ответы на вопросы к тексту с использованием новых слов, реферирование текста, подготовка монологических и диалогических высказываний по теме и т.д. Включение в учебный процесс ролевых игр, конференций, дебатов, театральных постановок также повышает мотивацию студентов, стимулирует их интерес к овладению иностранным языком и учит их преодолевать психологические трудности, связанные с решением коммуникативных профессиональных задач на иностранном языке. Это связано с тем, что вышеперечисленные коммуникативные упражнения нацелены на использование профессионально-ориентированной лексики в речи в ситуациях, приближенных к естественному общению.

На наш взгляд, формирование лексической компетенции происходит в четыре этапа. Первый этап включает ознакомление со словом для формирования его звукового графического образа. Целью второго этапа является усвоение значения лексемы путем установления ее связей с другими словами английского языка. М.Э. Шевчук и О.В. Маруневич отмечают, что одним из перспективных методов обучения лексики является «свертка» знаний в концепты, фреймы, сценарии и т.д., синтезирующие в себе осмысленные отношения и взаимосвязи между независимыми и разрозненными словами. Например, ядро концепта *train* включает его словарную дефиницию (*train – a connected line of railroad cars with or without a locomotive) и фрейм (to drive a train, to catch a train, train wreck* и т.д.*)*, а его периферию составляют идиомы (*lose (one's) train of thought, bring (something) in its train, be on the gravy train*) и коллокации (*late-running train, high-speed train, four-coach train, ghost train, commuter train*) [12]. На следующем этапе студенты составляют предложения с уже отработанными словами и словосочетаниями. На четвертом этапе происходит формирование и совершенствование умения выбора наиболее подходящей лексемы в зависимости от конкретной ситуации общения.

Выводы. Процесс формирования лексической компетенции у студентов транспортных вузов предполагает овладение учащимися значением лексической единицы, ее написанием и произношением, знанием ее грамматических форм, синонимов и антонимов и правил ее сочетаемости с другими словами. Ключевым видом деятельности в ходе формирования и дальнейшего развития профессионально-ориентированной лексической компетенции является выполнение различных коммуникативных и условно-коммуникативных упражнений на всех этапах работы с новой лексикой. При этом, для обеспечения процесса усвоения лексики как на занятиях по иностранному языку непосредственно в вузе, так и во время самостоятельной подготовки необходимо следовать основным общедидактическим и методическим принципам.

Литература:

1 Александрова Е.В. Методика формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов юридических специальностей: дисс. … канд. пед. наук. М., 2009. – 179 с.

2 Безбородова С.А. Развитие иноязычной профессиональной лексической компетенции студентов горных специальностей на основе информационно-коммуникационных технологий: дисс. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2016. – 251 с.

3 Зимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

4 Исаева Т.Е. Определение профессиональных компетенций обучающихся университетов в соответствии с федеральными образовательными стандартами 3++ // Труды 15-й Международной научно-практической конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Ростов-на-Дону: РГУПС, 2018. – С. 9-14.

5 Маруневич О.В. Особенности обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке студентов – инженеров путей сообщения // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Совершенствование методологии познания в целях развития науки». Уфа: OMEGA SCIENCE, 2019. – С. 193-198.

6 Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: Высшая школа, 2000. – 522 с.

7 Павлова Л.П. Формирование иноязычной лексической компетенции у студентов экономического вуза // Инновационные образовательные технологии. 2011. №2. – С. 44-50.

8 Пассов Е.И. Сорок лет спустя, или Сто одна методическая идея. М.: Глоса-Пресс, 2006. – 240 с.
9 Скалкин В.Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению // Методическая мозаика. 2008. № 4. – С. 12-23.
10 Шамов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: монография. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – 277 с.
11 Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Академический проект, 2011. – 233 с.
12 Шевчук М.Э., Маруневич О.В. Концепт RAILWAY как единица формирования знаний в процессе обучения иностранного языка в транспортном вузе // Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Рациональное природопользование – основа устойчивого развития». Грозный: ЧГПУ, 2020. – С. 540-544.
13 Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 4. – С. 105-107.
14 Юндина Н.В. К вопросу о причинах ограниченной сочетаемости слов (на материале атрибутивно-субстантивных комплексов) // Вестник Костромского государственного университета. 2006. № 2. – С. 199-206.
15 Littlewood W. Communicative Language Teaching. Language Teaching Library. Cambridge University Press, 2005. – 158 p.
16 Widdowson H.G. Aspects of Language Teaching. Oxford University Press, 2002. – 214 p.

Педагогика

УДК 37
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
продюсерства и музыкального образования Медведева Татьяна Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Медведев Александр Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СЕТЕВЫХ ФОРМАТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СРЕДСТВАМИ ПРИМЕНЕНИЯ LEAN-ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы организации сетевого взаимодействия при реализации образовательных программ, исследования передового опыта в сфере создания сетевых образовательных сообществ является актуальной темой исследования современных ученых. Сетевой формат программы и дистанционный не являются идентичными понятиями. При этом, очевидно, что сегодняшний день обязывает преподавателей применять дистанционные формы обучения и электронные образовательные ресурсы, но сетевая форма реализация образовательной программы – это межорганизационное сообщество, соединяющее кадровые, материально-технические, научные, методические ресурсы для качественной подготовки специалиста. В статье авторы определяют алгоритм формирования сетевого образовательного сообщества. В исследовании предлагается возможность генерации и тиражирования практики организации процесса обучения на основе внедрения кластерных технологий для обеспечения конкурентоспособности будущих специалистов, воспитания личности профессионала, обладающей профессиональным складом мышления, готового свои знания, умения и профессиональный опыт использовать в интересах региона.
Ключевые слова: сетевое взаимодействие, образовательная программа, сетевая форма, управление, продюсер.
Annotation. The article discusses the problems of organizing network interaction in the implementation of educational programs, the study of best practices in the field of creating network educational communities is an actual topic of research of modern scientists. The network format of the program and the remote format are not identical concepts. At the same time, it is obvious that today obliges teachers to use distance learning and electronic educational resources, but the network form of the implementation of the educational program is an inter – organizational community that combines human, material, technical, scientific, methodological resources for high-quality training of a specialist. In the article, the authors define an algorithm for the formation of a network educational community. The study suggests the possibility of generating and replicating the practice of organizing the learning process based on the introduction of cluster technologies to ensure the competitiveness of future specialists, educating a professional personality with a professional mindset, ready to use their knowledge, skills and professional experience in the interests of the region.
Keywords: network interaction, educational program, network form, management, producer.

Введение. Проблемы организации сетевого взаимодействия при реализации образовательных программ, исследования передового опыта в сфере создания сетевых образовательных сообществ является актуальной темой исследования современных ученых. При этом следует отметить, что сетевая форма реализации образовательной программы предполагает использование в учебном процессе ресурсы нескольких организаций [8].

Изложение основного материала статьи. Важно определить, что сетевой формат программы и дистанционный не являются идентичными понятиями. При этом, очевидно, что сегодняшний день обязывает преподавателей применять дистанционные формы обучения и электронные образовательные ресурсы, но сетевая форма реализация образовательной программы – это межорганизационное сообщество, соединяющее кадровые, материально-технические, научные, методические ресурсы для качественной подготовки специалиста.

В Мининском университете идея создания сетевого образовательного пространства, интегрирующего ресурсы вуза и работодателя для обеспечения качественного теоретического и производственного обучения возникла в 2014 году при открытии программы «Продюсерство» в партнерстве с ГТРК «Нижний Новгород». Программа была представлена на образовательный рынок как единственная в регионе, уникальность заключается в том, что в тесном взаимодействии вуза и производства, профессиональная подготовка будущих специалистов характеризуется актуальным содержанием, инновационными методами и средствами обучения. Мы рассматривали сетевую формы как наиболее адекватный формат, предполагающий достижение целей обучения. При сетевом взаимодействии сохраняется независимость участников и для каждого из них сохраняются стимулы к развитию, поскольку их деятельность продолжает носить уникальный характер. Создание сетевой организации означает интеграцию уникального опыта, возможностей и знаний участников, объединяющихся вокруг некоторого проекта, который не может быть выполнен каждым из партнеров в отдельности. Образование сети различными участниками обеспечивает взаимную компенсацию их недостатков и усиление преимуществ. Практика реализации такого объемного сетевого события позволило нам накопить уникальный опыт.

В-первых, это алгоритмизация процесса создания сетевого образовательного пространства.

Таблица 1

Алгоритм формирования сетевого образовательного сообщества

Формирование рабочей группы по сетевому взаимодействию	Подбор сотрудников организаций-партнеров для осуществления сетевого взаимодействия
Оценка сетевого потенциала и уровня эффективности его использования	Определение достаточности ресурсов для реализации образовательной программы в сетевом сотрудничестве
Инвентаризация образовательных ресурсов, которые могут быть использованы	Систематизация образовательных ресурсов в соответствии с промежуточными и итоговыми целями обучения
Нормативно-правовое и организационное обеспечение сетевого взаимодействия	Формирование пакета документов для реализации образовательной программы
Планирование различных форматов сетевого взаимодействия	Определение проблемных узлов и рисков в реализации программы и траекторий ведения образовательного процесса

Кроме того, за период жизни программы мы провели комплекс мероприятий по совершенствованию программы: семинары и круглые столы со всеми участниками программы, стратегическая сессия «Новый дизайн образовательной программы», где были определены направления развития программы, отработаны новые модели реализации.

Следует отметить достижения программы, растет состав участников научных и творческих мероприятий, причем и студентов, и преподавателей.

Это подтверждается активным участием студентов-продюсеров в ежегодных всероссийских и региональных конференциях, студенческих форумах и конкурсах. Круг обсуждаемых проблем ежегодно пополняется актуальной информацией в сфере медиа.

Продюсер – человек, формирующий творческую составляющую, это подтверждается успешной реализацией студенческих творческих проектов, успех и востребованность которых подтверждается их трансляцией в региональной сетке вещания, а также увеличением интереса среди пользователей сети Интернет, потому что студенты в своих проектах поднимают актуальные темы для региона.

Мы отмечаем, что созданы условия для качественного образования. Но, тем не менее, современные социально-экономические условия, условия жизнедеятельности требуют дальнейшего совершенствования реализации программы, особенно в случае повышения мотивации по привлечению потребителя (абитуриентов) на программу, увеличение разнообразия форм и методов работы по различным дисциплинам, расширение условий реализации студентами творческих работ. Совершенствование процесса и изменение содержания подготовки будущих продюсеров основывается на изучении особенностей развития пространства медиа и стратегических векторов преобразований в системе образования. В настоящее время сложились особенные тенденции в сфере медиаобразования. Мы отмечаем ряд вызовов.

Внешние вызовы:

– Снижение общего культурного уровня молодежи;

– Активное развитие интернет-медиапространства, усиливающее конкуренцию традиционным СМИ.

Внутренние вызовы:

– в связи с жестко-регламентированными правилами на рынке труда затрудняется процесс трудоустройства выпускников, готовых осуществлять творческие проекты в системе креативных индустрий;

– специфические черты творческих направлений, характеризующихся индивидуализацией, вызывают сложности при осуществлении профессиональной деятельности в условиях командной работы;

– излишние традиционность и консерватизм программ сферы культуры и искусства, затрудняющие внедрение инноваций.

При осмыслении результатов деятельности нашего педагогического коллектива инновационный путь развития системы подготовки специалиста медиаискусства представляется как формирование инновационного образовательного пространства, границы которого расширены за счет привлечения новых технологий организации обучения с привлечением профессионального сообщества, организацией учебных событий в культурной среде Нижнего Новгорода, что отвечает современным тенденциям развития образования.

Мы представляем процесс подготовки продюсеров для региона как поток создания ценности. Соответственно главная задача организации этого процесса в концепции лин продакшн это непрерывное

устранение потерь. В условиях предпрофессионального взаимодействия студентов и медиасообщества потери в части трудоустройства выпускников минимизируются.

Кроме того, данный подход можно описать с позиции кластерного подхода как наиболее эффективный и актуальный в реализации нашей программы. При этом «кластер понимается как специально организованная культурно-образовательная система, в выстроенной совокупности взаимосвязанных образовательных, культурных, научных, инновационных, социальных, технологических, производственных учреждений, социальных и иных единиц, а также установленных тесных связей между ними» [Трушников Д.Ю.].

Данный подход предполагает особый вид взаимодействия, в котором добавление элемента улучшает ее работу, а изъятие не приводит к фатальным последствиям.

Мы планируем организацию инновационного пространства обучения с привлечением потенциальных работодателей и лучших кадров города к учебному и внеучебному процессу. Данное пространство можно обозначить как кайдзен группа, непрерывно совершенствующая процесс подготовки будущих продюсеров. И в этой части мы выстраиваем уже сейчас взаимодействие с образовательными учреждениями и медиа организациями. Но расширение пространства обучения и профессионального развития будет способствовать качественной подготовке будущих специалистов.

Далее мы представляем картирование процесса трудоустройства. Трудоустройство наших выпускников является проблемным узлом в процессе самостоятельного построения профессиональной карьеры молодыми специалистами. Мы видим, что время, потраченное на трудоустройство, по опросу наших выпускников, в среднем составляет 3 месяца.

Результатом работы кайдзен-группы должно стать существенное сокращение явных потерь, а также работы, не добавляющей ценности на этапе трудоустройства выпускника. Такое сокращение временных потерь происходит за счет предтрудовых проб и действий наших студентов, осуществляемых в профессиональном творческом поле.

Таким образом, в дальнейшей реализации программы в стратегической перспективе мы видим следующие мероприятия:

– Организация учебных событий в рамках учебного плана «Продюсерство» путем участия в значимых культурных мероприятиях Нижнего Новгороды;

– Организация мероприятий в сфере развития медиаграмотности, кинограмотности, профессионального воспитания и развития личности (Создание студенческого киноклуба «Kinodrive», целью которого является изучение аудиовизуального искусства как инструмента воспитания и развития личности);

– Расширения студенческого сообщества: создание студенческого медиабюро «Mininmedia»);

– Программа профориентационного взаимодействия с профильными организациями «Маршрут успеха»;

– Создание линейки образовательных продуктов, формирующих или повышающих квалификацию педагогов в сфере разработки аудиовизуального образовательного контента. Данное направление особенно для педагогов актуально в современных условиях цифровизации образовательной среды.

В соответствии с этим, мы решаем важные задачи:

В области обучения: Создание современной образовательной площадки подготовки специалистов для креативных индустрий региона, имеющих практическую готовность к творческой деятельности за счет сформированных комплекса общекультурных, личностных и профессиональных компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность выпускников в условиях рынка труда.

В области продвижения: Развитие позитивного делового имиджа программы за счет привлечения таких инструментов как организация совместных творческих, научных, культурно-просветительских мероприятий в рамках взаимодействия с творческими организациями и персонами.

Выводы. В реализации предложенной деятельности очевидны риски. Важно отметить, что при расширении пространства обучения необходимо адекватное правовое сопровождение процесса взаимодействия, что не всегда возможно сделать оперативно и в соответствии с целями сетевых партнеров.

Результатом нашего проекта мы видим уникального центра профессиональной подготовки нового поколения выпускников-продюсеров, обладающих необходимыми компетенциями для будущей динамично меняющейся профессиональной реальности, способствующих развитию регионального медиапространства, в части генерации интеллектуальных и творческих ресурсов.

Следует отметить, возможность генерации и тиражирования практики организации процесса обучения на основе внедрения кластерных технологий для обеспечения конкурентоспособности будущих специалистов, воспитания личности профессионала, обладающей профессиональным складом мышления, готового свои знания, умения и профессиональный опыт использовать в интересах региона.

Литература:

1. Адамский А.И. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку – М.: Эврика, 2006. – 212 с.

2. Градосельская Г.В. Сетевой анализ как метод исследования современных трансформаций // Социально-экономическая трансформация в России: научные доклады. М., 2001. – С. 43-76.

3. Медведева Т.Ю. Потенциал сетевого взаимодействия в практико-ориентированной реализации образовательных программ / Т.Ю. Медведева, О.А. Чехова // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (г. Н. Новгород, 10 ноября 2015 г.). – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015. – С. 330-332.

4. Медведева Т.Ю., Николина В.В., Сизова О.А. Сетевое взаимодействие как возможность совершенствования процессом управления образовательной программой Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-3. – С. 103-106.

5. Медведева Т.Ю., Колпакова Е.П. Структура и содержание профессиональной культуры работников медиасферы. Школа будущего. 2020. № 3. – С. 132-137.

6. Семенова Н.С. Взаимодействие вуза с работодателями как условие качественной подготовки выпускников [Текст] / Н.С. Семенова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 161-162.

7. Сизова О.А., Медведева Т.Ю., Медведев А.Н. Трансформация образовательных программ предметной области культура и искусства под влиянием техники. Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. – С. 222-225.
8. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) Статья 15. Сетевая форма реализации образовательных программ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/499cc91fbe852d6839d4de3b173bb4953a33419c/
9. Фильченкова И.Ф. Образовательный менеджмент инновационной деятельности преподавателей как объект педагогических исследований // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №4. – С. 3.
10. Чучкевич М.М. Основы управления сетевыми организациями – М.: Институт социологии РАН, 1999, – С. 24-32

Педагогика

УДК 37.01:[81:1]
кандидат педагогических наук, доцент Миронова Светлана Петровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования»
Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

КТО ВЫ, МИСТЕР ПАТТЕРН?
(КОГНИТИВНЫЕ МАСКИ ПРОЦЕССА ПАТТЕРНИЗАЦИИ)

Аннотация. В статье на основе изучения узуальных употреблений термина «паттерн» в различных областях науки впервые сделана попытка установить соотношения данного понятия со смежными ему типами концептов – понятием, когнитивной моделью, образом, гештальтом, схемой, фреймом, сценарием, прототипом, стереотипом, семантическим архетипом – на основе применения достижений когнитивной парадигмы знания.
Ключевые слова: паттерн, когнитивный паттерн, паттернизация, концепт.
Annotation. In the article, based on the study of the common usage of the term "pattern" in various fields of science, an attempt is made for the first time to establish the relationship of this concept with its related types of concepts – concept, cognitive model, image, gestalt, scheme, frame, scenario, prototype, stereotype, semantic archetype – based on the application of the achievements of the cognitive paradigm of knowledge.
Keywords: pattern, cognitive pattern, patterning, concept.

Введение. Слово паттерн заимствовано от английского pattern «образец, модель, шаблон». Словари английского языка среди прочих фиксируют следующие определения лексемы pattern: план или схема, которая используется в качестве руководства к действию; модель, достойная подражания; представитель образца [20, с. 97-98].

Таким образом, уже исходное значение лексемы паттерн в английском языке, репрезентированное во внутренней форме этого слова, относит нас к разнообразным типам концептов, если понимать концепт в обобщенном родовом значении, объединяющем свои конкретные проявления.

Целью данной статьи является установление когнитивного статуса понятия «паттерн» на основе междисциплинарного исследования специфики его использования в качестве инструмента анализа в различных областях научного знания.

В работах, посвященных обобщению исследований, проводимых в рамках когнитивной лингвистики [1, 8, 14, 16 и др.], выделяются следующие виды концептов: понятие, модель, образ, гештальт, схема, фрейм, сценарий, прототип, стереотип, семантический архетип, когнитивная матрица, концептуальные сети и др.

Изложение основного материала статьи. Анализ выявил, что в научной литературе наблюдается многообразие феноменов, которые обозначаются терминами «паттерн» и «когнитивный паттерн». При этом родовыми понятиями, через которые толкуется феномен паттернизации, выступают «концепт» и «когнитивная модель».

Паттерн – это когнитивная модель. В когнитивной лингвистике, вслед за Дж. Лакоффом, выявление когнитивных моделей используется для характеристики процесса категоризации в естественном языке. Как пишут В.З. Демьянков и Е.С. Кубрякова, «фактически же при этом описываются механизмы мышления и образования концептуальной системы человеческого сознания как той базы, на которой мышление протекает» [5, с. 55].

Т.В. Зайдаль, изучая паттерны культуры, фактически ставит знак равенства между моделями и паттернами: «модели (паттерны) культуры служат как бы скелетом, архетипической основой “кристаллизации” культурных черт. При этом одна и та же модель может наполняться разным содержанием» [7, с. 67] (Здесь и далее в цитатах из научных источников курсивом нами выделены различные типы концептов, через которые определяется понятие «паттерн» – С.М.).

Таким образом, в культурологии для реконструкции паттернов на уровне мысленно представленных идеализированных конструктов [11, с. 15] используется метод моделирования, реализуемый через «методику обоснования, планирования и развития сложной системы, представленной в виде упрощенной модели». Как отмечают исследователи [3, с. 184], моделирование паттернов актуально, когда «нужно решить, как формировать обследование проекта, требующего особых масштабных и разнообразных усилий, выявить связанные с этим трудности, определить предпочтительность различных усовершенствований, оценить альтернативные возможности достижения преследуемых целей».

Паттерн – это концепт. И.В. Леонов, который исследует проблему паттернов организации, определяющих глубинные основания формирования макроисторических концептов в современной науке через «анализ интегрированности макроисторических концептов историко-культурного бытия человека в картину мира в качестве ее необходимой компоненты» [11, с. 15], утверждает, что паттерн – это и технический термин, и метод, и эвристический концепт. При этом нельзя согласиться с выводом И.В. Леонова о том, что «паттерн – это интеллектуальный концепт» [12, с. 42], поскольку концепт по своей природе всегда выступает как мыслительное образование, поэтому, на наш взгляд, данное определение тавтологично.

В целом соотношение концепта и паттерна, по И.В. Леонову, выглядит следующим образом: паттерны лежат в основе соответствующих концептов, в связи с чем, логичным представляется вывод ученого о том, что «накоплен определенный опыт, выраженный в изучении различных паттернов, лежащих в основе возникновения соответствующих им когнитивных единств» [11, с. 11].

Паттерн – это семантический архетип. Т.И. Шамякина считает, что «социально-психологический паттерн – это устойчивая модель поведения людей, алгоритм сознания, а также стиль жизни человека, социума, народа. В формировании этого алгоритма огромную роль играют так называемые архетипы» [22, с. 85], которые, К. Юнг определял как мифологические образы, неразрывно связанные с эмоциями.

По К. Юнгу, архетип – это предопределенная способность, возможность представления, данная a priori. При этом «изначальный образ может быть определенным относительно своего содержания лишь в том случае, когда он становится сознательным, обогащаясь фактами сознательного опыта» [23, с. 215].

Такими фактами сознательного или бессознательного социального опыта в виде поведенческих архетипов и выступают паттерны: «паттерны представляют собой архетипические поведенческие структуры, лежащие в основе отдельных культур и придающих им, с одной стороны, идентичность (с помощью уникальной конфигурации культурных элементов и проявленного ими ценностно-смыслового содержания культуры), а с другой, перерастая границы данных культур и встраивая их в глобальный контекст универсальных ценностей» [7, с. 68].

Таким образом, паттерны изучаются в социокультурном измерении как архаические культурные доминанты [2, с. 83], служащие архетипической основой формирования культурных черт; это стереотипы поведения, выраженные, в частности, в обрядах, то есть таких поведенческих актах, которые призваны «возбуждать, поддерживать или восстанавливать определенные ментальные состояния групп» [там же, с. 84].

Паттерн – это категория. Когнитивный процесс категоризации действительности выступает в качестве одного из основных объектов для исследования в когнитивных науках и представляет собой членение «внешнего и внутреннего мира человека сообразно сущностным характеристикам его функционирования и бытия, упорядоченное представление разнообразных явлений через сведение их к меньшему числу разрядов или объединений» [9, с. 42].

Многие исследователи, например, Д.В. Евзрезов и Б.О. Майер [6], И. В. Леонов [11, 12], Г.М. Сучкова [19] и др., полагают, что паттерн является научной категорией, то есть познавательной формой мышления человека, позволяющей обобщать его опыт и осуществлять его классификацию [10, с. 45].

В частности, Г.М. Сучкова утверждает: «паттерн – категория для обозначения формы (и содержания) эмоциональных видов коммуникативного взаимодействия, которая заключается в позиционных, ситуационных и других повторениях (вариативных/не вариативных), расширяющих событийное и вербальное поле коммуникации» [19, с. 150]. Таким образом, по мнению ученого, коммуникативные паттерны реализуются в текстах с помощью повторов.

Паттерн – это образ. По мнению психологов, паттерны – это не только набор правил поведения и устойчивых критериев для их оценки, но и базовые образы, которые задают специфическое ви́дение действительности, являются точкой отсчета в осмыслении мира.

Конкретно-чувственный образ как тип концепта – это наглядное изображение конкретного предмета или явления, существующее в сознании человека [15, с. 21]. В свою очередь, паттерн осмысляется некоторыми исследователями, как «устойчивый “образ” познаваемой реальности, возникший в сознании субъекта вследствие его взаимодействия с ней» [11, с. 29], обладающий свойством изменчивости и не предстающий как окончательно сформировавшееся когнитивное образование.

Как отмечают психолингвисты, изучающие существующие в сознании семантические сети, «при доминировании среди узлов, составляющих репрезентацию, следов перцептивного опыта (в частности, зрительного) последняя может характеризоваться как образное представление». По мнению ученых [14, с. 176], при изучении отраженных сознанием образов могут быть выделены следующие типы компонентов данных образов: «Компоненты первого типа соответствуют следам перцептивного опыта индивида, компоненты второго типа связаны с практической деятельностью индивида, которая определяет развитие когнитивных функций человека, заставляя его воспринимать в первую очередь то, что представляется важным для выполняемой деятельности. Третий тип – эмоциональные компоненты, без которых формирование образа немыслимо».

Паттерн – это схема. По Д.Ф. Тестову, паттерн – это своеобразная схема, организующая исследовательское пространство [20]. Схема как тип концепта – это «наглядное изображение предмета, имеющий пространственно-контурный характер» [15, с. 21].

Схема, как и образ, трансформируются под влиянием опыта: так, О.С. Борисов, рассуждая о социокультурных паттернах, пишет о том, что «когнитивные формы как закрепленные в имплицитной памяти схемы несут функцию когнитивного самовоспроизводства, однако при столкновении с действительностью требуют коррекции» [2, с. 87].

Паттерн – это гештальт. Понимание паттерна как гештальта свойственно прежде всего культурной антропологии, культурологии и когнитивной психологии.

Психологи утверждают, что «паттерн коммуникации имеет форму гештальта» [16, с. 24], то есть концептуальной структуры, представляющей собой «целостный образ, совмещающий чувственные и рациональные компоненты как результат нерасчлененного восприятия ситуации» [15, с. 23-24]. При этом сам подобный гештальт как воплощение паттерна поведения характеризуется, по мнению известного антрополога Рут Бенедикт, комплексностью свойств: «паттерн – уникальная конфигурация – гештальт взаимосвязанных черт, эстетических предпочтений, ценностей, установлений культуры» [цит. по: 7, с. 68].

Отмечая размытость определений подобных когнитивных структур под влиянием неустойчивости семантического пространства терминов «гештальт» и «паттерн», культуролог И.В. Леонов объединяет понятия «паттерн» и «гештальт» в названиях параграфов своего научного исследования следующим образом: «Гештальты как сфера “воплощения” паттернов культурно-исторического процесса»; «Паттерны как внутренний принцип единства гештальтов культурно-исторического процесса» [11, с. 28].

Соотношение гештальта и паттерна напоминает взаимосвязь паттерна и концепта: в основе гештальта, как и концепта, могут лежать несколько паттернов. В связи с этим И.В. Леонов делает следующий вывод: «различные гештальты мира-как-истории могут изучаться в контексте воздействия либо одного, либо нескольких паттернов» [11, с. 17]. В свою очередь, паттерны представляют собой «принцип, согласно

которому актуализированные в сознании субъекта идеи организуются в когнитивную целостность», другими словами, паттерн – это внутренняя характеристика любого познавательного гештальта, скрытое начало, обеспечивающее его внешнюю форму [там же, с. 29].

Таким образом, в культурной антропологии когнитивные паттерны чаще всего осмысливаются как гештальты культуры; сфера проявления и первых, и вторых – картина мира человека [11, с. 15]. При этом смысловая нагрузка термина «паттерн» разнообразие, чем у термина «гештальт»: паттерны внутренне организуют гештальты культуры, в свою очередь воплощающиеся в одном или нескольких паттернах.

Паттерн – это фрейм. В лингвистических исследованиях подчеркивается, что паттерны как шаблоны предложений, а также готовые фразы, которые используются в речи в качестве речевых приемов, могут быть охарактеризованы как вербальные фреймы, то есть многокомпонентные концепты, включающие совокупность данных для представления стереотипной ситуации [13].

Паттерн – это сценарий (скрипт). По мнению Г.М. Сучковой, «паттерн коммуникации соединен с типами поведения и фигурирует как структура (сценарий), который появляется вследствие определенного взаимодействия коммуникантов, связанного с актуальной для обоих темой общения» [19, с. 141-142]. Таким образом, в сфере коммуникативной лингвистики паттерны коммуникации предстают в виде коммуникативных сценариев (или скриптов) – динамически представленных концептов как последовательности сменяющих друг друга эпизодов (сцен) [15, с. 23].

Паттерн – это прототип. Согласно теории Э. Рош, прототип – это концепт, являющийся эталонным репрезентантом категории. В психологии прототип представляет собой форму или результат суммирования наиболее часто встречающихся признаков исследуемого объекта [24], а одна из гипотез формирования прототипов утверждает, что восприятие паттерна происходит в результате сравнения стимулов с абстракциями, хранящимися в памяти индивида и служащими в качестве идеальных форм, с которыми сравниваются стимульные паттерны.

А.М. Плотникова выделяет следующие разновидности прототипов [15, с. 63]: стереотипы, социальные стереотипы, идеалы и образцы. Приведем цитаты из научных источников, которые относятся к разным областям науки и подтверждают связь понятия «паттерн» с данными подтипами прототипов.

Паттерн – это стереотип. Одно из определений паттернов гласит: «паттерн – это стереотип» [12, с. 42], или шаблон стереотипных последовательностей действий, закрепившихся в психике и поведении индивида. Т.И. Шамякина считает появление паттернов как стереотипов мышления естественным и органичным явлением, поскольку «обусловлено особенностями человеческого мышления» [22, с. 91].

В теории этногенеза социальные стереотипы как представления о типичных социальных чертах, в том числе и характеристиках характера и поведения представителей определенных лингвокультур, считаются одним из этнообразующих признаков. Согласно концепции Л.Г. Гумилева, «каждый этнос имеет свою внутреннюю, неповторимую структуру и стереотип поведения» [4, с. 2], в свою очередь, «под паттерном обычно понимается присущий этносу стереотип мышления и отношения к миру, обеспечивающий этноидентичность, препятствующий этнической диффузии и обусловливающий специфику поведения представителей этноса» [18, с. 21].

В лингвистических исследованиях языковые паттерны – это стереотипный выбор вербальных реакций на высказывание собеседника.

Паттерн – это образец. Кроме исходного значения лексемы pattern в английском языке, переводимого на русский язык как «образец», можно привести следующие определения паттерна, связывающие данное понятие с таким типов прототипов, как образцы, то есть отдельные представители категории, которые воплощают категорию в целом [15, с. 64]: паттерн – это «представитель образца» [21, с. 97]; «устойчивый образец мышления и поведения, сохраняющий свою автономность в культурном опыте и участвующий в формировании субъекта» [12, с. 42].

Понятие культурного паттерна использует один из авторов теории лингвистической относительности Эдвард Сепир, который в своей статье «Бессознательные стереотипы поведения в обществе» говорит о том, что «любой вид культурного поведения соотносится не только с поведением индивида как отдельного психофизического организма, но и с некоторым образцом того, что принято в обществе» [цит. по: 7, с. 66].

В психологии паттерны понимаются как образцовые реакции на определенный вид событий или обстоятельств (называемых триггерными), которые и «запускают» подобные «механические» способы поведения.

Выводы. Попытка очертить категориальное поле термина «паттерн» в различных областях науки с применением достижений когнитивной парадигмы знания, установление соотношения данного понятия со смежными ему типами концептов позволяет сделать следующие выводы.

1. Можно говорить о том, что паттерн как тип концепта – это универсалия человеческого сознания, результат суммирования наиболее часто встречающихся признаков исследуемого объекта в специфической форме мыслительного образования. Многократное обращение к данному термину организует исследовательское пространство, способствует формированию особого ассоциативного поля, границы которого в сознании субъекта определяются и традицией использования понятия в рамках конкретной науки, и попытками очертить его мыслительную специфику и дифференцировать его от других типов концептов.

2. Многообразие феноменов, которые обозначаются термином «паттерн», позволяет говорить о том, что паттерны имеют многослойное строение и обладают свойством интегративности передаваемого концептуального содержания, не сводимого к отдельным характеристикам или их определенному набору.

3. Паттерны лежат в основе соответствующих концептов в виде их своеобразной архетипической основы. В свою очередь, специфические для определенной лингвокультуры концепты воплощаются в одном или нескольких паттернах.

4. Паттерны ассоциативно соотносятся как с общими типами концептов (такими как концепт в обобщающем значении и когнитивная модель), так и с более конкретными их репрезентациями в сознании человека в виде семантических архетипов, понятий, образов, гештальтов, схем, фреймов, сценариев (скриптов), прототипов, стереотипов, идеалов, образцов, когнитивных матриц, концептуальных сетей.

Литература:

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций / Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. – 236 с.

2. Борисов О.С. Когнитивные процессы в социокультурном измерении / О.С. Борисов // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2012. – № 3 (124). – С. 83-88.
3. Графова Т.О. Паттерн интеллектуального капитала и методология его учета / Т.О. Графова // Новые технологии. – 2012. – № 4. – С. 184-190.
4. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилев. – Москва: Айрис-пресс, 2016. – 560 с.
5. Демьянков В.З. Когнитивная модель // Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – Москва: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – С. 54-55.
6. Евзрезов Д.В. Проблемы образования и когнитивная философия: анализ категорий «паттерн» и «метапаттерн» / Д.В. Евзрезов, Б.О. Майер // Философия образования. – 2006. – № 3 (17). – С. 63-70.
7. Зайдаль Т.В. Паттерн как объект исследования культурной антропологии / Т.В. Зайдаль // Искусство и культура. – 2017. – № 1 (25). – С. 65-68.
8. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – Москва: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – 245 с.
9. Кубрякова Е.С. Категоризация // Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – Москва: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996а. – С. 42-44.
10. Кубрякова Е.С. Категории // Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – Москва: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – С. 44-46.
11. Леонов И.В. Паттерны культурно-исторического процесса: парадигмально-тематический анализ: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора культурологии: 24.00.01 / И.В. Леонов; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. — Санкт-Петербург: [б. и.], 2015. – 41 с. – <URL: http://dlib.rsl.ru/rsl01005000000/rsl01005558000/rsl01005558639/rsl01005558639.pdf>.
12. Леонов И.В. Эволюция термина "паттерн" в культурологическом знании: от понятия к научной категории / И.В. Леонов // Актуальные вопросы современной науки. – 2011. – № 20. – С. 41-48.
13. Минский М. Остроумие и логика коллективного бессознательного / М. Минский // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – Москва, 1988. – С. 281-309.
14. Пищальникова В.А. Научные модели сознания: от образа к паттерну активации / В.А. Пищальникова, А.Г. Сонин, К.С. Карданова // Парадигмы научного знания в современной лингвистике. Сборник научных трудов. Сер. «Теория и история языкознания» Центр гуманитарных научно-информационных исследований, Отдел языкознания; редколлегия: Кубрякова Е.С., Лузина Л.Г. – Москва, 2008. – С. 158-182.
15. Плотникова А.М. Когнитивная семантика / А.М. Плотникова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. – 159 с.
16. Ребер Артур. Большой толковый психологический словарь – The Penguin Dictionary of Psychology: [В 2 т.]. Т. 2, П – Я / А. Ребер. – Москва: Вече: АСТ, 2001. – 560 с.
17. Рудакова А.В. Когнитология и когнитивная лингвистика [Электронный ресурс] / А.В. Рудакова. – Изд-е 2-е, испр. – Воронеж, 2002. Режим доступа: http://zavantag.com/docs/427/index-2015897.html (дата обращения: 15.02.2021).
18. Савицкая Е.В. Когнитивные паттерны языкового мышления / Е.В. Савицкая // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2020. – Т. 11. – № 3. – С. 20-25.
19. Сучкова Г.М. Паттерн коммуникации как тип эмоционального общения / Г.М. Сучкова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 2. – С. 149-154.
20. Тестов Д.Ф. Понятие паттерна (pattern) и коммуникативные основания антропологии Бейтсона / Д.Ф. Тестов // Эпистемология и философия науки. – 2016. – Т. 49. – № 3. – С. 158-177.
21. Цвигун Т.В. "Сказать почти то же самое": текст как паттерн, паттерн как текст / Т.В. Цвигун, А.Н. Черняков // Слово.ру: балтийский акцент. – 2019. – Т. 10. – № 4. – С. 97-108.
22. Шамякина Т.И. Социально-психологические паттерны в массовом сознании постсоветского общества (статья первая) / Т.И. Шамякина // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. – 2017. – № 3. – С. 84-94.
23. Юнг Карл Густав. Душа и миф. Шесть архетипов / К.Г. Юнг; Пер. А.А. Спектор. – Минск: Харвест, 2004. – 400 с.
24. Rosch, R.H. Cognitive reference points // Cognitive Psychology. – 1975. – № **7** (4). – Pp. 32-47.

Педагогика

УДК 378.1
кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Елена Владимировна
Филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» в городе Тихорецке (г. Тихорецк)

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ В КОНТЕКСТЕ ОПЫТА ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности методического наполнения педагогического дизайна такой формы педагогического процесса в высшей школе, как активные и интерактивные занятия, предполагающие непосредственный учет индивидуально-типологических особенностей поколения Z.
Ключевые слова: интерактивные занятия, педагогический дизайн, методы активного и пассивного обучения, рефлексия, обратная связь, личностный характер восприятия.
Annotation. The article deals with the features of the methodological content of the pedagogical design of such a form of the pedagogical process in higher education as active and interactive classes, involving direct consideration of the individual typological features of generation Z.
Keywords: interactive classes, pedagogical design, methods of active and passive learning, reflection, feedback, personal character of perception.

Введение. На сегодняшний день активные и интерактивные методы обучения позволят найти особенности педагогического дизайна для поколения Z, которое достаточно сложно вовлекать в процесс получения знаний. Эти формы и методы обучения являются наиболее целесообразными для использования в инновационном формате работы [1, 2].

Свое обозначение поколение Z получило в соответствии с теорией поколений, разработанной американским историком и писателем Уильямом Штраусом и американским ученым Нилом Хоувом. Теория основана на повторяющихся с определенной цикличностью моделях поведения людей в масштабах истории. Если говорить о принципиальных отличиях, поколение Z – первое в мировой истории поколение, которое не знает, что такое мир без компьютеров и Интернета.

Изложение основного материала статьи. Использование в современных образовательных реалиях пассивных методов обучения уже нецелесообразно, потому что методы пассивного обучения отличаются транслированием информации и пассивным ее восприятием, при этом от преподавателя исходит посыл каждому отдельному студенту. Определенная целесообразность в применении подобных методов, безусловно, есть, т.к. многие обучающие формы по сути пассивны (фильмы, лекции, наглядные пособия, печатные материалы и др.) [3, 4].

Очевиден тот факт, что для успешной реализации педагогического процесса вся необходимая информация должна быть хорошо структурирована, при этом особым преимуществом может являться тот факт, что значительный объем информации имеет возможность получить большое количество людей. Сам неизбежный процесс перехода к активизации обучения обусловлен тем, что студенческая аудитория имеет сегодня широкий доступ к информационным источникам, следовательно, можно считать, что она подготовлена самостоятельно. Главная задача состоит в понимании, насколько современные студенты усваивают этот материал, чтобы в дальнейшем суметь им воспользоваться в практической деятельности.

Пассивные методы имеют ряд общеизвестных недостатков, среди которых: отсутствие практико-ориентированности, стандартизированность обратной связи, как правило, с использованием тестов, что не всегда объективно характеризует уровень полученных знаний, потому что они в данном контексте носят стандартный, трафарированный характер, при этом превалирует лишь личностный характер восприятия [5].

По этой причине сегодня все чаще идет речь об актуализации активных методов обучения, имеющих свою богатейшую историю, т.к. к их разработке обращались многие известные ученые: педагоги, психологи и др. Деятельность обучающихся переносится в плоскость продуктивности, творчества и поиска. Это может быть реализовано в процессе использования дидактических игр, анализа конкретных ситуаций, решения проблемных задач, обучения по алгоритму, мозговых атак и других.

Существует несколько классификаций активных методов обучения. Например, выделяются дискуссионные, игровые методы и сенситивный тренинг. Дискуссионные методы, среди которых: групповая дискуссия, разбор казусов из практики, анализ ситуаций морального выбора и прочие, означают попытку вовлечь в активный диалог обучающихся с максимальной концентрацией их внимания на том или ином проблемном аспекте, когда необходимо придумать и обосновать свою позицию в отношении какого-либо изучаемого феномена или процесса. Игровые методы, в числе которых: дидактические и творческие игры, в том числе, деловые (управленческие) игры, ролевые игры (поведенческое научение, игровая психотерапия, психо-драматическая коррекция); контригра, также позволяют активировать погружение в процесс обучения целевой аудитории, за счет их привлекательности. Сенситивный тренинг - как тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства.

Также сегодня все более востребованы интенсивные технологии. К ним можно отнести «академический класс» и «игровую площадку». При использовании технологии «академического класса» превалируют лекции, насыщенные дидактическим и информационным материалом, а в педагогическом дизайне «игровой площадки» доминируют игры и тренинги. Оценка эффективности интенсивных технологий очевидна, т.к. налицо активное включение целевой аудитории в процесс не только получения, но и качественного усвоения знаний.

Классификация методов активного и интерактивного обучения позволяет нам выделить два кластера: не имитационные и имитационные методы.

Неимитационные методы, относящиеся к «академическому классу», ориентированы на то, чтобы отслеживался процесс активного участия, ведущую роль при этом играет преподаватель. Имитационные методы предполагают создание пространства, наличие определенного сценария, демонстрацию определенных ролей и функций, релевантных цели, моделирование участников образовательного процесса [6].

При анализе значения термина «интерактивный» («inter»-взаимный, «act»-действовать), мы ориентируемся на понимание его как взаимодействия, наличия диалога, беседы, по сути это современная форма активных методов обучения. Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов.

При этом важное значение приобретает функционал преподавателя.

Преподаватель должен быть замотивирован не только на изучение интерактивных технологий преподавания, но и на умение их использовать и совершенствовать, оценивая эффективность, анализируя промахи и ошибки.

Большое значение для успешного применения интерактивных технологий имеют личностных характеристики преподавателя, его способности к тому, чтобы увлечь и создать все условия для раскрытия образовательного потенциала целевой аудитории. Наибольшая сложность при этом заключается в необходимости сделать студентов замотивированными на достижение высокого результата, на развитие и совершенствование их профессиональных компетенций, умений и навыков.

Согласно классификации интерактивных методов обучения А.П. Панфиловой, выделяют три базовые группы: радикальные, комбинаторные и модифицирующие.

В алгоритме проведения интерактивного занятия, как правило, выделяют четыре основных этапа: подготовку занятия, подбор необходимых условий, релевантных цели занятия, определение примерных правил работы в группе, рефлексию, когда происходит обсуждение полученного результата, выявление преимуществ, положительных сторон, указание недостатков. На начальном этапе самым важным моментом является подбор ситуации для разбора и анализа, в связи с чем необходимо руководствоваться возрастом

участников, их интересами, профилем будущей профессии, временными ресурсами проведения занятия, но основной упор должен быть сделан на заинтересованность группы в данном занятии.

Рисунок 1. Качественные характеристики трудностей дистанционного формата обучения, %

В ходе проведения интерактивных занятий должен быть высоким уровень семантики и рефлексии. Без такой аналитики невозможно выстраивать эффективную обратную связь. Переход на дистанционный формат обучения проиллюстрировал много таких драйверов. С целью разработки инновационной модели интерактивного обучения авторы провели исследование, позволяющее учесть те сложности, которые могут стать барьерами дальнейшего развития педагогического дизайна. В исследовании приняли участие студенты Филиала ФГБОУ «Кубанский государственный университет» в городе Тихорецке.

Когда вступили в силу карантинные меры, отношения в семье и в парах были вынуждены претерпевать изменения. Студенты ответили на несколько вопросов в предложенной им анкете в ходе педагогического эксперимента по разработке идеальной модели обучения (рисунок 1).

Так как для поколения Z два мира: цифровой и реальный переплетены между собой, им свойственны: синдром упущенной выгоды, высокая степень персонализации, высокий уровень мотивации в обучении и дальнейшей профессиональной деятельности, уверенность в собственных способностях, то процесс, который сможет их увлечь должен быть максимально интерактивным. Наибольшая часть выборки транслирует коммуникативный дефицит, технические трудности и нарушенную обратную связь с преподавателями.

Рисунок 2. Оценка респондентами готовности вуза к экстренному переходу на дистанционный формат обучения, %

В целом готовность к экстренному переходу на дистанционный формат обучения респонденты оценили достаточно высоко (рисунок 2).

Самый главный вопрос исследования касался идеальной, по мнению респондентов, системы обучения в университете? Скорее всего, возврата к традиционным моделям обучения уже не будет никогда, так как цифровой вихрь активно всех нас уносит на совсем другую обучающую планету. Но студентам-участникам опроса «очень хотелось не лишать себя возможности активного диалога с преподавателями».

Рисунок 3. Наиболее продуктивные, по мнению респондентов, формы работы на занятиях, %

Определились с ответом на этот сложный вопрос только студенты 2, 3 и 4 курсов. Они считают, что она должна быть основана на совмещении дистанционного и очного формата, в то время, как у обучающихся 1 курсов мнения разошлись, и большинство сослались на тот факт, что могут учитывать только опыт завершения обучения в 11 классе и процесс подготовки к сдаче ЕГЭ. Однако, в целом за совмещение двух форматов обучения высказались половина опрошенных, за полностью очный формат около четверти студентов, ровно столько же хотели бы больше интерактивного, игрового и практического формата, который бы помог сделать занятия интереснее. Какие же именно формы интересны студентам? Больше всего им нравится работать в команде, решать ситуационные задачи и участвовать в деловых играх, дискуссиях, конференциях, мастер-классах и тренингах.

Для активных и интерактивных методов свойственны такие технологии, как: активная учебная лекция, включение элементов дискуссии, флип-чарт доски, техника 3D, «жужжащие группы», интеллект-карты, метод инцидента и другие, игровое проектирование, геймификация и другие.

Выводы. Таким образом, построение принципиально новых моделей обучения, наполненных новым педагогическим дизайном и интерактивностью, вполне возможен и по сути неизбежен, так как целевая аудитория требует совершенно другой формат.

В рамках антикризисных мер, направленных на помощь молодежи, можно выделить следующие основные направления: образование, трудоустройство, поддержка уязвимых групп и информационная поддержка. В целом российские вузы неплохо справились с дистанционной формой обучения, хотя студенты испытывали определенные трудности как во время пар, так и во время сессии.

Хотя студенты озвучивают, что произошли значительные улучшения режима «сон-бодрствование», усталость снизилась, но студенты испытывали постоянный фоновый стресс, распространяющийся не только на их учебную деятельность, но и на межличностные отношения. Переход на новый формат общения преподавателей со студентами неизбежен, и участники диалога в педагогическом процессе только вместе должны решить, какой будет эта обратная связь.

Литература:

1. Милькевич О.А. Пандемия, самоизоляция и изменения в системе подготовки педагогических кадров // Народное образование. 2020. №3 (1480). URL: https://cyberleninka.ru / (дата обращения: 13.03.2021).
2. Митина Л.М. Межпоколенческие отношения как критерий эффективности личностного и профессионального развития субъектов образования: разрыв или общность // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. 2020. №1. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 23.01.2021).
3. Рангелова Е.М. О конфликте между поколениями // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. 2020. №1. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 11.12.2020).
4. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. – М.; СПб: Нестор-История, 2014.
5. Молчанова Е.В., Дегтярева Е.А Педагогика // Кубанский государственный университет. Краснодар, 2018.
6. Мальцева Е.Ю., Молчанова Е.В., Чернухина Н.В. Выбор адаптивного инструментария при проведении социологического исследования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 10-1. – С. 79-83.

Педагогика

УДК 378.2

магистрант 1 курса Мохначевская Лия Антоновна
Педагогический институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Алевтина Васильевна Николаева
Педагогический институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Ранний возраст – один из самых важных, значительных периодов дошкольного возраста. В настоящее время ранним возрастом считается возраст от 1 года до 3 лет. В данном отрезке времени закладывается фундамент дальнейшего развития личности, происходит полноценное психическое, эмоциональное развитие ребенка. В статье рассматривается проблема оценки предметно-пространственной среды в группах раннего возраста дошкольной образовательной организации, а также изучаются запросы, предложения родителей и педагогов по созданию предметно-пространственной среды, образовательной среды в целом в группе раннего дошкольного возраста. Авторами статьи использована методика Тельмы Хармс, Дебби Крайер, Ричарда М.Клиффорд и Норин Язейян ITERS-3 – шкала для комплексной оценки качества образования детей ясельного возраста в дошкольных образовательных организациях. В группах

раннего возраста дошкольных образовательных организаций Республики Саха (Якутия) оценивались следующие показатели: внутреннее помещение, мебель для повседневного ухода, игр и учения, организация пространства, визуальное оформление пространства для детей. Авторами статьи проведена комплексная оценка качества образования детей ясельного возраста в дошкольных образовательных организациях. В конце статьи дается рекомендация по улучшению предметно-пространственной среды в группах раннего возраста дошкольных образовательных организаций города Якутска Республики Саха (Якутия).

Ключевые слова: образовательная среда, предметно-пространственная среда, ранний возраст, дети ясельного возраста, комплексная оценка качества образования, визуальное оформление пространства, организация пространства.

Annotation. Early age is one of the most important, significant periods of preschool age. Currently, the age from 1 year to 3 years is considered an early age. In this period of time, the foundation is laid for the further development of the personality, a full-fledged mental, emotional development of the child occurs. The article discusses the problem of assessing the subject-spatial environment in early childhood groups of a preschool educational organization, and also examines the requests and suggestions of parents and teachers to create a subject-spatial environment, the educational environment as a whole in the group of early preschool age. The authors of the article used the methods of Thelma Harms, Debbie Cryer, Richard M. Clifford and Noreen Yazeyan ITERS-3 – a scale for a comprehensive assessment of the quality of education of toddlers in preschool educational institutions. In the early childhood groups of preschool educational institutions of the city of Yakutsk, the following indicators were evaluated: indoor, furniture for everyday care, games and learning, space organization, visual design of space for children. The authors of the article carried out a comprehensive assessment of the quality of education of toddlers in preschool educational institutions. At the end of the article, a recommendation is given to improve the spatial environment in early childhood groups of preschool educational organizations in the city of Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia).

Keywords: educational environment, subject-spatial environment, early age, toddlers, a comprehensive assessment of the quality of education, visual design of space, organization of space.

Введение. Ранний возраст – один из самых важных, значительных периодов дошкольного возраста. В майском Указе 2018 года Президент РФ В.В. Путин «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации до 2024 года» в сфере развития образования отметил следующее: «Создание условий для осуществления трудовой деятельности женщин, имеющих детей, включая достижение 100-процентной доступности к 2021 году дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет» [9].

Ранний возраст принято считать возраст от 1 года до 3 лет. В данном отрезке времени закладывается фундамент дальнейшего развития личности, происходит полноценное психическое, эмоциональное развитие ребенка [2, с. 78]. В этом заключается актуальность нашего исследования. В развитии детей в раннем дошкольном здесь образовательная среда играет важную роль.

В последние десятилетия педагоги и психологи обратились к понятию «образовательная среда». Этот термин позволил значительно расширить научное представление о развивающей предметно-пространственной среде.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально оценить качество предметно-пространственной среды в группах раннего дошкольного возраста.

С целью узнать соответствует ли образовательная среда раннего возраста ДОО Республики Саха (Якутия) качеству образования нами проведен анализ комплексной оценки качества образования детей ясельного возраста в дошкольных образовательных организациях.

Нами использована методика Тельмы Хармс, Дебби Крайер, Ричарда М. Клиффорд и Норин Язейян ITERS-3 – шкала для комплексной оценки качества образования детей ясельного возраста в дошкольных образовательных организациях [13].

Шкала ITERS-3 содержит такие подшкалы и показатели, как предметно-пространственная среда, присмотр и уход за детьми, развитие речи и книги, виды активности, взаимодействие и структурирование программы [13, с. 5-6].

Исследована предметно-пространственная среда 14 групп раннего возраста 6 муниципальных дошкольных образовательных организаций г. Якутска, а также Намского, Чурапчинского и Оймяконского улуса Республики Саха (Якутия).

Во-первых, был оценен такой показатель, как внутреннее помещение.

По результатам исследования, внутреннее помещение 8 групп раннего возраста было оценено как «минимально», потому что:

– помещение группы не является просторным для повседневного ухода и игр, позволяющим детям и взрослым свободно передвигаться, нет достаточного места внутри помещения для организации групповых занятий, игровой деятельности и повседневного ухода;

– нету возможности управления вентиляцией (например в помещении не установлены вентиляторы, нету возможности управления отопительными системами).

Внутреннее помещение группы раннего возраста у 6 групп оценено как «хорошо», так как:

– в группе нет возможности контроля интенсивности естественного освещения, например, нет регулируемых жалюзи или шторы;

– пространство не является доступным для всех детей и взрослых с ограниченными возможностями, даже если такие дети или взрослые е присутствуют в группе.

Второй показатель, по которому оценивали предметно-пространственную среду групп раннего развития – это мебель для повседневного ухода, игр и учения.

Мебель для повседневного ухода, игр и учения в 10 группах раннего возраста оценили на «минимально», потому что:

– мебель в группе раннего возраста не соответствует возрасту и способностям детей, включенных в группу (не предусмотрено отдельное место для хранения личных вещей каждого ребенка; нет стульчиков для младенцев; маленьких столов и стульев для малышей, которые начинают ходить, и для двухлеток);

– мебель и оборудование не оснащены приспособлениями, облегчающими их использование младенцам постарше, малышам и двухлеткам, и развивающими навыки самообслуживания (нет ступенек у раковины,

низких открытых стеллажей для доступа к месту хранения игрушек; устойчивых столов и полок для младенцев постарше, для того, чтобы они могли подтягиваться и вставать на ножки);

– отсутствует мягкая мебель (пространства с мягким напольным покрытием; плоские коврики).

Мебель для повседневного ухода, игр и учения в исследуемых 4 группах раннего возраста оценили на «хорошо», так как:

– отсутствует некоторая мебель и оборудование, необходимых для повседневного ухода, которые способствуют индивидуальному уходу за детьми (напр., нет стульев взрослого размера, которыми персонал мог бы пользоваться для кормления маленьких детей, стульчиков для кормления младенцев, которые использовались бы вместо общего стола);

– нету мебели или оборудования для определенного вида деятельности для малышей постарше и двухгодовалых детей, которые использовались бы во время наблюдения (напр., отсутствует мебель для ведения домашнего хозяйства, стола для игры с песком, специальной книжной полки).

Следующий третий показатель для оценки качества предметно-пространственной среды группы раннего возраста – это организация пространства.

Данный показатель у всех 14 групп раннего возраста оценили на «хорошо», потому что:

– организация пространства не позволяет персоналу видеть всех детей, окидывая помещение взглядом, даже меняя подгузники, готовя еду ил играя с одним ребенком (напр., нет отдельного помещения для сна и отдыха всегда под присмотром, персонал не располагается так, чтобы все дети всегда были на виду);

– организация движения не позволяет персоналу и детям легко перемещаться по помещению, на оказывая влияния на другие виды деятельности (напр, персоналу нужно перешагивать через сбившихся в группу малышей, путь в туалет или место пеленания проходит через игровое пространство);

– не организован особый уютный уголок, отгороженный от пространства для активной игры, доступного в течение практически всего наблюдения.

Следующий четвертый показатель оценки качества предметно-пространственной среды – это визуальное оформление пространства для детей.

Визуальное оформление пространства для детей группы раннего возраста у 10 групп раннего возраста ДОО оценили как «минимально», потому что:

– детям не доступно для обозрения множество цветных, простых по сюжету рисунков, плакатов, фотографий, расположенных по всему помещению;

– не присутствуют очевидные признаки того, что наглядные материалы регулярно меняются (напр., не меняются рисунки, связанные с временами года; недавние фотографии детей, занимающихся какой-либо деятельностью);

– многие изображения размещены так, что дети не могут легко их увидеть, некоторые объекты – в пределах досягаемости детей.

Визуальное оформление пространства у 4 групп оценили на «хорошо», так как:

– в группе нет фотографий детей группы, их семей, домашних питомцев или других знакомых лиц.

Также нами изучены запросы педагогов раннего возраста и родителей о том, какой должна быть образовательная среда детей раннего возраста.

Были опрошены 30 педагогов и 50 родителей детей раннего возраста.

В пределах от 2 до 5 лет работают 12 педагогов, что составило 40% опрошенных. Более 5 лет работают 18 педагогов, что составило 60%.

Для 58% педагогов раннего возраста образовательная среда – это специально созданная среда оптимальных условий для развития ребенка и адаптации его в обществе, для 42% педагогов это комплекс педагогических, методических ресурсов, материально-технические условия для развития и образования.

Испытывают трудности при работе с детьми раннего возраста 9 педагогов (30%). Не испытывают трудности 21 педагогов раннего возраста (70%).

На вопрос в чем проявляются трудности в работе с детьми раннего возраста 6 педагогов (20%) отметили недостаточное методическое сопровождение. 3 педагога (10%) ответили, что сложно уследить за всеми в силу особенностей раннего возраста (дети раннего возраста требуют тщательного ухода за собой во время еды, занятия, игры, принятия туалета).

На вопрос – на что необходимо обратить внимание при работе с детьми раннего возраста, 13 (43%) педагогов ответили на возрастные особенности раннего возраста, 7 (23%) на эффективную, планомерную работу с родителями, 6 (20%) на обеспечение безболезненной адаптации ребенка к детскому саду, 4 (13%) развитие культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста.

Довольны методической поддержкой ДОО в сфере обучения детей раннего возраста 24 педагога (80%). Не довольны 6 педагогов (20%). 5 (17%) педагогов отметили отсутствие современной методики, пособия по раннему детству.

На вопрос какая образовательная программа наиболее эффективна при работе с детьми раннего возраста, 14 педагогов (46%) ответили – образовательная программа «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, 12 опрошенных (40%) – примерная основная образовательная программа дошкольного образования "Детский сад по системе Монтессори "под редакцией Е.А. Хилтунен, 4 педагога (13%) – Комплексная образовательная программа для детей раннего возраста «Первые шаги» / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова.

На вопрос на какие мероприятия в процессе образовательной деятельности необходимо больше обращать внимания, 18 педагогов (60%) ответили на мероприятия, связанные с процессом социализации детей, 40% на мероприятия, связанные с процессом поддержки индивидуальных интересов и особенностей каждого ребенка в группе.

Современную группу раннего возраста 45% педагогов раннего представляют как группу, в которой созданы благоприятные условия для полноценного физического и психического развития ребенка. Ребенок-Окружающая среда-Педагог. 38% педагогов ответили, что современная группа раннего возраста при организации РППС, прежде всего, учитывает возрастные особенности детей, в частности на соответствующую мебель, оборудование.

Современный педагог раннего возраста по мнению 52% опрошенных родителей должен обязательно обладать профессионально значимым качеством личности как эмпатия-способность к пониманию другого человека (воспитанника), сопереживанию, сочувствию, умение проникнуть в его внутренний мир.

По мнению 48% родителей современный педагог раннего возраста – это любящий детей, заботливый педагог, обладающий современными методиками и подходами в работе с детьми раннего возраста.

Выводы. Таким образом, можно прийти к заключению, что в целом предметно-пространственная среда групп раннего возраста у муниципальных дошкольных образовательных организаций г. Якутска, Республики Саха (Якутия) по четырем показателям – внутреннее помещение; мебель для повседневного ухода, игр и учения; организация пространства; визуальное оформление пространства для детей оценивается как «минимально» соответствуют качеству образования детей ясельного возраста в дошкольных образовательных организациях.

Муниципальным дошкольным образовательным организациям стоит уделить внимание на:

– возможность контроля интенсивности естественного освещения (регулируемые жалюзи или шторы);

– мебель и оборудование, необходимых для повседневного ухода, которые способствуют индивидуальному уходу за детьми (напр., стулья взрослого размера, которыми пользуются для кормления маленьких детей, стульчики для кормления младенцев, которые используются вместо общего стола);

– организацию особого уютного уголка, отгороженного от пространства для активной игры, доступного в течение практически всего наблюдения;

– доступность пространства для всех детей и взрослых с ограниченными возможностями, даже если такие дети или взрослые е присутствуют в группе;

– приобретение мебели или оборудования для определенного вида деятельности для малышей постарше и двухгодовалых детей, которые использовались бы во время наблюдения (напр., мебель для ведения домашнего хозяйства, стола для игры с песком, специальной книжной полки);

– организацию пространства, который позволил бы персоналу видеть всех детей, окидывая помещение взглядом, даже меняя подгузники, готовя еду ил играя с одним ребенком (напр., нет отдельного помещения для сна и отдыха всегда под присмотром, персонал не располагается так, чтобы все дети всегда были на виду).

Изучив запросы родителей, педагогов, можно прийти к заключению, что, по мнению большинства опрошенных родителей, интерьер группы раннего возраста должен быть светлым, иметь пастельные тона, должен преобладать естественный свет.

Предметно-пространственной среда должна быть, в-первую очередь, доступной для детей, обеспечивающей полную безопасность и комфорт нахождения в ней развивающей, обучающей, в которой обязательно должны находиться обучающие стенды, книги для чтения, дидактические игры, развивающие игрушки.

Материально-техническое обеспечение предметно-пространственной среды в группе раннего возраста детей должно быть, прежде всего, инновационным, отвечающим требованиям 21 века, оснащенным современным оборудованием.

Запросы самих педагогов, на наш взгляд, более компетентны, ясны и понятны: по их мнению, образовательная среда должна отвечать требованиям ФГОС, обязательно должно соблюдаться зонирование – для активных игр, рабочая зона и зона спокойствия, т.е. отдельная спальня.

По мнению педагогов, при работе с детьми раннего возраста нужно обратить внимание на эффективную, планомерную работу с родителями, также на обеспечение безболезненной адаптации ребенка к детскому саду.

Большая половина педагогов ответили, что наиболее эффективна и подходит в работе с детьми раннего возраста образовательная программа «От рождения до школы» под Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.

Литература:

1. Бабаева, Т.И., Гогоберидзе, А.Г., Солнцева, О.В.. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 280 с.
2. Галигузова Л.Н. Рекомендации для родителей по воспитанию ребенка от рождения до трех лет / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. – М.: Университетская книга, 2009. – 320 с.
3. Гербова В.В., Казакова Р.Г. «Воспитание и развитие детей раннего возраста». – М: «Просвещение», 1989.
4. Демина Е.С. Развитие и обучение детей раннего возраста в ДОУ / Е.С. Демина, Н.В. Козюк. – М., 2006.
5. Кантан В.В. Раннее обучение и развитие ребенка. – Спб.: Издательство «Лань», 1998. – 64 с.
6. Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды. – СПб.: Книжный дом, 2013. – 288 с.
7. Литвинова О.Э. Речевое развитие детей раннего возраста. – 3-е изд. – СПб., 2016.
8. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина. – М.: Владос, 2017.
9. Постановление Правительства РФ от 31.10.2018 N 1288 (ред. от 30.07.2019) "Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации») http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_310151/
10. Смирнова, Е.О. Галигузова, Л.Н. Мещерякова С.Ю. Комплексная образовательная программа для детей раннего возраста «Первые шаги» / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015. – 168 с.
11. Современные подходы к работе с детьми раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: Учебно-методическое пособие / сост. И.И. Левашова, С.В. Теряева. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. – 204 с. [Электронный ресурс].
12. Хохрякова Ю.М. Педагогика раннего возраста [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Хохрякова Ю.М. – Электрон. текстовые данные. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2014. – 308 с.
13. Шкалы для комплексной оценки качества образования детей ясельного возраста в дошкольных образовательных организациях / Тельма Хармс, Дебби Крайер, Ричард М. Клиффорд, Норин Язейян. – М.: Издательство «Национальное образование», 2019. – 112 с.

14. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Pedagogy

UDC 378
candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor Nikolaeva Nailya Tagirovna
Federal state budgetary educational institution of higher education
«Orenburg state pedagogical University» (Orenburg)

FEATURES OF ORGANIZATION OF FOREIGN LANGUAGE CLASSES FOR PEDAGOGICAL UNIVERSITY POSTDRADUATE STUDENTS

Annotation. The article discusses issues related to the organization of foreign language classes in groups of postgraduate students of non-linguistic specialties in a pedagogical university. The author reveals the methodological foundations of teaching a foreign language to graduate students, the purpose of the course, the tasks facing teachers and postgraduate students. Particular attention is paid to the forms of conducting classes, skills and abilities formed in postgraduate students in the learning process. The processes of teaching postgraduate students to annotate and abstracting special literature in a foreign language are considered in detail, special attention is paid to the complexities of technical translation. The author comes to the conclusion that the course of a foreign language in the system of postgraduate education (postgraduate study) is communicative-oriented and professionally oriented. The discipline "Foreign language" is of particular importance for postgraduate students, since it acquaints them with the international system of scientific publications; expands the ideas of postgraduate students about the technology of writing a scientific article, the basic requirements for its content and design in accordance with international requirements; introduces the peculiarities of the design of references and bibliographic list; teaches to analyze the peculiarities of the style of scientific publications in a foreign language, to carry out foreign language projects to present the results of scientific research.
Keywords: foreign language, postgraduate student, postgraduate education, annotation, abstracting, technical translation.
Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией занятий по иностранному языку в группах аспирантов неязыковых специальностей в педагогическом ВУЗе. Автор раскрывает методологические основы обучения аспирантов иностранному языку, цель курса, задачи, стоящие перед преподавателями и аспирантами. Особое внимание уделяется формам проведения занятий, умениям и навыкам, формируемым у аспирантов в процессе обучения. Подробно рассматриваются процессы обучения аспирантов аннотированию и реферированию специальной литературы на иностранном языке, уделяется особое внимание сложностям технического перевода. Автор приходит к выводу, что курс иностранного языка в системе послевузовского образования (аспирантура) носит коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер. Дисциплина «Иностранный язык» представляет особую важность для аспирантов, поскольку знакомит их с международной системой научных публикаций; расширяет представления аспирантов о технологии написания научной статьи, основных требованиях к ее содержанию и оформлению согласно международным требованиям; знакомит с особенностями оформления ссылок и библиографического списка; учит анализировать особенности стиля научных публикаций на иностранном языке, выполнять иноязычные проекты по представлению результатов научного исследования.
Ключевые слова: иностранный язык, аспирант, послевузовское образование, аннотирование, реферирование, технический перевод.

Formulation of the problem. The course of a foreign language in the system of postgraduate education (postgraduate study) is communication-oriented and professionally oriented, taking into account the continuity of various degrees of language training (school-university system). The main purpose of the course for preparing postgraduate students for passing the candidate exam in a foreign language is to teach the future scientist to freely use scientific literature (in his specialty) written in a foreign language: to communicate in a foreign language in everyday and professional activities, make a presentation or message and participate in a discussion in a foreign language, to perceive reports and messages by ear, to perform interpretation/translation of an article of a professionally directed nature [3].

In the context of the intensification of economic, humanitarian, business and other ties with foreign countries, as well as the internationalization of scientific knowledge, a well-organized system of international information is of particular importance, the normal functioning of which is unthinkable without specialists who really know foreign languages, who are able to extract information from foreign sources and present it in their native language. Teaching a foreign language has become a social order of society, an integral part of higher education and a prerequisite for effective work in scientific and technical fields. Postgraduates should learn to use in their practice everything valuable and advanced in world science and technology at the lowest cost, which determines the study of a foreign language as one of the main components of higher education are specialists in all fields of science and technology. This means that during the entire period of study, postgraduate students must study a foreign language quite intensively and effectively.

Statement of the main research material. The academic discipline "Foreign language" belongs to the basic part of the educational program.

The discipline "Foreign language" is in a logical and substantive-methodological relationship with Block 3 "Research", as well as with Block 2 "Practices" Practice for obtaining professional skills and experience of professional activity (pedagogical).

The discipline is aimed at preparing for the passing of the candidate exam and corresponds to the approximate program of the candidate exam, approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

The preparation of a graduate student involves 72 hours of classroom studies and 108 hours of independent work.

Teaching a foreign language in a postgraduate course involves the following forms of study:

– classroom group lessons under the guidance of a teacher;
– compulsory independent work of a postgraduate student on the instructions of a language teacher;
– group and individual consultations.

An important step towards reforming the system of higher professional education is the transition to a multi-stage model, where the training of highly qualified personnel (postgraduate studies) is considered as the third level in the "bachelor's / specialty / master's" system based on the continuity of all levels of higher education, creating conditions for continuous development personalities in the educational space. The main goal of postgraduate studies is to train scientific and scientific-pedagogical personnel of the highest qualifications in the relevant field, capable of organizing and conducting scientific research, as well as their implementation into practice. Thus, this stage of education can be considered a step towards building up the innovative potential of the country's scientific and scientific-pedagogical personnel.

Postgraduate study provides not only an in-depth study of the methodological and philosophical foundations of the field under study, the fundamental task is to form the skills and abilities of independent research activities, as well as the further development of professionally oriented foreign language communicative competence, which allows the use of a foreign language in scientific work and for self-development. In modern conditions, the role of foreign languages in the formation of a young scientist is steadily growing, where the processes of professionally oriented scientific communication, cognition and personality development are integrated, as a result of which the traits of a professionally oriented multicultural linguistic personality are formed.

A distinctive feature of mastering a foreign language at this stage is the fact that there is a simultaneous mastering of language and science, which is considered as a discursive practice, while the language acts as a form of scientific knowledge in accordance with the conditions of scientific communication. Based on this, among the important tasks of the language training of a postgraduate student is knowledge of the structures of scientific discourse, mastery of strategies for its construction, forms and means of scientific communication. As you know, the requirements for graduates who have mastered the postgraduate program are formulated as:

a) universal competencies that do not depend on a specific area of training;
b) general professional, determined by the direction of training;
c) professional, due to the direction (profile) of the postgraduate program within the direction of training [5].

Knowledge of a foreign language belongs to the competencies of a universal plan and manifests itself in the form of a willingness to use modern methods and technologies of scientific communication in the state and foreign languages. In addition, a graduate who has mastered the postgraduate program must have a number of universal competencies that can also be successfully formed in the process of mastering a foreign language course. These, in our opinion, include the following: the ability to critically analyze and evaluate modern scientific achievements, generate new ideas when solving research and practical problems, including in interdisciplinary areas; the ability to design and carry out complex research, including interdisciplinary, based on a holistic systemic scientific worldview using knowledge in the field of history and philosophy of science; readiness to participate in the work of Russian and international research teams to solve scientific and scientific-educational problems; the ability to follow ethical standards in professional activity; the ability to plan and solve problems of their own professional and personal development.

It should be noted that, as already existing linguodidactic studies [6] and personal scientific and theoretical developments [8] prove, proficiency in a foreign language is a factor in promoting the development of a number of professional competencies, since they provide awareness in various aspects of professional activity, which is ensured by the ability to extract, analyze, process, generate and use information in a foreign language. Moreover, the active promotion of scientific developments on an international scale is associated with the ability to present the results of their research in the form of scientific publications (including in foreign recognized publications included in the Web of Science, Scopus databases), reports at international conferences, briefings, seminars, negotiations.

An important point is also the development of the ability for self-education and self-improvement, readiness for continuous learning and self-development. Thus, we see that, on the one hand, foreign language education is the space where interconnected personal and professional development of the student takes place, on the other hand, to realize the developmental potential of foreign language education, to ensure its productivity, a scientifically grounded organization is needed, primarily based on compliance principles of continuity and continuity, adequacy, taking into account international criteria for the level of assessment of foreign language proficiency.

The level of training of highly qualified personnel (postgraduate studies) aims to achieve a higher level of proficiency in a foreign language, which is already interpreted as a level of professional proficiency, when the user can flexibly and effectively use a foreign language for communication in scientific and professional activities. Analysis of the theory and practice of working with postgraduate students allowed us to identify a number of problems that arise in the course of teaching graduate students, which are of an organizational-methodological, procedural and psychological-pedagogical nature. Firstly, it is a linear training system, which is rigidly set by curricula, where traditionally language learning is limited to 3-4 semesters at the undergraduate level, 2 semesters at the master's level, 1-3 semesters in graduate school, which does not fully ensure the implementation of the principles of continuity and continuity. The high density of study groups, the difference in the starting level of students, the limited study time require intensification and differentiation of teaching, methodological and structural reorganization, since it is the first two stages of foreign language training that lay the foundations for the productive activity of a postgraduate student.

Based on the analysis of the strengths and weaknesses of the existing system of foreign language training at the university, as well as based on the theoretical provisions of the developed concept of continuous foreign language education [6], we have developed an integrative model of continuous foreign language education, which allows us to combine the system of foreign language education into a single whole within the framework of the main and complementary programs, based on complementarity and mutual enrichment. Modular technology ensures the differentiation of the educational process, while both compulsory modules, provided for by the training and included in the work program, and optional modules have been designed. In accordance with the program for the development of continuous foreign language education at the university, the postgraduate curriculum includes three compulsory modules: "Fundamentals of language for scientific purposes", which is divided into two submodules and "Foreign language for scientific research". The final module is of particular importance for graduate students, as it introduces them to the international system of scientific publications; students expand their knowledge of the technology of writing a scientific article, study the basic requirements for the content and design of a scientific article in accordance

with international requirements, especially the design of references and a bibliographic list; analyze the structure of a scientific article, features of the style of scientific publications in English, carry out projects to present the results of scientific research. In this context, an integrative approach to the organization of professionally-oriented foreign language training, which is based on the implementation of the principles of complexity, continuity, phasing, and balance, acquires great importance.

The learning system built on these principles presupposes taking into account the peculiarities of teaching foreign languages in a non-linguistic university, namely: simultaneous orientation both to the scientific text, its functionality, and to the genre structure, which is subjected to methodological comprehension, taking into account the stage of training. In our opinion, in order to successfully overcome the above-mentioned shortcomings, the specificity of the training of graduate students should take into account the need to comprehend the structure of the scientific text with preparation for professional communication based on the development of independent productive cognitive activity, which, based on the assimilation of certain educational actions, should ensure not only the extraction and comprehension of the information of the scientific text but also the creation of various forms of written discourse.

Based on these tasks, as a methodological basis for organizing the work of a postgraduate student, we adopted an integral model of a scientific text developed by T.N. Khomutova, in which four interrelated and interdependent sectors are distinguished, which are actualized using the mechanism of communicative activity: cognitive, linguistic, cultural and social. Each sector represents an integral system, consisting of units peculiar only to this sector, united by a certain structure [6].

So, in the cognitive sector, a scientific text is a fragment of special scientific knowledge of a certain subject area. In the linguistic sense, a scientific text acts as a fragment of a special sublanguage, in which scientific knowledge, cultural values, social concepts and events are expressed with the help of linguistic means (vocabulary and grammar of the text). In the social sector, it is a fragment of the social space in the form of the social context of an act of special scientific communication – discourse, which is understood as the material embodiment of conjugated socially determined communicative activities of the author and the addressee. Culturally, a scientific text as a fragment of culture is based on the cultural values of a certain people, which are associated with society, thinking and determine the type of language. At the same time, issues of corporate culture and scientific ethics are part of the cultural aspect of the scientific text.

In terms of communication, a scientific text is a fragment of a communicative discourse act, a material embodiment of associated communicative activities of representatives of a scientific society, verbalization of fragments of scientific knowledge, a special sublanguage, national culture and professional social space. Such a consideration of a scientific text allows us to identify the mechanism of scientific communication. Teaching professionally oriented communication, along with working on a scientific text, is one of the important features of the training of a future researcher. Entering into speech interaction, the student first of all formulates the subject of discussion of joint activities. For its effective implementation, he needs to master the techniques of persuasion, contact, flexible tactics strategies that allow him to adapt to the needs of the interlocutor, creating a comfortable atmosphere of communication.

Results. Based on the specifics of the postgraduate student's activity, which is of a research nature and is associated with the processes of processing scientific information, we identified difficulties that arise in the course of teaching postgraduate students when working with a scientific text. We refer to them:

– lack of sufficient scientific knowledge about the text (its structure, stylistic and grammatical features);

– ignorance of the genre features of written types of discourse (abstract, annotations, reviews, articles);

– insufficient knowledge of methods of curtailing information, paraphrasing.

Most postgraduate students also experience difficulties in expressing an evaluative attitude to information, its generalization and presentation of results.

The discipline "Foreign language" is of particular importance for postgraduate students, since it acquaints them with the international system of scientific publications; postgraduate students expand their knowledge of the technology of writing a scientific article, study the basic requirements for the content and design of a scientific article in accordance with international requirements, especially the design of references and a bibliographic list; analyze the structure of a scientific article, features of the style of scientific publications in a foreign language, carry out projects to present the results of their scientific research. In this context, an integrative approach to the organization of professionally-oriented foreign language training, which is based on the implementation of the principles of complexity, continuity, phasing, and balance, acquires great importance. The learning system built on these principles presupposes taking into account the peculiarities of teaching foreign languages in a non-linguistic university, namely: simultaneous orientation both to the scientific text, its functionality, and to the genre structure, which is subjected to methodological comprehension, taking into account the stage of training.

In our opinion, in order to successfully overcome the above-mentioned shortcomings, the specificity of the training of postgraduate students should take into account the need to comprehend the structure of the scientific text with preparation for professional communication based on the development of independent productive cognitive activity, which, based on the assimilation of certain educational actions, should ensure not only the extraction and comprehension of the information of the scientific text but also the creation of various forms of written discourse.

Thus, training in professionally oriented communication, along with work on a scientific text, is one of the important features of the training of a future researcher.

Литература:

1. Ведерникова, Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов как условие эффективности послевузовского образования / Л.В. Ведерникова, О.А. Поворознюк // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 98-103

2. Марковина, И.Ю. Иностранный язык в неязыковом вузе на постдипломном этапе обучения: потребности и перспективы (на примере медицинских вузов) / И.Ю. Марковина, М.В. Ширинян // Модернизация системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2012. – С. 54-61 (Вестн. Моск.гос. лингв. Ун-та. Педагогические науки. – Вып. 12 (645)).

3. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.

4. Программа-минимум кандидатского экзамена по общенаучной дисциплине «Иностранный язык» ВАК РФ [Электронный ресурс]. URL: http://vak.ed.gov.ru/ru/docs/?id54=12&i54=9

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.06.01 Юриспруденция (уровень подготовки кадров высшей квалификации). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 декабря 2014 г. N 1538. – URL: http://www.consultant.ru/.

6. Хомутова, Т.Н. Научный текст: интегральный подход: монография / Т.Н. Хомутова. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010. – 339 с. Наука ЮУрГУ: материалы 67-й научной конференции Секции социально-гуманитарных наук 1215

7. Ярославова, Е.Н. Концепция непрерывного профессионально-ориентированного иноязычного образования как условие самореализации будущего специалиста высшей квалификации / Е.Н. Ярославова, М.Г. Федотова. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010. – 316 с.

8. Яшина Н.К. Практикум по переводу с английского языка на русский / Н.К. Яшина. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 72 с.

9. Read to Learn Science. Курс английского языка для аспирантов: учебное пособие. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 87 с.

10. Scientific Method [Электронный ресурс]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Scientific_method

11. Tannen, D. Analyzing Discourse: Text and Talk. – Washington, D.C.: Editor Georgetown University Press, 2007.

Педагогика

УДК 37(091)

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Носкова Наталья Викторовна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ О СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ В РОССИИ: ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВВ.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы семьи и семейного воспитания, к которым обращались в своих философско-педагогических трудах педагоги второй половины XIX – начала XX вв.

Ключевые слова: воспитание, образование, семья, личность, свободное воспитание, родители, нравственность, духовность, индивидуальность.

Annotation. The article examines the problems of family and family education, which were addressed in their philosophical and pedagogical works by teachers of the second half of the XIX - early XX centuries.

Keywords: upbringing, education, family, personality, free upbringing, parents, morality, spirituality, individuality.

Введение. В современном постоянно трансформирующемся мире, в котором находятся в тесном единении традиции и инновации, одной из основных доминант является первооснова общества – семья. Показательной для понимания политики XXI века является позиция Президента РФ В.В. Путина, высказанная им в Послании к Федеральному собранию 15 января 2020 года, в котором значительное внимание было уделено вопросам семьи. Подчеркнуто, что «поддержка семьи, её ценностей – это всегда обращение к будущему, к поколениям, которым предстоит жить в эпоху колоссальных технологических и общественных изменений, определять судьбу России в XXI веке» [13, с. 2].

С учетом анализа философских, социальных и педагогических подходов к рассмотрению понятия «семья» выявлено, что в настоящее время идет мучительный и весьма трудный, с множественными отступлениями и прорывами процесс размывания функции современной семьи, утрачивается уважительное и чуткое отношение к родителям и старшим.

Семья как главная и важная ячейка любого общества, как единственная в своем роде общность людей, тесно связанная между собой отношениями супружества – родительства – родства призвана выполнять основные социальные функции. Именно семья играет ведущую роль в жизни любого человека, становлении человека как личности, удовлетворении духовно-нравственных потребностей, его защите, является уникальным проводником культурных, национальных, духовных ценностей. Кроме того, семья, выступает важнейшим психологическим фактором защищенности человека, мотивом его стабильного развития, осознанием нужности и ответственности. В семье заложен колоссальный ресурс воздействия на такие важные процессы, как образование и воспитание, формирование целостной и гармоничной личности, становление гражданских отношений, развитие национальной языка и культуры, демографические изменения, здоровье общества. Здоровая семья имеет консолидирующее значение, противостоит негативным явлениям в обществе. Современный исследователь Л.А. Харисова определяет семью как «своеобразным институтом экологии личности, экологии души человека» [12, с. 173].

Поэтому в настоящее время актуальной проблемой является не только определение роли семьи в жизни современного общества, но и раскрытие ее педагогического потенциала, разработка стратегических ориентиров интеграции семьи и школы, внедрение тех технологических механизмов в систему образования, которые принесли бы положительные результаты.

Разрешение многих проблем, связанных с вопросами семьи, невозможно без учета опыта прошлого, без преемственности традиций, имеющих глубокие корни в сознании людей, что и заставляет обратиться к опыту народного воспитания, народной педагогике. Стоит согласиться с мнением академика РАО З.И. Равкина о том, что «переломное время, в котором мы живем, остро нуждается в таком осмыслении исторических событий и фактов, которое бы создавало научное объективное представление о прошлом, содействовало глубокому проникновению в него, поясняя сложные и противоречивые социально-педагогические процессы, происходящие в настоящем» [9, с. 36].

В связи с этим особую значимость приобретает изучение, анализ и аккумулирование отечественного культурного наследия, в том числе философско-педагогической мысли о воспитании в семье. Историко-педагогическое знание задает вектор развития и инструменты ориентации в педагогических проблемах, помогает осознать и оценить их истоки, познать имеющийся опыт их решения.

Особый интерес в этом отношении представляет период второй половины XIX – начала XX вв.. Несомненно, этот период является уникальным в истории России. Это период сложных педагогических изысканий, новаторских подходов к решению многих педагогических проблем, период рождения и расцвета многих философско-педагогических идей и концепций. Интенсивное развитие философии, естественных и общественных наук раздвигало границы педагогического знания. Атмосфера социальных битв предельно накаляла общественное и политическое звучание педагогических проблем, выявляла различные подходы к их решению, подчеркивала все более четкие границы между разными социально-педагогическими направлениями [8, с. 29].

Изложение основного материала статьи. К вопросу воспитания детей в семье обращались в своих трудах многие педагоги, философы, историки, государственные и общественные деятели, как прошлого, так и современники – К.Д. Ушинский, А.Н. Радищев, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, С.А. Рачинский, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов и многие другие. В настоящее время этой теме посвятили свои исследования известные социологи (Карнацкая Н.В., И.В. Бестужев-Лада, Зайцева О.В., С.И. Голод, А.Г. Харчев и др.), психологи (Андреева Т.В., Дружинин В.Н., С.В. Ковалёв, Карабанова О.А., И.С. Кон, Овчарова Р.В., А.В. Петровский и др.), педагоги (Замолоцких Е.Г., Баранникова Н.Б., Климова Н.И., В.Ф. Афанасьев, В.Я. Титаренко, Хуриева М.Ю. и др.).

Пройдя многовековой путь своего развития и являясь хранителем культурного кода русского народа, семья выступает в качестве основы всей крестьянской жизни, считается главным воспитателем ребенка и основывается на народных традициях. Многие современные исследователи, такие как Г.Б. Корнетов, Н.Б. Баранникова, А.В. Исаков, Е.И. Полякова и другие отмечают, что семья оказывала на крестьянина большое влияние. Именно в семье из поколения в поколение передавались обычаи, традиции, духовно-нравственные устои, трудовые умения.

К вопросу о воспитании в крестьянской семье в своих философско-педагогических размышлениях обращался великий русский педагог К.Д. Ушинский. Он отмечал, что русский крестьянин определял свою семью маленьким государством и категорических выступал против того, чтобы кто-либо вторгался в его частные дела, в том числе в дела по воспитанию своих детей. «Удалим от себя навсегда ту ложную мысль, что простой мужик очень груб, необразован и глуп, чтобы следить за воспитанием своего дитяти… но он вовсе не глуп, и притом имеет еще очень твердые и ясные убеждения, да кроме того, в груди его бьется горячее родительское сердце, которое чутко ко всякой опасности, угрожающей детям» [10, с. 6-16].

Основным средством воспитания детей К.Д. Ушинский считал взаимосвязь трех поколений, непосредственный контакт ребенка с родителями, дедушками и бабушками. Отмечая актуальность вопроса о воспитании подрастающего поколения в семье, русский педагог констатировал: «Природные русские педагоги – бабушка, мать, дед, не слезающий с печи, – понимали инстинктивно и знали по опыту, что моральные сентенции приносят детям больше вреда, чем пользы, и что мораль заключается не в словах, а в самой жизни семьи, охватывающей ребенка со всех сторон и отовсюду ежемесячно проникающей в его душу» [11, с. 360].

Рассматривая процесс воспитания как организованный процесс, он выделяет значимость «воспитания человека в человеке». В связи с этим он видит цель семейного воспитания в заботе не только о быте детей, но и об их духовности, нравственности и подготовке к жизни. К.Д. Ушинский полагал, что одним из важнейших условий воспитания в семье является уважительное отношение к личности ребенка, умение понять его, привлечь его к делам и заботам, которыми живет семья.

В философско-педагогическом наследии Л.Н. Толстого, как отмечает современный исследователь Н.А. Авдеева, семейные отношения и семья рассматривались как естественная среда жизни и духовного развития личности ребенка [1, с. 8-9]. В самой крестьянской семье великий педагог видел первоисточник основных человеческих радостей, подчеркивая, что «…брак, разумеется, хорош и необходим для продолжения рода, но … надо, чтобы родители чувствовали бы в себе силы воспитывать людей» [3, с. 12]. Л.Н. Толстой выделял первоочередным условием воспитания детей семейные традиции и уклад семьи, добропорядочность, взаимоуважение и согласие между родителями, единые требования родителей к делу воспитания, тесный контакт родителей с детьми. Особый акцент Л.Н. Толстой делал на идею «свободного развития ребенка». Свобода в семейном воспитании понимается Л.Н. Толстым как важнейший способ духовно-нравственного совершенствования ребенка.

Проблема семьи и домашнего воспитания нашла отражение в педагогическом наследии В.П. Вахтерова. Известный педагог рассматривал личность ребенка как абсолютную ценность. Он призывал родителей и педагогов внимательно наблюдать за развитием детей и их активностью, бережно относится к природным наклонностям и стремлениям ребенка, создавать условия для всестороннего развития личности. В.П. Вахтеров привел довод, что «если в ребенке существует стремление к развитию, то, следя за его проявлениями, мы можем пользоваться ими как указаниями, в каком направлении нам действовать» [2, с. 340].

В научно-педагогическом творчестве П.Ф. Каптерева проблема воспитания детей в семье обозначилась как одной из приоритетных. Его изыскания послужили основой организации педагогического просвещения родителей, издания первой в России «Энциклопедии по семейному воспитанию и обучению». П.Ф. Каптерев обосновал цели и задачи семейного воспитания, давал советы родителям по изучению индивидуальности детей, призывал к сражению с детскими недостатками, предлагал «стремиться к привитию у воспитываемой личности новых ценных свойств» [5, с. 145-149]. Воспитывая детей необходимо опираться не на что-то стороннее из жизни взрослых, а черпать цели и задачи «из самих детей, из их развивающегося организма». «Семейное воспитание должно быть чуждо всякой искусственности, оно должно быть вполне органической деятельностью, развитием всех ценных свойств воспитательных возрастов; оно должно быть осторожным и мягким» [4, с. 14].

Вызывают интерес идеи П.Ф. Каптерева о раннем обучении детей в семье, о важности физического и духовного закаливания детей, о необходимости детских игрушек и игр, о недопустимости телесных наказаний. В своих исследованиях ученый выделяет такие общечеловеческие нравственные ценности семьи, которые необходимы для всестороннего воспитания детей, как: чувство защищенности в семье, любовь, уважение, забота друг о друге, внимание к индивидуальным особенностям детей.

Четкое аргументированное обоснование идеи развития индивидуальности в семье четко прослеживается в научно-педагогических произведениях П.Ф. Лесгафта. Русский педагог выделил прямую корреляцию

между условиями воспитания в семье и формированием личности ребенка, его характера. П.Ф. Лесгафт считает, что каждый физически здоровый ребенок может достичь абсолютного раскрытия своих духовных, нравственных, умственных, физических способностей, если в семье царит атмосфера любви и гармонии, отсутствует деспотизм и принуждение в отношении воспитанника. Ученый подчеркивает, что «если ребенку постоянно навязывать мнения и суждения, то этим устраняется всякое возбуждение к его собственной деятельности» [6, с. 102], вместе с тем, «если не давать ребенку покоя регламентациями, ограничивать его рассуждения и действия, то получится в результате один из забитых типов» [6, с. 103].

Более чем жизненно звучит рекомендация П.Ф. Лесгафта родителям о том, что не следует искусственно подгонять природу ребенка, необходимо понимать потребности детей, закалять их дух и тело. «Вся тайна семейного воспитания, – указывал педагог, – в том и состоит, чтобы дать ребенку возможность самому развертываться, делать все самому; взрослые не должны забегать вперед и ничего не делать для своего личного удобства и удовольствия, а всегда относиться к ребенку с первого дня рождения на свет как к человеку, с полным признанием его личности и неприкосновенности» [7, с. 302].

Выводы. Анализ философско-педагогических исследований педагогов второй половины XIX – начала XX вв. позволил сделать вывод о том, что правильно поставленное родительское воспитание основывается на целостном представлении о личности и природе ребенка, а также на единстве нравственного, духовного, физического, интеллектуального, трудового воспитания.

Все выше сказанное позволяет утверждать, что именно в национальных традициях, обычаях, культуре России сформировался набор тех непреходящих, вечных качеств, которые проверены временем и представляют собой идеал русского человека: семейственность, любовь, жертвенность, высокая нравственность, великодушие, духовность.

Глава российского государства Владимир Путин на встрече со школьниками – авторами лучших сочинений «Россия, устремленная в будущее» в московском парке «Зарядье» акцентировал внимание на том, что семья играет ключевую роль в воспитании личности ребенка: «Хотел бы обратить внимание на ценность семьи, это важно. Я считаю, что это имеет большое значение».

Таким образом, без преувеличения можно сказать, что именно семья служит тем духовным ориентиром, который поможет человеку найти свое достойное место в современном обществе. Объективный взгляд на историю развития семейного воспитания в России позволит выделить болевые точки процесса воспитания в семье XXI века, определить ориентиры дальнейшего развития и совершенствования этого процесса, глубже понять причины успехов и просчетов в семейном воспитании сегодня и в воспитании вообще.

Литература:

1. Авдеева, Н.А. Духовное воспитание в семье в творческом наследии Л.Н. Толстого: дисс. ... канд. пед. наук. – Мурманск, 2003. – 159 с.
2. Вахтеров, В.П. Основы новой педагогики // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
3. Гранкин, А.Ю. Проблемы семейного воспитания в русской демократической педагогике конца XIX – XX вв.: дис…канд.пед.наук. – Пятигорск, 1996, – 216 с.
4. Каптерев, П.Ф. Задачи и основы семейного воспитания / П.Ф. Каптерев. – Санкт-Петербург, 1898. – Вып. 1. – 42 с.
5. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – М.; Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 1999. – 336 с.
6. Лесгафт, П.Ф. СОБР. Пед. соч. М., 1956. Т. 3. – С. 174-205
7. Лесгафт, П.Ф. Семейная жизнь ребенка. Антология педагогической мысли России во второй половине XIX – начале XX вв. / П.Ф. Лесгафт – М.: Педагогика, 1990. – 146 с.
8. Носкова, Н.В. Духовно-нравственные традиции и опыт отечественного образования второй половины XIX века // Духовно-нравственное воспитание личности: история и современность: сборник научных статей / под общ. ред. доктора педагогических наук, профессора А.А. Шаталова. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2013. – 160 с.
9. Равкин, З.И. Современные проблемы историко-педагогических исследований / З.И. Равкин // Педагогика. – 1994. – №1. – С. 35-41
10. Ушинский, К.Д. Общий взгляд на возникновение наших народных школ // Народная школа. 1870. №5. – С. 6-16.
11. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. Т. 6. М.: Л., 1949. – С. 360.
12. Харисова, Л.А. Семья в исламе: основы духовно-нравственного воспитания. В кн.: Семья, семейные ценности и вопросы воспитания: Сб. науч.-метод. материалов / Под ред. Т.Ф. Акчурина. – М.: Федеральный институт развития образования, 2008. – 255 с.
13. Послание Президента России Федеральному Собранию от15января 2020 г. // Российская газета. 2020г. 16 января №7 (8061).

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна
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);
кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигулловна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ В ДОО

Аннотация. Статья посвящена экспериментальной проверке развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста на основе использования ИКТ. Для выявления уровня познавательного интереса старших дошкольников были подобраны следующие методики: «Какие предметы спрятаны в рисунках?» (Р.С. Немов), «Опиши картинку» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, познавательный интерес, информационные технологии, восприятие, познание мира, традиционные средства, развитие.

Annotation. The article is devoted to the experimental verification of the development of cognitive interest in older preschool children based on the use of ICT. To identify the level of cognitive interest of older preschoolers, the following methods were selected: "What objects are hidden in the drawings?" (R.S. Nemov), "Describe the picture" (G.A. Uruntaeva, Y.A. Afonkina).

Keywords: senior preschool age, cognitive interest, information technology, perception, knowledge of the world, traditional means, development.

Введение. В нынешнем мире ребенка практически не увидишь без гаджетов: телефона, планшета. В таком случае, почему бы нам не использовать это в своих занятиях?

Это позволит превратить обычные занятия в привлекательные именно для детей и решить задачи познавательного характера. Сравнивая информационные технологии с традиционными, первые имеют значительные преимущества, наиболее важным из которых является изучение информации на экране компьютера в виде игры, что пробуждает горячий интерес детей. Но, вместе с тем, в нынешнее время существует ряд противоречий относительно проведения занятий с использованием информационных технологий. Следовательно, необходимо умелое составление здоровье сберегающих технологий при применении ИКТ.

Исходя из вышеизложенного, тема, которая посвящена формированию познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста с помощью использования ИКТ, имеет социальную значимость и является актуальной.

Цель статьи: изучение особенностей формирования познавательного интереса старших дошкольников посредством использования информационно-коммуникационных технологий педагогом ДОО.

Изложение основного материала статьи. Нами проведено исследование. Объем выборки: общее число исследуемых 40 (дети старшего дошкольного возраста), из которых 21 ребенок вошли в экспериментальную группу, а 19 детей вошли в контрольную. Был проведен первый замер уровня сформированности познавательного интереса детей с помощью таких методик, как: «Какие предметы спрятаны в рисунках?» (Р.С. Немов), «Опиши картинку» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)», «Отгадай предмет» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

Для начала проводилась диагностика по выбранным методикам в индивидуальной форме с каждым ребенком в обеих группах. Для этого устанавливался контакт с ребенком в непринужденной обстановке, создавалась доверительная среда.

В ходе исследовательской работы пользовались данными педагогических наблюдений за ребенком в процессе его взаимодействий со взрослыми. Позже нами было проведено анкетирование сотрудников ДОУ, непосредственно работающих с детьми, обучающих их. Непосредственно, для выявления уровня развития познавательного интереса детей 5-6 лет, его существенных особенностей нами был подобран ряд диагностических методик: «Какие предметы спрятаны в рисунках?», «Опиши картинку», «Отгадай предмет».

1. Методика «Какие предметы спрятаны в рисунках?» Р.С. Немова (см. приложение 1) представляет собой тест, целью которого является проверка способностей ребёнка к восприятию и познанию. Ребенку давалось 3 рисунка, в каждом из них спрятаны предметы. Перед началом теста важно было заинтересовать ребенка. Сказав, что это мешок Деда Мороза, все вещи в мешке перепутались. Ребенка попросили найти и назвать их как можно быстрее. Нами зафиксировано время, которое заняло у ребенка это задание. Максимальное время выполнения – 1 минута. Если за это время ребенок не успевал полностью выполнить задание, то мы были вынуждены его прервать. Если ребенок справлялся с заданием в рамках указанного времени, то фиксировалось то время, которое ребенок затратил на выполнение задания. Общее число всех предметов – 14. От того, как быстро был получен полный ответ, зависит от того, насколько высок уровень восприятия ребёнка.

2. Методика «Опиши картинку» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной используется для выявления уровня познавательной активности и умения задавать вопросы. Ребенку показывалась картинка, на которой изображены обезьяны и просилось задать вопросы к ней, чем больше, тем лучше. Мы помогали ребенку словами: О чем-то еще хочешь спросить?» Во время исследования подсчитывается количество заданных ребенком вопросов и их тип.

3. Методика «Отгадай предмет» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной используется для диагностики уровня познавательного интереса ребенка к предметному миру. Ребенку предлагалось отгадать загаданный нами предмет на картинках из данных (пылесос, фотоаппарат, холодильник, телефон). Для этого ребенок должен был рассмотреть картинки этих предметов и задать вопросы, на которые получал ответ и тем самым мог угадать предмет. Позже ребенку предлагалось назвать все известные ему факты об этом предмете.

В результате первого замера в экспериментальной группе по методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?» полученные данные могут свидетельствовать о том, что дети экспериментальной группы способны к познанию предметов окружающего мира, к восприятию.

Высокий уровень, что составляет 43%, что не намного меньше, чем средний уровень, дает право говорить о том, что дети с легкостью находили спрятанные предметы и, что немало важно, за кратчайшее время. Они выполнили задание в пределах 30 секунд, что составляет половину предоставленного времени. Для этих детей не составило труда найти эти предметы в считанные секунды и назвать их.

Количество детей со средним уровнем способности к познанию с небольшим отрывом обгоняет количество детей с высоким уровнем, что составляет 48%. Дети с таким уровнем выполнили задание в течении 31-50 секунд. Нашло и показало эти предметы большинство, но нашлись и те, которые не сумели назвать один из всех 14 предметов, в силу не знания названия, либо в силу забывчивости. Низкий уровень составляет всего 9%, это 2 детей, что является очень хорошим показателем.

Вторая диагностическая методика «Опиши картинку», проведенная в экспериментальной группе первым замером, показала следующие результаты.

Высокий уровень познавательной активности и умения задавать вопросы к картинке составляет 24%, это 5 человек из 21. Эти ребята задавали вопросы, уточняющие картинку, про события которые были до этого или после, так же вопросы, которые помогли бы понять суть картинки. Большинство вопросов этих детей было такого рода: «Почему обезьяны сзади сидят и в ушко шепчутся?», «Почему мама обезьянка ругает маленькую обезьянку?», «А о чем разговаривает большая обезьянка с маленьким?», «А где они сидят?» «О чем это шепчутся обезьянки на диване?». Дети с данным уровнем познавательной активности задавали вопросы без затруднений.

Дети со средним уровнем познавательной активности и умения задавать вопросы, 13 детей из 21. 2 ребенка задали лишь 1 вопрос, но они были 3 и 4 типа, поэтому они вошли в число детей со средним уровнем. Считаем, что это не плохой результат, больше половины детей имеют средний уровень.

Эти дети задали 4 вопроса с преобладанием вопросов 1 и 2 типа, либо задали 1-3 вопроса, но, в числе которых больше вопросов 3 или 4 типа, либо задали 5 вопросов, но не относящиеся к вопросам 3 или 4 типа. Вопросы 1 и 2 типа возникали по причине того, что ребенок не понимал, почему животные ведут себя как люди, и имели описательный контекст. Вопросы были такого рода: «Почему обезьянки пьют чай?», «А как они разговаривают?», «Почему обезьянка ругает маленького?», «Кто есть на картинке?», «Что делают обезьяны?», «На чем они сидят?». Низкий уровень составил 14%, это 3 ребенка.

Полученные результаты показывают, что большинство детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы имеют средний уровень познавательного интереса. 33% детей показали высокий результат, это 7 детей. Дети с огромным желанием выполняли задание. Они отгадывали предмет на картинке, задав при этом не более трех вопросов, так же спрашивали о его функциях, свойствах, сфере применения предмета. Позже, рассматривая угаданный предмет на рисунке, старались давать более трех фактов о нем, о функциях, свойствах, и для чего, где он применяется. Были вопросы такого рода: Он большой? Какого цвета? Он твердый? Что он делает? Для чего он нужен людям? В нем хранится еда? Этот предмет есть дома? Для чего он нужен?

Важно отметить, что трое из семи детей, показали высокий уровень по всем трем методикам. 43% детей показали средний уровень. 9 детьми отгаданы предметы на картинке, они задали при этом более 3 вопросов, спрашивая о его свойствах, материале и сфере применения. Позже, рассматривая угаданный предмет на рисунке, дали менее 3 фактов о нем, не выделяя при этом функциональное назначение предмета на рисунке.

24% детей показали низкий уровень – 5 детей отгадали предмет не сразу, рассматривая его, либо не могли задать конкретный вопрос, либо задавали более 5 вопросов, прежде чем угадать загаданный предмет, не получалось выделить функциональное назначение, но свойства, сферу применения предмета знали. Если же угадывали предмет, то не могли назвать дополнительные факты о нем.

Далее провели диагностику по выбранным методикам в контрольной группе (первый замер) детей старшего дошкольного возраста. Высокий уровень, что составляет лишь 37%, говорит о том, что дети с легкостью находили спрятанные предметы и, что немало важно, за кратчайшее время. Высокий уровень способности к восприятию обнаружен у 7 детей из 19. Они выполнили задание в пределах 30 секунд, что в свою очередь составляет половину предоставленного времени. Для этих детей не составило труда найти эти предметы в считанные секунды и, непосредственно, назвать их.

Количество детей со средним уровнем способности к познанию составляет 53%. Дети с таким уровнем (10 чел.), выполнили задание в течении 31-50 секунд. Нашло и показало эти предметы большинство, но один мальчик не сумел назвать один из всех 14 предметов – «кувшин», в силу не знания названия, либо в силу забывчивости. Тем не менее, они вошли в число детей со средним уровнем, так как не назвать один предмет не считалось грубой ошибкой, так же учитывая, что в данные рамки времени они смогли уложиться.

Низкий уровень составляет всего 10%, это 2 детей, что является очень хорошим показателем. Один мальчик смог назвать все предметы, использовал при этом 51 секунду.

Стоит отметить, что были моменты, когда некоторые дети не сразу понимали суть задания, но когда мы пробовали сформулировать задание иначе, например, сказав: «спроси обо всем, что тебе на этой картинке показалось интересным», дети с легкостью задавали вопросы.Уровень выполнения задания зависел от типа заданных вопросов и их количества. Высокий уровень познавательной активности и умения задавать вопросы к картинке составляет 26%, это 5 человек из 19. Дети с данным уровнем познавательной активности задавали вопросы без затруднений.

Дети со средним уровнем познавательной активности и умения задавать вопросы, это 11 детей из 19. Считаем, что это не плохой результат, больше половины детей имеют средний уровень. Низкий уровень составил 16%, это 3 ребенка. 31% детей показали высокий результат, это 6 детей. Дети с огромным желанием выполняли задание. Они отгадывали предмет на картинке, задав при этом не более трех вопросов, так же спрашивали о его функциях, свойствах, сфере применения предмета. Позже, рассматривая угаданный предмет на рисунке, старались давать более трех фактов о нем, о функциях, свойствах, и для чего, где он применяется. Были вопросы такого рода: Какого он цвета? Он большой или маленький? Он твердый? Что он делает? Для чего он нужен? В нем есть еда? Он есть дома?

Важно отметить, что трое из шести детей, показали высокий уровень по всем трем методикам. 53% детей показали средний уровень. Ими отгаданы предметы на картинке, они задали при этом 3 или более вопросов, спрашивая о его свойствах, материале и сфере применения. Позже, рассматривая угаданный предмет на рисунке, дали не более 4 фактов о нем, не выделяя при этом функциональное назначение предмета на рисунке. 16% детей показали низкий уровень отгадали предмет не сразу, рассматривая его, задавали более 5 вопросов, прежде чем угадать загаданный предмет, не получалось выделить функциональное назначение, но свойства, сферу применения предмета знали. Когда же угадывали предмет, то с трудностью давали даже 1 факт о нем. Итоговый результат диагностики уровня познавательного интереса в экспериментальной группе (первый замер) следующие.

Средние значения показывают, что дети и экспериментальной группы и контрольной имеют не достаточно высокие уровни интереса к познанию. Только 33, 31% испытуемых из всех показали хороший результат – высокий уровень. Дети задают вопросы познавательного характера, рассказывают о предмете, выделяя его функциональное назначение, свойства и сферу применения опираясь на собственные знания, наблюдается проявление интереса к познанию, и, что не менее важно, способность к восприятию и познанию. Дети имеют большой объем информации, имеют богатый словарный запас, достаточно хорошо умеют

рассуждать. У дошкольников имеется потребность в знаниях. Правильность выполнения заданий, непосредственно, ребенком осуществляется вполне самостоятельно.

Чуть больше половины всех опрошенных детей, что составляет 51, 55% имеют средний уровень сформированности познавательного интереса, что характеризуется умением задавать вопросы, но, количество которых не больше пяти, в местах, где нужно задавать много вопросов, и при чем, познавательного характера. Эти дети задают вопросы лишь описательного характера, общие. Они умеют выделять свойства и сферу применения, и с трудностями – функциональное назначение конкретного угаданного им предмета. Дети способны делать выводы, но отсутствует стремление к самостоятельному получению новых знаний. 14, 16% исследуемых показали низкий уровень сформированного интереса к познанию: этим детям было нелегко назвать факты о том или ином предмете, и не получалось задать познавательный вопрос, не выделяют функции.

Проанкетировано 10 воспитателей, 1 преподаватель татарского языка, 1 логопед. В итоге – 12 человек. Наибольшее влияние, судя по ответам испытуемых, на формирование интереса к познанию у детей старшего дошкольного возраста оказывают чтение книг, познавательные игры, исследования, узнавание всегда чего-то нового, обсуждения каких-то тем, образовательная деятельность, творческие задания, задания на мышление, квесты, использование наглядных материалов, эксперименты, наблюдения, проектная деятельность, развивающие игры, мультфильмы.

75% педагогов, а это 9 человек, считают, что информационно-коммуникационные технологии влияют на познавательное развитие детей. То, что ИКТ не влияет на познавательный интерес, считают 25% педагогов.

После заданного вопросы «Имеется ли в ДОО, где вы работаете, объективная возможность использования ИКТ?» На что ответом «Да» был ответ всех педагогов. Если и возможность есть, используют их в работе часто – лишь 50% опрошенных, редко – 42%, и, непосредственно, 8% - не применяют вовсе.

А используются теми 92% опрошенных, которые пользуются часто и редко, чаще всего: познавательные игры, эксперименты на компьютере, мультфильмы, проектор, познавательные видео, развивающие игры, презентации, наглядный материал через компьютер. Применяются они в игровой, познавательной, исследовательской, коммуникативной, изобразительной, двигательной деятельностях.83% испытуемых, а именно – 10 человек рекомендуют применять ИКТ с целью формирования интереса ребенка к познанию, 2 человека, что составляет 17% – не рекомендуют.

Таким образом, ответы педагогов продемонстрировали, что они считают, что информационно-коммуникационные технологии влияют на познавательное развитие детей, так же показали их заинтересованность в использовании ИКТ для развития познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста. Но из полученных данных следует вывод, что так и есть педагоги, которым это чуждо. Они привыкли пользоваться традиционными методами обучения и воспитания детей.

Следующим шагом было проведение формирующего эксперимента в непосредственно экспериментальной группе. Нами был составлен план формирующего эксперимента для детей данной группы старшего дошкольного возраста с целью повышения уровня познавательного интереса. Так же составлен перечень консультаций, мастер-классов для воспитателей, и кадров, работающих с детьми, по эффективному использованию средств ИКТ в работе с детьми.

Формирующий эксперимент был направлен на включение информационно-коммуникационных технологий в свободную самостоятельную деятельность и в образовательную в качестве средства формирование их познавательного интереса.

Нами с октября по март каждый месяц по 4-6 раз в экспериментальной группе ИКТ использовались при проведении непрерывной образовательной деятельности, при чтении, прослушивании, во время физкультурных занятий, при проведении режимных моментов и самостоятельной деятельности.

При организации и проведении формирующего эксперимента нами были подобраны и использованы компьютерные игры, презентации по тематике, отрывки мультфильмов, аудиофайлы. Включение ИКТ в работу расширяет кругозор, помогает легче и быстрее увеличить словарный запас, развить логическое мышление, зрительную и слуховую память и, что самое важное, позволяет повысить уровень познавательного интереса.

Одновременно в группе контрольной были проведены педагогами занятия обычного рода, применяя традиционные средства.

Не считая работы, проведенной с детьми, так же предложен ряд неких мероприятий, консультаций, которые могут быть проведены непосредственно с воспитателями и педагогами с целью повышения ИКТ компетентности и умения применять ИКТ в работе с детьми.

После завершения эксперимента в формирующем этапе мы провели контрольную диагностику, используя те же диагностические материалы, что и при констатирующем обследовании.

В результате второго замера в экспериментальной группе по методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?» получены данные. Процент детей, набравших высокий бал, изменился с 43% на 57%, средний – 48% на 43%, низкий – 9% на 0. Высокий уровень, что составляет 57%, дает право говорить о том, что дети с легкостью находили спрятанные предметы и делали это достаточно быстро. Дети со средним уровнем (43%) таким уровнем. Они выполнили задание в течении 31-50 секунд.

Вторая диагностическая методика «Опиши картинку», проведенная в экспериментальной группе вторым замером, показала следующие результаты.

Процент детей, набравших высокий бал, изменился с 24% на 33%, средний – 62% на 67%, низкий – 14% на 0.

Высокий уровень познавательной активности и умения задавать вопросы к картинке составляет 33%, это 7 человек из 21. Они четко сформулированных вопроса с преобладанием вопросов 3,4 типа. Дети с данным уровнем познавательной активности задавали вопросы без затруднений.

Дети со средним уровнем познавательной активности и умения задавать вопросы составили 67% , это 14 детей из 21. Считаем, что это отличный результат, если еще учесть то, что детей с низким уровнем нет.

Результаты исследования в экспериментальной группе (второй замер) по методике «Отгадай предмет» таковы. Процент детей, набравших высокий бал, изменился с 33% на 43%, средний – 43% на 52%, низкий – 24% на 5%.

Собранные результаты могут свидетельствовать, что большинство детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы имеют средний уровень познавательного интереса. 43% детей показали высокий результат, отгадывали предмет на картинке, задав при этом не более трех вопросов.

52% детей показали средний уровень. Ими отгаданы предметы на картинке, они задали при этом более 3 вопросов, дали менее 3 фактов о нем, не выделяя при этом функциональное назначение предмета на рисунке. 5% от всех детей показал низкий уровень один мальчик не смог задать вопрос, но дал 2 факта.

Следует отметить, что при контрольной диагностике только 1 ребенок – получил низкий уровень на 3 методике. Это отличный результат. Учитывая тот факт, что при первом замере в экспериментальной группе итого было 6 детей, набравших низкий уровень по методикам.

Далее контрольная диагностика показала существенные изменения. Мы можем пронаблюдать результативность формирующего этапа. В экспериментальной группе показатель высокого уровня повысился с 33% на 44%. Средний уровень так же повысился с 51% на 54%. А низкий уровень, к счастью, спал с 24% на 2%. Когда в контрольной группе показатель высокого уровня понизился с 31% на 26%, средний уровень повысился с 53% на 67%. И низкий уровень понизился с 14% всего на 7%.

Выводы. Таким образом, умелое использование ИКТ в работе с детьми в ДОО не только способствует созданию положительной мотивации детей к получению новой для них информации, но и заметно способствует повышению качеств образовательного процесса. Применение ИКТ увеличивает в разы возможности педагогов. Совместная образовательная деятельность становится разнообразнее, ярче, увлекательнее, и, что немало важно, информативнее.

Литература:

1. Коваль А.Н., Малыгина А.Н. Использование ИКТ-технологий в детском саду // Молодой ученый. – 2016. – № 7 (111). – С. 648-650.
2. Комарова Т.С., Комарова И.И., Туликов А.В. Информационно коммуникационные технологии в дошкольном образовании. – М.:Мозаика. Синтез. 2011. – 128 с.
3. Очирова О.Д., Шаманова Молокова А.В. Современные нормативные требования к ИКТ компетентности педагога и возможности их реализации // Научнопедагогическое обозрение. – 2016. – № 1 (11). – С. 64-68

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, майор полиции Османов Мухамед Мартинович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик);
преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, старший лейтенант полиции Карачаев Аслан Русланович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик)

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА НА МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ

Аннотация. В статье проводится анализ влияния морально-психологической обстановки в коллективе на эффективность работы сотрудника полиции. Исследуется значение профессионализма руководства структурных подразделений МВД на морально-психологическую обстановку в коллективе. Главными составляющими в установлении оптимальной морально-психологической обстановки авторы считают не только самого руководителя и его стиль руководства, но и поведение каждого члена коллектива.

Ключевые слова: конфликт, руководитель, морально-нравственная обстановка, кризис, этика, профессионализм, общественное мнение.

Annotation. The article analyzes the influence of the moral and psychological situation in the team on the effectiveness of the police officer. The article examines the significance of the professionalism of the leadership of the structural divisions of the Ministry of Internal Affairs on the moral and psychological situation in the team. The authors believe that the main components in establishing an optimal moral and psychological situation are not only the manager himself and his leadership style, but also the behavior of each member of the team.

Keywords: conflict, manager, moral situation, crisis, ethics, professionalism, public opinion.

Введение. Руководитель коллектива имеет большие возможности для оздоровления морально-психологической обстановки. Особенно важно морально-психологическое состояние сотрудников полиции

так как в силу сложности их профессиональных обязанностей, они должны проявлять высокую степень эмоциональной устойчивости. Если в коллективе идут постоянные конфликты, то напрямую отразится на работе каждого сотрудника.

В случае если руководитель структурного подразделения будет вести себя непрофессионально, превышать свои полномочия, оскорблять подчиненных, неоправданно поощрять одних в ущерб другим, это создаст конфликтные ситуации и лишит сотрудников стимулов к работе.

Изложение основного материала статьи. Законность и правопорядок в России поддерживается усилиями правоохранительных органов. Без высокопрофессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел в стране никогда не будут соблюдаться законы. Каким бы ни было отношение современного общества к деятельности сотрудников полиции, никто не может отрицать того факта, что благодаря их усилиям функционирует легитимная государственная власть и гражданин может в случае необходимости обратиться к ним за помощью в восстановлении нарушенных прав. Вопрос состоит лишь в качественном отборе сотрудников, которые будут представлять государственную власть в обществе.

Профессиональное выполнение своих обязанностей предполагает наличие четко установленных приоритетов поведения и высоких морально-нравственных качеств личности [1]. Подобные качества личности вырабатываются не только путем самовоспитания и саморазвития, но и нахождения в коллективе, где существует здоровый психологический климат, взаимоотношения с коллегами осуществляется на основе взаимопомощи и руководство коллектива с пониманием относится к нуждам и особенностям каждого члена коллектива.

Осознавая всю значимость влияния морально-психологического климата коллектива на работу сотрудников полиции, руководство МВД проводит регулярные занятия и работу с каждым сотрудником полиции по выявлению проблемных моментов, препятствующих его работе в коллективе.

Проблемой установления здорового морально-психологического климата в коллективе занимаются много видных ученых-психологов и педагогов. Главное внимание уделяется установлению в коллективе правильного понимания базовых ценностей и приоритетов [2].

Внимания заслуживает не только работа в коллективе, но и способы организации свободного времени, занятия спортом и совместный отдых и взаимопомощь в бытовых вопросах.

На морально-психологическое состояние сотрудника в коллективе могут оказывать негативное влияние следующие особенности:

1. большие психоэмоциональные нагрузки в работе;
2. нездоровые, враждебные отношения в коллективе;
3. жесткое руководство;
4. часты переработки и увеличение рабочего времени;
5. строгие правила в поведении, в форме одежды и в субординации.

На состояние морально-психологического климата коллектива отрицательнее всего отражаются конфликты внутри между сотрудниками [3]. Хотя данный фактор может наблюдаться в любом коллективе, при работе в полиции конфликтные ситуации отражаются весьма негативно на рабочем процессе. Усиление негативного влияния конфликтов на работу сотрудников зависит от умения руководства выявлять и разрешать межличностные конфликты. Если руководство не будет обращать на них внимания, это приведет лишь к усилению напряжения. При умелом руководстве, конфликтную ситуацию можно превратить в позитивный момент путем перемещения акцентов противостояния в здоровую рабочую плоскость. Но, к сожалению, подобных руководителей, обладающих умением строить позитивные связи в коллективе очень мало.

Не каждый руководитель может видеть малейшие морально -психологические изменения в коллективе и пытаться сделать все возможное для создания положительных взаимоотношений между сотрудниками [4].

Прежде всего, руководство всех подразделений органов внутренних дел должно понять основные особенности своего коллектива в морально-психологическом плане. Данные особенности можно выявить с помощью изучения следующих особенностей:

1. выявление главного лидера в коллективе;
2. анализирование всех конфликтных ситуаций в коллективе и изучение их истоков;
3. выявление системы ценностных и морально-нравственных установок коллектива;
4. способность коллектива к преодолению поставленных проблем.

С помощью применения данного метода изучения особенностей коллективов сотрудников ОВД, руководство может установить с ними дружеские отношения и понимать проблемы, существующие внутри коллектива. Руководство коллектива может для выявления его особенностей применять и второстепенные методы анализа морально-психологической обстановки [5]. Можно проводить беседы с каждым сотрудником, узнать его семейные и личностные особенности, проблемы в коллективе и в быту. Проведя индивидуальный опрос всего коллектива, можно проанализировать всю ситуацию в целом, выявить общие проблемные моменты и установить оптимальный для коллектива стиль руководства.

Если в коллективе возникла конфликтная ситуация, но никто из сотрудников не может открыто рассказать о ней, руководитель может предложить анонимные опросы.

Очень важно помнить и о том, что каждый сотрудник стремиться получить общественное признание, добиться карьерных высот, получить прибавление к заработной плате. Не стоит игнорировать данные вполне адекватные стремления сотрудников. Наоборот, руководитель подразделения или отдела ОВД должен сам предлагать сотрудникам повышать свою квалификацию, поощрять их в карьерных стремлениях.

К сожалению, у сотрудников полиции в связи с большой нагрузкой и интенсивностью деятельности часто появляется профессиональное выгорание [6]. Это происходит особенно в тех коллективах, где руководство не заботиться о самореализации сотрудников, не распределяет равномерно должностные обязанности, проводит тиранический стиль руководства. Если регулярно заботиться о психологической разгрузке сотрудников, ввести систему поощрения за объективно хорошо проведенную работу, сотрудники будут стремиться хорошо выполнять свои обязанности, а не расстраиваться, видя несправедливость в распределении поощрений от начальства.

Сама личность руководителя играет большую роль в эффективности работы его сотрудников. Руководителя в коллективе сотрудников полиции необходимо выбирать не только по его способности наладить общение с ним, но и по его профессиональным качествам.

Профессионал своего дела не будет выделять в коллективе любимчиков, и заниматься кумовством, так как будет понимать всю разрушительную силу подобного поведения. Не стоит ради получения поддержки коллектива идти на поводу у сотрудников и поощрять непрофессиональное поведение. Каждый имеет четко прописанные должностные обязанности, которые он должен выполнять [7] и здоровая критика сотрудника, который не выполняет качественно свою работу, будет только способствовать уважительному отношению коллектива к руководителю.

В органах внутренних дел очень часто наблюдается унижение сотрудников со стороны руководства и превышение своих полномочий [8]. Субординация, безусловно, имеет свои положительные сторон, но являясь руководителем подразделения МВД, не стоит забывать о том, что сотрудники полиции выполняют очень сложную с моральной и физической стороны работу и унижение людей, которые отвечают за судьбы подопечных по работе лиц, еще больше будет усугублять их профессиональное выгорание и создавать стрессовые ситуации.

От сотрудников полиции требуется обладание высоким эмоциональным интеллектом, самообладанием и психологической устойчивостью [9]. Если в момент кризисной ситуации, которые часто возникают в работе полицейского он не проявит должного самообладания, это негативно отразиться не только на его работе, но и на судьбах людей, которых коснется взаимодействие с полицией по каким-либо вопросам.

Общество всегда оценивает работу государства с аспекта работы полицейских представляющих ту саму власть. Если сотрудник полиции не будет обладать установленными в обществе морально-нравственными и личностными качествами, это отрицательно скажется на самом государстве, так как общество не будет выполнять его законодательные установки, считая государственную власть неэффективной. Аморальное и непрофессиональное поведение сотрудника кажется на работе всей полиции и облике каждого сотрудника [10].

Министерством внутренних дел регулярно проводятся занятия по морально-нравственной подготовке сотрудников, так как игнорирование психологического состояния коллектива напрямую отразится на его работе. Морально-психологическая подготовка является обязательной частью в подготовке полицейского, так как это один из главных элементов его профессиональной деятельности.

Выработка основ профессиональной этики сотрудников является предметом многочисленных споров, и оптимальная модель поведения сотрудника полиции в морально-психологическом плане еще не разработана [11].

Бесконфликтное морально-психологическое взаимодействие сотрудников и их взаимодействие с руководством будет залогом высокого уровня выполнения сотрудниками своих профессиональных обязанностей.

Руководитель структурного подразделения, ОВД, или любого коллектива МВД может с помощью выработанных за годы развития педагогической и психологической наук способствовать тому, что каждый член коллектива будет комфортно чувствовать себя на работе и будет стремиться к постоянному профессиональному росту.

Умение руководителя позитивно разрешать конфликтные ситуации всегда будет положительно оцениваться сотрудниками. Соблюдение нравственно-этических основ начинается именно в коллективе и в последующем, сотрудник полиции выступающий образцом в вопросе этических норм неизбежно заслужит уважение как коллег, так и всех членов общества, с которыми он будет сталкиваться в ходе выполнения своих профессиональных обязанностей.

Выводы. Каждый сотрудник полиции вне зависимости от занимаемого им служебного положения обязан поступать в своей работе в соответствии с нормами этики и морали. Работая в коллективе необходимо стараться учитывать мнение всех членов коллектива, поддерживать с ними профессиональное общение и осуждать коррупционное и негативное поведение своих коллег.

Руководитель любого подразделения МВД должен постоянно анализировать морально-психологическое состояние в коллективе, разрешать конфликтные ситуации и помогать сотрудникам по любым проблемным вопросам. Только совместная работа руководства и рядовых сотрудников над состоянием морально-нравственного состояния коллектива позволит работать в коллективе без создания конфликтных ситуаций в условиях взаимоуважения и взаимопомощи.

Литература:

1. Чанышева Г.Г., Хайруллова Э.Т. Морально психологическая устойчивость сотрудников ОВД и организационно-педагогические условия ее развития. // Гуманизация образования. 2017. № 3. – С. 49-53.
2. Векленко С.В. О некоторых особенностях подготовки сотрудников полиции к охране общественного порядка в период проведения крупномасштабных спортивных мероприятий. // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2018. № 1. – С. 7-9.
3. Бордачев А.Ю. Влияние «стресса» на психологическую подготовку сотрудников полиции. // Научный электронный журнал Меридиан. 2020. № 7 (41). – С. 264-266.
4. Щеглов А.В. Морально-психологическая подготовка сотрудников МВД России как особая педагогическая система. // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. 2016. № 2. – С. 128-133.
5. Башков А.В. Основы морально-психологической подготовки сотрудников ОВД. // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2002. № 4. – С. 165-170.
6. Машекуашева М.Х. Актуальные вопросы профессиональной подготовки сотрудников полиции: морально-психологический аспект. // Пробелы в российском законодательстве. 2017. № 4. – С. 254-255.
7. Шевелева Е.П. Психологические особенности подготовки сводных отрядов полиции, направляемых для осуществления служебного задания в экстремальных условиях. // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 2. – С. 96-99.
8. Бордачев А.Ю. Совершенствование психологической подготовки сотрудников полиции. // Modern Science. 2020. № 6. – С. 458-461.
9. Гончарова Н.А., Савинова М.С. Влияние учебной и профессиональной деятельности на формирование морально-психологической готовности сотрудников полиции // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-9. – С. 291-298.

10. Красилов О.В., Мананников С.В. Психологическая и физическая подготовка сотрудников полиции в современных условиях. // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2021. № 21. – С. 231-232.
11. Уразаева Г.И. Стратегия психологической подготовки сотрудников полиции в процессе профессионального обучения. // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2012. № 2. – С. 98-102.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, майор полиции Османов Мухамед Мартинович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик)

КЛАССИФИКАЦИЯ КЕЙС МЕТОДОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные современные классификации кейс методов. Автор анализирует преимущества кейс методов перед традиционными методами обучения. Главное внимание в статье уделяется вопросам выработки профессиональных практических навыков и умений у студентов путем проведения интерактивных занятий. В исследовании обращается внимание на положительные стороны кейс технологии и их значимость в современной системе образования. Автор подчеркивает значение наличия практического опыта в становлении будущего профессионала.
Ключевые слова: метод обучения, преподаватель, практический навык, умение, образование, интерактивное обучение.
Annotation. The article discusses the main modern classifications of case methods. The author analyzes the advantages of case methods over traditional teaching methods. The main attention in the article is paid to the development of professional practical skills and abilities of students through interactive classes. The study draws attention to the positive aspects of case technologies and their importance in the modern education system. The author emphasizes the importance of having practical experience in becoming a future professional.
Keywords: teaching method, teacher, practical skill, skill, education, interactive learning.

Введение. Сейчас стало очень актуальным внедрять в процесс обучения новые технологии, активизирующие познавательные способности обучаемого. Различные государственные стандарты образования половину времени, отведенного на учебный процесс, рекомендуют проводить с использованием интерактивных и активных методов обучения, так как традиционные методы обучения уже не отвечают запросам времени [1].

Изложение основного материала статьи. В преподавании права особенно актуально применение в ходе обучения специальных кейс технологий. С помощью кейс технологий создаются определенные учебные ситуации, где в свободной форме преподаватель преподносит студентам учебный материал [2]. Происходит не только усвоение материала, но и в продолжении обучения студенты учатся самостоятельно выбирать пути решения проблем, управлять ситуацией.

Кейс методы имеют свои отличительные особенности проведения занятий. Они не подходят для изучения тех дисциплин, где нет многозначных способов решения задачи, поставленной преподавателем, и ответ на вопрос может быть только математически точным [3]. Кейс методы обучения применимы в тех дисциплинах, где есть возможность выбора различных ситуаций, обсуждения проблемных моментов.

В ходе совместного обсуждения студенты в атмосфере демократичности и равноправия вместе ищут наиболее подходящий ответ, на проблемный вопрос, поставленный преподавателем [4]. Здесь важен не только ответ на вопрос, но и выработка самих навыков решения проблемных ситуаций, практические способности студента в будущей профессиональной деятельности.

Занятия, проводимые по кейс методам, проходят не стихийно, а в соответствии с правилами и технологиями, установленными преподавателем. Преподаватель выбирает определенную проблемную тему или ситуацию, максимально приближенную к реальной действительности [5]. Он озвучивает проблемные моменты, организационные правила, а сам выступает в роли ведущего, не вмешиваясь в сам процесс. Преподаватель направляет обсуждение, фиксирует работу каждого и подводит итоги.

Если традиционные методы обучения направлены лишь на автоматическое усвоение знаний, то кейс методы способствуют созданию жизненных установок, мировоззрения и профессионализма. У студентов происходит развитие самостоятельного мышления [6].

Кейс технологии помогает не только студенту. Они оказывают большое влияние и на преподавателя. Отходя от традиционных методов обучения, по которому обучался в свое время преподаватель, он формирует у себя совершенно новые методы обработки и подачи материала, развивается творчески, ищет оптимальные пути преподнесения материала, учитывает способности и потребности своих студентов [7].

Кейс методы получили начало в сфере изучения бизнеса, как методика создания максимально приближенной к реальному бизнесу ситуации. Данные методы оказались настолько эффективными, что их взяли на вооружение во всем мире.

В силу многообразия кейс-методов обучения, существует очень много их классификаций [8]. Самой распространенной из них является классификация кейс методов в соответствии с уровнем их сложности и доступности для применения [9]. В соответствии с ней, выделяют следующие элементы:

1. Учебные кейсы – кейсы, направленные на обучение путем решения поставленной проблемы в ходе обучения.
2. Прикладные кейсы – изучение определенной практической ситуации и решение проблемы, содержащейся в ней.
3. Иллюстративные кейсы – обучение с применением практических методов и материалов.

Существует и сюжетная классификация кейсов:

1. Кейс с определенным сюжетом, в котором идет рассмотрение определенной ситуации.
2. Кейс без сюжета, состоящий из набора определенных данных, путем изучения которых выявляется проблема, требующая решения [10].

Классификация кейсов по временным особенностям:

1. Прогностические кейсы- характеристика поведения главного героя при помощи описания его поведения и построение наиболее оптимального для него поведения в будущем.
2. Кейсы, связанные с определенными воспоминаниями, где восстанавливается цепочка прерванного сюжета.
3. Кейсы перехода от прошлых событий к настоящим событиям, которые помогают определять причинно-следственные связи различных ситуаций.

Классификация кейсов в соответствии с их основными целями и задачами проведения:

1. анализ и оценка предложенной ситуации;
2. иллюстрация решения или проблемы;
3. принятие решений по предложенной проблеме [11].

Классификация кейсов в соответствии с главным субъектом действий:

1. Многосубъектные кейсы, в которых есть несколько главных героев.
2. Личностные кейсы, где действует один главный субъект.
3. Институциональные кейсы – кейсы, ориентированные на работу различных институтов и организаций.

В соответствии с его величиной выделяют:

1. мини кейсы;
2. кейсы средних размеров;
3. полноформатные большие кейсы.

В мини кейсах насчитывают до трех страниц. В них отсутствуют рисунки и иллюстрации. В них почти нет методических рекомендаций.

Кейсы средних размеров достигают двенадцати страниц, содержат несколько рисунков. Методические рекомендации в них даются в самом объем виде [12].

Полноформатные кейсы могут быть более двадцати страниц, содержат подробные методические рекомендации и более 10 таблиц и иллюстраций.

Классификация кейсов по формату выделяет его следующие виды:

1. электронные кейсы;
2. аудиокейсы;
3. текстовые кейсы;
4. видеокейсы.

В ходе учебного процесса преподаватели используют два основных вида кейсов: учебные и иллюстративные. Учебные кейсы создаются для того, чтобы рассматривая определенное событие, студенты проводят анализирование ситуации и решают проблему. Особенностью кейсов является то, что в них не может находиться недостоверная информация, он может формироваться только на основе фактов.

Исследовательский кейс разрабатывается на основе определенной теоретической концепции. В исследовательском кейсе студенты работают над утверждением или подтверждением какой-либо теории. Изучают факты и имеющиеся по теме источники и на основе проведенного исследования выдвигают свои выводы [13].

Есть основные ситуации, анализ которых целесообразно проводить по кейс технологиям. Это такие ситуации как:

1. выполнение определенной задачи в виде упражнения;
2. решение жизненной ситуации путем выполнения определённой должностной роли;
3. оценивание решенной кем-то проблемы, выделение положительных и отрицательных моментов данного решения;
4. обсуждение какой либо сложной проблемы.

Существует отдельная классификация кейсов по способу его подачи. Здесь выделяют такие способы подачи кейсов как:

– эссе;
– статистические данные;
– рассказ;
– очерк;
– журналистское расследование;
– совокупность документов;
– аналитическая записка и т.д.

Обязательным условием кейса является изложение самой правдивой жизненной ситуации, ее контекстной информации, то есть информации объясняющей все обстоятельства изучаемого события. Далее в кейсе должны содержаться рекомендации от разработчика и вопросы для проверки [14].

Классификация кейсов Н. Федянина и В. Давидова характеризуют кейсы как по объему информации, так и по уровню сложности. В данной классификации выделяют:

– первооткрывательский кейс, где студенты не только изучают конкретную ситуацию, ищут пути решения проблемы, но и должны открыть что-то совершенно новое;

– структурированный кейс, дающий студенту очень ограниченный объем информации и предлагающий решение проблемы по определенной формуле;

– кейс в форме маленьких набросков, содержащий только ключевые понятия и обязывающий студента самому добыть недостающую информацию;

– неструктурированный кейс, имеющий большой объем, с ворохом информации, в которой студент сам находит нужные ему факты и не обращает внимания на второстепенные вещи, добавленные в кейс для его усложнения.

Кейс методы в современном образовании занимают ведущие позиции, так как позволяют интегрировать новые технологии обучения в образовании. Вузовское образование в России находится в поиске

оптимального пути обучения, и кейс технологии сейчас считаются наиболее эффективным методом мировоззренческого обучения студентов.

Обучая студентов работе с кейсом, преподаватель, прежде всего, должен им объяснить, что у них есть свои особенности решения. Необходимо, прежде, всего, следовать алгоритму выполнения кейса и особых технологий его выполнения.

Каждый кейс может быть выполнен как одним студентом, так и в ходе групповой работы. Разрабатывая кейс, преподаватель должен адаптировать их к конкретной группе, выдвигать доступные для их понимания вопросы, проявлять тактичность и доброту в ходе построения заданий и избегать малейших ущемлений личности и грубых намеков

Выводы. Кейс методы имеют свои четкие требования для применения в обучении. Проведение занятий по кейс технологиям должно проводиться с определенной целью и задачами. При создании любого кейс – занятия стоит выбирать лишь такие темы, которые позволят вести дискуссию, проводить анализ ситуации и рассматривать ее с различных точек зрения. Тема занятия должна быть актуальной и значимой для студентов, чтобы она вызывала стремление е обсудить и высказать свое мнение.

Главным плюсом в применении кейс технологий на занятиях является приобретение практического опыта по своей будущей профессии и расширение кругозора.

Во многом успешность кейса зависит не от уровня знаний студентов, его выполняющих, а от профессионализма составившего его преподавателя.

Преподаватель, стремящийся в своей работе интегрировать теорию и практику, всегда добьётся положительного результата.

Литература:

1. Лежнина Н.Л. Кейс-метод в обучении. // Вестник Марийского государственного университета. 2009. № 3. – С. 90-92.
2. Сергеева М.Г. Дидактические возможности кейсового метода при подготовке специалиста" Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2008. № 6. – С. 252-254.
3. Герова Н.В. Компоненты методической системы обучения студентов в условиях непрерывной информационной подготовки // Педагогическое образование в России. 2017. № 6. – С. 31-37.
4. Трапезникова Т.Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа). // Территория науки. 2015. № 5. – С. 52-59.
5. Михайлова Е.И. Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. 1999. № 1. – С. 107-111.
6. Бахтина А.С. Проблема использования кейс-стади в образовательном процессе. // Векторы благополучия: экономика и социум. 2016. № 2. – С. 23-31.
7. Демидова Н.Н., Камерилова Г.С. Кейс-стади: "изучение случая – технология инактивированного познания. // Вестник Мининского университета. 2016. № 2. – С. 20.
8. Гуревич А.М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах. СПб. 2006. – С. 137-140.
9. Багирова И.Х., Бурыхин Б.С. Кейс-стади как интерактивный метод в образовании студентов-экономистов в процессе изучения дисциплины «Управление персоналом»" // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 3. – С. 118-129.
10. Кадржанова Г.Б., Смагулова А.Р., Избасарова А.Ш. Опыт проведения преподавания методом CBL (cased-based learning) на практическом занятии // Вестник Казахского Национального медицинского университета. 2018. № 3. – С. 427-429.
11. Пянзина Ю.А. Кейс как основной элемент метода обучения case-study // Вестник Курганской ГСХА. 2015. №1. – С. 75-76.
12. Гладких И.В., Замулин А.Л., Старов С.А. «Нужны ли современным студентам традиционные бизнес-кейсы?» // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. 2019. № 9. – С. 288-314.
13. Султанова М.К., Аллахвердиева Л.М., Султанова Ш.Ш. // Вопросы использования кейс-метода в рамках проблемного подхода Вестник науки и образования. 2017. № 2. – С. 71-74.
14. Пяткова О.Б. Активизация деятельности слушателей на учебных занятиях в системе дополнительного профессионального образования с использованием кейс-метода // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 4. – С. 35-40.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Павленкович Ольга Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
кандидат педагогических наук, доцент Митнаев Станислав Алексеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ПСИХОЛОГО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена вопросам, имеющим непосредственное отношение к проблеме повышения уровня профессиональной подготовки студентов художественных специальностей, что является актуальным в векторе ориентации современного высшего образования на профессиональную подготовку высококвалифицированных кадров. Практика показывает, что отсутствие навыков целостного восприятия негативно сказывается на качестве творческих работ студентов художественных специальностей. В целях определения условий и методов педагогических воздействий, позволяющих организовать процесс эффективного формирования целостного восприятия у студентов, авторы статьи исследуют психолого-физиологические особенности восприятия через призму изобразительной деятельности. В контексте поставленной задачи подробно рассмотрены изменения качеств визуально воспринимаемых предметов

обусловленные окружением предмета восприятия, а также психическими свойствами воспринимающего и стоящими перед ним задачами.

Ключевые слова: целостное восприятие, ощущения, зрительные ощущения, образ восприятия, связь восприятия с изображением, структура целого и восприятие ее частей.

Annotation. The article is devoted to issues that are directly related to the problem of increasing the level of professional training of students of art specialties, which is relevant in the vector of orientation of modern higher education to the professional training of highly qualified personnel. Practice shows that the lack of holistic perception skills negatively affects the quality of creative work of students of art specialties. In order to determine the conditions and methods of pedagogical influences that allow organizing the process of effective formation of holistic perception in students, the authors of the article investigate the psychological and physiological characteristics of perception through the prism of visual activity. In the context of the task, the changes in the qualities of visually perceived objects are considered in detail due to the environment of the object of perception, as well as the mental properties of the perceiver and the tasks facing him.

Keywords: holistic perception, sensations, visual sensations, the image of perception, the connection of perception with the image, the structure of the whole and the perception of its parts.

Введение. Общеизвестно, что ощущения и восприятия являясь чувственным отражением действительности, существуют независимо от сознания, но при целевой установке управляются им. Как сенсомоторная реакция восприятия, ощущения выступают результатом дифференциации отдельных чувственных качеств объекта. Л.С. Рубинштейн утверждал, что точность, дифференциация, тонкость и чувствительности ощущений зависят от развития практики. Новые формы бытия и развитие практики способствуют совершенствованию восприятия человека. Так, в историческом развитии искусства формировалось и совершенствовалось восприятие красоты. Продукты современных технологии их качество, порождают «новые чувства», способные более совершенно и сознательно их отображать. Это положение находит подтверждение в практике обучения студентов художественных специальностей – с каждым семестром работы студентов обретают выразительность решения, точность построения, тонкость и сложность тонально-цветовой нюансировки и др. Дело, как в совершенствовании навыков рисования, так и обретении опыта. При выполнении новых заданий у студентов развиваются способности к более тонкому и сложному восприятию, на основе чего повышается чувствительность ощущений и формируется целостность восприятия.

Изложение основного материала статьи. Особенно велика роль зрительных ощущений в познании мира. Они доставляют человеку «опредмеченные», исключительно богатые, точно дифференцированные данные огромного диапазона. Зрение способно дать совершенное, достаточно подлинное восприятие предметов. Зрительные ощущения наиболее дифференцированы от аффективности, в них особенно силен момент чувственного созерцания.

Художественная деятельность способствует переходу от непреднамеренного восприятия студента к целенаправленной деятельности – преднамеренному наблюдению. Наблюдения строятся на анализе и синтезе, осмыслении и истолковании воспринятого через призму поставленных задач. Развиваясь в творческой деятельности, восприятие студентами действительности трансформируется в эстетическое созерцание, способствуя созданию художественного образа мира.

Формирование образа восприятия предполагает наличие у субъекта определенной действенной установки, высокое развитие сенсорно-двигательного аппарата. Связь с конкретной деятельностью определяет исторический путь развития восприятия у человечества. Развитие специфических форм восприятия обусловлено развитием культуры и искусства. В специфической, художественной деятельности связь восприятия с изображением проявляется наглядно. В художественной деятельности восприятие действительности и изображения воспринятого единый, неделимый процесс [2].

В художественном восприятии соотношение между восприятием и его изображением аналогично мышлению и его проявлению в речи. Как мышление формирует речь, а речь формирует мышление, так и изображение воспринятого выражает мысль художника и формирует восприятие зрителя. Следовательно, искусство формирует восприятие людей.

Восприятие – познание путем сопоставления, соотнесения возникающих в нем чувственных качеств объекта; художественное восприятие – специфическая форма распознавания образа объекта. Образ, сформированный на чувственных ощущениях, опосредуется предметным значением – его истолкованием (Л.С. Рубинштейна, С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.).

Суть восприятия – решение определенной задачи, исходящей из раскрывающихся в процессе распознания ощущений от внешних раздражителей, действующих непосредственно, с целью определить их значения, адекватно интерпретировать.

Но восприятие не сводится к сумме ощущений, оно – сложное целое, качественно зависимое и отличное от элементарных ощущений, входящих в его состав. Процесс и результат восприятия обуславливаются опытом, мышлением, чувствами и эмоциями воспринимающего. Восприятие по форме активно, в нем преломляется весь опыт и психическая составляющая личности воспринимающего. Примером могу служить работы студентов художественных специальностей, выполненные с одной учебной постановки. При одинаковых условиях выполнения работы будут различны.

Чувственные составляющие восприятия, образуя многообразные связи, обуславливают друг друга, способствуя тем целостному восприятию объектов:

- при визуальном сопоставлении объективно равных по величине предметов различных по цвету меняется их видимая величина: белые (светлый) предмет – кажется больше чем черный (темный); один и тот же человек в светлой одежде кажется выше и полнее;
- один и тот же предмет в различном цветовом окружении воспринимается отличным по тону и цвету;
- интенсивность общего освещения обуславливает видимую отдаленность предмета;
- расстояние и угол восприятия предмета и/или его изображения влияют на видимую окраску воспринимаемого и т.д.

Из сказанного следует, что качества воспринимаемых предметов обусловливаются их окружением, психическими свойствами воспринимающего и стоящей перед ним задачей. Данные психолого-

физиологические аспекты формирования целостного восприятия являются фундаментальными при обучении студентов художественных специальностей, но и наиболее сложными для их понимания.

Значение структуры целого для восприятия его частей наглядно проявляется в оптических иллюзиях Мюллера-Лайера (и ее эббингаузовских вариантах). А именно, зависимость восприятия длины линий от формы фигур, в которых они размещены, а также направления каждой из них и параллельность. Перенос целого на части объясняет и характеризует только ряд иллюзий, поскольку многообразию иллюзии способствуют различные причины. Наряду с иллюзиями, строящимися на оценке целого к его части, есть иллюзии от части к целому или иллюзии, возникающие при соотнесении вертикальных и горизонтальных элементов и т.д.

Незнание или же недостаточная оценка значимости этих проявлений ведет к ошибкам/неточностям в работах студентов. Как правило, в начальный период освоения изобразительной грамоты, причины ошибок, обусловленных психолого-физиологическими особенностями восприятия, студент самостоятельно выявить не может. Преподавателю следует не столько помочь студенту исправить ошибки, сколько разъяснить причины их возникновения. Когда иллюзорность контраста величины формируется под влиянием окружения, объяснить ее следует психологическими закономерностями влияния контраста, а иллюзию увеличения размера светлых предметов в сравнении с равновеликими темными – иррадиацией.

При восприятии часть целого отлична от того, чем она казалась внутри целого. Например, одна и та же нота в различных мелодиях звучит по-разному; добавление к фигуре новых линий может менять ее видимые характеристики фигуры; один и тот же квадрат на различных фонах воспринимается подругому. Влияние целого на восприятие части проявляется вследствие взаимовлияния частей, а приоритетное значение одной из них влияет на восприятие остальных (гештальттеория).

Образы восприятия подразделяют на: первичные и вторичные. Первичные образы (образы действительности) связывают человека с настоящим, вторичные (образы представления – образы памяти и воображения) – с прошлым и будущим. Выполняя определенные функции познания, они взаимно дополняют друг друга. При первичном восприятии человек непосредственно контактирует действительностью, посредством представлений у него формируются и хранятся обобщенные образы, эталоны. Представления строятся на воспринятом, воспринятое сличается с образами представлений, вследствие чего, случайности единичного соотносятся с закономерностями общего.

Целостность – фундаментальная характеристика восприятия. Характеристиками адекватности восприятия являются предметность мира в его метричности и непрерывности [1]. Отличие функций восприятия и представления обусловлено различием в формах отражения пространства. Восприятие пространства формируется при движении мышц глаз, рук др. Глаз, по выражению И.М. Сеченова, вымеряет углы, определяет расстояния, направления, рельеф и др. пространственные свойства действительности [3]. При этом связность + непрерывность + метричность пространства воспринимаются субъектом как пространственная конкретность (глубинность) на каждый временной момент восприятия. Образам представления, в силу абстрагирования их от конкретности, свойственна текучесть, неустойчивость, фрагментарность. Несмотря на целостность собственной структуры, представления допускают «зоны туманностей», следовательно, им не свойственны пространственные связи, глубинность. По выражению Л.М. Веккера, фрагментарность представлений – негативный эквивалент целостности перцептивного образа [1]. А значит степени адекватности восприятия и представления различны. Первичные образы отражают одни свойства объективной реальности, вторичные – другие. При целостности, предметности, восприятие ограничено определенным углом зрения и не дает панорамного взгляда на мир, который дают представления, лишенные целостности, конкретности, точности. «Обладая свойством панорамности, вторичный образ может достигать большей полноты метрически инвариантного воспроизведения пространственно-временной структуры объекта-источника, чем образ перцептивный» [1, с. 289]. Сохраняя конкретно-чувственный облик, представления выступают переходным звеном от уровня непосредственной адекватности к адекватности опосредованной (смысловой). Их изменчивость, подвижность в определенном диапазоне, способствует приспособляемости к реальному миру. Известно, что адекватным формам отражения действительности, свойственно как приближение к объективной истине, так и отлет фантазии от реальности.

Любое произведение искусства – результат отражения первичных и вторичных образов сознания. Взаимопроникая они «подпитывают» друг друга. Доминирование первичных или вторичных образов наглядно проявляется в картинах художников различного направления и стиля творчества. При этом изображения, рожденные представлениями, могут быть насыщены предметной конкретностью. В творчестве также имеют место в «растворенном» виде представления и понятия. Т.к. воспринимая какой-либо предмет или явление, человек воспринимает его осознанно, давая ему понятийное определение. В работах студентов впервые изображающих новые для них объекты (гипсовый слепок головы, обнаженную модель и др.) преобладают «неполноценные» вторичные образы, т.е. представления и понятия – наглядно проявляется субъективная ограниченность, вследствие несформированности гармоничной структуры восприятия целостного образа.

И.М. Сеченов отмечал, что ценность восприятия заключается в максимальной приближенности к индивидуально-конкретному облику предметов (конкретному ракурсу в перспективе), а ценность представлений – в освобождении от единичного и случайного. Он пишет: «Многие люди видали… стулья, притом такой разнообразной формы и с таких различных точек зрения..., что если бы представление было простым слиянием полученных в отдельности перспективных образов, результатом могла бы быть только невообразимая путаница. А между тем, …«стул состоит из горизонтального сиденья, четырех отвесных ножек под сиденьем и вертикальной спинки позади и кверху от сиденья» [3]. В этой обобщенной форме объект имеет определенный пространственный облик, а значит, руководствуясь его пространственными характеристиками, функциональной назначением и др. данными, его можно нарисовать. В переходе от восприятия к представлению проекционный образ, формируемый визуальной целостностью, сменяется целостно-смысловым образом.

Выводы. Все выше сказанное позволяет глубже понять психолого-физиологические особенности процесса формирования целостного восприятия у студентов художественных специальностей, следовательно, имеет важное значение при совершенствовании условий и выборе методов обучения изобразительному искусству.

При разработке методических рекомендаций, при выборе средств и методов профессионального становления студентов художественных специальностей следует руководствоваться следующими положениями:

– восприятие – специфическая форма познания путем сопоставления, соотнесения возникающих в нем чувственных качеств объекта;

– суть восприятия – решение определенной задачи, исходящей из тех или иных ощущений, доставляемых органам чувств от внешних раздражителей, действующих непосредственно, с целью определить их значение, адекватно интерпретировать;

– в восприятие входит опыт, мышление, чувства и эмоции воспринимающего;

– формирование образа восприятия предполагает наличие у субъекта действенной установки, высокое развитие сенсорного и двигательного аппарата;

– творчество обусловлено его восприятием, и само восприятие в известной степени обусловлено изображением; творчество подчинено условиям изображения и преобразовано в соответствии с ними;

– целостность является фундаментальной характеристикой профессионального восприятия художник;

– в целостном восприятии объект, каждая его часть воспринимается обусловлено, зависимо от среды и окружения, в котором она дана;

– характеристиками адекватности восприятия являются предметность мира в его метричности и непрерывности.

Литература:

1. Веккер Л.М. Психологические процессы / Л.М. Веккер. – Л.: ЛГУ, 1974.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2010.
3. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения / Под ред. В.М. Каганова. – М.: ОГИЗ, 1947.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Павленкович Ольга Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
кандидат педагогических наук, доцент Митнаев Станислав Алексеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

РАЗВИТИЕ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Статья содержит краткий обзор исторических предпосылок формирования и развития профессионального восприятия художника, а также научно-методическое обоснование необходимости развития целостного восприятия у студентов художественно-педагогических специальностей. В ходе изучения классических и современных исследований проблемы профессионального становления художника авторами выявлены закономерности и компоненты целостного восприятия художника, входящие в структуру изобразительных способностей. Анализ трудов, посвященных особенностям развития общих и специальных способностей, позволил авторам определить направление и характер педагогических воздействий в целях эффективного решения проблемы развития целостного восприятия у студентов художественно-педагогических специальностей. В ходе педагогического эксперимента, проведенного авторами, выявлены возможности краткосрочных упражнений по трансформации обыденного восприятия в целостное восприятие художника. Авторы пришли к заключению, что процесс выполнения студентами краткосрочных упражнений, направленных на развитие специальных способностей художника должен сопровождаться педагогическими установками, стимулирующими активность и направленность восприятия студента.

Ключевые слова: целостное восприятие, художественное видение, подготовка высококвалифицированных художников-педагогов, структура художественного восприятия, упражнения по развитию целостного восприятия художника.

Annotation. The article contains a brief overview of the historical prerequisites for the formation and development of the professional perception of the artist, as well as the scientific and methodological substantiation of the need to develop a holistic perception among students of art and pedagogical specialties. In the course of studying classical and modern studies of the problem of the artist's professional development, the patterns of professional perception, components of the artist's holistic perception, included in the structure of visual abilities, were identified. The analysis of the psychological and pedagogical features of the development of general and special abilities allowed the authors to determine the direction and nature of pedagogical influences in order to effectively solve the problem of the development of holistic perception among students of artistic and pedagogical specialties. In the course of the pedagogical experiment conducted by the authors, the possibilities of short-term exercises for transforming ordinary perception into a professional, holistic perception of the artist were revealed. In the course of the study, the authors came to the conclusion that the process of performing short-term exercises by students aimed at developing the special abilities of the artist should be accompanied by pedagogical attitudes that stimulate the activity and orientation of the student's perception.

Keywords: holistic perception, artistic vision, training of highly qualified artist-teachers, the structure of artistic perception, exercises to develop the holistic perception of the artist.

Введение. На современном этапе развития общества актуален вопрос подготовки высококвалифицированных художников-педагогов, владеющих эффективными методиками развития творческих способностей у студентов. Важнейшими аспектами профессиональной подготовки будущих художников-педагогов выступают качество и уровень развития целостного художественного восприятия (далее – целостного восприятия). Исследования в области художественной подготовки и психологии творчества показывают, что в курсе профессиональной подготовки художника-педагога, развитие целостного

художественного восприятия, как правило, носит интуитивно-эмпирический характер. Опираясь на личный художественно-педагогический опыт, современные научно-теоретические исследования различных аспектов проблемы развития профессионального восприятия художника, авторы статьи опишут закономерности феномена «целостное восприятие», представив его в структуре способностей художника, предложат упражнения по развитию целостного восприятия у студентов художественно-педагогических специальностей.

Изложение основного материала статьи. Великие художники и педагоги прошлого, авторы систем обучения академическому рисунку: А. Ашбе, Н.Н. Ге, Э. Делакруа, А. Дюрер, Б.В. Иогансон, Д.Н. Кардовский, Н.П. Крымов, Леонардо да Винчи, Д. Рейнольдс, Н.Н. Ростовцев, П.П. Чистяков, Ш. Халлоши отмечали важность художественного восприятия в творческой деятельности, а также роль академического рисунка в формировании и развитии его качеств. Н.Н. Ростовцев пишет: «Наиболее важной и ответственной задачей академического рисунка следует признать обучение правильно видеть и понимать натуру». Система обучения рисунку А. Дюрера; педагогическая система художественной подготовки П.П. Чистякова, основанная на методе поверочного рисования; школа А. Ашбе и Ш. Холлоши; метод обрубовочного рисунка Д.Н. Кардовского; теория общего тона Н.П. Крымова – все эти школы, системы, методы и методики ставили своей задачей формирование у учеников чувства целого, необходимости руководствоваться в рисунке большой формой, общим тоном, характером освещения, подчиняя этому процессы восприятия и изображения.

Целостное восприятие действительности, в современной интерпретации, выступает основным принципом изобразительного искусства, позволяющим одновременно и синкретично воспринимать предметы изображения и само изображение в их единстве и взаимообусловленности, многообразии форм, качеств и свойств. Художественная педагогика в основном рассматривает вопросы профессиональной подготовки художника. Необходимость перестройки обыденного восприятия студента на целостное художественное восприятия выпадает из образовательных задач художников-педагогов или же решается ими попутно, не получая при этом должного научно-теоретического и методического оснований. Современные достижения в области художественной педагогики, психологии творчества, художественной практики, новые веяния в искусстве обуславливают разработку современных подходов в обучении и модернизации процесса развития целостного восприятия у студентов художественно-педагогических специальностей.

Исследования в области психологии восприятия подтверждают, что профессиональное восприятие художника отличается от обыденного восприятия специфическими свойствами, а именно: целостностью, осмысленностью и избирательностью. Анализ исследований по психологии зрительного восприятия Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.Я. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, П.М. Якобсона позволил авторам сделать выводы, принципиальные для решения проблемы развития целостного восприятия у студентов художественно-педагогических специальностей:

- целостное восприятие предмета изображения, в том числе и посредством сенсорно-двигательных действий, как и формирование образа будущего произведения, наиболее активизируется при определенной действенной установке;
- процесс художественно воспринятого и его воплощение в материале образуют взаимодействующее единство, в котором творчество (процесс/результат) обусловлено восприятием изображаемого, а изображенное особенностями восприятия;
- восприятие в творческом акте художника выступает формой специфического познания действительности, путем сопоставления и соотнесения возникающих в нем чувственных качеств предмета и изображения;
- суть восприятия сводится к решению определенной задачи, результат восприятия обуславливается раскрывающимися в его процессе ощущений и чувственных данных, определением их значимости и выбора адекватной формы интерпретации;
- восприятие не сумма ощущений, оно сложное, целое, качественно зависимое от элементарных ощущений, вошедших в его состав; восприятие обуславливается мышлением, личным опытом, чувствами, эмоциями воспринимающего; восприятие – активный процесс, в котором задействуется психика личности воспринимающего;
- в целостном восприятии каждая часть предмета воспринимается обусловлено, зависимо от среды/окружения, в которых она существует; условиями адекватного восприятия выступают: понимание и осознание мира в его метричности, пространственной и предметной «связности», непрерывности.

В процессе формирования структуры изображения проблема целостного восприятия первостепенна. Восприятие как акт художественной деятельности включает в себя восприятие объекта изображения в трехмерном пространстве и восприятие его изображения на двухмерной плоскости (А. Дюрер, Э. Делакруа, Г. Вельфлин, В.В. Кандинский, В.А. Фаворский, Н.Н. Волков, Дж. Гибсон). Система художественной перспективны необходима для убедительной, адекватной интерпретации художником пространства действительности и пока начинающий художник не осознает этого, он будут стремиться воплотить в своих рисунках тождество реально воспринимаемого пространства и его воплощением.

Методически грамотно процесс развития целостного восприятия строить на освоении студентом системы теоретических знаний, выработки специальных умений и навыков, основанных на творческом подходе к решению художественных задач. Взаимодействие познавательных и творческих процессов в обучении способствует формированию и активизации устойчивого интереса к рисованию, повышению целеустремленности и настойчивости при выполнении учебных и учебно-творческих заданий. При этом использование принципа системной дифференциации позволит сделать процесс рисования целенаправленным, этапно-последовательным, включающим в себя акты сопоставления и сравнения, поиска аналогий и различий, определения взаимосвязь и взаимовлияние предмета и фона, обобщения и подчеркивания характерных особенностей изображаемого объекта.

Гармонизация процессов познания и творчества важное условие успешного обучения художника, развития его творческого потенциала и индивидуальности. Данное утверждение основано на том, что:

1-е - рисуя, художник погружается в созерцание, не замечая при этом хода времени. Вневременность характерное свойство для процесса рисования, в определенном смысле подобно бессознательной стадии

творчества – формирования образа будущего произведения. Рисующий, познаем мир, но в иной, в художественной форме;

2-е - в процессе рисования художник ощущает, что объект воспринимается им, как он есть в действительности, но и одновременно схожим с чем-то иным (к примеру, волосы интерпретируются как морская волна, грациозно сплетенные руки – как стебли лозы и т.п.). Аналоговое метаморфическое мышление художника выступает неотъемлемым компонентом рисования, вовлеченным в процесс творчества и порожденный им;

3-е - потребность художника рисовать в уединении, в одиночестве, в отсутствии вербального вмешательства.

В деятельности художника восприятие выступает способностью видеть:

- целое, одновременно воспринимая части внутри целого, связанные между собой и с целым;
- то, что находится непосредственно перед ним, не рассеивая внимания и не обращаясь к словесным понятиям;
- предмет как он есть и одновременно как его, возможные, метаморфические аналогии.

В данном контексте большой интерес представляют работы профессора Калифорнийского института, Бетти Эдвардс [6; 7]. Опираясь на исследования в области психобиологии Роджера У. Сперри, Эдвардс разработала набор базовых упражнений, призванных высвободить творческий потенциал личности, посредством применения особых способов визуального восприятия, свойственных правому полушарию мозга человека. В методике Эдвардс исходит из положения о том, что способность рисовать напрямую зависит от «умения видеть так, как видит художник» – конкретно и целостно и практически развить в себе эту способность, при желании, сможет каждый.

Изучив теоретические основы и современные подходы к проблеме развития профессионального восприятия художника, авторы статьи пришли к выводу о том, что умение нарисовать предмет/объект строится на пяти фундаментальных свойствах зрительного восприятия – задатков перцептивной системы самих по себе не являющихся навыками рисования:

1-й - восприятие очертаний;

2-й - восприятие пространства;

3-й - восприятие пропорций;

4-й - восприятие света и тени (формы);

5-й - восприятие целостного образа.

Четыре первых из представленных свойств (задатков) зрительного восприятия в процессе рисования посредством целенаправленного воздействия, использования системы методических установок и специальных упражнений трансформируются в специальные художественные навыки целостного восприятия. Формирование и совершенствование целостного образа, ввиду его особой структурной сложности, возможно лишь путем поэтапного, комплексного формирования предшествующих четырех навыков и их самоорганизующейся структуры. При этом разнообразие возможных структур объясняет индивидуальность и направленность восприятия художника.

По теории способностей «задатки становятся… способностями, реализуются, превращаются в действительность только через деятельность» [1, с. 124] для осуществления которой они необходимы. Психолог В.И. Киреенко утверждал, что особенность художественного восприятия – обобщающее/целостное видение. Как относительно устойчивое свойство данная особенность выступает способностью к изобразительной деятельности [3]. Следовательно, развитие целостного восприятия невозможно вне практической, целенаправленно организованной изобразительной деятельности. Именно наличие определенных задатков, трансформирующихся в ходе целенаправленного обучения в способности, предопределяет успех процесса. Способности проявляются в умениях и быстроте их приобретения [5, с. 50]. В педагогическом аспекте особый интерес представляет не тот факт, что наличие определенных способностей определяет успех обучения, а то, что сами способности развиваются и совершенствуются в процессе целенаправленного обучения. По данному поводу Е.И. Игнатьев пишет: «Способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. Способности к рисованию проявляются и развиваются только в процессе рисовальной деятельности ... лучше всего развиваются в процессе обучения» [2, с. 7].

Результатом целостного восприятия является формирование художественного образа и его воплощение. Формируя в себе образ изображаемого объекта, художник использует разные формы обобщения. При этом он познает объективные характеристики объекта через чувственное и логическое познания, лишь потом выбирает материал, которым он смог бы отобразить данный объект, следуя художественному замыслу. Но на первых этапах освоения изобразительной грамоты студенту сложно выбрать материал, наиболее раскрывающий художественные задачи. Причиной является недостаток опыта профессиональной интерпретации, выражающийся в неразвитости графических представлений и недостаточное знание технических особенностей и возможностей художественных (графических и живописных) материалов. Для преодоления этих затруднений необходимо чаще выполнять краткосрочные задания, варьируя в них объекты для изображения, учебные задачи, материалы и технику исполнения. Преодолеть указанные выше недостатки помогает предварительное эскизирование будущей работы.

Эскизы и краткосрочные упражнения не являются полной штудии натуры, но требуют сосредоточенности, непосредственности (нетереотипности) зрительного восприятия натуры как целостного объекта, заставляют рисующего мобилизовать свои творческие способности на отбор наиболее значимого, характерного. Кроме того, конкретность учебных установок краткосрочных тренировочных упражнений не дают рисующему времени на решение дополнительных, не плановых задач. Н.Н. Ростовцев пишет: «В учебном рисунке каждое задание, каждая постановка должны давать студенту определенную сумму знаний и практических навыков. Не следует студентам с малой профессиональной подготовкой ставить несколько задач одновременно. Необходимо выделить какую-нибудь одну, наиболее важную, и добиться, чтобы студент решил только ее. Когда студент справится с ней, он может переходить к другой. В этом заключается смысл учебного рисования» [4, с. 40]. Г.В. Беда считал, что методически оправдано не допускать студента к выполнению следующего задания, пока он не освоит предыдущего. Однако в практике профессиональной подготовки художника-педагога в учебном процессе вуза это методическое требование трудноосуществимо. Выполняя длительную учебную постановку, студент, несмотря на указания педагога, нацеливающие его на

выполнение конкретной задачи, вынужден решать весь комплекс задач изобразительной грамоты, чтобы получить завершенный рисунок. Кроме того, каждый студент, в силу своих индивидуальных способностей, по-разному усваивает учебный материал. Организация академических занятий, не позволяет увеличивать ни количество учебных постановок, ни их длительность, ни тем более их повторение. Введение в практику кратковременно-тренировочных упражнений в значительной мере снимает методические и организационные трудности, возникающие в педагогическом процессе при работе над длительными учебными постановками. В краткосрочных упражнениях можно легко вычленять отдельные учебные задачи и добиваться их успешного выполнения с учетом индивидуальных особенностей каждого студента, варьируя как характер заданий, так и их количество. Такие упражнения, выполняемые, как правило, во время дополнительных занятий или в формате самостоятельной работы студента не отнимают аудиторного времени. Кроме того, выполнение этих заданий поддерживает у студентов определенную форму, приучая его к систематическому рисованию.

Эмпирическое исследования, проведенное авторами показало, что целенаправленное поэтапное включение в процесс профессиональной подготовки студентов художественно-педагогических специальностей краткосрочных зарисовок и эскизов, позволяющих сосредоточить внимание на решении локальных задач восприятия и их воплощения в материале, способствовало последовательно развивать у учащихся определенные навыки восприятия художника. Преимущественное большинство студентов экспериментальной группы к моменту окончания эксперимента показали высокий уровень владения краткосрочным рисунком, наглядно демонстрирующим наличие у них комплексного навыка – целостного восприятия натуры и изображения.

Выводы. Исследование проблемы развития целостного восприятия у студентов художественно-педагогических специальностей позволило утверждать, что целенаправленное, последовательное развитие специальных способностей восприятия протекает наиболее успешно при применении принципа системной дифференциации и деятельностного подходов в обучении, позволяет синхронно формировать у учащихся умения и навыки художника. Разработанная входе исследования вопроса методика развития способности целостного восприятия активизирует процесс профессиональной подготовки, выводит его на качественно новый уровень, на котором активно развиваются творческие способности учащихся. Активному становлению художника-педагога в учебном процессе вуза способствуют краткосрочные тренировочные упражнения, направленные на трансформацию обыденного восприятия в целостное восприятие художника.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Очерки психологии / Б.Г. Ананьев. – Л.: Лениздат, 1945.
2. Игнатьев Е.И. Психология рисунка и живописи: Вопросы психологического исследования формирования образа / Е.И. Игнатьева. – М.: АПН, 1954.
3. Киреенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. – М.: Изд. Акад. пед. наук, 1959.
4. Ростовцев Н.Н. Академический рисунок / Н.Н. Ростовцев. – М.: Просвещение, 1995.
5. Самарин Ю.А. Знания, потребности и умения как динамическая основа умственных способностей // Проблемы способностей / под ред. В.Н. Мясищева. – М.: АПН, 1962.
6. Эдвардс Б. Откройте в себе художника / Б. Эдвардс. – Мн: Попурри, 2000.
7. Эдвардс Б. Художник внутри вас / Б. Эдвардс. – Мн.: Попурри, 2000.

Педагогика

УДК 37.013

студент Пестова Ирина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кировский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Киров)

ЧЕТЫРЕХКОМПОНЕНТНАЯ МОДЕЛЬ «СОТГ: СПОСОБНОСТИ, ОДАРЕННОСТЬ, ТАЛАНТ, ГЕНИАЛЬНОСТЬ»

Аннотация. Во все времена понятие «одаренность» волновало человечество, а в последнее время эта проблема вышла на один из ведущих уровней. В статье представлена модель, отражающая структуру, взаимосвязь и взаимозависимость таких конструктов, как «способности», «одаренность», «талант» и «гениальность». Кроме того, предлагается авторское видение этих понятий.

Ключевые слова: способности, одаренность, талант, гениальность.

Annotation. At all times, the concept of «giftedness» has worried humanity, and recently this problem has reached one of the leading levels. The article presents an attempt to create a model that reflects the structure, relationship and interdependence of such categories as» ability», «giftedness»,» talent and «genius». In addition, the author's vision of these concepts is proposed.

Keywords: ability, giftedness, talent, genius.

Введение. В настоящее время одной из важных педагогических проблем современного общества является выявление, поддержка, развитие и социализация одаренных детей. Проблема одаренности вызывает глубокий интерес, не только на теоретическом уровне, но и на научно-практическом уровне. Об этом также свидетельствует тот факт, что 03.10.2012 г. Правительством РФ утверждена Федеральная целевая программа «Одаренные дети», в рамках Президентской Программы «Дети России», в соответствии с которой под одаренностью понимается «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое

определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1, 7, 22].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время придерживаются той точки зрения, что одаренность - это психическая реальность, которая может проявляться в виде психического процесса, психического состояния или в виде личностных свойств индивида. Если одаренность проявляется, как психический процесс, то это может быть зрительный, мыслительный, эмоциональный и т.д. психический процесс. Если одаренность проявляется, как психическое состояние, то это может быть инсайд, страсть, творческий прорыв и т.д. Если одаренность проявляется, как личностное свойство, то, по мнению Левитова Н.Д., речь идет о талантливом человеке [11].

Исторический анализ понятия «одаренность» позволяет говорить о том, что часть ученых под одаренностью понимают качество личности, другая часть ученых доказывает, что одаренность носит безличной характер. В частности Дж. Локк под одаренностью понимает продукт правильного воспитания и условий влияний среды [15]. Основой формирования этого продукта является душа, как чистый лист бумаги (tabula rasa). Родившийся ребенок не имеет впечатлений и сознания, то есть является «чистым листом» (tabula rasa). По мнению Дж. Локка, при рождении ум человека является пустым, и в процессе жизни он начинает наполняться, тем самым создавая душу человека [19].

Леонтьев А.Н. под одаренностью понимает безличностный компонент индивидуальности. По его мнению, личностным же компонентом индивидуальности является талант, который связан с реализацией специальных способностей, являющихся в свою очередь исторически наследуемыми от предшествующих поколений [12, 13].

В отличие от А.Н. Леонтьева, А.Ф. Лазурский считает, что одаренность является комплексом качеств, а также рядом личностных свойств [14].

В современном понимании одаренность – это интегральное, суммарное свойство личности, которое имеет творческую природу. В частности, В.Д. Шадриков под одаренностью понимает интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности [23].

В трехкольцевой модели одаренности Дж. Рензулли одаренность состоит из креативности, интеллекта и мотивации. Каждая часть, формирующая одаренность по Дж. Рензулли, состоит из определенного сочетания свойств личности, которые способствуют проявлению одаренности [6].

Обособленно следует выделить экопсихологический подход к определению понятия «одаренность» Панова В.И. [16].

Во-первых, одаренность имеет творческую природу. Если одаренность представлена в актуальной форме, то речь идет о явной или проявленной одаренности. Если одаренность представлена в форме возможностей, то речь идет о скрытой или потенциальной одарённости [17].

Во-вторых, чтобы творческая природа одаренности стала проявленной, то необходимы определенные природные и социальные условия. В этом случае одаренность проявляется в форме природных задатков, склонностей и способностей [18].

Важно отметить, что природные и социальные условия могут, как способствовать проявлению и развитию одаренности, так и создавать барьеры для ее проявления и развития.

С понятием «одаренности» тесно связаны такие научные категории, как «талант» и «гениальность». В связи с этим возникает важный вопрос: какова связь между этими тремя научными категориями?

Во многих источниках одаренность и талант раскрываются как синонимы. Например, такой точки зрения придерживается С.Л. Рубинштейн. Ученый определяет терминами «талант» и «гений» особенно высокий уровень одаренности, различая уровень проявления одаренности, прежде всего, по объективной значимости и оригинальности того, что они способны произвести [20]. «Талант характеризуется способностью к достижениям высокого порядка, но остающимся в принципе в рамках того, что уже было достигнуто; гениальность предполагает способность создавать что-то принципиально новое, прокладывать действительно новые пути, а не только достигать высоких точек на уже проторенных дорогах» [21].

Г.Л. Ермаш, определяет термин «талант», как «высокое или высшее развитие способностей человека, высшая развитость и работоспособность репродуктивных и продуктивных, духовных и практических, эмоциональных, волевых, интеллектуальных сил» и подчеркивает, что творчество требует высокой одаренности [8].

В последнее время с понятием одаренности тесно связано понятие «креативность», как определенный набор личностных качеств, обеспечивающих нестандартное мышление [10].

Основываясь на идею Джон Локка о том, что «до того, как душа соприкоснётся с материальным миром, является белой бумагой, без знаков и идей» [5], можно предположить, что ребенок рождается, как «чистый лист», а именно не с проявленными способностями, а со скрытыми задатками, заложенными Богом в индивидуальном наборе хромосом.

В отличие от Дж. Локка важно понимать, что ум ребенка при рождении не является пустым, он содержит задатки способностей, которые в процессе жизни должны быть проявлены. «Пустой мозг» Дж. Локка противоречит закону причинно-следственных связей. Кроме того, ничего не рождается из пустоты, всегда есть начало, которое имеет разную природу (энергетическую, природную, материальную и т.д.).

Далее происходит рост, физическое и психическое развитие ребенка, то есть его соприкосновение с духовным и материальным миром. В результате чего скрытые задатки на «чистом листе» начинают проявляться в виде конкретных способностей, и от того насколько сильно происходит это соприкосновение, зависит количество и качество проявленных способностей ребенка.

Чтобы соприкосновение с духовным и материальным миром было эффективным, необходимо правильно выбрать и использовать инструменты и методы управления развитием ребенка, учитывая его индивидуальные особенности.

В развитии ребенка условно можно выделить три этапа, каждый из которых имеет определенную характеристику управления развитием.

На первом этапе управление развитием ребенка, а значит, его способностей, носит внешний характер и полностью исходит от родителей, которые приобретают для ребенка развивающие игрушки, начинают водить ребенка на различные детские развивающие курсы, мероприятия и т.д.

На втором этапе управление развитием ребенка носит смешанный характер, то есть и внешний, и внутренний.

Внешнее управление исходит, в первую очередь, от родителей, учителей, преподавателей, а внутренне управление исходит от мотивации самого ребенка, когда он проявляет интерес к определенным понятиям, к конкретным занятиям.

На третьем этапе управление развитием ребенка (человека) носит внутренний характер, то есть определяется его мотивацией, а именно усилением интереса к определенному(ым) занятию(ям).

Исходя из этого, возникает вопрос: что в одаренности первично - мотив или наличие способностей?

Отвечая на поставленный вопрос, исходим из того, что в каждом ребенке заложены задатки, которые должны быть проявлены через способности.

Предположим, что первоначально мотива нет, но есть проявленные способности, следовательно, при правильном выборе и использовании методов и инструментов в управлении развитием ребенка, появится мотив, который будет являться основой для раскрытия способностей.

Если мотив есть, но нет проявленных способностей, то при правильном подходе можно их развить, так как первоначально каждый рождается с полноценным набором задатков, а значит с потенциалом способностей.

Таким образом, для того, чтобы способности были проявлены, очень важен мотив, его поддержание и усиление в течение жизни.

Существуют разные уровни и виды мотивов. По уровням мотивы подразделяются на мотивы сохранения и мотивы достижения. По видам мотивы подразделяются на внешние и внутренние, на личные и общественные, на осознаваемые и неосознаваемые, на предметные и функциональные и т.д.

Несмотря на все многообразие мотивов, основой этой категории лежит интерес, поддержание и развитие которого является залогом успешного развития способностей.

С понятием «способности» тесно связаны такие конструкты, как «одаренность», «талант» и «гениальность». Важным является соотнесение этих понятий друг с другом. Как известно, ничего не может существовать обособленно, то есть всё находится во взаимосвязи, во взаимодействии и во взаимозависимости. Первичной категорией являются способности, которые опираются на задатки, заложенные при рождении человека и определяемые наследственностью. При правильном подходе к развитию способностей происходит переход на уровень одаренности. Другими словами, одаренность – это динамическая и временная категория, которая может изменяться, как в сторону усиления, увеличения, так и в сторону ослабления, сокращения.

При дальнейшем развитии способностей происходит переход с уровня одаренности на уровень таланта и в дальнейшем – на уровень гениальности. Предлагаемая модель сочетает в себе стационарные и динамические конструкты. Стационарный конструкт – это задатки, а способности, одаренность, талант и гениальность – это динамические конструкты.

В результате образуется следующая последовательность. Одаренность не может существовать без способностей и их развития. Талант не может существовать без способностей, развитие которых прошли стадию одаренности, а гениальность не может существовать без способностей, которые прошли предыдущие стадии, а именно стадии одаренности и таланта.

Центром активации способностей, одаренности, таланта и гениальности выступает мозг, то есть самостоятельная структура, функционирование которой нацелено на формирование полноценной уникальной личности.

Формирование полноценной уникальной личности выступает одной из основных программ деятельности мозга. Исходя из этого, можно предположить, что формирование и развитие уникальности позволяет переводить личность из одаренной категории в талантливую, а из талантливой – в гениальную.

При определении понятия «одаренность» особенно необходимо отметить концепцию В.И. Вернадского о наличии ноосферы. Ученый считал, что сущностью человека является его способность преобразовать биогеохимическую энергию живого вещества планеты в культурную биогеохимическую энергию, которая создает в настоящее время ноосферу [3].

В данном определении определенно прослеживается то, что способность человека преобразовать биогеохимическую энергию живого вещества планеты в культурную биогеохимическую энергию, и есть одаренность человека.

Ноосфера имеет сложный полевой характер самоорганизации, основной единицей которого является информация. В этой ситуации важным становится готовность субъектов духовно-информационного обмена к коммуникативному взаимодействию в рамках глобальных координат пространства-времени в целях рационального использования биогеохимической энергии задатков и способностей индивида в социально-культурной деятельности личности. Под субъектом духовно-информационного обмена понимается человек, как единство биологического, психического и социального [2].

Как было сказано выше, основной единицей ноосферы является информация, следовательно, человек должен уметь «считывать» эту информацию. В зависимости от уровня развития мозга (а значит от уровня одаренности, гениальности или таланта), зависит способность человека «считывать информацию» из ноосферы, то есть глубже проникать в ее тонкие поля, приближаясь к эпицентру ноосферы.

Отсюда следует, что гениальность (талант) – это способность человека проникать в эпицентр ноосферы, считывать информацию, ее переводить на доступный и понятный для человека язык и транслировать таким образом, чтобы эта информация была понятна и полезна для большей части населения Земли. В данном контексте талант и гениальность отличаются только тем, с какого поля ноосферы происходит считывание информации: чем ближе к центру ноосферы, тем сильнее проявляется гениальность человека.

Исходя из выше сказанного, модель «СОТГ: способности, одаренность, талант, гениальность» можно представить в виде матрицы (таблица 1).

Таблица 1

Матричная форма модели «СОТГ: способности, одаренность, талант, гениальность»

Признак **Уровень**	**Структура человека**	**Структура личности**	**Структура состояний психической жизни**

			человека
Первый (низший) уровень	физическое тело	сознание	одаренность
Второй (средний) уровень	душа	подсознание	талант
Третий (высший) уровень	дух	бессознательное	гениальность

Матричная форма модели «СОТГ: способности, одаренность, талант, гениальность» представлена в виде девяти блоков, которые расположены следующим образом:

во-первых, в матрице представлены три вертикали, а именно:

а) три составных элемента человека, составляющих структуру человека (физическое тело, душа и дух);

б) три элемента личности, составляющих ее структуру (сознание, подсознание и бессознательное);

в) три состояния психической жизни человека (одаренность, талант, гениальность);

во-вторых, в матрице представлены три горизонтали (три уровня), в каждой из которых представлен один элемент из вертикали:

а) первый (низший) уровень: физическое тело – сознание – одаренность;

б) второй (средний) уровень: душа – подсознание – талант;

в) третий (высший) уровень: дух – бессознательное – гениальность.

Выводы. Подводя итоги, можно сделать следующие выводы.

Анализ взглядов ученых показал, что одаренность проявляется при условии, что заложенные задатки способностей при активной деятельности по их развитию позволяют раскрыться не только одаренности, но и таланту, и гениальности.

Одаренность тесно связано с понятием «качество психики», имеет сложную природу и носит систематический и динамический характер.

Одаренность, талант, гениальность образуют матрицу, с помощью которой можно создавать методики комплексной диагностики детей.

Для полноценного протекания процессов, связанных с развитием одаренности, таланта и гениальности, важно: во-первых, не мешать их развитию; во-вторых, через наблюдение за ребенком помогать, активировать и развивать эти конструкты личности; в-третьих, соблюдать дозировки и режим с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей ребенка. Соблюдение перечисленных аспектов, позволит ребенку безболезненно пройти путь от одаренности к гениальности.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков [и др.]. – 2-е изд. – М.: ИЧП Магистр, 2003. – 90 с.
2. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. М., 1991. – 267 с.
3. Вернадский В.И. Размышления натуралиста // Научная мысль как планетное явление. Кн. 2. М., 1977. М.: Наука, 1977 – 271 с.
4. Гальтон Ф. Наследственность таланта, законы и последствия. Москва: Издательство «Мысль», 1996.
5. Гольцев Д. Гносеология Джона Локка // Христианское чтение. – 2008. – №6. – С. 203-221.
6. Гордеева Т.О. Мотивационные предпосылки одаренности: От модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования: Электрон. науч. журн. 2011. № 1 (15). URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1615/4356gordeeva15.html.
7. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. Бескова И.А. Творческая одаренность: природа, предпосылки, проявления // Эпистемология креативности / Отв. Ред. Е. Н. Князева. – М.: «Канон +» РООН «Реабилитация», 2013. С. 204-271.
8. Ермаш Г.Л. Искусство как творчество. М.: Изд-во «Искусство», 1972
9. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер; 2009.
10. Князева Е.Н. Природа креативности в зеркале креативности природы // Эпистемология креативности / Отв. Ред. Е.Н. Князева. – М.: «Канон +» РООН «Реабилитация», 2013. С. 10-28.
11. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М., 1964. – 343 с.
12. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I – М.: Педагогика, 1983.
13. Леонтьев А.Н. О формировании способностей// Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 13-21
14. Малявина С.С. Проблема индивидуальности в творчестве А.Ф. Лазурского // Инженерные технологии и системы. – 2001. – № – С. 30-36.
15. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
16. Панов В.И. Экопсихологический взгляд на развитие и сохранение детской одаренности // Психология образования в XXI веке: теория и практика, 2011.
17. Панов В.И. Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности // Прикл. психология. 1998. № 3. – С. 33-48.
18. Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: экопсихологический подход. М.: Изд-во РУДН, 2005.
19. Педагогическое наследие: Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци / [сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский]. М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Издательство: Питер, 2002 г. – 720 с.
21. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. // Ученые записки Высшей школы Одессы. 1922. – т. 2. – С. 148-154.
22. Федеральная целевая программа «Одаренные дети», в рамках Президентской Программы «Дети России», утвержденной Правительством РФ от 03.10.2012 г.
23. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. М.: Логос,1999. – 269 с.

УДК 378.2
мастер спорта по рукопашному бою, тренер Петин Данил Эдуардович
Школа единоборств «Glasson Team» (г. Нижний Новгород);
мастер спорта по рукопашному бою, тренер Мусиенко Евгений Юрьевич
Спортивный клуб «Удар» (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ТРЕНЕРА ПО РУКОПАШНОМУ БОЮ

Аннотация. Важность рассматриваемой в статье темы ни у кого не вызывает сомнений, занятия рукопашным боем изначально являлось прерогативой военнослужащих войск специального назначения, что говорит о предъявлении к его последователям высоких морально-волевых и физических требований, которые должен развить в нем его тренер. Но кто же будет осуществлять подготовку самого тренера? Зачастую этому вопросу уделяют формальное внимание, организацию переподготовки организуют «на скорую руку» с целью не отрывать тренера от процесса подготовки спортсменов. Таким образом, психолого-педагогическая сторона вопроса обычно отходит на второй план, уступая место опыту тренера по непосредственному изучению приемов и навыков рукопашного боя. Несомненно, опыт имеет большую ценность, но нельзя забывать о том, что с момента зарождения система рукопашного во главу ставила именно психологические качества, нежели физические. В представленной статье будут раскрыты особенности обучения тренерского состава по совершенствованию психолого-педагогических качеств и применении их в работе со спортсменами.
Ключевые слова: педагогика, психология, рукопашный бой, обучение, тренерский состав.
Annotation. No one doubts the importance of the topic considered in the article, engaging in hand-to-hand combat was initially the prerogative of special forces servicemen, which indicates that high moral, volitional and physical requirements were presented to his followers, which his trainer should develop in him. But who will train the coach himself? Often formal attention is paid to this issue, the organization of retraining is organized "hastily" in order not to interrupt the coach from the process of training athletes. Thus, the psychological and pedagogical side of the issue usually fades into the background, giving way to the experience of a trainer in the direct study of techniques and skills of hand-to-hand combat. Undoubtedly, experience is of great value, but we must not forget that from the moment of its inception, the hand-to-hand system put psychological qualities rather than physical ones at the head. The presented article will reveal the features of training the coaching staff to improve the psychological and pedagogical qualities and their application in work with athletes.
Keywords: pedagogy, psychology, hand-to-hand combat, training, coaching staff.

Введение. Актуальность указанной темы обусловлена тем, что рукопашный бой является универсальным боевым искусством, интерес к которому проявляют люди различных социальных слоев: как гражданские, так и сотрудники правоохранительных и силовых структур. При этом не все представляют, что занятие рукопашным боем требует от спортсмена не только физической силы и выносливости, но и развитых психологических качеств. По данным Федерации рукопашного боя России в Нижегородской области рукопашным боем занимаются 409 спортсменов, при наличии в регионе 12 тренеров. При таком соотношении на тренера ложится большая нагрузка, так как требуется уделить внимание каждому спортсмену, правильно и грамотно указать ему на недостатки, показать пути их исправления. Это требует от него быть психологически подкованным и образованным. Известно немало случаев, когда по вине некомпетентных тренеров спортсмены получали серьезные травмы, которые уже на начальном этапе отбивали у них всякое желание продолжать карьеру рукопашника. С целью совершенствования квалификации тренерского состава Федерация не реже четырех раз в год проводит обучающие семинары, на которых доводит до них актуальные изменения в методике преподавания, особенностях соревновательных действий, спортивных достижениях отдельных спортсменов. Но как показывает практика, этих семинаров зачастую недостаточно для подготовки квалифицированных кадров. Дело в том, что тренерский состав по рукопашному бою состоит из лиц, которые так или иначе проходили военную службу, владеют специальной подготовкой, поэтому наиболее актуальным направлением для него будет являться совершенствование психолого-педагогических навыков, нежели физической или боевой подготовки. Не зря А.А. Кадочников при обучении технике рукопашного боя основной упор делал на три составляющих: знания физики, психологии и анатомии. В данной статье будут раскрыты особенности психолого-педагогической подготовки тренерского состава по рукопашному бою и применение полученных знаний при проведении занятий со спортсменами [4].

Изложение основного материала статьи. Остановимся подробно тех качествах, которые необходимы тренеру при построении взаимодействия в коллективе. Одно из них – важное профессионально-психологическое качество тренера – коммуникативность. В спортивном коллективе есть формальная и неформальная структура: формальная строится на основе делового общения, за основу берется модель «руководитель-подчиненный». Неформальная строится на основе «симпатия-антипатия» [1]. Тренеру предоставлено право самостоятельно выбирать модель поведения в коллективе, но в идеале следует их сочетать, потому что тренер является лидером коллектива, который должен поддерживать свой авторитет прежде всего своей компетентностью и умением найти подход к каждому спортсмену, не отдавая предпочтения отдельным из них. Но в то же время тренер не должен быть «тираном» заточенным под сугубо деловые отношения, иначе он оттолкнет от себя коллектив. Сюда же следует отнести создание командного духа среди спортсменов, это особенно важно, потому что формирует важные для рукопашника качества: сплоченность, крепкий моральный дух и ответственность не только за себя, но и за своих товарищей.

Например, на одной из лекций по повышению квалификации тренерам по рукопашному бою в качестве примера был приведен следующий случай: условно говоря, тренер Иванов при подготовке спортсменов использовал авторитарный стиль руководства. После того, как с тренером произошел трагический случай (он погиб в автокатастрофе) его группу передали другому тренеру, который имел значительный стаж подготовки спортсменов. Через некоторое время было замечено, что у спортсменов стали снижаться показатели, они стали реже посещать тренировки, проявлять раздражительность и подавленность. Тренерам было предложено выяснить причины указанного события. Разбирая данную ситуацию совместно с педагогом-психологом, был сделан вывод, что тренер Иванов, избрав авторитарный стиль руководства, создал для

спортсменов модель когда «тренер знает, как лучше сделать то или иное упражнение, зачем его делать, почему мы делаем именно это упражнение». Иными словами он не приучил спортсменов думать самостоятельно и в его отсутствии, при другом тренере, это сыграло негативную роль - вызвало снижение спортивных показателей. Кроме того, тренер, который принял рукопашников, не учел, что они долгое время были под руководством авторитарного тренера, и посчитал, что быстро адаптируются под его стиль ведения занятий, что в данном случае должно занять, как минимум, месяц постепенной перестройки их сознания [5]. Таким образом, при довольно большом тренерском стаже, хороших физических показателях, некомпетентность тренера проявилась в незнании им психолого-педагогического подхода, что свело на нет уровень его профессионального мастерства.

Следующее качество – проявление уважения, причем оно должно быть взаимным. Достичь этого можно демонстрируя свои способности, принимая участие в тренировке, не ограничиваясь лишь словесным контактом. Уважение должно строиться на поддержании тренером дисциплины, применении поощрений к отлившимся спортсменам и указании на недостатки отстающих, при этом указание не должно унижать достоинство спортсмена и выставлять его положение «виноватого» перед своими товарищами.

Далее следует создание в коллективе здоровой конкуренции, она заставит спортсмена стараться быть лучше соперника, ставить перед собой более высокие цели, предъявлять к себе более серьезные требования. При этом должна быть четкая грань между здоровой конкуренцией и безрассудной гонкой за своими амбициями, так как последнее может привести к серьезным последствиям для психического здоровья рукопашника (формируется чрезмерная агрессия, которая тянет за собой и антиобщественное поведение спортсмена) [7].

Развитие указанных качеств может быть достигнуто путем наличия у самого тренера необходимых навыков, а это в свою очередь достигается путем проведения тренингов с участием специалистов-психологов, причем это должны быть не формальные занятие, проведенные «для галочки», а занятия направленные на достижение цели – формирование у тренерского состава навыков психолого-педагогической направленности. Целесообразнее проводить занятия в условиях ВУЗа, которые имеет соответствующую материально-техническую базу, квалифицированный профессорско-преподавательский состав. Данному обстоятельству следует уделить особое внимание, потому что настоящее время в сети Интернет имеется большой выбор тренингов, которые отводят подготовке тренера по рукопашному бою всего 400 часов заочного дистанционного образования. О качестве такого образования говорить не приходится. В этом случае, необходимо возложить на Федерацию рукопашного боя функцию фильтрации образовательных организаций для тренеров по рукопашному бою. В том числе положительный эффект дала бы система поощрений для тех тренеров, который помимо семинаров в рамках Федерации, проходят дополнительное обучение с обязательным подтверждением его результатов на практике [6].

Но при этом необходимо учесть, что не у каждого тренера есть желание обучаться психолого-педагогической специальности. Это объясняется большой нагрузкой тренера по проведению ежедневных занятий, рукопашникам важен устоявшийся, стабильный график тренировок, иначе это нарушит их режим, что негативно скажется на психологической составляющей. Естественно, что уехать на 2-3 недели на обучающие семинары для тренера непозволительная роскошь. В идеале следует проводить обучение без отрыва либо с минимальным отрывом от тренерской деятельности. Особенно негативным фактором при этом является методы преподавания, при которых до обучаемых доносится «сухая» теория либо банальная начитка лекций без разъяснения особенностей практического применения пройденного материала [2].

Представляется возможным проводить обучающие занятия с тренером в форме дискуссий, желательно непосредственно перед проведением тренировок. Если в местности, где проживает тренер, нет подходящих курсов, то возможно использование дистанционного метода образования, так как при выбранной форме обучения это не повлияет на его качество. Дискуссия должна проводиться в свободном стиле, каждый участник должен иметь возможность высказать свою точку зрения, при этом занимать такая дискуссия должна от 30 минут до часа в день в течение месяца с перерывом в два-три дня, что позволит тренеру лучше усвоить материал и успеть применить его на практике.

Важным аспектом психолого-педагогического образования тренера по рукопашному бою является осознание им мотивации своей деятельности. Основным мотивом деятельности тренера являются результаты его учеников, но иногда тренерская работа превращается в рутину, когда каждый день на протяжении преподавательской карьеры приходится учить одним и тем же приемам и навыкам, «говорить одни и те же слова, показывать одни и те же действия». В данном случае тренер не развивается, он действует по годами отработанному шаблону, происходит застой психологического развития. Несмотря на то, что рукопашный бой не является быстро меняющимся видом спорта, всегда можно почерпнуть для себя новые особенности преподавания, улучшить свои показатели как педагога-психолога тем самым способствовать улучшению результатов своих учеников. Задача Федерации рукопашного боя России заинтересовать тренера во внедрении в образовательный процесс новых методик обучения [3].

Кроме того, следует на нормативном уровне закрепить механизм подготовки тренерского состава по рукопашному бою по психолого-педагогическому направлению. В Приложении № 2 Приказа Министерства спорта России от 24.12.2014 г. № 1062 «Об утверждении федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта рукопашный бой» показано соотношение объемов тренировочного процесса по видам спортивной подготовки по рукопашному бою. Для примера, общей физической подготовке в зависимости от стажа спортивной карьеры уделяется от 23 до 65% от занятий по другим дисциплинам, а психологической подготовке уделяется всего от 2 до 5%, к тому же не факт, что эти показатели будут отработаны качественно.

По нашему мнению, в этом же нормативном акте следовало бы закрепить обязательность наличия у тренера психолого-педагогического образования, хотя бы на уровне среднего профессионального, периодичность повышения квалификации по данной специальности, перечень образовательных организаций, осуществляющих качественную подготовку специалистов, механизм контроля за этим возложить на должностное лицо Федерации рукопашного боя России. Кроме того, хорошим стимулом явилось бы закрепление мер дисциплинарной ответственности тренеров, которые прошли бы ее формально, то есть результаты подготовки они не смогли бы применить на практике. Это послужило бы мотивацией к саморазвитию тренерского состава и повысило бы его психолого-педагогический уровень.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что необходимость психолого-педагогической подготовки тренера по рукопашному бою диктуется спецификой самой дисциплины, которая требует от

тренера индивидуального подхода к каждому спортсмену, умение найти мотивацию, развить в своих учениках силу духа и морально-психологическую устойчивость к долгому и упорному труду, грамотно выстроить взаимоотношения в коллективе. Проблемы в сфере психолого-педагогического образования тренеров по рукопашному бою, которые были выделены в данной статье, носят комплексный характер, для их решения требуется принятие целенаправленных мер, направленных на осознание тренерским составом необходимости осваивать психолого-педагогическую специальность, внедрять в образовательный процесс новые методики. Кроме того, решение указанных проблем невозможно без правового регулирования. Закрепив на нормативном уровне обязательность наличия психолого-педагогического образования для тренеров по рукопашному бою, механизм повышения квалификации, а также меры поощрения и систему санкций позволили бы официально привлекать к ответственности нерадивых тренеров и поощрять старательных, стремящихся к развитию, что послужило бы хорошим стимулом для повышения профессиональной подготовки тренерского состава.

Литература:

1. Ловягина А.Е. Психология физической культуры и спорта: учебник и практикум для вузов; под редакцией А.Е. Ловягиной. – Москва: Издательство Юрайт, 2020.

2. Матис В.И. Педагогическая социология: учебное пособие для вузов / 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020.

3. Митина Л.М. Профессиональное здоровье педагога: учебное пособие для вузов / 2-е изд., доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020.

4. Серова Л.К. Психология личности спортсмена: учебное пособие для вузов / 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020.

5. Сосновский, Б.А. Психология руководителя: потребностно-смысловые аспекты: учебник для вузов / Москва: Издательство Юрайт, 2020.

6. Таратухина, Ю.В. Педагогика высшей школы в современном мире: учебник и практикум для вузов / Москва: Издательство Юрайт, 2020.

7. Чумаков, М.В. Эмоционально-волевая сфера личности: учебное пособие для вузов / Москва: Издательство Юрайт, 2020.

Педагогика

УДК 374

аспирант Петрова Виктория Анатольевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Панина Светлана Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ ФОРМАТОВ ДЛЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Затрагиваются вопросы организации профориентации обучающихся в условиях сельского социума. Представлен профориентационный опыт Республики Саха (Якутия) в современном контексте.

Ключевые слова: профориентация, формы профориентационной работы, сельские школьники.

Annotation. The questions of organization of vocational guidance of students in the conditions of rural society are touched upon. The career guidance experience of the Republic of Sakha (Yakutia) in the modern context is presented.

Keywords: vocational guidance, forms of vocational guidance, rural students.

Введение. Приоритеты государственной политики в подготовке будущих специалистов и вопросы профориентации отражены в федеральных проектах «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Успех каждого ребёнка», «Современная школа», «Социальная активность» Национального проекта «Образование». Как справедливо отмечает Чистякова С.Н., что профессиональная ориентация традиционно рассматривается как относительно самостоятельная система, включающая комплексный, многосторонний, многоуровневый, межведомственный характер [6].

Методологические основания формирования профессионального самоопределения обучающихся раскрыты Климовым Е.А., Пряжниковым Н.С., Чистяковой С.Н. и другими. Исследователи указывают, что социально-экономическими предпосылками формирования готовности к профессиональному самоопределению выступают системность профориентационной работы образовательных организаций, мотивирующей молодежь на трудовую деятельность по профессиям и специальностям, востребованным на

рынке труда; межведомственное взаимодействие и социальное партнерство в профориентации. Эффективность профориентационной работы определяется сочетанием различных форм учебной и внеурочной деятельности [7].

Разработчики Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования отмечают, что инновационными подходами в профессиональной ориентации выступают: непрерывность, социальное партнерство и практикоориентированность. Так Блинов В.И., Сергеев И.С. и др., рассматривают современную профориентацию, в следующей формуле как «обучение самоопределению + профессиональное информирование + практикоориентированное сопровождение профессионального выбора» [1].

В настоящее время диапазон профориентационных форматов со школьниками достаточно широк, включающий в себя организацию профориентационных практических и исследовательских проектов; интерактивные профориентационные экскурсии, экспедиции, выставки; конкурсы профессионального мастерства для школьников; фирмы и бизнес-инкубаторы школьников; профессиональные пробы и стажировки; программы предпрофессионального и профессионального обучения школьников.

При рассматривании формирования готовности сельских школьников к выбору будущей профессии и профессионального самоопределения исследователи (Гетман Н.А., Макарчук А.В., Нестер Т.В., Шадрин Н.Н., Холмогорова Д.Н. и др.), отмечают, что большинство школьников, проживающих в сельской местности имеют значительные трудности в формировании профессионального самоопределения в связи с недостаточностью или даже отсутствием баз и площадок по реализации профессиональных проб.

Изложение основного материала статьи. В Республике Саха (Якутия) накоплен достаточно богатый профориентационный опыт школьников. Особенности организации профориентации сельских школьников в Якутии рассмотрены Мордовской А.В., Решетниковой М.И., Товарищевой Ф.Д. и др.

Одним из инновационных практикоориентированных форматов стал проведение Открытого чемпионата «Junior Skills», что позволяет эффективнее моделировать профориентационную работу в школах, дает обучающимся с 12 до 16 лет возможность пройти профессиональные пробы, принять участие в мастер-классах на площадках проведения компетенций чемпионата. В 2020 году региональный этап Junior Skills объединил более тысячи участников по 55 компетенциям. Введены новые компетенции, которые до этого проводились только в чемпионатах WorldSkills («Агрономия», «Администрирование отеля», «Коммуникабельность», «Фитнес», «Преподавание в младших классах»). Самые востребованные компетенции в региональном чемпионате: «Национальная кухня», «Мобильная робототехника», «Инженерный дизайн», «Кулинарное дело», «Ландшафтный дизайн» и др.

Республиканские школьники активно участвует во Всероссийском Форуме «ПроеКТОрия». Также в федеральном проекте «Билет в будущее», например в 2020 году более девяти тысяч якутских школьников освоили самые разнообразные профессиональные компетенции: от информационных технологий и коммуникаций до сельского хозяйства и природопользования. Площадками проведения профессиональных проб выступили 24 республиканских учебных заведений профессионального образования, где опытные наставники в очном и онлайн форматах знакомили ребят с востребованными в регионе профессиями, погружали в основы самых разных профессий. Новшеством выступило включение родителей в проект, в своем личном кабинете они могут отслеживать прогресс ребенка, просматривать рекомендации, согласовывать практические мероприятия, проходить обучающие видеокурсы, о выборе профессии, о принятии самостоятельных решений, о личных мотивах.

Республиканским ресурсным центром «Юные якутяне» реализуется социально-профориентационный проект «Проф-экспресс «Я-выбираю профессию». В летний период на базе оздоровительного лагеря «Кэскил» организуются профориентационные смены для школьников сельской местности. С каждым годом география участников расширяется.

Якутия имеет позитивный профориентационный опыт взаимодействия школы и вуза. Например, несколько лет МБОУ «Мюрюнская СОШ №2» Усть-Алданского улуса сотрудничает с кафедрой методики преподавания биологии, химии и географии Института естественных наук Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова (СВФУ). Совместно организовали летний научно-исследовательский лагерь с экологическим направлением «ЭКО» и с углубленным изучением биологии, химии и географии. На базе школы создано детское объединение «Экологи». Каждый декабрь лучшие двадцать школьников участвуют в трехдневной зимней экологической школе СВФУ, где обучающиеся проходят лабораторные и практические занятия, экскурсии в музеи университета. Также, в данной школе по соглашению работают с Медицинским институтом, с целью создания организационно-методических условий, достижения нового качества и результатов образования, отражающих перспективные потребности на рынке труда и технологий, проведение ранней профориентации обучающихся школы. Договор подписан трехсторонний: Школа, Институт (Малая медицинская академия Медицинского института СВФУ) и ЦРБ (Центральная районная больница) Усть-Алданского улуса. Составлен годовой план профориентационной работы со школьниками на базе ЦРБ, включающий знакомство с базовыми специальностей «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология», «Фармация», «Медико-профилактическое дело», «Сестринское дело»; отработку практических навыков (термометрия, тонометрия, уход за больными, принципы оказания первой доврачебной помощи и т.д.). Для обучающихся 5-8 классов знакомство с профессией носит только информационный характер, курсы недлительные, но интересные с точки зрения психологии данной возрастной группы.

Организовывается клиническая практика для обучающихся 9-10 классов (младший медицинский персонал, две недели – 10 класс, и одна неделя – 9 класс). Проводятся «Дни открытых дверей» на базе Центральной улусной больницы для популяризации врачебных и фармацевтических профессий. Также обучающиеся выезжают в Медицинский институт СВФУ, проводятся дистанционные курсы по мониторингу и корректировки качества знаний обучающихся филиала Малой медицинской академии. В данном случае целью является обеспечение углублённой подготовки по химии и биологии, создание максимально благоприятных условий для развития и постоянного наращивания творческого потенциала обучающихся, овладения ими навыками самостоятельной и исследовательской деятельности с учётом индивидуальных возможностей и способностей. В институте проводятся практические занятия на манекенах. Например, измерение пульса, первая помощь в различных ситуациях, искусственное дыхание, как делать внутримышечную инъекцию и т.д. По окончании всех курсов выдается свидетельство об окончании Малой медицинской академии СВФУ.

В настоящий момент университет активно принимает участие в целевом проекте «Старшая школа: сеть классов предпрофессионального образования. Так в шести республиканских школах совместно с организациями дополнительного образования сформированы семь классов. Программа обучения включает выполнение профессионально-ориентированных проектов, практические занятия с преподавателями вузами, учебные стажировки, участвовать в олимпиадах, каникулярных школах, конкурсах и др. [2].

С 2019 года в Якутии открылись, как и по всей стране, Центры образования цифрового и гуманитарного профилей «Точки роста» на базе сельских школ. Основная цель данного проекта заключается в модернизации материально-технической структуре школ, в возможности детям из отдаленных мест приобщиться к современным технологиям, совершенствовать преподавание «Технология», «Информатика» и «Основы безопасности жизнедеятельности», во внеурочное время школьники занимаются творческими проектами, например с помощью VR технологий и др.

Среди школьников Республики Саха (Якутия) пользуется большой популярностью региональный конкурс «Будущий дипломат». Организаторы конкурса: Представительство Министерства иностранных дел РФ в г. Якутске, Министерство образования и науки РС (Я), РРЦ «Юные якутяне» в сотрудничестве с Ассоциацией российских дипломатов МИД России и др., ставят целью воспитать среди подрастающего поколения патриотизм, активную гражданскую позицию, привлечение к будущей профессии в области внешней политики и международных отношений.

В Республике Саха (Якутия) стартовал весьма интересный проект как открытие Международной Арктической школы, которая учитывает опыт практик международных проектов «Кочевые школы», «Учителя Арктики» и других, реализованных под эгидой ЮНЕСКО. Данная общеобразовательная организация создана как инновационная модель образования в многоязычной среде для становления и развития конкурентоспособного гражданина, способного обучаться на протяжении всей жизни, нацеленного на развитие Арктического региона.

В 2019 году в Якутии стал функционировать АНО ДПО «Центр опережающей профессиональной подготовки РС (Я)». Так второй год центр проводит масштабное республиканское мероприятие в онлайн-формате «День профессий будущего», в котором участвуют более 6 тысяч детей со всех улусов и районов республики, в том числе и из отдаленных мест на Крайнем Севере. Кроме этого, центром организуются профдиагностика обучающихся 5-8 классов республиканских школ, профориентационный нетворкинг, обучение и повышение квалификации по вопросам организации профориентации педагогов и психологов.

С целью просветительской деятельностью в труднодоступных селах в выборе будущей профессии с учетом промышленного развития в республике разработан проект «Профориентационный марафон «ПРОконсолидация-Якутия». Так предполагаются выезды в арктические и северные группы районов Якутии в целях информирования населения по преимуществам выбора профессионального пути с учетом промышленного развития региона.

В рамках проекта «Успех каждого ребенка» с января 2020 года функционирует единственная на территории Дальнего Востока научно-учебная лаборатория «Агрокуб» в школе села Хатассы РС (Я). Данная лаборатория дает возможность сельским школьникам участвовать в трех направлениях: агробиотехнология, биотехнология и робототехника. Лаборатория оснащена высокотехнологичным оборудованием для проведения научных, практических, исследовательских работ. Школьники знакомятся с передовыми, современными технологиями, применяемыми в сельском хозяйстве, тем самым расширяет область проектной деятельности и формирует умения в приготовлении растворов и питательных сред для культивирования микроорганизмов и растительных тканей; анализе состава почвы; создании органических удобрений; анализе пищевых продуктов на содержание сухих веществ, витаминов, влажности, сахара и т.д.; экологическом мониторинге продуктов на наличие вредных для здоровья веществ и др.

При построении профориентационной работы в сельских общеобразовательных организациях ежеквартально проводятся анкетирование, опросы, беседы со школьниками. В качестве примера, приведем результаты профориентационного опроса старшеклассников тридцати школ Усть-Алданского улуса РС (Я) (январь, 2021г.). Цель исследования состояла в получении информации о профессиональных намерениях и планах обучающихся 9-11 классов. В ходе исследования опрошены 684 обучающихся, из них 258 девятиклассников, 220 обучающихся 10-х классов и 206 – одиннадцатиклассников. Наибольшее количество выпускников было охвачено анкетированием в МБОУ «Мюрюнская СОШ №2» (76 чел.), МБОУ «Мюрюнская СОШ №1 им. Г.В. Егорова» (74 чел.) и в МБОУ «Мюрюнская юношеская гимназия им. В.В. Алексеева» (66 чел.).

Таблица № 1

Есть ли у вас планы относительно будущей профессии? (кол-во)

№	Ответы	9 класс	10 класс	11 класс
1.	Да, я уже выбрала профессию и буду стараться овладеть ею	72	50	64
2.	Да, у меня есть соображения относительно будущей профессии, но я еще твердо не решил(а)	90	73	60
3.	Да, но я не уверен(а), что смогу добиться своей цели	37	30	42
4.	Нет, я еще не решил(а)	59	67	40
	Всего	258	220	206

Так, результаты ответов свидетельствуют, что большинство обучающих старших классов определили свой будущий профессиональный путь, половина опрошенных еще не совсем определилась, и достаточное количество старшеклассников не знают, чем будут заниматься в дальнейшем.

На вопрос, какое образование после школы будут получать сельские школьники, ответы обобщены в таблице №2.

Таблица № 2

Получение образования (в %)

№	Ответы	9 классы	10 классы	11 классы
1.	Высшее образование	27,1	39	48,5
2.	Среднее профессиональное образование	28,2	35,9	31,5
3.	Вначале СПО, затем высшее	39,9	20,9	16,9
4.	Ограничусь школьным образованием	4,6	4	2,9

Результаты анкетирования демонстрируют, что в основном девятиклассники нацелены получить вначале среднее профессиональное образование, в то же время обучающиеся 11 классов в основном ориентированы на поступление в вуз.

Среди будущих профессий, школьники 9-11 классы выделили следующие: так девятиклассники выбрали профессии: врач, полицейский, IT-специалист, юрист, дизайнер и др.; обучающиеся 10 классов отметили: врач, учитель, тренер, полицейский, инженер, переводчик, повар. Одиннадцатиклассники также на первое место поставили профессию врача, далее дизайнер (художник), инженер, юрист, экономист, электрик и др.

Таблица № 3

Факторы, влияющие на выбор профессии (кол-во)

№	Ответы	9 классы	10 классы	11 классы
1.	Возможность хорошо зарабатывать	70	59	47
2.	Престижность профессии в обществе	52	36	41
3.	Способность к виду деятельности	92	77	84
4.	Совет родителей, родственников	25	11	12
5.	Интересно, мечта с детства	19	37	22

Среди факторов, влияющих на выбор той или иной профессии, большинство школьников отметили следующие: «способность в виду данной деятельности», «возможность хорошо зарабатывать», «престижность профессии». Наименьшие ответы получили, как «интерес к профессии» и «советы родных и близких».

Проанализировав ответы старшеклассников, перед администрацией управления образованием улуса стала задача по активизации профориентационной работы, в частности в профинформировании и профпросвещении школьников, организации профессиональных проб и стажировок. В связи с этим, разрабатывается в улусе проект в сотрудничестве с учебными заведениями профессионального и высшего образования, предприятиями и ведомствами, родительским социумом по формуле «школа-СПО-вуз-родитель-производство». Планируется активизировать организацию и проведение виртуальных экскурсий сельских школьников в крупные компании, находящихся на территории РС (Я), как АЛРОСА, Саханефтегаз, Сургутнефтегаз и др. Ведется подготовка по заключению договора с Арктическим государственным агротехнологическим университетом по проекту работы дистанционной школы вуза для обучающихся 8-11 классов «Моя первая профессия». Планируется обучение старшеклассников по программам: «Повар», «Кондитер», «Официант», «Парикмахер», «Визажист», «Оленевод», «Садовник», «Вальщик леса», «Коневод».

В настоящее время создается республиканский атлас перспективных компетенций – нового инструмента профориентационной работы, на основе которого будут строиться программы профориентационных экскурсий и проектов, профессиональных проб нового типа.

Выводы. Радикальные изменения, происходящие в жизни современного общества, в том числе и села, убеждают в необходимости постоянного исследования проблемы профессиональной ориентации сельских школьников во взаимосвязи с инновационными тенденциями в образовании. В связи с тем, что большинство сельских школьников не готовы к выбору будущей профессиональной деятельности. Многие школьники, не учитывая своих возможностей и склонностей, выбирает популярные профессии, которые им недоступны или явно не обеспечат их в будущем рабочим местом. У достаточно большего количества сельских школьников отсутствует перспектива получения востребованного профессионального образования [3].

Профориентологи отмечают, что именно профессиональная ориентация – этот тот единственный общедоступный инструмент, который призван готовить школьников к реалиям завтрашнего дня. Основными критериями оценки качества функционирования системы профориентации и профессионального самоопределения обучающихся выступают: 1) учет кадровых потребностей региона; 2) развитие взаимодействия общеобразовательных организаций с профессиональными образовательными организациями и организациями высшего образования; 3) социальное партнерство общеобразовательных организаций с предприятиями и учреждениями республики.

Разворот российской массовой профориентации в сторону цифровой экономики, поиск перспективных моделей и инструментов позволяет сделать профориентационную работу эффективной [5].

Таким образом, сопровождение профессионального самоопределения может рассматриваться, с одной стороны, как профориентационная составляющая воспитания, с другой – как самостоятельная и даже отчасти альтернативная воспитанию деятельность, которая сочетает одновременно и реализацию педагогической миссии, и удовлетворение интересов субъектов экономической сферы [4].

Литература:

1. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В.И. Блинов, И.С. Сергеев [и др.] – М.: Федеральный институт развития образования. – М.: Издательство «Перо», 2014. – 38 с. http://chirpo.ru/files/262/Концепция.PDF

2. Официальный сайт Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова https://www.s-vfu.ru/mob/news_detail.php?SECTION_ID=908&ELEMENT_ID=142982

3. Раимкулова А.С., Абдиматова А.К. Педагогические технологии как средство профориентации сельских школьников // Педагогика сельской школы. 2020. № 2 (4). – С. 35-44. DOI 10.20323/2686-8652-2020-2-35-44

4. Родичев Н.Ф. Гражданское общество как фактор и результат развития профессиональной ориентации (в аспекте разработки, апробации и внедрения примерной программы воспитания) / Инновационные процессы в профессиональном и высшем образовании и профессиональном самоопределении. Коллективная монография. М. «Экон-Информ». 2020 – С. 328-343.

5. Сергеев И.С. Профориентация: вдогонку за настоящим или вперед в будущее. Интервью журналу «Вестник образования в России». https://vestniknews.ru/prilozhenie/intervyu-i-stati/4484-4064.html

6. Чистякова С.Н. Оценка становления и тенденции развития проблемы профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональная ориентация и занятость молодежи. 2017. № 1. – С. 5-8.

7. Чистякова С.Н., Сахарова В.И. Профессиональная ориентация учащейся молодежи: страницы истории и тенденции развития // Профессиональное образование в России и за рубежом. № 4 (28). 2017. – С. 171-175

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук Петрова Екатерина Александровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ, НЕ ВЛАДЕЮЩИХ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИЕЙ

Аннотация. Рассматриваются вопросы использования альтернативной и дополнительной коммуникации при организации образования обучающихся, не владеющих средствами вербальной коммуникации. Представлены результаты изучения особенностей использования альтернативной коммуникации в Санкт-Петербурге (программно-методическое обеспечение, специальное оборудование, кадровые условия и т.п.); проанализированы и обозначены наиболее существенные затруднения, снижающие возможности использования альтернативной коммуникации при образовании детей, намечены основные пути преодоления выявленных трудностей и проблем.

Ключевые слова: альтернативная и дополнительная коммуникация; дети, не владеющие средствами вербальной коммуникации, организация образования.

Annotation. Consider the use of alternative and additional communication in organizing the education of students who do not possess the means of verbal communication. The results of the study of the features of the use of alternative communication in St. Petersburg (software and methodological support, special equipment, personnel conditions, etc.) are presented; analyzed and identified the most significant difficulties that reduce the possibility of using alternative communication in the education of children, outlined the main ways to overcome the identified difficulties and problems.

Keywords: alternative and additional communication; children without verbal communication, organization of education.

Введение. В связи с ратификацией «Конвенции о правах инвалидов» (2012), принятием нового «Закона об образовании» (2012) в области специального образования расширился круг категорий детей, включенных в систему образования. Категория детей, признаваемая ранее «необучаемой» «влилась» в систему образования, дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития стали полноправными субъектами образовательных отношений. Значительная часть данной категории детей в силу особенностей своего психофизического развития не владеет средствами вербальной коммуникации. Величина группы людей с нарушениями развития, нуждающихся в неречевой коммуникации, составляет от 0,4% до 1,2% (Scope, 2008; Light et.al., 2003) [1]. Поскольку общение является одним из основополагающих компонентов социализации и обеспечения качества жизни человека, необходимо искать «обходные пути» формирования коммуникативного поведения. Альтернативная коммуникация является мульти модальной системой общения, учитывающей речевые и неречевые средства общения. В мировом сообществе альтернативная коммуникация заняла прочную нишу, на почве российского образования происходит ее становление и развитие.

Целью статьи является представление результатов исследования опыта образовательных организаций Санкт-Петербурга по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации при образовании детей, не владеющих вербальной коммуникацией.

В исследовании приняло участие 65 образовательных организаций Санкт-Петербурга.

– 33 – образовательные организации, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

– 14 – образовательные организации, реализующие основные образовательные программы начального, основного и среднего общего образования;

– 18 – образовательные организации, реализующие адаптированные основные образовательные программы для детей дошкольного возраста.

По результатам исследования выявлено, что подавляющее большинство детей, не владеющих средствами невербальной коммуникации, обучаются в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП). Доля таких образовательных организаций составляет 49% от общего числа образовательных учреждений; доля образовательных учреждений, реализующих адаптированные образовательные программы (АОП), где обучаются «безречевые» дети – 6%.

14% учащихся образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы – дети, не владеющие средствами альтернативной коммуникации. Из них:

12% – дети с нарушением слуха;

12% – учащиеся с расстройством аутистического спектра (РАС);

19% – дети с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА);

57% учащихся – дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), имеющими в структуре дефекта умеренную, тяжелую или глубокую степень умственной отсталости в сочетании с нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушением слуха, зрения или расстройством аутистического спектра.

53% обучающихся, не владеющих средствами вербальной коммуникации, (категория – дети с ТМНР) обучаются в образовательных организациях, взаимодействующих с учреждениями социальной защиты, что свидетельствует не только о необходимости внедрения системы использования альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в образовательной организации, но и продумывания механизмов взаимодействия с персоналом учреждений социального обеспечения по вопросам использования средств АДК.

Поддерживающая коммуникация предполагает использование средств альтернативной коммуникации в качестве дополнительной поддержки при сопровождении собственной речи ребенка.

Изложение основного материала статьи. Замещающая коммуникация предполагает использование средств альтернативной коммуникации в качестве альтернативы отсутствующей устной речи.

Подавляющее большинство учащихся с нарушением слуха (59%) используют средства альтернативной коммуниации в качестве поддерживающей коммуникации. Основным средством альтернативной коммуникации в данном случае выступает жестовый язык (русский жестовый язык – РЖЯ), вспомогательное средство – системы графических символов. Следует отметить, что жестовый язык выступает средством альтернативной коммуникации только для детей с нарушением слуха.

Для остальных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, не владеющих средствами вербальной коммуникации, характерно использование поддерживающей и замещающей коммуникации в соотношении примерно 1/1 (соответственно 48% и 52%).

В работе с детьми, не владеющими средствами вербальной коммуникации, используется:

– базальная коммуникация – 17%;

– мануальные знаки (жесты) – 30%;

– тактильно воспринимаемые символы – 29%;

– графические символы – 24%.

Базальная коммуникация используется, в основном, в работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития и представляет собой диалог с помощью тела, так называемый «соматический диалог». Понятие «базальный» означает, что для данного вида коммуникации не требуется никаких предпосылок, достаточно того, что человек дышит. Изменение ритма дыхания является первой ступенью базальной коммуникации, далее присоединяются положение тела, расстояние между партнерами по коммуникации, движения, мимика, взгляд, вокализации, тонус мышц и его изменения, сердцебиение и т.д.

В работе образовательных организаций используются элементы разных коммуникативных систем:

– мануальные знаки (жесты) – система естественных жестов, элементы системы Macaton;

– тактильно воспринимаемые символы;

– графические символы: система Блисс символов (в основном в работе с детьми с нарушением ОДА), Лёб-система, пиктограммы (PIC), картиночные символы коммуникации (PECS), фотографии и т.д.

В части образовательных организаций работа представлена отдельными направлениями (системами) и их элементами – 68% учреждений; в части выстроена в систему работы с поэтапным усложнением и поступательным переходом к более сложным системам (переход от предметных символов к пиктографическим изображениям и символам) – 32% учреждений.

В работе образовательных организаций достаточно широко используются традиционные средства альтернативной коммуникации:

– коммуникативная доска (31% образовательных учреждений);

– коммуникативная книга (53% образовательных учреждений);

– визуальное расписание (72% образовательных учреждений).

В меньшем объеме используются технические средства альтернативной коммуникации:

– коммуникативные кнопки используют 26% образовательных организаций, работающих с детьми, не владеющими средствами вербальной коммуникации;

– коммуникаторы (Go-talk – 4, 9, 12, 24) – 46% образовательных организаций;

– планшеты, специальные устройства на компьютере – всего 14%.

Следует отметить, что все технические средства альтернативной коммуникации используются, в основном, в ходе образовательного процесса (на занятиях со специалистами, уроках) и не являются средством коммуникации в ближайшем окружении (семье, группе) из-за трудностей материально-технического обеспечения, что приводит к снижению проявления коммуникативных возможностей детей, соответственно качества жизни данной категории детей. Отсутствие возможности использовать технические средства коммуникации за рамками образовательного процесса в школе отчасти объясняет доминирование традиционных средств коммуникации.

По оценке специалистов, в работе с 58% детей, не владеющими средствами вербальной коммуникации есть необходимость использования технических средств коммуникации, однако эта потребность удовлетворяется лишь на одну четверть (15% детей имеют возможность использования технических средств коммуникации в образовательном процессе).

Образовательные организации находятся на этапе становления и развития системы альтернативной коммуникации, что проявляется во фрагментарном использовании зарубежного опыта, недостаточном уровне материально-технического обеспечения (46% образовательных организаций отметили недостаточный уровень обеспеченности не только техническими, но и графическими средствами альтернативной коммуникации).

Трудности материально-технического, учебно-методического, а также кадрового обеспечения, характеризующие этап становления альтернативной коммуникации как направления коррекционно-развивающей работы с детьми, не владеющими средствами альтернативной коммуникации, отражаются и в результатах работы. Полученные результаты показывают, что 64% учащихся, не владеющих средствами вербальной коммуникации, используют (самостоятельно или с помощью разной степени выраженности) АДК в образовательном процессе, 37% – в ближайшем окружении и только 11% – в социуме. Достаточно низкий

уровень использования средств АДК в социуме объясняется также замкнутостью многих детей с ТМНР рамками ближайшего окружения (в основном это круг семьи).

Следует отметить, что 65% обучающихся, не владеющих средствами вербальной коммуникации, воспитываются в семье, 35% – в детских домах-интернатах. Соответственно для одной категории детей ближайшим окружением будет выступать семья, при этом только 34% родителей используют в общении с детьми средства АДК, для других – персонал детского дома-интерната, соответственно возникает проблема готовности сотрудников детского дома к использованию АДК при взаимодействии с воспитанниками.

При работе с семьями с целью осуществления преемственности в использовании средств АДК в образовательном процессе и ближайшем окружении используются различные формы взаимодействия специалистов с родителями: индивидуальные и групповые консультации, тренинги, мастер-классы, круглые столы, открытые занятия.

Анализируя трудности, с которыми сталкивается образовательная организация при работе с детьми, не владеющими средствами вербальной коммуникации и использовании АДК, можно выделить несколько проблемных областей:

– кадровые трудности: недостаточный уровень подготовки специалистов в области альтернативной коммуникации на этапе получения высшего образования (бакалавриат, магистратура), недостаточный охват специалистов в системе дополнительного профессионального образования;

– отсутствие достаточного методического обеспечения деятельности педагогов по использованию средств альтернативной коммуникации в работе с детьми, не владеющими средствами вербальной коммуникации;

– недостаточный уровень материально-технического обеспечения.

Результаты проведенного исследования показывают, что значительный процент учащихся образовательных организаций Санкт-Петербурга, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, не владеет средствами вербальной коммуникации. Увеличение численности данной категории в последние годы связано с увеличением количества детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включенных в систему образования после подписания Россией Конвенции о Правах инвалидов. Данное обстоятельство предопределяет актуальность поиска альтернативных средств коммуникации (в качестве дополнительных или замещающих средств), которые позволят повысить не столько качество образования, сколько качество жизни данной категории обучающихся.

Результаты исследования позволяют говорить о наметившейся устойчивой тенденции внедрения в практику работы образовательных организаций направления «альтернативная коммуникация». Анализ опыта педагогов свидетельствует о широком спектре используемых систем и средств альтернативной коммуникации в образовательном процессе. Вариативность используемых систем и средств предоставляет обучающимся условия для развития их коммуникативных навыков с учетом индивидуальных возможностей и потребностей. Однако, фрагментарное использование отдельных систем альтернативной коммуникации, отсутствие единых подходов и требований в работе как различных образовательных организаций, так иногда и внутри отдельных учреждений препятствует «безболезненному» переходу учащихся в другую образовательную среду, использованию средств альтернативной коммуникации в социуме.

Выводы. Анализ результатов проведенного исследования позволяет наметить пути повышения качества внедрения направления «альтернативная коммуникация» в практику образовательных организаций:

– повышение квалификации педагогов (разработка и реализация программ курсов повышения профессиональной квалификации по вопросам внедрения альтернативная коммуникация в образование детей с ОВЗ, проведение семинаров, мастер-классов по данной проблематике, в том числе с привлечением ведущих зарубежных специалистов посредством организации межсетевого взаимодействия);

– обобщение и диссеминация опыта образовательных организаций в области использования в образовательном процессе альтернативной коммуникации;

– разработка методических рекомендаций по использованию систем и средств альтернативной коммуникации в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, изучение особенностей использования альтернативной и дополнительной коммуникации в образовательных организациях Санкт-Петербурга при организации образования обучающихся, не владеющих средствами вербальной коммуникации, позволило выявить основные закономерности и тенденции внедрения АДК при организации образования обучающихся различных нозологических групп, определить основные трудности внедрения альтернативной коммуникации в практику отечественного образования и наметить пути их решения.

Литература:

1. Течнер С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен; пер. с англ. И.А. Чистович. Москва: Теревинф, 2014.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент Свойкина Людмила Фёдоровна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
специалист отдела методической работы департамента
образовательной политики НИУ «БелГУ» Свойкина Елена Николаевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ: СОЮЗ *ЧТОБЫ* В ПРИДАТОЧНЫХ ЦЕЛЕВЫХ И ИЗЪЯСНИТЕЛЬНЫХ

Аннотация. В исследовании рассматриваются особенности использования союза *чтобы* для выражения целевых и изъяснительных отношений в русском языке в рамках обучения китайских обучающихся целеполаганию. В качестве иллюстрации дан ряд примеров упражнений, способствующих развитию навыков различения оттенков русских придаточных целевых и изъяснительных предложений.

Ключевые слова: обучение грамматике, различение значений, целеполагание, русский язык как иностранный, китайский язык, упражнения, союз.

Annotation. The study examines the features of using the conjunction *чтобы* in Russian aim and explanatory clauses in the aspect of teaching Chinese students Russian grammar. As an illustration, a number of examples of exercises that help develop the skills of distinguishing the shades of Russian subordinate aim and explanatory sentences are given.

Keywords: grammar teaching, distinguishing of meanings, goal setting, Russian as a foreign language, Chinese, exercises.

Введение. Развитие отношений стратегического партнёрства между Китаем и Россией в политической, экономической и культурной областях привело к заметному повышению интереса к изучению русского языка среди китайцев разного возраста и социального статуса и росту числа студентов, устремившихся на учёбу в Россию. С другой стороны, в Китайской Народной Республике выросло число желающих изучать русский язык в университетах родной страны в качестве будущей специальности или средства осуществления деловых контактов. Чтобы не быть голословными, обратимся к статистике: если в 80-90 гг. прошлого века преподавание русского языка велось в 20 вузах КНР, то сейчас этот показатель плотно приближается к двумстам.

Однако для того чтобы овладеть русским языком, китайским обучающимся приходится прикладывать огромные усилия на освоение его грамматической составляющей, в которой выражение целевых отношений занимает одно из ведущих мест. Наша практическая работа подтверждает: «целеполагание, интенция, целевые синтаксические отношения являются базовыми составляющими процесса общения, так как определяют цель действия, желаемые события или явления действительности. Является общепризнанной и коммуникативная значимость целевых отношений, о чем свидетельствует их широкое распространение во всех стилях современного русского языка» [Петрова, Моисеенко 2020: 76]. Наряду с этим, русскоязычная система способов выражения целевых отношений неоднородна, довольно масштабна и отличается богатством в проявлении оттенков. Большие различия в синтаксисе русского и китайского языков, сильное интерферирующее влияние родного языка приводят к возникновению у китайских студентов ощутимых трудностей на этом пути, в том числе, при овладении способами выражения цели. Так, в процессе исследования нами были выявлены интересные особенности в средствах выражения целеполагания в русском и китайском языках, которые продиктованы особенностями каждого из них. На страницах данной статьи мы заостряем внимание на необходимости обучения студентов различению союза *чтобы* в русских целевых придаточных и придаточных изъяснительных.

Изложение основного материала статьи. В китайском языке значение цели может передаваться при помощи использования сочетания иероглифических единиц 目的是+动词, чьё значение в русском языке может соответствовать составным союзам *с целью, для того чтобы:* 我们去博物馆的**目的是认识**古代的雕塑艺术。– *Мы идём в музей* ***с целью ознакомления*** *с искусством древних скульпторов;* 我每天学习的**目的是获得**好的成绩。 – *Я каждый день учусь с целью* ***получения*** *хорошей оценки. Я занимаюсь спортом с целью похудения;* 我去操场的**目的是入选参加**比赛。– *Я иду на стадион* ***с целью принятия участия*** *в соревновании;* 我去银行的**目的是存钱**。 – *Я иду в банк для того, чтобы* ***положить*** *деньги на счёт.* 他们去商场的**目的是买礼物**给朋友。– *Мы едем в магазин для того, чтобы* ***покупать*** *другу подарки.*

Сообщая о необходимости совершения действия, так же, как и о цели действия, возникшего в силу определенных обстоятельств, не зависящих от воли говорящего, в обоих языках могут быть использованы модальные слова **должен, нужен, необходим** (应该, 必须, 需要): Вы *должны* много тренироваться, *чтобы правильно произносить эти звуки.* – 你们**应该** (*должны*) 做很多训练为了发好这些音。Вы *должны* внимательно слушать лекции, *чтобы успешно сдать экзамен.* – 你们**应该**认真听讲为了顺利通过考试; Он *должен* громче говорить, *чтобы все могли слышать.* – 他**应该**更大声讲话为了所有人听见; Ты *должна* рано встать, *чтобы не опоздать на работу.* – 你**应该**早起床为了上班不迟到. Ему *необходимы* очки, *чтобы видеть и близко, и далеко (для видения*). – 他需要(*необходимы*）眼镜看 *(видеть)*近的和远的。Мне *надо* время, *чтобы собирать чемоданы.* – 我需要时间**收拾行李**; Ребёнку *нужна* ложка, *чтобы есть мороженое.* – 孩子需要勺子**吃冰激凌**; Растению *необходим* свет, *чтобы расти.* – 植物需要阳光为**了生**长。

Как видно из примеров, использование модальных слов для выражения целевых отношений не должно вызвать трудностей у китайской аудитории, так как мы находим эквиваленты, явно передающие целевые значения в обоих языках.

Ранее было упомянуто, что многочисленные целевые союзы объединяют главное и придаточное предложения цели. Русскому союзу *чтобы* здесь принадлежит первое место. На его основе появился целый ряд составных союзов, а также союзов, в состав которых входят соотносительные слова. Среди них: *для того чтобы, с тем чтобы, во имя того чтобы, в целях того чтобы, с той целью чтобы, с расчетом чтобы, так чтобы, затем чтобы, лишь бы, только бы.* Кроме того, сюда входит редко употребляющийся союз *дабы.* В китайском языке эта функция выполняется посредством комбинации иероглифов 为了: *Она вела машину медленно, так чтобы не совершить аварию.* – **为了**不出交通意外，她开车很小心。*Он купил себе ноутбук с той целью, чтобы было удобнее работать.* – **为了**更方便的**工作**，他给自己买了笔记本。 *Я написал эту книгу* ***во имя того, чтобы*** *разбудить в молодёжи интерес к истории.* – 我写了这本书**为的是**引起年轻人对历史的兴趣。

Далее заметим, что, несмотря на то, что объектный целевой инфинитив в русском языке возможен (*пригласить кого-либо делать ремонт; отправить автобус забрать рабочих; послать кого-либо открывать выставку; привести стиральную машину починить, позвать официанта обслужить, позвать соседей помочь, позвонить выразить сочувствие* и под.), он принимается лишь очень ограниченной в лексико-семантическом отношении группой глаголов. Поэтому у большинства китайских предложений с различными субъектами действия нет русских соответствий с целевым инфинитивом.

Некоторые различия мы выявили и в способах выражения субъекта в исследуемых предложениях. Так, в китайском языке, в отличие от русского, довольно частотным является:

а) повторное обозначение субъекта в придаточной части с использованием личной формы глагола: Он написал стихи, чтобы (он мог) издать их – 他写了这首诗是为了能够出版他们; Я делал официальный сайт фирмы, чтобы (я мог) найти клиентов. – 我制作了公司的网页为了（能够）**找到客户**。 Она нарисовала картину, чтобы (она могла) повесить на стену. – 她画了一幅画为了（能够）**挂在墙上**。

б) введение другого субъекта с помощью предложной фразы при наличии инфинитива в придаточной части: *Я оставил форточку открытой, чтобы* ***птица*** *могла свободно улететь.* – 我让窗户开着是为了小鸟能够自由的飞走。 Нормой для рассматриваемых предложений в русском языке является отсутствие обозначения субъекта в придаточной части, если он совпадает с субъектом главной части. Сигналом тождества субъектов является употребление инфинитива в целевом придаточном: Посыльный пришёл ко мне, чтобы вручить пиццу. – 快递员来找我**是为了**送批萨。Почтальон пришёл к ней, чтобы вручить письмо. – 邮递员来找他**是为了**送信。 Мой друг пришёл ко мне, чтобы взять (у меня) взаймы. – 我的朋友来找我**是为了**借钱。

Анализируя главную часть СПП с придаточным цели в контактируемых языках, мы выявили некоторые расхождения. В русском языке субъект выражается в первую очередь именительным падежом существительного (или его субститута), который выполняет функцию подлежащего: *Они сделали всё от них зависяшее,* ***чтобы*** *сохранить своё имущество и деньги.* 他们做了这一切是为了保留自己的财产和钱。*Они хотят ехать в Россию,* ***чтобы*** *хорошо изучить русский язык.* – 他们想去俄罗斯，**是为了**好好学习俄语; *Я занимаюсь практикой,* ***чтобы*** *получить опыт работы.* – 我实习**是为了**获得工作经验。Если субъект не тождественен подлежащему, он выражается косвенными падежами – дательным или творительным: ***Многим из них*** *хочется стать студентами, чтобы узнать свободную жизнь.* – 他们中的很多人想成为大学生，是为了了解自由的生活。 ***Преподавателем*** *была назначена консультация, чтобы ответить на вопросы студентов.* – 老师去参加自习是为了回答学生们的问题。

В содержательном плане некоторые союзы в русском языке могут передавать наряду с собственно-целевым значением целый ряд других синтаксических отношений. Так, союз *чтобы* используется в придаточных изъяснительных: *Он сказал,* ***чтобы*** *ты помог мне. Важно,* ***чтобы*** *погода была хорошей.*

Совмещение значений союза *чтобы* в русском языке может вызывать затруднения у обучаемых, которые в некоторых случаях приводят к недопониманию и недоразумениям. Во избежание ошибок необходимо проводить разграничение между разными видами придаточных в смысловом плане, приводя эквиваленты в исходном языке для выражения аналогичного значения в изучаемом языке: *Брат сказал,* ***чтобы*** *Миша купил газету.* 哥哥说让米莎买报纸。*Мама сказала,* ***чтобы*** *дочь сходила в магазин* – 妈妈让女儿去超市。(Мама просила дочь идти в магазин). *Муж сказал,* ***чтобы*** *жена готовила ужин.* – 丈夫让妻子**做晚饭**。 (дословно: Муж просил жена ужин готовить). Необходимо довести до сознания студентов мысль о том, что в предложениях с союзом *чтобы* содержание придаточного предложения представляется как необходимое, желательное/нежелательное. Изъясняемые слова в главной части выражают различные модальные значения: просьбу, приказания, совет, разрешение, побуждение, желание, необходимость и т.п. При объяснении различий китайским студентам между этими двумя типами придаточных предложений считаем целесообразным пояснить, что к словам, которые требуют употребления союза *чтобы* в случае выражения изъяснительных отношений, принадлежат такие лексические единицы, как: *просить – попросить, приказывать – приказать, велеть – повелеть, распоряжаться – распорядиться, разрешать – разрешить, умолять – умолить, настаивать – настоять, позволять – позволить, предлагать – предложить, советовать – посоветовать, требовать – потребовать; желать – пожелать, хотеть – захотеть, стараться – постараться, стремиться, заботиться – позаботиться, добиваться – добиться, заслуживать – заслужить; надо, нужно, необходимо, желательно, быть достойным, быть заинтересованным.* Для наглядности желательно подавать и толковать целевые и изъяснительные предложения в парах, представляя китайский вариант и дословно. Приведём примеры:

1а. *Целевое придаточное*:

Мама убирает в доме (убирает зачем?), *чтобы было чисто.*

为了让家里更干净，妈妈正在收拾。

Дословный вариант: 妈妈 Мама 收拾 убирать 在家 в доме (为什么？зачем?), 为了чтобы干净чисто。

1б. *Изъяснительное придаточное:*

Мама хочет (хочет что?), *чтобы на праздник в доме было чисто.* 妈妈想家里干干净净的过节。

Дословный вариант: 妈妈 Мама 想 хотеть (什么?что?) 过节 на праздник 家里 в доме 干净 чисто。

2а. *Целевое придаточное:*

Автор написал эту книгу (зачем написал?), чтобы все читатели узнали правду.

为了让读者了解真相，作者才写了这本书。

Дословный вариант: 作者 Автор 写了 написать 这本书 эта книга (为什么？зачем?), 为了 чтобы 所有读者 все читатели 了解 узнать 真相 правда。

2б. *Изъяснительное придаточное:*

Автор книги мечтает (о чём мечтает?), чтобы все узнали правду.

这本书的作者希望所有人都能了解到真相。

Дословный вариант: 这本书的作者 Автор книги 希望 мечтать (什么？что?) 所有人 все 了解 узнать 真相 правда。

3а. *Целевое придаточное:*

Мне нужно думать (нужно думать зачем?), чтобы понять эту тему.

为了明白这个主题，我需要思考。

Дословный вариант: 我 Я 需要 нужно 想 думать (为什么？зачем?), 为了 чтобы 明白 понять 这个 этот 主题 тема。

3б. *Изъяснительное придаточное:*

Мне нужно (нужно что?), чтобы ты мне помог.

我需要你的帮助。

Дословный вариант: 我 Я 需要 нужно (什么？что?), 你 ты 帮 помочь 我 я。

Необходимо также заострить внимание на том, что придаточное в изъяснительных предложениях с союзом *чтобы* выражает или сообщение, или косвенное побуждение. Целевое же придаточное предложение передает цель действия: Он подарил ей цветы в классе (с какой целью?), *чтобы* все увидели. – 他送她一束花（目的如何?）是为了让大家都能看见。Но: Скажи ему, (что?) *чтобы* он подарил ей цветы. – 告诉他（什么?）让他送她花。

Важно знать, что русские сложноподчинённые предложения типа: Я пошла в библиотеку, *чтобы взять несколько книг* – 我去图书馆是为了借几本书 и Моя подруга пришла, *(чтобы) помочь мне* – 我的朋友来帮助 подлежат «свертыванию», т.е. замене инфинитивного оборота на предложно-падежную конструкцию: Я пошла в библиотеку *за книгами*. Моя подруга пришла ко мне *на помощь*. В китайском языке это невозможно из-за отсутствия в нём предлогов. Знание этого факта помогает китайским обучающимся отличить русские целевые и изъяснительные предложения с союзом *чтобы* друг от друга.

Кроме того, наряду с толкованием и наглядной демонстрацией различий, большую помощь оказывают упражнения, специально подобранные авторами и размещённые в пособии «Русские целевые конструкции: учебное пособие по грамматике РКИ для китайских студентов» [Петрова, Свойкина, Ван Дунюэ 2020: 22-33], способствующие овладению студентами данными. В качестве примера, приведём несколько упражнений из указанного пособия:

***«Упражнение.* Прочитайте предложения. Вставьте союз *что* или *чтобы*. Обратите внимание на вид придаточного предложения. 空白处加入词组 *что* 或者 *чтобы*, 注意从句的类型。**

1) Студенты учатся в вузах, ... получить высшее образование.
2) Мы поехали на экскурсию, ... лучше познакомиться с городом.
3) Друзья купили цветы, ... поздравить Анну с днем рождения.
4) Нам нравится, ... каждое воскресенье мы гуляем в лесопарке.
5) Преподаватель потребовал,... все пришли на консультацию.
6) Я очень рад,... скоро ко мне приедет мой старший брат.
7) Мы зашли к земляку, ... он нам передал письмо из дома.
8) Товарищи договорились ... встретятся у станции метро.
9) Ахмед попросил, ... его подождали у деканата.
10) Виктор учится, ... стать адвокатом.
11) Преподаватель предупредил, ... скоро будет контрольная работа и ... студенты хорошо подготовились.
12) Мы встретились, ... вместе поужинать в кафе.
13) Мне нужно поговорить с родителями, ... решить важный вопрос.
14) Они посоветовали, ... я хорошо подумал о своем выборе.

***Упражнение.* Замените простые предложения сложными с союзом *чтобы*. 通过 *чтобы* 将简单句变成复杂句。**

ОБРАЗЕЦ: Сестра пошла в магазин за хлебом.
Сестра пошла в магазин, чтобы купить хлеб.
1. Мальчик побежал в класс за своей книгой.
2. Я вернулся домой за портфелем.
3. Староста вышел за мелом.
4. Студенты пришли на почту за конвертами и бумагой.
5. Наташа попросила брата сходить в библиотеку' за словарем.
6. В воскресенье мы решили поехать в лес за грибами.
7. Студенты зашли в деканат за студенческими билетами.
8. В субботу они всегда ездят на рынок за продуктами.
9. Ей нужно пойти в банк за деньгами.

***Упражнение.* Определите правильный порядок слов в предложениях. Определите тип придаточного предложения. 确定这些词正确的顺序组句。请判断从句类型。**

1) машину, вела, так чтобы, аварию, не совершить, она, медленно.
2) хотела, ей, машину, купил, она, чтобы, муж.
3) все, в, увидели, подарил, цветы, он, чтобы, ей, классе.
4) в, подарил, все, цветы, желали, чтобы, ей, классе, он.
5) там, поехали, они, чтобы, на, Кавказ, отдохнуть.

6) отдохнуть, родители, дети, мечтали, чтобы, поехали, Кавказ, на.
7) она, купить, на вокзал, чтобы, билет, до Москвы, пошла.
8) преподаватель, в столовую, сказал, чтобы, пообедать, отправились, студенты.
9) погладить, чтобы, включила, мама, бельё, утюг.
10) в наш город, чтобы, захотели, достопримечательности, друзья, посмотреть, приехать.

Упражнение. **Найдите предложения, выражающие целевые значения. 找出表示目的意义的句子。**

1) Нужно много читать, чтобы хорошо говорить.
2) Ему нужно, чтобы все студенты хорошо говорили.
3) Мне важно, чтобы все отдохнули.
4) Я рассказала эту историю, чтобы все отдохнули.
5) Он вышел за дверь, чтобы не засмеяться при всех.
6) Он сказал, чтобы все вышли.
7) Чтобы закончить дипломную работу вовремя, студенты много работали.
8) Руководитель хотел, чтобы студенты много работали над дипломной работой.

Упражнение. **Переведите предложения на русский язык, используя слова в скобках. 用括号内的词将汉语句子翻译成俄语。**

1. 为了让家里更干净，妈妈正在收拾。(чтобы)
2. 妈妈想家里干干净净的过节。(чтобы)
3. 为了让读者了解真相，作者才写了这本书。(чтобы)
4. 这本书的作者希望所有人都能了解到真相。(чтобы)
5. 为了明白这个主题，我需要思考。(чтобы)
6. 我需要你的帮助。(чтобы)

Упражнение. **Переведите предложения на китайский язык. 把这些句子翻译成汉语。**

Автор написал эту книгу, чтобы все читатели узнали правду.
Автор книги мечтает, чтобы все узнали правду.
Мама убирает в доме, чтобы было чисто.
Мама хочет, чтобы на праздник в доме было чисто.
Мне нужно думать, чтобы понять эту тему.
Мне нужно, чтобы ты мне помог.

Упражнение а). **Прочитайте шуточную историю. 读文章.**

Один журналист приехал в маленькую деревню на Кавказе, чтобы написать статью о человеке, которому исполнилось 100 лет. Для встречи с этим долгожителем журналист пришел к нему домой. «Расскажите, пожалуйста, о своей жизни, – попросил он старого человека. – Что нужно делать, чтобы жить долго?» – О, это нетрудно, ответил долгожитель. Чтобы жить долго и быть здоровым, я никогда не курил и не пил вино. Для того чтобы чувствовать себя хорошо, я всегда вставал в 5 часов утра, много работал и занимался спортом». Вдруг журналист услышал на улице шум. Он посмотрел в окно и увидел старого человека, который один боролся с пятью молодыми людьми и, кажется, побеждал их. – «Кто это? – спросил журналист удивленно. – «О, это плохой человек! Всю жизнь он курит и пьет вино. Он не любит работать и не занимается спортом», – ответил долгожитель. – «Да, но кто он?» – спросил журналист еще раз. – «Он мой старший брат...»

б). Ответьте на вопросы: Зачем журналист приехал в маленькую деревню на Кавказе, пришел в дом старого человека? О чём он попросил старого человека? Что нужно делать, чтобы жить долго, быть здоровым и хорошо себя чувствовать?» [Петрова, Свойкина, Ван Дунюэ, 2020: 22-33].

Выводы. Опора на сходства и различия в грамматическом материале изучаемого и родного языков приводит, на наш взгляд, к осмыслению и запоминанию языковых фактов, к более тщательной проработке трудного материала, требующего скрупулезного анализа. Существенным моментом, на наш взгляд, представляется выявление специфических для изучаемого языка и отличных от родного черт грамматики, на которые можно опереться при построении более эффективного и рационального учебного процесса. Выявление языковых сходств и отличий способствует разработке разных видов упражнений, которые ограждают студентов от многократных повторений сходного с родным языком материала, высвобождая время для работы с более трудным, национально-обусловленным и маркированным материалом изучаемого языка.

Литература:

1. Карпенюк, Н.М. Сложные предложения фразеологического типа с союзом «чтобы» [Текст] / Н.М. Карпенюк // Русский язык в школе. – 1962. – № 2. – С. 31-35.
2. Крючкова, Л.С. Русский язык как иностранный [Текст]: синтаксис простого и сложного предложения: учеб. пособие для вузов / Л.С. Крючкова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 464 с. – (Учеб. пособие для вузов).
3. Миролюбов, А.А. Сознательно-сопоставительный метод [Текст] / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 39-41.
4. Петрова, Л.Г. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-русистов [Текст]: Программное обеспечение курса включенного обучения для иностранных студентов-русистов; под ред. Л.Г. Петровой. – Белгород, 2003. – 40 с.
5. Петрова Л.Г. Технология модульного обучения китайских студентов целеполаганию в процессе формирования грамматической стороны речи на русском языке: опыт и перспективы. Монография / О.А. Моисеенко, Л.Г. Петрова, Сунь Дамань. – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2020. – 100 с.
6. Петрова Л.Г. Русские целевые конструкции: учебное пособие по грамматике РКИ для китайских студентов. / Л.Г. Петрова, Л.Ф. Свойкина, Ван Дунюэ. – Белгород: ИПЦ «Политерра», 2020. – 44 с.
7. Реформатский, А.А. О сопоставительном методе [Текст] / А.А. Реформатский // Реформатский, А.А. Лингвистика и поэтика. – М., 1987. – С. 40-52.

8. Чжао Юньпин. Сопоставительная грамматика русского и китайского языков [Текст] М.: Прогресс, 2003. – 460 с.

Педагогика

УДК 371.1

кандидат педагогических наук, доцент Петрунина Марина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ЭТИКО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА К ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье представлена подготовка студента к воспитанию дошкольника средствами музыки. Рассматривается научно-методическая основа разработки и апробации этико-эстетических характеристик взаимодействия педагога и дошкольника. Представлены предпосылки, направления, цели и задачи, содержательные характеристики познания дошкольником самого себя, развития музыкальных способностей в этико-эстетическом ключе. Обоснованы принципы музыкального воспитания дошкольника: принцип принятия ценностей и ценностных отношений, а также принцип ценностного и смыслового значения музыки для познания мира. В заявленном аспекте обоснованы противоречия между традиционными способами музыкального воспитания и востребованным на современном этапе отношением к ребенку как субъекту воспитательного процесса в целях познания мира по законам красоты.

Ключевые слова: этико-эстетическая направленность подготовки студента, музыкальное воспитание.

Annotation. The article presents the preparation of a student for the education of a preschool child by means of music. The article considers the scientific and methodological basis for the development and testing of ethical and aesthetic characteristics of interaction between a teacher and a preschooler. The prerequisites, directions, goals and objectives, content characteristics of the preschool child's self-knowledge, the development of musical abilities in an ethical and aesthetic way are presented. The principles of musical education of preschool children are justified: the principle of accepting values and value relations, as well as the principle of the value and semantic meaning of music for the knowledge of the world. In the stated aspect, the contradictions between the traditional methods of musical education and the attitude to the child as a subject of the educational process in order to learn the world according to the laws of beauty are justified.

Keywords: ethical and aesthetic orientation of student training, musical education.

Введение. Подготовку студента к воспитанию дошкольника средствами музыки следует понимать как своеобразную научно-методическую основу для разработки и апробации этико-эстетических характеристик взаимодействия педагога и дошкольника. Это особенно важно для познания дошкольником самого себя, развития музыкальных способностей в этико-эстетическом ключе.

Основанием для дальнейших рассуждений является точка зрения Д.И. Фельдштейна об изменившихся условиях и возможностях развития дошкольника. Детство – это, как правило, своеобразная последовательность взросления растущего человека, его состояния «до взрослости». В обобщенном виде – это совокупность детей разных возрастов, составляющих так называемы «до взрослый контингент» общества [9].

Изложение основного материала статьи. В качестве исходных положений музыкального воспитания дошкольника в современных условиях, на наш взгляд, являются следующие принципы: принцип осмысления (принятия) ценностей и ценностных отношений, а также принцип ценностного и смыслового значения музыки для познания мира дошкольниками.

Однако не менее важно учитывать противоречия современной реальной действительности: с одной сторны, – сложившиеся традиционные способы музыкального воспитания, а, с другой, – проблемы, связанные с отношением к ребенку как субъекту воспитательного процесса в условиях возрастающего уровня информатизации и ослабления внимания к музыкальному воспитанию как возможности познания мира по законам красоты.

В этой связи необходимо учесть позиции Н.М. Борытко, Е.В. Бондаревской и Н.Е. Щурковой о том, что содержанием воспитания является все-таки содержание жизни ребенка. При этом педагогу необходимо учитывать такие аспекты воспитания, как социокультурный (передача и усвоение определенного знания о мире, о себе, культуре), который раскрывает смысл воспитания; индивидуальный, включающий возрастные психолого-педагогические особенности (в том числе пути саморазвития личности), этико-эстетический (позволяющий воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты») и коммуникативный (взаимодействие на языке искусства (в нашем случае – музыки).

Это означает, прежде всего, – необходимо формирование этико-эстетических идеалов через познание эстетических и этических норм, а также приобретение навыков ценностной оценки и выбора между образцами зла и добра, красоты и безобразия. Речь идет о формировании у подрастающего поколения этико-эстетических идеалов как совершенных представлений о единстве Добра и Красоты.

Для будущего учителя «интегральным результатом такой направленности воспитания является становление целостной и целеустремленной личности, человека, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, что позволяет ему самостоятельно решать различные проблемы в повседневной профессиональной или социальной жизни» [5].

Другое важное, на наш взгляд, основание – это уровень профессиональной компетентности педагога в интенсивно изменяющихся условиях переоценки ценностей и даже их кризиса. Ведь для будущего педагога представляется необходимым не только компетентное выполнение профессиональных функций, но и проявление качеств интеллигентности, благородства и добропорядочности (то есть нравственных установок в отношении к окружающим и самому себе [2].

Следует исходить из того, что воспитание дошкольника осуществляется во взаимодействии семьи, коллектива, группы, а также государственных, общественных и частных организаций. Однако важно

учитывать и другое: воспитание все-таки ориентировано на взаимодействие, взаимовлияние, взаимообогащение. При этом в музыкальном воспитании важна активность дошкольника в нравственно-ориентированном ключе, поскольку растущий человек, с одной стороны, признается свободным, а, с другой, становится способным к принятию ответственности за свои решения.

В этом случае именно отношение является (точка зрения Н.М. Борытко) одной из центральных категорий этики. Относиться – это значит составить свое представление о чем-либо или о ком-либо, а на этой основе возможно проявление своего чувства к чему или кому-либо.

Понятно, что в дошкольном возрасте еще не все осознанно проявляется, так как дошкольный возраст – это период приобщения ребенка к познанию окружающего мира. В то же время – это период его начальной социализации и именно в этом возрасте наблюдается развитие памяти, мышления, развивается познавательный интерес детей и любознательность. В связи с этим особую актуальность приобретает музыкальное воспитание дошкольника, включающее воспитание чувства прекрасного и формирование музыкальной культуры.

Именно музыка занимает особое место в воспитании детей дошкольного возраста, что объясняется и спецификой этого вида искусства, и психологическими особенностями дошкольника. По мнению Б.М. Теплова, музыка – «зеркало души человеческой», музыка соотносится с «эмоциональным познанием», «моделью человеческих эмоций»; она отражает отношение человека к миру, ко всему, что происходит в нем и в самом человеке [8].

Необходимо подчеркнуть и другое: дошкольное детство – пора наиболее оптимального приобщения ребенка к миру прекрасного, а ведь воздействие музыки на образное мышление, на чувства растущего человека и делает ее одним из самых эффективных средств формирования эмоциональной сферы дошкольника.

Таким образом, музыкальное развитие оказывает воздействие и на общее развитие дошкольника: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, развиваются музыкальные способности.

Поскольку в дошкольном возрасте познается окружающий мир, усваиваются этические нормы и правила поведения в обществе, активизируется эстетический аспект познания мира. В связи с этим особую актуальность приобретает воспитание у дошкольников художественного вкуса, осознание ими чувства прекрасного, формирование музыкальной культуры.

Вот почему важны научные исследования Ю.Б. Алиева, О.П. Радыновой, Л.В. Школяр, которые свидетельствуют о том, что формирование собственно музыкальной культуры нужно начинать с дошкольного возраста. К примеру, Ю.Б. Алиев характеризует музыкальную культуру и возможности ее формирования у ребенка с целью приобретения социально-художественного опыта, в надежде на возможность возникновения музыкальных потребностей. При этом акцентируется внимание на том что музыкальная культура (по своей сути интегративное свойство личности) обладает такими показателями, как пристрастие к музыкальному искусству, эмоциональное восприятие музыки и в то же время – музыкальная наблюдательность. Особую роль играют искусствоведческие знания, осмысленность музыкально-эстетических идеалов, хотя не менее важно и критическое (избирательное) отношение к так называемым музыкальным явлениям [1].

Этико-эстетический потенциал воспитания дошкольника (средствами музыки) реализуется в процессе систематического, целенаправленного воспитания эмоциональной отзывчивости. Это достигается в процессе использования, к примеру, классических музыкальных произведений, которые не только способствуют развитию музыкально-образного мышления и воображения, но и (как было уже отмечено), но и приобретению ценностного опыта собственно музыкальной деятельности. Отсюда возникают условия для развития эстетических эмоций, чувств, интересов, потребностей, вкуса, что активизирует эмоционально-оценочное отношение ребенка не только к музыке, но и к его окружению.

По мнению Л.В. Школяр, такая направленность (приобретение музыкального опыта) позволяет обнаружить уровень музыкальных интересов ребёнка, широту музыкального и жизненного кругозора. Важен опыт восприятия музыки и ее исполнения, поскольку прикосновение к ценностям музыкального наследия прошлого (к примеру, музыкального фольклора) способствует приобретению этого опыта, что важно и для современной окружающей музыкальной жизни [10].

В процессе занятий необходимо обращение к этико-эстетическим событиям, поскольку возникающие в этих условиях впечатления развивают эмоционально-волевую сферу личности ребенка, обеспечивают эстетические и нравственные переживания, которые помогают детям выбрать достойный образец, значимый идеал.

Возможно использование разнообразных видов деятельности дошкольников, речь идет об эстетической и этической, музыкально-художественной, игровой, коммуникативной, певческой, танцевальной и других видах деятельности [3].

Важно учитывать и другое: содержание взаимодействия в процессе прикосновения к музыке, характер отношений воспитателя и воспитуемого, при этом воспитание определяется, с одной стороны, установками того или иного общества, а также идеями и методами, сформулированными теорией и методикой музыкального воспитания.

Таким образом, для студента вуза особенно важно найти и осмыслить этико-эстетическую направленность воспитания дошкольника средствами музыки, поскольку в процессе взросления ребенка происходит изменение его отношений с окружающими людьми, а если еще происходит знакомство и осмысление музыкальных произведений, раскрывающих мир с позиций добра и красоты, то есть надежда, что произойдет «окультуривание этих отношений, возвышение их как результата собственной человеческой деятельности, дополняющей его внешнюю и внутреннюю природу» [2].

Важно приобщение будущего педагога к осмыслению основополагающих характеристик таких этических представлений, как «мораль, нравственность, духовность» на междисциплинарном уровне. Во-первых – это ориентация на норму, то есть «этические взгляды предстают как нормативная этика, учение о должном, система моральных представлений о нормах поведения в обществе…этическое воспитание понимается как продолжение традиции, идентификация с социокультурным окружением, принятие норм, усвоение совокупности правил и образцов поведения, самоограничение и запрет».

Во-вторых, этические учения, лежащие в русле осмысления и принятия нравственных характеристик культуросообразного поведения человека, выводят на понимание самого себя, его неповторимости, что «выражает индивидуальность человека как его выделенность из окружения» [2].

В заявленном аспекте именно духовность определяет направленность на ценностное взаимодействие с окружающим миром. Обращение же к музыке позволяет решать проблемы добра и зла, любви и ненависти, красоты и безобразного, воспитывать поведение ребенка, его отношение к другим (не только принятие среды, других людей, их поведения), но и проявление своих взглядов, выбора видов деятельности [7].

В-четвертых, без эмоционального-эстетического отношения невозможно познать мир и самого себя, поскольку это необходимый компонент в процессе формирования нравственных качеств человека. Обращение к музыкальному произведению, как событию, - это возможность вызвать у детей те или иные переживания, сопереживание, осмысленность действий на основе эмоций стыда, совести и сострадания [4].

Особую значимость для развития этико-эстетической направленности воспитания дошкольника приобретают *задания для самостоятельной работы студентов.*

Задание 1 направлено на осмысление понятия «воспитание», «этико-эстетическое воспитание».

1. Воспитание как социальный институт является объектом изучения ряда отраслей знания (назовите их).

2.Соотнесите предложенные точки зрения на воспитание с собственно педагогическими аспектами воспитания. Дайте характеристику педагогических аспектов воспитания.

Материал для размышлений: философия рассматривает онтологические и гносеологические основы воспитания; формулирует наиболее общие представления о его целях и ценностях; социология изучает социальный «заказ», определяемый обществом и формулируемый государством в нормативных документах (включая региональные и социально-культурные особенности воспитания); правоведение занимается правовыми формами организации и функционирования социального и коррекционного воспитания, правовыми нормами, регламентирующими роль государства, его структур и граждан в сфере воспитания; социальная психология изучает особенности различных групп и организаций, в которых реализуется воспитание, что позволяет объяснить механизмы взаимодействия субъектов различных видов воспитания; культурология изучает воспитание как явление культуры, а также педагогическую культуру как гуманитарный феномен.

Задание 2 направлено на обоснование многозначности категории воспитания: воспитание рассматривается как общественное явление, как деятельность, как процесс, как ценность, как система, как воздействие, как взаимодействие.

1. Справедливо ли каждое из представленных понятий «воспитание»?
2. Позволяет ли каждое из них охарактеризовать воспитание в целом?
3. Какова ваша точка зрения в отношении рассуждений А.В. Мудрика?

Материал для размышлений: в последние десятилетия подход к воспитанию и соответственно его определение как педагогического понятия существенно изменилось. Так воспитание – это конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным состоянием общества, а также с этноконфессиональными и социально-культурными особенностями. Результаты и эффективность воспитания, по мнению исследователя, следует определять не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько готовностью и подготовленностью членов общества к сознательной активности, самостоятельной творческой деятельности, позволяющей решать проблемы в соотнесенности с современной социокультурной ситуацией.

Задание 3 включает осмысление особенностей музыкального воспитания.

1. Проанализируйте Программу «Музыкальные шедевры» О.П. Радыновой.
2. Дайте характеристику педагогических аспектов музыкального воспитания.
3. Что бы вы предложили для этико-эстетического воспитания дошкольника (анализ музыкального произведения, музыкального спектакля…).

Так, Программа «Музыкальные шедевры» О.П. Радыновой для детей дошкольного возраста представляет собой погружение в так называемые основы музыкальной культуры. В программе содержится научно и методически обоснованная система формирования основ музыкальной культуры детей дошкольного возраста (от трех до семи лет). Кроме того, на что следует обратить внимание, сделан акцент на индивидуальные и психофизиологические особенности детей. Особенностью заявленной программы является ее направленность на взаимосвязь с воспитательно-образовательной работой детского сада.

Выводы. Таким образом, этико-эстетическая направленность подготовки студента к воспитанию дошкольника средствами музыки основывается на осмыслении как традиционных способов музыкального воспитания, так и с учетом современных требований к ребенку как субъекту воспитательного процесса. Особую значимость приобретает нравственная составляющая воспитания ребенка средствами музыки.

Перспективным является исследование проблемы этико-эстетического воспитания дошкольника в условиях педагогической поддержки, поскольку развитие ребенка – нелинейный процесс, включающий не только накопление каких-либо возможностей, но и возрастание способности и желания проявить себя в более сложной системе взаимоотношений.

Литература:

1. Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Ю.Б. Алиев, Л.А. Безбородова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 416 с.

2. Борытко Н.М. Этическое воспитание. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 32 с.

3. Павлова Л.А. Пути и методы этико-эстетического воспитания старших дошкольников. Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве / Л.А. Павлова / Сборник статей, под общ. Ред. О.К. Поздняковой. – Издательство: Московский психолого-социальный университет, 2014. – С. 223-229

4. Петрунина, М.А. Формирование эстетического вкуса младшего школьника средствами вокально-хорового пения [Электронный ресурс] / М.А. Петрунина. – 2019. – 51 с. – Режим доступа: https://lib.rucont.ru/efd/701160

5. Попова, В.И. Ценностно-смысловая коммуникация или как достичь взаимопонимания в воспитательной деятельности педагога. Проблемы современного педагогического образования, Сер.: Педагогика и психология – Сборник научных трудов / В.И. Попова. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 3 – С. 114-116.

6. Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников: Учеб. пособие для студ. фак-ов дошк. воспит. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / О.П. Радынова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 240 с. ISBN 5-7695-0182-0

7. Соловцова И.А. Духовное воспитание школьников: проблемы, перспективы, технологии: Учебно-методическое пособие для педагогов и студентов / Под ред. Н.М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. – 160 с.

8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – Издательство «Наука», 2003. – 379 с. ISBN – 5-02-006277-4

9. Фельдштейн, Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии, 1998. №1 – С. 3-19

10. Школяр Л.В. Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Школяр [и др.]; Под ред. Л.В. Школяр. – М.: ACADEMIA, 2001. – 230 с. ISBN 5-7695-0443-9

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, старший преподаватель 100 кафедры общевоенных дисциплин Пирогланов Шамсуддин Шахретович
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);
курсовой офицер-преподаватель Попова Анжелика Вячеславовна
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);
курсовой офицер-преподаватель Гриценко Дмитрий Андреевич
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема пересмотра концепции воспитательной работы в вузе с целью поиска таких педагогических приемов, методов, принципов, с помощью которых можно формировать социальную ответственность обучающихся, личностное и профессиональное развитие которых вне социума невозможно.

Ключевые слова: социальная ответственность, педагогическое формирование, новая парадигма воспитательной работы, социальные и поведенческие эталоны, традиции, эмоциональная вовлеченность, ситуация неопределенности социума, мониторинг.

Annotation. The article deals with the problem of revising the concept of educational work in higher education institutions in order to find such pedagogical techniques, methods, and principles that can be used to form the social responsibility of students, whose personal and professional development is impossible outside of society.

Keywords: social responsibility, pedagogical formation, new paradigm of educational work, social and behavioral standards, traditions, emotional involvement, the situation of uncertainty of society, monitoring.

Введение. На сегодняшний день вопрос о формировании социальной ответственности у обучающейся в вузах молодежи стоит весьма остро, и, в первую очередь, это связано с поиском тех педагогических форм работы, которые могли бы обеспечить ее формирование. Чтобы с этим разобраться, начать необходимо с анализа той ситуации в современном социуме. На фоне которой молодые люди выбирают цели и ценности своего как личностного. Так и профессионального развития. Дело в том, что воспитание всегда детерминировано внешними условиями, современными процессами социума. В том числе глобальными тенденциями.

Необходимо понимать характеристики современных социальных процессов, требующих учета при организации воспитательной деятельности. Воспитание – это объемная тема, заполненная множеством проблемных аспектов. Прежде чем говорить о тенденциях формирования социальной ответственности, хотелось бы остановиться на факторах, обусловливающих изменение социально-воспитательной траектории развития высшей школы сегодня. Внешние условия, которые сегодня представляют для нас особый интерес, связаны с феноменом, введенным Зигмунтом Бауманов, именуемым «текучая современность» [1].

По мнению автора данного понятия «текучая современность» – это переход от структурированного, плотного состояния мира к необремененному социальными и иными условиями обязательствами к более пластичному, гибкому. Мобильному, другими словами: текучему и свободному от различных границ. Современность, – как считает Зигмунт Бауман, – иллюстрируется следующими маркерами: снижение роли традиционного общества (норм, шаблонов и т.д.), отсутствие веры в прогресс и политические обещания, повышение мобильности индивидуумов (как территориальной, так и социальной), освобождение от границ любого типа, падение идеи труда, вечное движение, переключение внимания, легкость во взаимоотношениях между полами, жизнь без обязательств.

При этом современному социуму характерна концепция слабых связей, открытая Марком Гранноветтером. Если, характеризуя сильные связи, мы говорим о группах людей, с которыми индивидуум связан длительными, доверительными отношениями (семья, друзья, коллеги по работе), то при всестороннем анализе слабых связей мы видим, что это могут быть контакты между большими социальными группами лиц, часто случайные или эпизодические, нерегулярные (соседи, попутчики, знакомые, контакты в социальных сетях и т.д.). А основная часть коммуникативного времени нашей молодежи сегодня – это именно социальные сети. Вернуть их оттуда уже не представляется возможным. Следовательно, нужно перестроить воспитательную парадигму основательно.

Если проанализировать сущностную характеристику слабых связей, то в ней мы увидим расширение информационного потока (цифровой вихрь, большие данные, цифровые следы и др.), возможность получения

информации от большой группы лиц, социальную мобильность, возможность общения на больших расстояниях, отсутствие принадлежности к определенной социальной группе, отсутствие ответственности за свои действия (поведение в форумах), несоблюдение этики общения, открытый доступ к негативной информации, подмена реального общения виртуальным и многое другое. Таким образом, чтобы наши студенты чувствовали себя более уверенно в социуме и обладали высоким уровнем социальной ответственности, их необходимо научить именно развитию слабых связей.

Изложение основного материала статьи. Социальная неопределенность ворвалась в современную жизнь молодежи и диктует свои цели-ценности, происходит это потому, что неопределенность перспектив личности в мире связана с отсутствием устойчивых интегрирующих ценностных ориентиров. Нестабильность развития социума в конкретной или глобальной перспективе приводит к отсутствию достоверной возможности планировать сво действия и прогнозировать результат.

При этом практически всегда присутствует неуверенность в благоприятном развитии ситуации. Все это, безусловно, затрагивает культурные ценности современной молодежи. В условиях социальной неопределенности механизм воспроизводства культурных ценностей не обеспечивает реализации «ожидания желаемого». Новые виды деятельности не соотносятся с имеющейся системой ценностей, а динамика провозглашаемых опережает возможности по их адаптации. Навязываемая система ценностей не соответствует желаниям молодого человека следовать ей. Дополнением современного социума является такое явление как «социальный серфинг», выражающийся в поверхностности и множественности идентификации представителей молодежи с социальными сообществами. В глобальной информационной среде молодой человек стремится ощутить себя частью многих социальных и культурных модификаций, т.е. «быть везде».

«При наличии данных процессов в обществе, нелинейности, неопределенности в развитии социума, что мы имеем в вузовской системе воспитательной деятельности? Вероятно, вуз должен быть той платформой, задающей для студенческой молодежи устойчивые ориентиры, социальные эталоны, понятные перспективы, конструирующей умение выстраивать свою социальную траекторию развития в данных условиях, платформой, реализующей социальное воспитание», – считает А.В. Мудрик.

Вместе с тем сфера воспитания современного вуза сегодня не имеет: во-первых, четко определенной, заданной организационной структуры воспитательной деятельности (в разных вузах имеют место различные формы и модели управления данной сферой, иногда отсутствует должное количество административных единиц, занимающихся воспитательной деятельностью; во-вторых, отсутствует финансовая статья воспитательной деятельности в вузе.

В качестве компенсации отсутствия данных позиций можно использовать более четкую организацию воспитательной деятельности: прорабатывать целевой компонент, механизмы реализации, структуру деятельности в конкретных вузах. Любой процесс либо деятельность начинается с целевого компонента. Цель воспитательной деятельности в вузе может быть определена предельно просто – создание эффективных условий для личностного развития и профессионального становления студентов. Задачи вуз определяет, исходя из специфики организации деятельности в своем вузе.

Структура и уровни организации воспитательной деятельности в вузе могут быть обусловлены определенными иерархическими подходами. Достаточно традиционной структурой организации воспитательной деятельности в вузе является организация работы по направлениям. Сегодня эффективные результаты получают при модульной структуре организации воспитательной деятельности в вузе.

В качестве модулей могут выступать: студенческие объединения, студенческо-преподавательские сообщества; волонтерская деятельность; адаптационные программы вуза; социально-профессиональное партнерство; студенческое самоуправление; студенческий отряд и др. Логистика воспитательной работы в вузе может начинаться, например, с адаптационных сборов, в ходе которых можно простроить все необходимые прогнозы воспитательной деятельности в целом.

В основе механизмов реализации находится триада: «воспитывающая деятельность-воспитывающие отношения-воспитывающая среда». Основа идеи –теория воспитательных систем (Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова и др.).

Оценить эффективность воспитательной деятельности можно с помощью такой технологии, как мониторинг. Восптывающая деятельность должна соответствовать ряду критериев, они должны быть четко прописаны в процедуре мониторинга. В процессе воспитывающей деятельности нужно добиваться того, чтобы сами студенты возглавляли проекты и выполняли руководящие роли.

По какому алгоритму может идти процесс педагогического формирования социальной ответственности? Во-первых, должна быть разработана и утверждена программа воспитательной деятельности вуза, в которой должна присутствовать концептуальная модель формирования именно тех ценностей и качеств, которые позволяют развивать именно социальную ответственность обучающихся. Во-вторых, необходим также утвержденный и согласованный со всеми структурными подразделениями календарный план воспитательной работы на год. При этом важно учитывать, что в нем могут быть какие-то спонтанно-организованные акции и мероприятия, регламентируемые в рамках регионального компонента. Но в целом такой план очень дисциплинирует всех участников воспитательного процесса в вузе.

В-третьих, как правило, в вузах существует автономная воспитательная деятельность, в рамках которой приоритетное значение занимают традиции. Имидж вуза, ритуалы, события, даты и т.д. Серьезным подспорьем в работе может служить методическое обеспечение деятельности, банк методических разработок, сценариев, викторин, конференций. В-четвертых, всегда в выигрышной позиции оказываются те вузы, в которых имеются авторские технологии и разработки в сфере воспитания. В-пятых, очень важным компонентом являются диагностические срезы, в числе которых самые различные опросы студентов, преподавателей, партнеров, позволяющие держать руку на пульсе, учитывать ошибки и промахи, прогнозировать и развивать концепцию воспитывающей деятельности.

Воспитывающая среда вуза, который заинтересован в том, чтобы концепция воспитательной работы была не профанацией, а интересным комплексным и системным проектом, может включать различные микросреды, такие как: информационная, художественно-эстетическая, предметная, природная и эмоциональная. В поле информационной среды могут быть собственные средства информации – информационные стенды. Пресс-центр, газета, журнал, контент социальных сетей. Художественно-эстетическая среда может создавать определенную атмосферу за счет цветовосприятия, брендбука, логотипа,

стилистики, дизайна и эргономики. Предметная и природная среда давно известны, реализуются с помощью озеленения, экологичности, использования природных и территориальных возможностей вуза, материально-технического оснащения и наличия аппаратуры.

В настоящее время многие вузы основной упор делают на эмоциональную среду и ее воспитывающее воздействие через традиции, ритуалы, символы, девизы, формы, эмблемы, ростовые куклы на праздничных шествиях, что позволяет вовлечь студента в эмоциональное переживание, развивать в нем активность, творчество, самодеятельность и социальную ответственность. Таким образом, воспитывающая среда создает эталоны, поведенческие паттерны обучающихся, что вызывает эмоцию, именно этот момент является наиболее эффективным в рамках воспитательной работы.

Особое значение мы придаем характеру отношений с обучающимися в общей концепции педагогического формирования социальной ответственности. Эти отношения должны быть именно воспитывающими, эмоционально безопасными, в которых личности эмоционально комфортно, не страшно; развивающими, задающими лучшие эталоны, формирующими поступки и поведение; притягательными и значимыми для обучающихся.

Показателями воспитывающих отношений являются такие детерминанты, как: эмоционально благоприятный климат, эмоциональное благополучие членов коллектива, наличие ценностных эталонов отношений; эмоционально-деятельностная поддержка членами коллектива друг друга; доминантным стилем коммуникации при этом является сотрудничество.

Можно попытаться выстроить такую траекторию отношений между преподавателями и студентами через формы развития социальной ответственности, при которых между ними будут декларироваться общие ценности, в команде будут реализовываться такие виды деятельности, как: познавательная, творческая, игровая, при этом будут сохранены и продолжены традиции коллектива, с постоянной поддержкой и сопровождением как на деятельностном, так и на эмоциональном уровнях.

Выводы. В настоящее время на смену традиционным, институциональным формам приходит новый тип общностей, характеризующихся отсутствием жестких связей: они дискретны, полиморфны, доступны и остаются незавершенными. Для современных представителей социума, особенно для молодежи, это обеспечивает возможность интенсивного перемещения от общности к общности, перескакивания между разнородными потоками коммуникации, перебирания и освоения многих культурных практик.

У молодежи присутствует слабая социальная ответственность, ответственность за свои действия и их результат при дискретных коммуникациях. Проявляется нормативная деструкция, в основе которой лежат ситуативные нормы, размытость традиционных норм, расширение границ нормы, дисфункция институтов, исчезновение норм. Появление все большего количества нестандартных ситуаций в молодежной среде требует от организаторов воспитательного процесса в вузах пересмотра форм и технологий педагогического формирования социальной ответственности студентов. В данной ситуации на вуз, как на социальный институт, ложится двойная нагрузка, связанная с социальными эталонами, с умением объяснить современной молодежи, как быть с этой реальностью.

Среди параметров срезов, оценивающих эффективность всей воспитательной работы вузе, могут быть наличие программы адаптации первокурсников с обязательным изучением уровня социальной ответственности, наличие системы поощрения, наличие традиций, наличие студенческого самоуправления, позволяющего в полной мере раскрыть особенности социальной ответственности и потребности в ее дальнейшем развитии.

Литература:

1. Бауман, Зигмунт. Текучая современность / Зигмунт Бауман; [пер. с англ. С.А. Комаров]. – Москва [и др.]: Питер, 2008. – 238 с.; 21 см.; ISBN 978-5-469-00034-1 (В пер.)
2. Киселева Е.В., Киселев Н.Н. Адаптация студентов в высшем учебном заведении: анализ затруднений, поиск ресурсов // Сибирский педагогический журнал. 2019. №2. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 17.03.2021).
3. Киселев Н.Н., Киселева Е.В. Воспитание в вузе: исторические традиции, современные тенденции // Сибирский педагогический журнал. 2014. №2. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 10.01.2021).
4. Пирогланов Ш.Ш. Воспитание социальной ответственности военнослужащих в современном обществе // Вестник Московского института государственного управления и права. 2016. № 14. – С. 225-227.
5. Пирогланов Ш.Ш. Психолого-педагогическая составляющая процесса формирования социальной ответственности военнослужащих // Вестник Московского института государственного управления и права. 2015. № 10. – С. 209-212.
6. Анцупов И.С., Пашков Г.Н., Бережной Н.А., Пирогланов Ш.Ш. Педагогические основы формирования социальной ответственности военнослужащих // Министерство обороны Российской Федерации, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков. Краснодар, 2020.

Педагогика

УДК 37.017.92

доктор медицинских наук, профессор Плахов Николай Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Сорокина Людмила Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
доктор медицинских наук, профессор Шангин Андрей Борисович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

КАТЕГОРИЯ «ДОЛЖНОГО» В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению философской категории «должное» как одного из элементов духовно-нравственного здоровья индивидуума. Рассматривая человека с позиции его триединой сущности: «дух – душа – тело», указанную категорию целесообразно представить как основу дифференциации понятий «добро» и «зло». Актуализация внедрения основ науки о «должном» в образовательный процесс связана с глобализацией информационного пространства, усилением социальных рисков для жизни и здоровья населения. Данный факт обуславливает роль духовно-нравственного потенциала личности как ведущую в структуре социального компонента здоровья личности. Деонтологию как науку о морали предлагается использовать в качестве структурного компонента образовательного процесса наряду с аксиологическим, гносеологическим и праксиологическим компонентами.

Ключевые слова: должное, духовно-нравственное здоровье, социальные отклонения, образовательная среда, педагогика.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the philosophical category "due" as one of the elements of the spiritual and moral health of the individual. Considering a person from the position of his triune essence: "spirit – soul – body", it is advisable to describe this category as the basis for the differentiation of the concepts "good" and "evil." The actualization of the introduction of the fundamentals of the science of "proper" in the educational process is connected with the globalization of the information space, the intensification of social risks for the life and health of the population. This fact determines role of the spiritual and moral potential individual as the leading one in the structure social component individual's health. Deontology as a science of morality is proposed to be used as a structural component of the educational process along with axiological, epistemological and praxeological components.

Keywords: due, spiritual and moral health, social deviations, educational environment, pedagogy.

Введение. В формировании личности индивидуума категория «должное» имеет определяющее социализирующее значение и рассматривается в рамках учения о совокупности правил поведения людей, норм общежития, этических качеств социальной действительности. Указанная философская категория является основой учения – деонтологии, которая в соответствии с трактовкой английского философа-утилитариста Иеремия Бентама (1748-1832), характеризует раздел этики, где рассматриваются вопросы долга и должного, в том числе в сфере моральных, нравственных обязанностей, основанных на правилах поведения человека, прежде всего специалиста [7; 14]. Другими словами, это этика долга, противостоящая прагматической этике – консеквенциализму. В работах Бентама «Введение в основания нравственности и законодательства» и «Деонтология или наука о морали», автор рассматривал необходимость достижения консенсуса на основе учёта индивидуальных и общественных интересов [7].

В современном мире актуализация науки о морали определена тем, что развитие технократического общества возможно лишь при повышении уровня обеспеченности безопасности жизни и здоровья личности каждого, особенно подростков и молодежи, учитывая разносторонне влияние на их еще формирующуюся личность, негативных социальных факторов. К факторам риска социальной направленности возможно отнести конфликты на межнациональной и межконфессиональной основе, преступность, вредные экологические факторы, распространенность психоактивных веществ, деструктивных информационных каналов, общее снижение уровня жизни, что неукоснительно отражается на таких составляющих здорового образа жизни как: снижение физической и умственной активности, нарушение питания и увеличения воздействия стрессогенных факторов. В сумме все эти факторы ведут к стойкой деморализации общества, а именно самой уязвимое ее части – формирующейся личности подростка.

Изложение основного материала статьи. Актуальность повышения уровня здоровья подростков и молодежи является первоочередной задачей в стратегии социальной парадигмы развития Российского общества в 21 веке.

Ключевой ценностью человека всегда являлось здоровье, позволяющее не только поддерживать жизнь, но и развиваться духовно. Данный постулат нашел свое отражение в 1946 году на ассамблее Организации Объединенных наций, когда в преамбуле было закреплено научное содержание понятия «здоровье», которое трактуется как: «состояния полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствия болезней и физических недостатков» [16, с. 25].

Основой понятия служит термин «благополучие», которой дословно трактуется как «спокойное и счастливое состояние» [5, с. 78]. Именно благополучие ориентировано на обеспечение условий жизнедеятельности, способствующих удовлетворению социальных и аксиологических запросов личности, что является неизменной основой высокой активности, как социальной, так и духовной.

Однако стремление к благополучию, как к исключительному получению блага, сформировала поколение «потребления», отдалила современного подростка от природной среды, где основой гармоничного существования выступает система гомеостатического регулирования функций организма, предполагающая не только получение, но и отдачу определенных ресурсов организма. Минимизация напряжения механизмов гомеостаза в искусственно созданной среде потребления привела к снижению адаптационного потенциала организма современного подростка, вследствие чего ухудшилась устойчивость к воздействию стрессогенных фактов окружающей среды.

С появлением электронных средств коммуникации, Интернета и социальных сетей здоровье современного человека, особенно представителей молодёжи, усугубляется ещё по одной причине. Социологи пророчат переход человечества к информационному обществу, что изменит профиль индивидуального и общественного сознания. Уже сейчас появляется спектр социальных рисков, в том числе у представителей современного поколения развиваются новые виды девиантного поведения – информационная и интернет-зависимости. У многих пользователей изменилось содержание и процветающей с древних времён игровой зависимости: «геймовое пространство» Интернета и социальных сетей стало не только более динамичным и разнообразным, но и более опасным в части влияния на психику, прежде всего, подрастающего поколения. Достаточно привести печальный пример вовлечения детей и подростков в суицидальные формы поведения путём внедрения в информационное пространство провокационных по содержанию игровых технологий.

Особую тревогу вызывает прогрессирующее увеличение употребления населением психоактивных веществ. Организация Объединенных Наций позиционирует проблему потребления психоактивных веществ как угрозу мировому укладу, ставя ее в один ряд с ядерной войной и всемирной экологической катастрофой. Статистические данные по возрастной группе 11-24 года за 2018 год, приведенные во введении к Концепции

профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде, указывают на то, что доля подростков и молодежи регулярно потребляющих наркотики (с частотой не реже 2-3 раза в месяц) составила 9,6% от общей численности данной возрастной группы, а это 2,6 млн. человек; доля подростков и молодежи употребляющих алкогольные напитки (включая пиво) составила 50,5 %, что соответствует 13,7 млн. человек; курят табачные изделия 45,6 %, что соответствует 12,3 млн. человек. [2].

Влияние повреждающих последствий подобных явлений на психосоматическое здоровье современников волнуют в настоящее время философов, врачей, психологов, социологов, педагогов, политологов, экономистов и представителей силовых структур. Это приводит к необходимости переориентации парадигмы здравоохранения, в том числе ревизии понятий «здоровье», «культура здоровья», «здоровый образ жизни» и др. В ряде работ появляется задача «разработки, углубления и уточнения понятия духовного здоровья» [16], поэтому приобретает актуальность проблема формирования духовно-нравственного компонента здоровья граждан. Этот компонент призван развивать моральные качества общества, нравственные свойства личности, противостоящие негативным вызовам современности. Информационные угрозы современного общества, характеризующиеся обилием деструктивного контента, несущего агрессивный, провокационный и ложный посылы, дестабилизирующие аксиологическую составляющую личности, подменяющие понятия «нормы» способна выдержать только личность, имеющая высокий духовный потенциал, способная анализировать информационные потоки.

Таким образом, духовно-нравственный потенциал личности становится фундаментальным в содержании социального компонента здоровья. Социальный компонент в настоящее время принято оценивать по показателям уровня и качества жизни граждан (величина доходов на душу населения, обеспеченность человека жилой площадью, бытовой техникой, продуктами питания, одеждой и т.д.), представляющим характеристику степени удовлетворения, прежде всего, материальных запросов. Однако в настоящее время всё большее значение для сохранения здоровья человека приобретает духовно-нравственный потенциал как главная структура личности, обеспечивающая стержневую основу человека, наполненность его жизни. Он служит основой ценностно-смысловой структуры личности: «…вместе с ростом осознанности человеком своего бытия растет и его осмысленность, начинается переход от материальных потребностей к духовным, от удовлетворения эгоистических запросов к творчеству на благо других людей и всего человечества» [8, с. 12].

Архиепископ Лука (Войно-Ясенецкий) рассматривал человека как триединую сущность: Дух, Душа (психика), Тело, признавая определяющее значение духовного потенциала в управлении психическим и физическим компонентами жизни и здоровья индивидуума. «Глубочайшую сущность существа нашего познаём мы не умом, а духом. Самосознание есть функция духа, а не ума…Это значит, что духовность есть высшее достижение человеческой души…И если несомненно, что соматические процессы в значительной степени определяют течение психических процессов, то столь же несомненно, что необходимо признать и психическое воздействие на все соматические процессы в организме» [10, с. 95].

В. Франкл также выделял несколько уровней функционирования человека: телесный, психический, социальный и духовный. Он полагал, что самыми главными характеристиками личности человека, отличающими его от животных, являются следующие: «Духовность, свобода и ответственность – это три экзистенциала человеческого существования… Духовное – это то, что отличает человека, что присуще только ему, и ему одному… то, что может противостоять всему социальному, телесному и даже психическому в человеке, мы и называем духовным в нём» [15, с. 93].

Принимая участие в конкурентной гонке за «благополучием», современный подросток из эгоистических интересов при противопоставлении себя «всему социальному» сталкивается с потерей категориальной ценности смысла жизни, что неизменно ведет к деструкции личности и проявлению психических заболеваний, например депрессии, развитию девиантного поведения, в частности формированию стойких зависимостей, например от алкоголя, пищи, наркотических веществ.

В обозначенных реалиях современной жизни формирование духовно-нравственных ценностей подростков и молодежи, профилактика девиантного поведения и деструктивных расстройств, развитие здоровой и гармонично развитой личности является прерогативой педагогов.

Нормативно-правовая база реализации образовательной деятельности в Российской Федерации предписывает ответственность за жизнь и здоровье обучающихся, а также условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья.

Организации системы образования предлагается придать направленность духовной безопасности как функции защиты жизни и здоровья учащихся от духовной агрессии, исходящей от деструктивных источников [10].

Основой первичной профилактики служит деятельность педагогов по обучению и воспитанию детей, подростков и молодёжи в условиях безопасной образовательной среды, структурные компоненты которой представлены как: гносеологический, праксиологический и аксиологический [1]. Аксиологический компонент является фундаментальным в формировании ценностных ориентаций личности при восприятии окружающего мира, что позиционирует его как основу воспитательной работы профилактической направленности, а также основу противостояния формированию личности «эпохи потребления».

В основе современной педагогики аксиологическая (от др. греческого axia – ценность, достоинство, благо и logos – учение) направленность является ведущим содержательным аспектом развития личности.

Дополнительно к аксиологической деонтологическая парадигма охраны здоровья ярко выражена в клятве Гиппократа [7, стр. 87 – 88]. Одной из целей приносить врачами клятву по окончанию учёбы была необходимость «…отмежеваться от врачей одиночек, разных шарлатанов и знахарей…» [7, с. 86]. Настоящими врачами признавались лица, получившие образование в определённой школе и связанные определённой клятвой. Подобный нравственный посыл обеспечивал духовную содержательность одной из самых гуманных профессий. Интересен факт продолжения этой нравственной традиции в веках: «…император Фридрих II (1212-1250) дал Салернской школе… исключительное право присваивать звание врача и воспретил кому-либо заниматься медицинской практикой без соответствующей лицензии этой школы» [13, с. 163].

Современное общество «эпохи потребления» в условиях информационных войн потоков подменило классическое понятие «благо», размыв в его структуре истинную ценность человеческого бытия. Сознание подростков рассматривает «благо» как ценность легкодоступности, формируя девиантную личность с доминантой агрессивно-деструктивного паттерна поведения. В обозначенных условиях создаётся

противоречие между объективной реальностью и практическим воплощением истинных ценностей, которое является основополагающим в современной педагогической практике.

Таким образом, остро встаёт вопрос о необходимости разработки педагогических технологий, формирующих отношение субъекта к оцениваемому объекту на основе профессиональной этики и долга. Следовательно, представляется необходимым создание профессиональной среды, в которой духовные ценности имели бы равное значение с материальными. Наряду с профессиональным долгом в таких сферах как педагогика, психология, юриспруденция, экология и медицина духовные принципы должны стать главенствующими, что обусловит моральную ответственность личности за результаты своего труда.

В этом отношении «должное» выступает как внутреннее переживание личностью необходимости тех действий, поступков, выполнение которых зависит от сформировавших эту личность моральных ценностей.

В связи с этим следует обозначить проблему отсутствия в методической подготовке педагогов категории «должное» как структурного компонента, определяющего конечную цель формирования компетентности. В советских вузах в этом направлении студенты изучали курс профессиональной этики, а в медицинских вузах преподаётся предмет «Медицинская деонтология».

В основе деонтологической компетентности лежат духовно-нравственные принципы профессионализма, важнейшей характеристикой которых служит трансценденция как выход за пределы личностного пространства [9]. Свобода – это, прежде всего духовность, то, что объединяет воедино все механизмы, формирующие адекватный выбор. «Только на её основе может обрести плоть основная формула развития личности: сначала человек действует, чтобы поддержать свое существование, а потом поддерживает свое существование ради того, чтобы действовать, делать дело своей жизни» [6, с. 225].

К.Д. Ушинский заключал смысл педагогической практики в служении, которое не может происходить вне исполнения долга. Образование – есть служение, объединяющее нравственные и этические чувства педагога, подкрепленное духовностью и строгим поведением как отражением приверженности к великой профессии [4].

В результате кризиса социокультурных отношений и возникшей аномии, отсутствия четких норм поведения, деонтология стала рассматриваться как важная педагогическая проблема [5]. Методологическую основу должен составлять профессиональный кодекс поведения, представляющий совокупность этических норм, сформулированных конкретным профессиональным сообществом, регулирующий его деятельность на основе трактовки этических и правовых норм деонтологии. При этом нормы профессионального поведения должны соотносится с нормами духовно-нравственного содержания личности в контексте регуляции межличностных отношений в обществе, корригирующих общественное мнение, поведение и деятельность. Нравственные нормы – есть основа профессионализма, специалист, отрицающий нравственные нормы не может претендовать на компетентность в избранной сфере деятельности.

Только духовно зрелый и имеющий специальную, в том числе деонтологическую, подготовку учитель на основе осознания сущности проблемы, глубокого, рефлексивного анализа возникающих ситуаций способен найти пути её решения.

В задачи педагогической деонтологии входит стимулирование и активизация осознания духовных отношений в образовательной среде, воспитания у педагога чувства долга и развития у него деонтологической компетентности.

Целостная характеристика личности педагога невозможна без понятия «профессиональная компетентность», в которой категория «должное» является целеполаганием, определяющим методы достижения цели, результаты профессиональной подготовки, а также выступает критерием готовности педагога к профессиональной деятельности. Деонтологическая компетентность в структуре подготовки педагога неразрывно связана с формированием у него, прежде всего, духовных качеств, что достигается путем реализации в структуре основной профессиональной образовательной программы модулей и курсов духовно-нравственной направленности.

Выводы. Духовность – есть системообразующее качество личности, формирующее общечеловеческие ценности. Развитие личности человека на когнитивном уровне в онтогенезе невозможно без единства аффективных и эмоциональных процессов, которые лежат в основе формирования духовности. Четкая дифференциация понимания «добра» и «зла» лежит в основе признания идеи «долга» как высшей стадии развития нравственности человека.

Рассматривая возникновение духовности в контексте педагогической науки В.А. Сухомлинский писал, что ответственность перед совестью является стимулом в формировании мировоззрения человека, его нравственности и гражданским долгом [12].

Подводя итог проведенному исследованию, можно заключить, что ключевым элементом, определяющим развитие личности и обеспечивающим безопасность человека в обществе является духовность как категориальная составляющая здоровья, формирование которой происходи преимущественно в образовательном процессе, где категория «должное» приобретает актуальное прикладное значение как этика морали педагога. В процесс образования педагогов помимо аксиологического, гносеологического и праксиологического компонентов формирования компетентности целесообразно внедрение деонтологической компетентности в рамках модулей или курсов основной профессиональной образовательной программы.

Литература:

1. Бояров Е.Н. Формирование безопасной информационно-средовой компетентности у современного бакалавра образования // Успехи современной науки, – 2016. № 3. – Т. 1. – С. 19-26.
2. Буйнов Л.Г., Айзман Р.И., Герасев А.Д., Сорокина Л.А., Плахов Н.Н., Шангин А.Б. Здоровьесберегающее образование – одна из важнейших задач современности // Гигиена и санитария. 2018. Т. 97. № 9. – С. 869-872.
3. Выготский Л.С. Избранные сочинения – М., 1988.
4. Днепров Э.Д. Ушинский и современность – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2007.
5. Кулюткин Ю.Н. Ценностно-смысловые ориентиры современного образования: Проблемные очерки – СПб: СпецЛит, 2002.
6. Леонтьев А.Н. Сознание. Личность – М., 1977.
7. Максимов Л.В. Деонтология, Новая философская энциклопедия – М.: Мысль, 2010.

8. Нижников С.А. Проблема духовного в западной и восточной культуре философии: Монография. – М., 2012.
9. Ожиганова Г.В. Психологические аспекты духовности: духовный интеллект // Психологический журнал, 2010. – Т. 31. – № 4. – С. 21-34.
10. Рыбаков С.Ю. Духовная безопасность в системе образования России: монография. Екатеринбург: Артефакт, 2013.
11. Снегирёв В.А. Психология. – СПб: Общество памяти игумении Таисии, 2008. – 786 с.
12. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. – Киев, 1979. – Т. 2.
13. Терновский В.Н., Шульц Ю.Ф. Салерно / В кн.: Медицинская поэзия средневековья – М.: Интербук, 1992. – С. 159-168.
14. Трунов И.П. Юридическая профессиональная этика // Адвокатская практика, 2008 – № 2. – С. 2-5.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
16. Царегородцев Г.И. Социально-здравоохранческий потенциал медицины // Философия укрепления здоровья нации / Под общей ред. А.И. Вялкова. – М.: Российское философское общество, 2008.

Педагогика

УДК 159.931

кандидат биологических наук, доцент Польшина Мария Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

КОРРЕКЦИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена особенностям коррекционно-логопедической работы по преодолению оптической дислексии у младших школьников средствами наглядности. При оптической дислексии наблюдаются трудности усвоения букв, замены, смешения букв в процессе чтения. В основе оптической дислексии лежат трудности оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированность представлений о формах, сходных оптически нарушения зрительного восприятия и памяти, недоразвитие пространственного восприятия и пространственных представлений. Целью данной статьи является разработка на основе использования средств наглядности основных методов и приемов коррекции оптической дислексии.
Ключевые слова: оптическая дислексия, коррекция, оптические нарушения, средства наглядности, система упражнений, младшие школьники.
Annotation. The article is devoted to the peculiarities of correctional and speech therapy work to overcome optical dyslexia in primary school children by means of visualization. With optical dyslexia, there are difficulties in assimilating letters, replacing, mixing letters in the process of reading. Optical dyslexia is based on the difficulties of optical and opto-spatial analysis, undifferentiated ideas about forms that are similar to optical disorders of visual perception and memory, underdevelopment of spatial perception and spatial representations. The purpose of this article is to develop, based on the use of visual aids, the main methods and techniques for correcting optical dyslexia.
Keywords: optical dyslexia, correction, optical disorders, visual aids, exercise system, primary school students.

Введение. Понимание обществом важности чтения в современном мире, оценка деструктивного влияния дислексии на личностное развитие человека и необходимость поиска путей эффективной интеграции обучающихся с дислексией в социо-культурное, образовательное пространство детерминировали выход проблемы дислексии за рамки логопедии и рассмотрение ее в психолого-педагогических и естественнонаучных изысканиях [1, 3].

В научной литературе мы находим различные трактовки, обозначающих специфические расстройства чтения. Частичные нарушения чтения называются дислексией, полная неспособность чтения – алексией.

«Большинство зарубежных ученых в настоящее время сходятся во мнении, что термин «дислексия», являясь патологическим состоянием, объединяет несколько типологически разных по механизмам состояний, общим свойством которых является стойкое избирательное затруднение в освоении навыка чтения (G.Th. Pavjidis, P.D. Pumfrey)» [10, 11].

В отечественной логопедической литературе к дислексии принято относить только нарушения чтения. Данной проблеме были посвящены научные работы таких ученых, как Т.А. Алтухова, Л.С. Волкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.А. Чевелева, Г.В.Чиркина [3].

За основу в нашем исследовании мы взяли определение О.А. Величковской, М.Н. Русецкой. «Дислексия – стойкое нарушение технических и/или смысловых характеристик чтения, связанное с недостаточной сформированностью каких-либо компонентов функциональной системы чтения. Нарушение технических характеристик выражается в замедленном темпе чтения и большом количестве ошибок, нарушение смысловых характеристик – в трудностях понимания прочитанного» [3].

Изложение основного материала статьи. *Оптическая дислексия* – форма дислексии, характеризующаяся трудностями усвоения и в смешении графически сходных букв, а также в их взаимных заменах [7].

Как правило, смешиваются и взаимозаменяются буквы, как отличающиеся дополнительными элементами (Л – Д, З – В), так и состоящие из одинаковых элементов, но различно располагающиеся в пространстве (Т – Г, Н – П – И).

Теоретический анализ научных работ по проблеме исследования (Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, М.Н. Русецкая М.Е. Хватцев и др.) показал, что учеными выделены два вида оптической дислексии:

– ***литеральная*** – нарушение узнавания и различения букв;
– ***вербальная*** – трудности проявляются при чтении.

Учеными отмечается, что при данных видах оптической дислексии наблюдаются нарушения:
– литеральной оптической дислексии – при изолированном у знавании и различении буквы,

– вербальной оптической дислексии – при чтении слова [4].

Оптическая дислексия обусловлена нерасчлененностью зрительного восприятия форм, недифференцированностью представлений о сходных формах, недоразвитием оптико-пространственного восприятия и оптико-пространственных представлений, а также нарушением зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза.

При этом виде дислексии может наблюдаться зеркальное чтение, на это указывают такие ученые как Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина [4, 8].

При оптической дислексии и дисграфии у детей наблюдаются нарушения зрительного восприятия, неточность представлений о форме, величине, цвете, недоразвитие зрительной памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированность оптических образов букв» [3].

В работах М.Н. Русецкой [4, 7, 8] сгруппированы и выделены следующие типы ошибок чтения у школьников при оптической дислексии:

– смешения букв, обозначающих акустико-артикуляционно сходные гласные и согласные звуки;
– смешения оптически сходных букв;
– пропуски букв, слогов, слов;
– антиципации букв или патологические предвосхищения;
– замены слов на основе оптического сходства;
– смешения букв, обозначающих твердые и мягкие согласные;
– аграмматизмы;
– реверсии букв и слогов;
– добавление звуков.

На основе анализа литературных источников мы пришли к выводу, что оптическая дислексия связана с несформированностью оптико-пространственных функций: зрительного гнозиса, пространственных представлений, зрительно-пространственной ориентировки, понимания сложных логико-грамматических конструкций, зрительного анализа и синтеза, а также недостаточностью внимания, низким уровнем самоконтроля и саморегуляции, индивидуально-типологическими особенностями.

Традиционно на логопедических занятиях в процессе коррекции дислексии используются средства наглядности как важный элемент коррекционного обучения.

Как отмечают Ф.Г. Хабибуллина, Н.А. Куренова, Г.Г. Зиганшина *средства наглядности* – это реальные объекты (предметы, явления, процессы), их изображения (фотографии, рисунки, диапозитивы, магнитофонные записи, видеофильмы), с помощью которых можно сделать понятными для учащихся события, явления, процессы, не доступные непосредственно наблюдению [5, 6].

Теоретический анализ исследований показал, что к настоящему моменту существует достаточно много классификаций средств наглядности или наглядных средств (таблица 1).

Таблица 1

Классификация наглядных средств

Ученый	Виды наглядных средств
Л.Ф. Меняев	1) объемные (модели, коллекции, приборы и т.п.), 2) печатные пособия (картины, графики, таблицы, портреты и т.п.), 3) проекционный материал (презентации, видеофильмы и т.п).
Г.М. Коджаспирова	1) предметные (натуральные предметы и их заменители), 2) изобразительные: словесные («словесное рисование», отрывки из худлжественных произведений), образные (макеты, муляжи, модели, картины, иллюстрации и т.п), символические (схемы, чертежи, карты, символы)

Процесс коррекции оптической дислексии включает следующие направления: формирование зрительного восприятия и узнавания на материале предметов, геометрических фигур и букв; формирование навыков звукового и зрительного анализа и синтеза; развитие буквенного гнозиса и дифференциация смешиваемых звуков и букв в слогах, словах [9].

При осуществлении процесса коррекции оптической дислексии на логопедических занятиях используются разнообразные средства наглядности: картинный, речевой материал, карточки, пособия, игрушки и т.п., позволяющие повысить эффективность логопедического воздействия.

Таким образом, было проведено исследование уровня развития оптико-пространственного гнозиса, праксиса и речезрительных функций у младших школьников с оптической дислексией. Экспериментальная работа осуществлялась на базе Муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №6» г. Оренбурга.

Экспериментальную группу составили 20 учащихся 2 класса, имеющих по результатам логопедического заключения «оптическую дислексию», в возрасте 8-9 лет (7 девочек и 13 мальчиков). Биологическое зрение у школьников по данным медицинской карты в норме. Все испытуемые обучаются по программе общеобразовательной школы.

Обследование осуществлялось с каждым обучающимся индивидуально, в тихом изолированном помещении.

В ходе обследования была использована следующая методика Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой «Обследование речи» [2, 3].

Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики младших школьников с оптической лислексией по заданиям методики Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой (в баллах)

И.Ф. учащегося	**Задания методики**				
	Исследование оптико-пространственного гнозиса и праксиса			**Состояние речезрительных функций**	
	1 зад.	2 зад.	3 зад.	1 зад.	2 зад.
Сабрина Б.	1	1	1	1	1
Александр С.	2	2	2	2	1
Дима Г.	2	2	2	2	2
Даниил М.	1	1	1	2	2
Оля Л.	1	1	1	2	1
Миша Н.	1	1	1	1	1
Сергей Т.	1	1	1	2	2
Влад Е.	1	2	1	1	1
София В.	2	2	1	2	1
Адам Б.	3	2	2	2	2
Катя К.	1	1	1	1	1
Ульяна К.	2	2	2	2	1
Саша Б.	2	2	2	2	2
Айдар З.	1	1	1	2	2
Гоша С.	1	1	1	2	1
Лиза М.	1	1	1	1	1
Семен П.	1	1	1	2	2
Данил Л.	1	2	1	1	1
Гриша Б.	2	2	1	2	1
Маша З.	3	2	2	2	2
Средний балл	1,5	1,5	1,3	1,7	1,4

Анализ данных таблицы 2 позволяет сделать вывод, что задание на исследование состояния речезрительных функций испытуемые выполнили чуть лучше (Ср. балл 1, 4), чем на оптико-пространственный гнозис и праксис (Ср. балл 1, 5).

Рассмотрим результаты, полученные *по заданию «Исследование оптико-пространственного гнозиса и праксиса»* методики Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой. Полученные данные позволили сделать вывод, что с заданиями на ориентацию в частях собственного тела, пробу Хеда дети выполнили значительно лучше, чем задание на определение собственного положения по отношению к окружающим предметам.

Анализ данных позволил сделать вывод, что 8 испытуемых (Сабрина Б., Миши Н., Оля Л., Сергей Т., Даниил М., Влад Е., Катя К., Лиза М.) допустили более 3 ошибок при выполнении предложенных заданий. В пробе Хеда отмечалась зеркальность выполнения задания практически у всех испытуемых.

9 младших школьника (Александр С., Дима Г, София В., Адам Б., Даниил М., Сергей Т., Айдар З., Гоша С., Семен П.) экспериментальной группы допустили по 2-3 ошибки в каждом задании, но самостоятельно могли исправить ошибку.

Отметим, что Миша Н. часть задний, связанных с определением собственного положения по отношению к окружающим предметам, не понимал и отказывался выполнять.

Перейдем к анализу выполнения задания *«Состояние речезрительных функций».* При выполнении этого задания мы обратили внимание на то, что задание на узнавание и выделение букв испытуемые выполнили гораздо продуктивнее, чем задание на их реконструкцию.

В процессе выполнения задания на узнавание букв Сабрина Б., Александра С., Миша Н., Сергей Т., Влад Е., Катя К., Данил Л. допускали следующие ошибки: путали буквы заштрихованные, наложенные друг на (Т-Г; В-Б; П-Н; С-О).

При выполнении задания на реконструкцию букв младшие школьники Сергей Т., Влад Е. и Сабрина Б. испытывали затруднения при воспроизведении букв («Ж», «Е») из палочек по представлениям.

У Миши Н., Сабрина Б., Александра С., Оля Л. воспроизведение букв по примеру и по представлениям вызвали затруднения, неправильно воспроизводились детьми буквы: (Т-Г, Х-К, П- Н-И).

Следовательно, по заданиям методики Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой можно сделать вывод, что состояние оптико-пространственного гнозиса и праксиса и речезрительных функций находится на низком уровне.

Таким образом, результаты проведённого нами исследования позволяют сделать вывод, что младшие школьники с оптической дислексией нуждаются в логопедической помощи.

Перейдем к рассмотрению результатов повторной диагностики по заданиям *методики Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой «Обследование речи»* представленные наглядно в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики младших школьников с оптической лислексией по заданиям методики Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой (в баллах)

И.Ф. учащегося	Задания методики									
	Исследование оптико-пространственного гнозиса и праксиса						Состояние речезрительных функций			
	1 зад.		2 зад.		3 зад.		1 зад.		2 зад.	
	Констат. эт.	Контр. эт.	Констат. эт.	Контр. эт.	Констат. эт.	Контр. эт.	Констат. эт.	Контр. эт.	Констат. эт.	Контр. эт.
Сабрина Б.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Александр С.	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Дима Г.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Даниил М.	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2
Оля Л.	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2
Миша Н.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Сергей Т.	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2
Влад Е.	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1
София В.	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
Адам Б.	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2
Катя К.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Ульяна К.	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Саша Б.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Айдар З.	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2
Гоша С.	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2
Лиза М.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Семен П.	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2
Данил Л.	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1
Гриша Б.	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
Маша З.	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2
Средний балл	1,5	1,6	1,5	1,6	1,3	1,4	1,7	1,9	1,4	1,7

Рассмотрим результаты, полученные *по заданию «Исследование оптико-пространственного гнозиса и праксиса»* данной методики. Сравнительный анализ результатов первичного и повторного обследования позволил сделать вывод, что задание на ориентацию в частях собственного тела, пробу Хеда младшие школьники с оптической дислексией выполняют лучше, чем задание на определение собственного положения по отношению к окружающим предметам.

Анализ данных позволил сделать вывод, что если при на констатирующем этапе 8 испытуемых (Сабрина Б., Миши Н., Оля Л., Сергей Т., Даниил М., Влад Е., Катя К., Лиза М.) допустили более 3 ошибок при выполнении предложенных заданий, то на контрольно-оценочном таких респондентов стало 6 человек (Сабрина Б., Миша Н., Катя, К, Оля Л., Даниил М., Лиза М.). При этом в пробе Хеда отмечается также зеркальность выполнения задания практически у всех испытуемых.

Возросло количество обучающихся с 9 до 11 человек (Александр С., Дима Г, София В., Адам Б., Сергей Т., Гриша Б., София В., Семен П., Маша З., Влад Е., Ульяна К.), допустивших на контрольном этапе 2-3 ошибки в каждом задании, но при этом самостоятельно исправивших имеющиеся недочеты.

Осуществим сравнительный анализ выполнения задания *«Состояние речезрительных функций»* в ходе исследования.

Анализ данных, представленных в таблице 3, позволяет сделать вывод, что младшие школьники стали лучше выполнять задание на реконструкцию букв (Ср. балл на констатирующем этапе составил 1,4, на контрольно-оценочном Ср. балл 1,7).

В ходе опытно-экспериментальной работы повысились количественные показатели выполнения задания на узнавание и выделение букв (Ср. балл на констатирующем этапе составил 1,7, на контрольно-оценочном Ср. балл 1,9).

В целом, испытуемые стали допускать меньше ошибок при выделении заштрихованных, наложенных друг на друга букв.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что коррекционно-логопедическая работы была эффективной.

Выводы. Анализ данных, полученных в ходе первичного обследования, показал, что у большей части младших школьников с оптической дислексией был выявлен низкий уровень развития оптико-пространственного гнозиса, праксиса и речезрительных функций.

Результаты проведённого исследования позволили сделать вывод, что испытуемые нуждаются в логопедической помощи.

Коррекция оптической дислексии осуществлялась с учетом основных принципов логопедии (патогенетический, учета «зоны ближайшего развития», психологической структуры чтения, комплексности, системности, деятельностного подхода) и включала ряд направлений, предложенных Р.И. Лалаевой:

а) развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;

б) уточнение и расширение объема зрительной памяти;

в) формирование пространственного восприятия и представлений;

г) развитие зрительного анализа и синтеза; д) формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений.

В ходе контрольно-оценочного этапа исследования, мы оценили эффективность проведенной коррекционной работы. Сравнительный анализ показал положительную динамику по коррекции проявлений оптической дислексии у младших школьников.

Литература:

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме / Т.В. Ахутина. – Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. Научная монография. Под общей редакцией О.А. Величенковой. М.: Логомаг, 2018. – С. 76-95.

2. Бекшиева З.И. Коррекция письменной речи у школьников / З.И. Бекшиева. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 318 с.

3. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учеб.-метод. пособие / О.М. Коваленко. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 157 с.

4. Ланина Т.Н. Формирование зрительно-моторной координации в инклюзивном и дифференцированном обучении детей с нарушениями чтения / Т.Н. Ланина. – Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии (10 сентября 2020 г., Москва). – 2020. – С. 126-132.

5. Любимова М.М. Диагностика трудностей понимания текста у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / М.М. Любимова. – Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии (10 сентября 2020 г., Москва). – 2020. – С. 138-144.

6. Польшина М.А., Суслова Н.М. Логопедическая работа в системе обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями / М.А. Польшина, Н.М. Суслова. – Наука сегодня: теория, практика, инновации. XI Международная научно-практическая конференция: Изд-во «Перо». Москва, 2016. – С. 242-247.

7. Пузина, Е.А. Предупреждение оптической дисграфии и дислексии у дошкольников / Е.А. Пузина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 11 (115). – С. 1525-1527. – URL: https://moluch.ru/archive/115/30620/

8. Сивкина В.Н., Тишина Л.А. Изучение проявлений оптической дислексии у младших школьников / В.Н. Сивкина, Л.А. Тишина. – Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии (10 сентября 2020 г., Москва). – 2020. – С. 185-191.

9. Ястребова, А.В. Содержание и приемы коррекции нарушения устной и письменной речи у учащихся вспомогательной школы / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 14-19.

10. Simos P.G., Fletcher J.M., Sarkari Sh., Billingsley R., …. and Papanicolaou A.C. Early Development of Neurophysiological Processes Involved in Normal Reading and Reading Disability: A Magnetic Source Imaging Study. Neuropsychology, 2005, Vol. 19, No. 6, 787-798

11. Yu X., Raney T., Perdue M.V., Zuk J., Ozernov-Palchik O., Becker B. Raschle N.M., Gaab N. Emergence of the neural network underlying phonological processing from the prereading to the emergent reading stage: A longitudinal study. Hum Brain Mapp. 2018; 39: 2047-2063.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Пономарев Роман Евгеньевич
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (г. Москва)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В СФЕРЕ ПОЗНАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена научно-педагогическому исследованию как одному из видов познания человеком окружающей его действительности. Во-первых, рассматриваются основные характеристики процесса познания как такового. Во-вторых, обсуждаются существенные признаки научно-педагогического исследования. Утверждается, что без воспроизводства данных признаков осуществляется не само научно-педагогическое исследование, а его имитация.

Ключевые слова: познание, научно-педагогическое исследование, имитация научно-педагогического исследования.

Annotation. The article discusses scientific pedagogical research as one of the types of human cognition of the surrounding reality. First, the main characteristics of the cognition process are considered. Secondly, the essential features of scientific pedagogical research are considered. It is argued that without the reproduction of these features, it is not the scientific and pedagogical research itself that is carried out, but its imitation.

Keywords: cognition, scientific and pedagogical research, imitation of scientific and pedagogical research.

Введение. Стремление к знанию имеет важное значение в жизни каждого человека. В ходе реализации исследовательской функции мы находим ответы на вопросы, приобретаем знания о существующих объектах. Масштаб научных исследований простирается от проведения самостоятельных научных работ, заканчивающихся защитой диссертаций и до деятельности научных коллективов, институтов и академий. Вместе с осуществлением образовательной функции, научное исследование составляет основу деятельности современного классического университета [3].

Несмотря на то, что понятие "исследование" нередко ассоциируется с деятельностью ученого, не каждая исследовательская работа является научной. Так, при проведении учебного исследования в первую очередь решается задача освоения обучающимся отдельных способов и средств исследовательской деятельности, в ходе религиозного исследования, новые факты, процессы, события соотносятся с религиозной картиной

мира, с существующими догматами и получают соответствующее им описание и оценку, исследования могут проводиться и для обоснования заявленной, например, политической позиции. Исследовательская функция осуществляется и в повседневной жизни обывателя, который столкнувшись с вопросом, ищет и обычно находит на него какой-либо ответ. Одна из особенностей воплощения исследовательской функции в данной ситуации состоит в том, что выводы строятся в опоре на субъективные основания, индивидуальный опыт, а также опыт людей из близкого окружения.

Исследовательская работа в области педагогической науки имеет важное значение как для развития образовательной практики, так и для профессионального совершенствования учителя в школе или преподавателя в университете. Система педагогических знаний такова, что она может предоставить возможность для реализации познавательных интересов по самым разным направлениям.

Научно-педагогические исследования охватывают множество различных, но взаимосвязанных и имеющих общее основание областей, таких как история развития педагогической науки и образовательной практики, педагогическая антропология, теории и концепции обучения и воспитания, обобщение педагогического опыта, сравнительная педагогика, теория и методика профессионального образования, коррекционная педагогика и даже сама методология педагогического исследования. И это далеко не полный перечень вариантов, с каждым из которых связано использование специфических методов, идей, подходов.

Изложение основного материала статьи. Процесс познания, его структура, методы и средства на протяжении многих столетий интересуют представителей различных научных дисциплин. Результаты их мыслительной работы нашли отражение в самых разнообразных концепциях и теориях: аналитической и психоаналитической, феноменологической, герменевтической, эволюционной, марксистской и многих других.

Несмотря на имеющиеся отличия, обусловленные выбранной исследовательской позицией, в обобщенном виде смысл познания неразрывно связывается с процессом производства знаний. Так, в Философском словаре познание рассматривается как "общественно-исторический процесс творческой деятельности людей, формирующий их знания…" [7, с. 348], Социологический энциклопедический словарь трактует познание как "процесс постижения действительности и приобретения знаний" [5, с. 246], а в Новой философской энциклопедии говорится, что "процесс познания в целом, в своих наиболее общих характеристиках, может быть описан с помощью типологии ситуаций социального производства знания" [2, с. 262].

Как и процесс преобразования действительности, процесс её познания может быть представлен посредством схемы субъект – объектных отношений. Рассматривая научно-педагогическое исследование в рамках данной схемы следует отметить, что субъект обычно рассматривается как источник активности, а объектом является то, на что эта активность субъекта направлена [2, с. 136]. Однако общее толкование понятий субъекта и объекта в области современной гуманитарной мысли не столь однозначно и требует пояснения.

Объект. Говоря об объективности как таковой нередко имеют ввиду нечто независимое от человека, от его субъективных качеств и свойств. При этом объект - это не вся объективная реальность: "часть последней, которая не вступила в отношения к субъекту, не является объектом" [2, с. 136]. В данном контексте объект может быть охарактеризован как «фрагмент мира самого по себе» [7, с. 359]. Но и здесь неминуемо возникает вопрос о том, как появляется сам фрагмент. Ведь прежде чем он будет познаваться или с ним будет осуществляться другая работа, этот объект должен быть выделен, ограничен, определён! По сути, мы осуществляем действия по установлению границ интересующего нас объекта, а затем делаем допущение, что он существует как бы независимо от нас. Активность субъекта направлена на самые разнообразные объекты, это могут быть явления природы или социальные процессы, человеческие эмоции или мышление, а может и процесс образования или одна из составляющих его компонент.

Один и тот же объект может быть исследован различными науками. Например, человека изучают философы и психологи, биологи и физиологи, физики и химики, каждый из которых обращает внимание те свойства объекта и его признаки, которые имеют значение для конкретной науки, для конкретного исследования. Учитывая, что объект может изучаться с различных сторон, для обозначения существенных для конкретного исследования свойств и признаков интересующего объекта стало использоваться понятие предмета. Иными словами "основное отличие предмета от объекта заключается в том, что в предмет входят лишь главные, наиболее существенные (с т.з. данного исследования) свойства и признаки" [2, с. 330].

Субъект. Изначально понятие субъекта характеризовалось с точки зрения логики, где субъект наряду с предикатом выступал одним из двух основных элементов высказывания. Слово «субъект» означало то, о чем идет речь. В предложениях субъект представлен в качестве подлежащего. Одно из возможных свойств такого субъекта состоит в проявлении действий по отношению к внешним вещам, предметам, объектам вообще. В дальнейшем это свойство приобретает особую значимость и субъект начинает трактоваться как источник активности направленной на объект. Т.к. активность является одним из важнейших свойств человека, мысль о том, что человек может выступить в качестве субъекта стала очевидной. При этом человек мог проявлять субъектные качества, в одних ситуациях, а также находиться под внешним воздействием – в других. Далее происходит еще один очень важный момент. Субъектные качества человека начинают отождествлять с самим человеком: «Человек – это субъект», и как следствие, возникают так называемые субъект-субъектные отношения. Раз человек – субъект, то взаимодействуя с другим человеком, он тоже взаимодействует с субъектом. Происходит склейка субъекта и объекта, допускается ошибка.

Учитывая широкое распространение в педагогической и психологической литературе идеи и даже провозглашаемой ценности "субъект-субъектных" отношений, приведем высказывание академика В.А. Лекторского: "Активность субъекта необходимо предполагает внеположенный ей объект. Поэтому нередко встречающееся в отечественной философской литературе противопоставление двух типов отношений – субъектно-объектных и субъектно-субъектных – в действительности лишено оснований. Оно основано на неправомерном отождествлении человека с физической вещью. В действительности объектом может стать всё, что существует» [2, с. 136].

Исследование как один из видов процесса познания несёт на себе отпечаток субъект – объектных отношений. В качестве субъекта познания выступают и отдельные люди, и коллективы, и целые научные организации. В зависимости от направления исследований определяются объекты познания и способы их

изучения. Результатом научно-исследовательской работы выступают новые знания о существующих объектах.

Исследовательская деятельность составляет основу научного познания: «Наука – сфера исследовательской деятельности, направленная на производство новых знаний о природе, обществе и мышлении…» [7, с. 281]. В настоящее время научная работа нередко редуцируется до изучения текстов по интересующей теме, понимания и интерпретации чужих исследовательских результатов. Здесь невольно возникает ассоциация со всевозможными так называемыми "научными конференциями" старших, а теперь ещё и младших школьников.

Сущностная характеристика научного исследования состоит в том, что оно направлено на получение нового результата, на выявление, на производство именно новых, еще никому и никогда не известных знаний о существующих на момент исследования объектах. При этом само научное знание и научное исследование в обязательном порядке "характеризуется объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью" [1, с. 168].

Рассматривая исследование в качестве одного из видов познания нельзя не отметить, что новые знания возникают и в рамках других процессов:

– в проектировании и конструировании материальных объектов создаются знания об их предполагаемом устройстве;

– в проектировании и планировании деятельности появляются знания о том, что ещё только предстоит сделать;

– в прогнозировании – о том, какие изменения произойдут, если процесс будет протекать естественно, в соответствии с известными законами, закономерностями и без вмешательства извне.

Переходя к характеристике понятия научно-педагогического исследования, следует отметить, что оно в качестве видового понятия должно нести на себе все признаки родового понятия, понятия научного исследования. Иначе мы с лёгкостью можем вместо исследовательской работы получить проектную или методическую, что достаточно часто встречается в современных текстах, или содержание работы будет ограничиваться интерпретацией чужих исследовательских результатов, не приводящих к новому знанию, а значит и не отвечающих полноте требований научного познания. Ни в коем случае не отрицая важности проектной или методической деятельности, а также интерпретации имеющихся научных результатов, подчеркнем, что всё необходимо называть своими именами: исследование – исследованием, проектирование – проектированием, не внося терминологической путаницы. Видовое отличие понятия "научно-педагогическое исследование" в рассматриваемой ситуации непосредственно связано с пониманием педагогического.

В связи с этим ещё раз подчеркнём, что педагогика, как и любая наука, представляет собой сферу исследовательской деятельности, что она характеризуется своим объектом, предметом, понятийным аппаратом, логикой и методами исследования.

Хорошо известно, что объектом педагогической науки выступает образование в самых разнообразных формах его проявления. Предметом педагогики выступает образование как специально организованный образовательный (педагогический) процесс, исследование которого ориентировано на раскрытие сущности и закономерностей, тенденций и перспектив развития, форм, методов, средств и других элементов образовательного процесса. Результаты научно-педагогических исследований выступают научными основаниями разработки концепций и программ развития образования, образовательных программ, программ учебных курсов и дисциплин, форм, методов и приемов обучения, отдельных методик и педагогических технологий.

Если педагогика как наука исследует образование, то объектами конкретных научно-педагогических исследований выступают отдельные области образовательного процесса. Границы данных областей (объектов) взаимосвязаны с темой, которая в результате должны быть раскрыта. Значимые для конкретного исследования свойства и признаки объекта составляют предмет научно-педагогического исследования. Предмет как одна из сторон объекта напрямую зависит от позиции исследователя, работающего с объектом, от понимания проблемы и поставленной цели: то, что значимо для достижения одних целей и задач, может оказаться не очень существенным при ином целеполагании.

С другой стороны, прорисовка предмета научно-педагогического исследования напрямую зависит и от используемого подхода. Например, рассматривая при помощи средств различных подходов в качестве объекта то, что делает педагог в образовательном процессе, мы получим и разные представления о функциях педагогической деятельности. В системном подходе мы выделим управленческую функцию педагогической деятельности по отношению к обучающемуся школьнику или студенту. Работая в деятельностном подходе обратим внимание на функции формирования качеств, предусмотренных педагогом. В рамках средового подхода будет выявлено то, что функция педагогической деятельности состоит в создании условий для появления необходимых качеств, которые могут возникнуть с определенной вероятностью.

Тема, объект и предмет научно-педагогического исследования тесно связаны между собой. Отталкиваясь от темы мы можем перейти к прорисовке объекта и предмета, однако бывает наоборот. Мы понимаем, что необходимо исследовать, а уже затем формулируем тему, которая указывает на объект и предмет, охватывает то, что по интересующим нас вопросам уже известно, а также и то, что еще предстоит выявить. В данном контексте тема должна указывать и на решаемую проблему.

Проблема как знание о незнании или знание о том, чего мы не знаем может быть представлена в виде вопроса. Если не возникает такого вопроса, ответ на который неизвестен, или возникает вопрос, ответ на который очевиден, не имеет никакого смысла начинать научное исследование, достаточно использовать имеющиеся знания. Подчеркнем, тема научно-педагогического исследования должна быть актуальной. Её актуальность задается, как правило, двумя обстоятельствами. Во-первых, она имеет важное значение для образовательной практики, её совершенствования и развития [4]. Во-вторых, раскрытие темы позволяет ответить на нерешенные вопросы, снять имеющиеся противоречия, существующие в педагогической теории. Оптимальный вариант обоснования актуальности темы предполагает, что тема имеет важное значение для образовательной практики, которая ставит перед исследователем вопросы, не имеющие ответа в теории [6, с. 5-7].

Характер проблемы исследования, его тема, объект и предмет позволяют сформулировать цель и задачи научно-педагогического исследования. Постановка цели как отражения будущего результата имеет важное

значение для концентрации усилий при решении отдельных исследовательских задач, которые представляют собой отдельные этапы достижения цели [6, с. 9]. Несмотря на несложное толкование цели как результата, в огромном количестве педагогических текстов можно повстречаться с ошибкой. Вместо результата могут указать на процесс, на вид деятельности, который нужно осуществить, на средство или, что встречается еще чаще, на предмет научно-педагогического исследования.

Многие научно-педагогические исследования предполагают проверку гипотезы. Важной характеристикой гипотезы как научно-обоснованного предположения, является её неочевидность. При выдвижении гипотезы исследователю необходимо ответить на вопрос о том, что ставит под сомнение высказанное гипотетическое утверждение. В противном случае останется неясной необходимость её проверки.

Современная тематика научно-педагогических исследований очень разнообразна. Как указывалось в предисловии она охватывает самые различные направления, такие как история развития педагогической науки и образовательной практики, педагогическая антропология, теории и концепции обучения и воспитания, обобщение педагогического опыта, сравнительная педагогика, теория и методика профессионального образования, коррекционная педагогика и многие другие. С богатством направлений научно-педагогических исследований непосредственно связано и разнообразие вариантов организации, форм и методов исследовательской работы.

Несмотря на то, что некоторые из рассмотренных положений хорошо известны, сегодня продолжается путаница в понятиях и терминах. По традиции в выпускных работах многие студенты и аспиранты педагогических специальностей пишут: "цель исследования", "задачи исследования", хотя работа может иметь не исследовательский, а, например, методический характер. Нередко от студентов требуется указывать научную новизну, хотя научного открытия работа не содержит. Бывают случаи когда вместо педагогической проблематики автор обсуждает исключительно социологические, политологические или культурологические вопросы.

И это нормально, когда данные ошибки выявляются и над ними ведется работа педагога и обучающегося. Но, к сожалению, такие ошибки иногда совершаются и вполне осознанно. Например, в стремлении придать значимость тексту снабдив его не вполне соответствующим, но благозвучным и солидным названием. По этой же или по какой-либо другой причине и в самих научно-педагогических текстах используемые термины не всегда соответствуют обозначаемым ими понятиям. Не имея логической подготовки не каждый может отличить реальные и номинальные определения: определения понятия и определения термина. Складывается ситуация когда за термином научно-педагогическое исследование может скрываться учебное педагогическое (или непедагогическое) исследование, или даже не исследование вообще. Но проблема не только в словах, проблема в уверенности, которую приобретает человек, считая, что занимается наукой, педагогическим исследованием, в то время, когда имеет место имитация, подражание, воспроизведение в новой ситуации только некоторых признаков исходной деятельности. Для образования в целом это имеет особо важное значение: подготовка к деятельности нетождественна подготовке к имитации деятельности, и не следует одно подменять другим!

Выводы. Понятие научно-педагогического исследования должно содержать существенные признаки, относящиеся к исследованию как одному из видов познания существующих на момент исследования объектов, существенные признаки, относящиеся к науке как процессу производства новых знаний, а также иметь в качестве предмета специально организованный образовательный (педагогический) процесс. Нарушение этого условия ведет не только к разночтениям в понимании педагогических текстов, но и к проблемам в организации деятельности в сфере образования: к подмене подготовки к научно-педагогическим исследованиям, подготовкой к их имитации.

Литература:

1. Новая философская энциклопедия: В 4-х т. – М.: Мысль, 2010. – Т. 2. – 634 с.
2. Новая философская энциклопедия: В 4-х т. – М.: Мысль, 2010. – Т.3. – 692 с.
3. Пономарев Р.Е. Интеграция образования и науки в образовательном пространстве классического университета // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3. – С. 165-169.
4. Пономарев Р.Е. Рост, развитие и совершенствование в образовании // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2013. – № 1. – С. 31-37.
5. Социологический энциклопедический словарь. М.: Издательская группа ИНФРА-М – НОРМА, 1998. – 488 с.
6. ТВОРЧЕСКОЕ ЯДРО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ПРОБЕМА – ИДЕЯ – ЗАМЫСЕЛ – ГИПОТЕЗА. Тюмень: изд-во Тюменского государственного университета, 2010. – 88 с.
7. Философский словарь. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

Педагогика

УДК 371

доктор юридических наук, ректор Саидов Заурбек Асланбекович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
доктор педагогических наук, доктор философских наук,
проректор Ярычев Насруди Увайсович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ПОДХОДЫ К МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. В статье даётся краткий разбор наиболее значимых подходов к модернизации содержания и методов обучения в российской системе образования в современных условиях её существования. Авторами

даётся характеристика современной ситуации, которая сложилась на мировом рынке труда в связи с переходом на постиндустриальный путь развития. Авторами подчёркивается, что национальные системы образования должны ответить на современные вызовы и подготовить подрастающее поколение к профессиональной деятельности в современных условиях. Обозначенные детерминанты обусловили необходимость дальнейшей модернизации отечественного системы образования. В статье уделяется особое внимание процессу реализации на территории РФ Международного проекта «Универсальные компетентности и новая грамотность». Данный проект интересует широкую общественность в связи с теми компетенциями учащихся, необходимость развития которых была выявлена в ходе его реализации. В статье показано, что прогрессивные нововведения в отечественном образовании должны быть нацелены на оптимизацию процесса формирования универсальных компетенций учащихся и основ функциональной грамотности.

Ключевые слова: модернизация российского образования, перспективные методы обучения, постиндустриальное общество, компетенции учащихся, универсальные компетентности учащихся.

Annotation. The given article provides a brief analysis of the most significant approaches to the content and methods of teaching in the Russian education system in modern conditions modernization. Its first part describes the current socio-political, economic and cultural situation in the Russian Federation. From its analysis, the position on the need to modernize the education system is derived. The second part is devoted to the approaches to the modernization of this system themselves. At the same time, special attention is paid to the process of implementing the International Project «Universal Competencies and New Literacy» on the territory of the Russian Federation. This project interests the author not in itself, but in connection with the competencies of students, the need for the development of which was identified during its implementation. The article proves that progressive innovations in domestic education should be aimed at their formstion process optimizing.

Keywords: modernization of Russian education, promising teaching methods, post-industrial society, student competencies, universal student competencies.

Введение. На сегодняшний день среди исследователей не вызывает сомнений существование тенденции к перманентному увеличению роли человеческого капитала в экономике [1-2; 7; 12]. В свою очередь, решающая роль в процессе формирования этого, последнего принадлежит системе образования.

Австралийский исследователь Гриффин Патрик утверждает, что изменения в системе общественных отношений требуют от системы образования усиления её мобильности и адекватного ответа на задачи, которые перед ней ставит начало нового, постиндустриального этапа в развитии человеческой цивилизации. Начало этой эпохи в первую очередь означает, что процессы создания и распространения знаний приобретают ведущую роль в различных аспектах жизни общества [3]. В свою очередь, становление информации одним из важнейших ресурсов принципиально изменяет роль образования в существовании социума.

Изложение основного материала статьи. Упомянутый выше общий человеческий капитал применим к широкому кругу рабочих мест. В настоящее время в его структуре первостепенное значение приобретают т.н. «метапредметные навыки» (англ. – soft skills), формирующие или «метапредметную компетентность» [10-11].

По мнению А.В. Аржановской, Е.А. Елтанской, Л.М. Генераловой и многих других исследователей [1], стремительное развитие современных информационных технологий и интенсивная информатизация общества оказывают существенное влияние на модернизацию парадигмы образования, что детерминирует колоссальное влияние на формирование личностной культуры и социализацию населения в целом.

Как отмечает И.Д. Фрумин, для современной стадии развития российского социума характерен некоторый парадокс. При том, что на настоящий момент РФ принадлежит 4 место по объёму человеческого потенциала (с учётом процента лиц, имеющих высшее или среднеспециальное образование), она находится на 42 месте по параметрам реального использования навыков в трудовой деятельности. Хуже того, по индикатору «доступность квалифицированных работников» нашей стране принадлежит 89 место [13-14].

Таким образом, мы можем видеть, насколько важным на современном этапе развития образовательной системы РФ является модернизация процесса развития soft skills у обучающихся. Проведенная командой Международного проекта «Универсальные компетентности и новая грамотность» экспертно-аналитическая работа демонстрирует, что наиболее устойчивым является выделение трех целостных универсальных компетентностей, воспроизводящихся в существующих классификациях и соответствующих авторитетным теориям деятельности и развития личности [13]. Каждая из этих компетентностей включает ряд более узких умений, употребляющихся при их реализации (табл. 1).

Таблица 1

Структура универсальных компетентностей

Компетентность	Умения
Компетентность взаимодействия с собой	Саморегуляция
	Самоорганизация
Компетентность взаимодействия с другими	Способность к сотрудничеству
	Способность договариваться
Компетентность мышления	Выбор и применение вариантов для решения комплексных задач
	Системное мышление, понимание и интерпретация эстетики закономерностей и степени универсальности их применения
	Понимание, анализ и интерпретация поставленных задач, поиск и выделение закономерностей в массиве фактов
	Креативное мышление

Степень развития вышеперечисленных компетентностей определяет, насколько эффективно работник будет принимать решения и действовать в различных ситуациях, могущих возникнуть в ходе профессиональной и иных видов деятельности. Далее, она является показателем того, насколько будущий

специалист способен к саморазвитию, степень его «умения учиться». Таким образом, развитие данных компетентностей является сегодня важной задачей школьного образования.

В виду вышеизложенного не вызывает удивления тот факт, что в настоящее время рад исследователей [4; 13-16] выделяет такую дефиницию как «новая грамотность». В свою очередь, её можно условно разделить на две основные категории (табл. 2).

Таблица 2

Основные категории «Новой грамотности» современного школьника

Основные категории	Подкатегории	Краткая характеристика
Базовая инструментальная грамотность	Читательская	Способность к созданию и восприятию информации в различных текстовых и визуальных форматах, в т.ч. в цифровой среде [9, с. 245].
	Математическая	Способность к применению математических инструментов, математической аргументации, а равно элементов моделирования в повседневной жизни [7; 8].
	Вычислительная и алгоритмическая	Способность к восприятию и созданию информации на языках программирования, формальных языках.
Базовые специальные современные знания и умения	Навыки финансового поведения	как «совокупность знаний, навыков и установок в сфере финансового поведения человека, ведущих к улучшению благосостояния и повышению качества жизни» [16].
	Базовые навыки использования правовых норм	это совокупность знаний, навыков и установок личности, гражданина по осуществлению прав и выполнению юридических обязанностей.
	Гражданская грамотность	«совокупность способностей, дающих возможность строить взаимоотношения в демократическом сообществе: критически мыслить; действовать обдуманно в условиях плюрализма» [15].
	Научная, технологическая грамотность	«совокупность метапредметных результатов образования, раскрывающих требования к уровню овладения выпускником умениями работать с информацией, исследовательскими умениями и умениями преобразовательной деятельности, т.е. фактически ко всем технологически окрашенным знаниям и умениям школьников» [5, с. 66].
	Грамотность в области здоровьесбережения	это уровень владения личностью знаниями и навыками, необходимыми для понимания информации, связанной со здоровьем в целом и с его здоровьем в частности.
	Экологическая грамотность	способность к участию в деятельности по предотвращению и устранению ущерба, причиняемого природе производственно-хозяйственной деятельностью. Складывается из следующих компонентов: понимания природы как среды обитания человека, его дома; естественнонаучных знаний и знания закономерностей взаимодействия природы и человека; способности к природоохранительной деятельности; умений и навыков обращения с приборами, фиксирующими состояние природной среды (Профессиональный словарь).

Вышеперечисленные компетентности и категории грамотности образуют общую рамку универсальных компетентностей и новой грамотности [13, с. 15].

Как видим, модернизация содержания и методов обучения в российской системе образования должна быть направлена на решение ряда вопросов, связанных с развитием у обучающихся универсальных компетентностей и «новой грамотности»:

- выделение областей содержательного обновления учебных программ [5-6];
- оценка прогресса в формировании универсальных компетентностей;
- формирование у учащихся системного восприятия практических ситуаций и, как следствие, – стимуляция способности к принятию решений с учетом комплекса значимых факторов;
- формирование базовых навыков анализа информации в различных форматах [5, с. 134];
- целенаправленное конструирование учебных ситуаций, способствующих активизации основных компонентов деятельности, необходимых при решении задач в реальной жизни;
- разработка оценочных заданий, ориентированных на оценку комплексной способности учащихся действовать в той или иной ситуации, решать те или иные жизненные задачи;
- по возможности наиболее полное использование потенциала различных дисциплин для создания учебных ситуаций, что, в свою очередь, позволяет выравнять статус учебных предметов и мотивировать учеников к полноценному освоению образовательной программы [6, с. 138];

В контексте вышеизложенного представляется возможным с определённой долей уверенности говорить о шести ведущих проектах модернизации отечественного образования (табл. 3).

Таблица 3

Наиболее значимые проекты модернизации отечественного образования

Наименование проекта	Характеристика проекта
Поддержка раннего развития (0 – 3 г.).	Создание социально-педагогических, социально-психологических, а равно и консультационных служб для родителей с тем, чтобы избежать существенных задержек и нарушений в развитии ребёнка на данном чрезвычайно важном этапе становления личности.
Новое технологическое образование в школе и организациях СПО.	Модернизация содержания урока технологии, где зачастую до сих пор изучается материал, актуальный для 50-х гг. XX в. Развитие технологического образования является безусловным приоритетом в краткосрочной перспективе.
Максимально быстрый запуск рынка непрерывного образования	Прежде всего, касается сферы цифровых технологий.
Превращения организаций ВО в центры инноваций.	Особенно актуально для регионов, удалённых от федерального центра.
Активизация и совершенствование материальной базы фундаментальных и поисковых исследований в организациях ВО.	Планируется в т.ч. через создание сети глобальных университетов.
Укрепление глобального позиционирования системы отечественного образования.	Может быть достигнуто в т.ч. посредством широкого экспорта профессионального образования [11-12; 14].

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем утверждать, что разработанное и адаптированное к российским условиям содержание дефиниций «базовая инструментальная грамотность и «базовые специальные современные знания и умения» будет с высокой вероятностью способствовать перемещению дисциплинарного знания в ситуации его применения для решения выпускниками реальных повседневных и профессиональных задач.

Использование адекватных педагогических подходов позволяет сформирвоать у учеников необходимые мотивации для обучения, в т.ч. после окончания школы.

Результатом такого образования должен стать выпускник, способный принимать решения, действовать и решать задачи в повседневной реальной жизни и самостоятельно учиться, адаптируясь к динамично изменяющимся условиям современной жизни.

Литература:

1. Аржановская А.В., Елтанская Е.А., Генералова Л.М. Конвергенция технологий в образовании: новая детерминанта развития общества // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). – С. 93-95.
2. Афанасьева Т.Н. Роль человеческого капитала в экономике России // Решетневские чтения. 2011. Т.1. – С. 677-679.
3. Гриффин Патрик «Навыки XXI века»: новая реальность в образовании // Электрон. дан. Режим доступа Url: https://hr-portal.ru/article/navyki-xxi-veka-novaya-realnost-v-obrazovanii (Дата обращения: 01.04.2021)
4. Добрякова М., Зиил Н., Мосс Д., Баранников К., Реморенко И., Фрумин И. Рамка универсальных компетентностей и новой грамотности // Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М.: НИУ ВШЭ, 2020. – С. 34-65.
5. Махотин Д.А., Кальней В.А. Современные подходы к развитию технологического образования в общеобразовательной организации // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 4 (53). – С. 65-68.
6. Насугаева А.Л. Технологии формирования гуманистической культуры обучающихся в условиях цифровой среды // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). – С. 137-139.
7. Подлипский О.К. Функциональная грамотность как направление развития математического образования в школе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). – С. 104-106
8. Рослова Л.О., Краснянская К.А., Квитко Е.С. Концептуальные основы фор- мирования и оценки математической грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т.1. № 4 (61). – С. 58-79.
9. Рябинина Л.А., Чабан Т.Ю. Мониторинг читательской грамотности: региональный опыт // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). – С. 236-247.
10. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). – С. 194-196.
11. Сорокопуд Ю.В., Козьяков Р.В., Матюгин Н.Е., Амчиславская Е.Ю. Гибкость мышления как востребованный «мягкий навык» (soft skills) современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). – С. 400-402.
12. Тугускина Г. Оценка эффективности инвестиций в человеческий капитал предприятий // Управление персоналом. 2009. № 3. – С. 73-77.
13. Фрумин И.Д. Простые шаги на пути к новому образованию // Практики развития: замыслы, технологии, контексты. Материалы XXV научно-практической конференции. Красноярск: б.и., 2019. – С. 5-11.
14. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУВШЭ, 2018. – 28 с.
15. Что такое гражданская грамотность? [Электронный ресурс]: http://xn--j1aaaehfdojs1d.xn--p1ai/ucf/b918a2267c09b19bde8d3d856e90f90b.pdf
16. Что такое финансовая грамотность? [Электронный ресурс]: http://cgon.rospotrebnadzor.ru/content/shkola-gramotnogo-potrebitelya/2381
17. Шумакова А.В., Яшуткин В.А. Методологические основы подготовки будущих учителей к обеспечению безопасности образовательной среды общеобразовательной школы // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). – С. 142-144.

18. Ярычев Н.У., Магомедова З.З. Формирование коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальных классов в вузе. Кисловодск: Магистр, 2015. – 104 с.

Педагогика

УДК 371

доктор юридических наук, ректор Саидов Заурбек Асланбекович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
доктор педагогических наук, доктор философских наук,
проректор Ярычев Насруди Увайсович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ

Аннотация. Воспитание детей и подростков в детском оздоровительном лагере направлено на приобретение опыта социальных отношений и освоения новых социальных ролей, происходящих в условиях деятельности, общения и самопознания. Опыт организации отдыха в летних детских оздоровительных лагерях, свидетельствует о его растущей популярности среди детей и родителей. В статье показаны специфические особенности воспитательной системы детского оздоровительного лагеря.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, дети и подростки, вожатые, рекреация, досуг, социализация.

Annotation. The education of children and adolescents in the children's health camp is aimed at gaining experience of social relations and learning new social roles taking place in the conditions of activity, communication and self-knowledge. The experience of organizing recreation in summer children's health camps, shows its growing popularity among children and parents. The article shows the specific features of the educational system of the children's health camp.

Keywords: children's health camp, children and teenagers, counselors, recreation, leisure, socialization.

Введение. Проблема влияния социальной среды на личность ребенка всегда была в поле научных исследований педагогов и психологов. Современные ученые стараются учитывать весь спектр социальных институтов, участвующих в процессе социального воспитания подрастающего поколения. Сам процесс и результат взаимодействия личности и социальной среды рассматривается в контексте социализации – процесса усвоения, воспроизводства и развития личностью социального опыта того общества, к которому принадлежит человек.

Учет всех факторов влияния на процесс воспитания личности является залогом успешного социального воспитания. Особенно это важно в отношении детей младшего подросткового возраста, которые получают свой первый социальный опыт.

Изложение основного материала статьи. Как показал анализ литературы [7 и др.], в российской образовательной практике выделяют следующие основные институты воспитания подрастающего поколения:

– семью,
– группы сверстников,
– учебные заведения различного типа (в том числе учреждения дополнительного образования школьников),
– государственные, религиозные и частные организации [3, с. 11].

Не смотря на проводимую большую работу в этом направлении, всё ещё существует опасность проявления различных форм девиантного поведения у детей и подростков. Среди причин данных негативных явлений авторы [2 и др.] выделяют следующие:

– ослабление воспитательных функций семьи и школы,
– недостаточно эффективная организация досуга детей и подростков,
– отсутствие должного присмотра за детьми,
– отсутствие необходимого внимания социума к организации свободного времени детей.

К сожалению, базовые воспитательные институты не всегда могут самостоятельно решить эти проблемы. Все более очевидна необходимость организации свободного времени подростков во время каникул. То есть нужно обратить научное внимание к внешкольным социальным институтам, которые были бы способны развить наклонности детей, удовлетворить их потребности личностного развития и интересы в социально одобрительном направлении. Для осуществления этой деятельности созданы детские оздоровительные лагеря, в условиях которых социализация детей и подростков получает положительное направление.

В последнее время сложилась такая тенденция, при которой детские оздоровительные лагеря могут рассматриваться как центры мотивированного развития личности ребёнка, её самореализации и профессионального самоопределения.

Детский лагерь – это учреждение, организующее активный, полезный, оздоровительный отдых детей в возрасте от 7 до 16 лет.

Детские оздоровительные лагеря выполняют большое количество функций, в зависимости от своей специализации [3; 5; 6; 7; 10 и др.] (табл. 1):

Таблица 1

Реализация ведущих функций дополнительного образования школьников

№	Функции	Их реализация
1.	**досуг**	способ развлечения и разрядки индивидуальных и групповых

		напряжений;
2.	**образовательная**	дополнительное образование в различных направлениях – спортивное, техническое, экологическое, хореографическое, музыкальное, драматическое и др. с целью создания полезного для ребенка проведения каникулярного времени;
3.	**развивающая**	развитие духовно-ценностной ориентации детей и подростков;
4.	**компенсаторная**	способ приобщения к личностно-значимым социально-культурным ценностям, потребность которых пока не удовлетворяется существующей системой базового образования;
5.	**рекреационная**	средство восполнения психофизических сил, восстановление здоровья и творческого потенциала;
6.	**общественно-ориентировочная**	включение детей в различные виды социальной деятельности;
7.	**интегрирующая и корректирующая**	Интеграция различных влияний, которые испытывают дети и подростки в повседневной жизни;
8.	**самоактуализационная**	способ воплощения личных творческих интересов, саморазвитие и личностный рост в социальных и культурно-значимых сферах жизнедеятельности общества;
9.	**функция социализации**	средство приобщения к неформальным общественным процессам и структурам.

А.И. Капская справедливо отмечает, что: «детские оздоровительные учреждения с круглосуточным пребыванием детей, заслуживают внимания и серьезную государственную поддержку благодаря их потенциальным возможностям по воспитанию детей, но в последние годы резко сократилась их сеть» [4, с. 179].

На основе анализа литературы [3-7; 9; 11], выделим специфические черты воспитательной системы оздоровительного лагеря (табл. 2):

Таблица 2

Специфика воспитания детского оздоровительного лагеря

Система воспитания детского оздоровительного лагеря это:				
особая культурно-историческая, социально-природная, среда обитания временного коллектива детей и взрослых	педагогическая система, включающая основные элементы целенаправленного воспитания, развития и саморазвития ребенка	открытая система, которая позволяет целенаправленно, на благо каждого члена лагеря, включаться в реальный мир вокруг него	система, предоставляющая возможность формирования духовного, нравственного, психического, физического, естественного здоровья ребенка через активный отдых	система, предоставляющая возможность приобретения нового жизненного опыта через живое общение детей с природой и между собой и др.

Как отмечает Д.Е. Марайкова [6], воспитание подростка в детском оздоровительном лагере – это продолжение приобретения ребенком опыта социальных отношений и освоения новых социальных ролей, происходящих в условиях деятельности, общения и самопознания. Все это происходит в условиях социального взаимодействия детей и взрослых.

У ребенка формируется готовность к самостоятельным социальным действиям. В целом значимость пребывания детей и подростков в детских оздоровительных лагерях во время каникул не только в том, что они избегают негативного и стихийного влияния улицы. Общение со сверстниками в новых формах взаимодействия (игры, соревнования, походы и прочее) значительно расширяют их кругозор. [2]. Тем самым формируется коллективная и личностная ответственность за порученные дела. Опыт организации отдыха в детских оздоровительных лагерях, свидетельствует о его растущей популярности среди детей и родителей. Подготовка вожатых к педагогической деятельности нередко происходит из числа тех, кто лично на протяжении нескольких лет отдыхал в лагере, и очень хорошо знает «контингент» воспитанников [3]. Как правило, это, прежде всего, студенческая молодёжь, которая удачно применяет свой социальный и первичный педагогический опыт. Представителям старших отрядов разрешается становиться помощниками вожатых младших отрядов, осуществлять контроль распорядка дня, оказывать помощь в воспитании и

обучении младших, что формирует личностную ответственность и первичные навыки педагогической деятельности.

В детских оздоровительных лагерях особое внимание уделяется развитию физической культуры детей. Детям, которые желают вставать рано утром и заниматься физической зарядкой по личному плану, это не запрещается. Наоборот, с помощью опытного инструктора они совершают утреннюю пробежку и выполняют физические упражнения. Притом зарядка заканчивается купанием на пляже или в бассейне. И тут инструктору помогают представители старших отрядов, к которым относятся дети младшего подросткового возраста, они осуществляют контроль за младшими, помогают правильно выполнять физические упражнения [1].

Распорядок дня в детском оздоровительном лагере составлен таким образом, чтобы дети полезно использовали каждую минуту отдыха. В идеале, распорядок дня планируется так, что бы каждый день лагерной смены был о наполнен интересными событиями для учащихся.

Формирование детского коллектива в таких условиях происходит под опытным взглядом психолога-специалиста, который учитывает совместимость детей в отрядах, корректирует, при необходимости, этот процесс.

К педагогической деятельности привлекаются лучшие педагоги. При этом дети разных возрастов имеют возможность посещать уроки и мастер-классы учителей и преподавателей, эти уроки не перегружены по содержанию и времени. Благодаря таким возможностям, дети не забывают учебный школьный материал. Сам процесс обучения для них не теряет своей актуальности.

Настоящей «школой выживания» является обучение обустройству лагеря, приготовлению пищи и преодолению препятствий.

Для процесса воспитания важно поддержание педагогической связи с родителями детей, настойчивое доведение информации до родителей о поддержании нормального режима питания: избегание употребления жвачек, чипсов и других продуктов с сомнительным по полезности составом ингредиентов [7].

Таким образом, очевидно, что сегодня для актуализации летнего детского оздоровительного лагеря, как института воспитания детей младшего подросткового возраста, необходимо внедрение новых (в том числе уже подзабытых) форм организации досуга детей.

Несмотря на временный характер детского оздоровительного лагеря, через характерные особенности, этот институт социализации даёт возможность ребенку выбрать новую стратегию поведения, апробировать новые отношения.

Относительная автономность существования лагеря усиливает формирование референтности ближайшего окружения, которое представляет собой полноценный мир взрослых и детей, малышей и старших подростков. Отсутствует влияние родителей, которые часто стереотипно воспринимают некоторые вполне понятные явления детского среды.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что воспитательная в учреждениях дополнительного образования школьников, в том числе в детских оздоровительных лагерях, будет эффективна при соблюдении ряда важных условий:

– организация привлечения к работе в условиях дополнительного образования достаточно подготовленных педагогических кадров (в том числе и из числа студентов, но прошедших соответственную подготовку), что значительно усиливает педагогический арсенал форм и методов досуга детей;

– привлечение к педагогической деятельности подростков в качестве помощников способствует формированию личностной ответственности и формированию первичного педагогического опыта (данное условие применимо к детским оздоровительным лагерям);

– рассмотрение учреждений дополнительного образования школьников в контексте важного института воспитания детей и подростков, применение современных форм и методов педагогического воздействия делает процесс воспитания личности всесторонним, позволяет скорректировать возможные недостатки и сформировать те черты, которые позволят юным гражданам более успешно социализироваться к современным условиям социокультурной среды.

Тем самым детские оздоровительные лагеря, как и учреждения дополнительного образования школьников можно рассматривать как специально организованные социальные институты, которые направлены на:

– восстановление духовных и физических сил детей и подростков;

– погружение в систему новых для детей и подростков социальных и социокультурных связей, позволяющих значительно расширить сферы деятельности их интересов;

– получение подрастающим поколением новых знаний из различных сфер, в том числе, социальной жизни [12].

В результате детские оздоровительные лагеря можно расстраивать как важнейший инструмент формирования гражданской идентичности, мировоззрения, ведущих ценностей у подрастающего населения нашей страны.

Литература:

1. Абдулов М.Р. Развитие и воспитание у учащихся навыка сотрудничать в процессе спортивно-оздоровительных занятий // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). – С. 162-164

2. Белетова Д.Б., Зритнева Е.И. Педагогические условия развития социальной активности подростков // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). – С. 124-126

3. Горбачёва Д.А., Егорова Е.Н., Семенякина Г.Б. Развитие личности детей и подростков средствами туризма в процессе обучения и воспитания в учреждениях дополнительного образования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). – С. 22-24

4. Капская А.И. Технология воспитательной работы в условиях летнего отдыха детей и подростков // Вожатый века. – № 3. 2016. – С. 5-14.

5. Леснов А.А., Ковалев В.П. Летний оздоровительный лагерь как центр социализации школьников в каникулярный период // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 44-49

6. Марайкова Д.Е. Особенности организации воспитательной работы с детьми младшего подросткового возраста в условиях оздоровительных лагерей / В сборнике: Образование. Наука. Культура. Сборник научных статей Материалов международного научного форума. Гжельский государственный университет. 2019. – С. 381-383.

7. Методика воспитательной работы в детских оздоровительных лагерях: учебно-методический комплекс / сост. А.А. Воронова. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2017. – 166 с.
8. Нальгиева И.А., Курбанова А.Б., Булуева Ш.И. Развитие творческих способностей одарённых детей в начальной школе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). – С. 64-66
9. Сорокопуд Ю.В., Марайкова Д.Е., Соловьева С.Н., Дубовицкий И.Н. Организация воспитательной работы в процессе досуговой деятельности детей и молодёжи // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). – С. 263-265.
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] // Российская газета. – URL: http://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 09.04.2016).
11. Узденова З.К. Формирование познавательного интереса у учащихся начальной школы во внеурочной воспитательной работе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). – С. 183-184
12. Чухрова М.Г., Филь Т.А., Юдина С.Д., Александрова А.А. Социокультурная педагогика в формировании этнической толерантности и ее связь с самооценкой личности // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). – С. 133-135

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Сергеева Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Магнитогорский государственный технический
университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ. КРИТЕРИИ ЕГО ОЦЕНИВАНИЯ

Аннотация. Дистанционный формат обучения в вузе – это не прихоть, а необходимость, как показала нам пандемия. Это образование современного человека, теснейшим образом связанное с использованием компьютера, современных технологий и сети Интернет. Дистанционное обучение должно удовлетворять запросам общества на качество обучения и формирования личности, которая сможет в нем успешно реализовываться. Одной из составляющих успеха и эффективности любой формы обучения является организация оценки качества обучения. На основе целей дистанционного обучения мы разработали параметры дистанционного обучения, к каждому параметру определили критерии, которые отражают качество дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, качество обучения, критерии качества, высшее образование.

Annotation. Distance learning at a university is not a whim, but a necessity, as the pandemic has shown us. This is the education of a modern person, closely connected with the use of a computer, modern technologies and the Internet. Distance learning should meet the needs of society for the quality of education and the formation of a personality that can be successfully implemented in it. One of the components of the success and effectiveness of any form of training is the organization of an assessment of the quality of training. Based on the goals of distance learning, we have developed distance learning parameters, for each parameter we have defined criteria that reflect the quality of distance learning.

Keywords: distance education, quality of training, quality criteria, higher education.

Введение. Дистанционный формат обучения в системе высшего образования очень актуален на сегодняшний день. Дистанционное обучение – это не просто современная технология, позволяющая сделать обучение более интересным и насыщенным, но и как мы увидели в период пандемии, дистанционное обучение может быть и единственно доступным в некоторый период времени. Это образование человека двадцать первого века, теснейшим образом связанное с использованием компьютера, современных технологий и сети Интернет.

Под дистанционным обучением понимается процесс «обучения на расстоянии», в котором, преподаватель и обучаемый географически находятся на расстоянии, взаимодействуют в рамках учебного процесса с помощью электронных средств и печатных пособий. Дистанционное обучение включает в себя дистанционное преподавание и дистанционное обучение (познавательную деятельность учащихся).

В исследованиях, рассматривающих дистанционные формы обучения, сформулированы разнообразные определения этого понятия. Например, одним из них, является определение дистанционного обучения, сформулированное А.А. Андреевым [1; с. 19]: «Дистанционное обучение можно определить, как целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе».

Дистанционное обучение, по нашему мнению, – это целенаправленный, систематический процесс самостоятельного овладения обучающимися знаниями, умениями и компетенциями по изучаемому предмету, организованный и контролируемый на расстоянии педагогами.

Дистанционная форма обучения общедоступна, предоставляет всем обучающимся равные возможности получения образования любого уровня, независимо от состояния физического здоровья, финансовых возможностей, местности проживания. Дистанционное обучение, в первую очередь, очень удобно. Всегда приятнее слушать лекцию на своем родном мягком диване, а не в аудитории, к тому же не нужно тратить свое время на дорогу до места учебы и обратно. Хорошо организованное дистанционное обучение является одним из способов получения качественного современного образования. Период пандемии четко дал нам понять, что дистанционное обучение должно удовлетворять запросам общества на качество обучения и формирования личности, которая сможет в нем успешно реализовываться. Одной из составляющих успеха и эффективности любой формы обучения является организация оценки качества обучения.

Оценка качества обучения, кроме качества образовательных программ, условий реализации образовательного процесса, подразумевает оценку образовательных достижений обучающихся.

Проведя анализ теоретической литературы об организации оценки качества дистанционного обучения в системе высшего образования, мы увидели противоречие между повсеместным использованием

дистанционной формы обучения и отсутствием общепринятых документов, регулирующих организацию оценки качества дистанционного обучения.

Изложение основного материала статьи. Дистанционное обучение студентов в вузе – современная технология, отвечающая требованиям времени, позволяющая обучению стать более доступным, но при этом, остаться качественным. Поэтому, сейчас повсеместно внедряется дистанционное образование, имеющее много преимуществ, например:

1) индивидуализация учебного процесса по максимуму,
2) дифференцированный подход к каждому студенту,
3) разнообразие образовательных услуг, которые обеспечивает дистанционная форма обучения,
4) гибкость организационной структуры дистанционного обучения дает возможность совмещения образования с другими видами деятельности,
5) самостоятельный выбор темпа обучения,
6) параллельность (обучение может проходить с одновременным осуществлением профессиональной или образовательной деятельности в другой учебной организации) и многое другое [2].

На наш взгляд, кроме массы положительных моментов, при дистанционной форме обучения, есть три существенных минуса. В дистанционном обучении большую роль играет процесс самоорганизации студентов, их нацеленность на самообразование. В этом заключается первая проблема дистанционного обучения, т.к. далеко не каждый студент готов к процессу самообразования. Дистанционное образование подойдет только для целеустремленных, мотивированных на учебу молодых людей, и вот в этом заключается большой существенный недостаток дистанционного образования [2].

Второй проблемой дистанционного обучения в вузе является низкий уровень базовой подготовки по предмету. По опыту преподавания высшей математики в вузе, вижу, что у многих студентов сильно хромает школьная подготовка по математике, физике, поэтому студентам сложно воспринимать новый материал по математике, ведь он базируется на школьных знаниях. Если процесс обучения происходит очно, то преподаватель видит, какие необходимые для дальнейшей работы базовые школьные знания «западают» и может попытаться восстановить пробелы в знаниях. Если преподавание ведется дистанционно, то определить пробелы в знаниях будет уже сложнее, тут можно ориентироваться на предшествующий опыт преподавания данной дисциплины в очном формате.

Третьей проблемой дистанционного обучения, на наш взгляд, является оценка качества дистанционного обучения. И здесь необходимо оценить и качества образовательных программ, по которым обучались студенты, и условия реализации самого образовательного процесса, и, самое главное, оценку образовательных достижений студентов. Образовательные достижения студентов необходимо оценивать по мере их соответствия запросам общества. А так как запросы общества периодически меняются, то и критерии оценки образовательных достижений должны меняться. Например, если лет 15 назад работодателю нужны были «узкие специалисты» в той или иной области деятельности, то теперь популярны специалисты «широкого профиля», готовые постоянно учиться новому, совершенствоваться.

Под качеством дистанционного обучения мы понимаем интегральную характеристику образовательного процесса и его результата. Качество образовательного процесса характеризуется содержанием образовательной программы, формами и методами обучения, формами и методами контроля знаний и компетенций студентов, материально-технической базой образовательного процесса, кадровым составом преподавателей. Качество результата образовательного процесса выражается в мере соответствия знаний, компетенций, приобретенных студентами, требованиям современного общества.

Планируя оценку качества дистанционного обучения мы использовали системно-деятельностный подход, а также проектный [3].

Для качественного дистанционного обучения, необходимо обратить особое внимание на следующие моменты в обучении:

1) наличие хорошей материально-технической базы для дистанционного обучения;
2) наличие качественных учебных планов, учебных программам и учебно-методических пособий для дистанционного обучения, которые соответствуют требования ФГОС;
3) создание образовательных программ обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов;
4) сравнение объективной информации об уровне и качестве индивидуальных учебных достижений студентов дистанционного обучения и среднестатистических достижений студентов очного обучения в целях коррекции дистанционного образовательного процесса;
5) наличие тестов, контрольных срезов и т.д. для самоконтроля, и самооценки результатов обучения у студентов;
6) наличие у педагогов необходимого уровня подготовки для работы со студентами дистанционно.

Контрольно-оценочная система дистанционного обучения в вузе состоит в создании совокупности методик, программно-педагогических средств контроля и оценки образовательных достижений студентов [4].

Оценка качества дистанционного обучения должна быть близка к оценке качества обычного очного обучения в вузе, так как цели обучения в традиционной формате и в дистанционном, идентичны. Мы выделяем следующие компонентами оценки качества дистанционного обучения: материально-техническое обеспечение, качество учебного материала, качество индивидуальных образовательных программ, качество индивидуальных учебных достижений, качество системы самоконтроля и самооценки, уровень подготовки преподавателей. В таблице 1 представлены параметры и критерии оценки качества дистанционного обучения.

Таблица 1

Параметры и критерии оценки дистанционного обучения

Показатели Компоненты	1	2	3
материально-техническое	количественная достаточность	наличие необходимых программ на	пропускная способность каналов передачи

обеспечение	компьютерного оснащения	компьютерном оборудовании	данных
качество учебного материала	наличие учебных программ, их соответствие ФГОС	наличие учебных планов, их соответствие ФГОС	соответствие объема и содержания изучаемого теоретического и практического материала установленным нормам
качество индивидуальных образовательных программ	наличие программ с учетом индивидуальных особенностей студентов	экспертные оценки методического, содержательного уровней учебного материала	
качество индивидуальных учебных достижений	уровни учебной мотивации и познавательных интересов	уровни достижения результативности обучения	
качество системы самоконтроля и самооценки	наличие тестов и других программ, отражающих уровень усвоения теоретического материала для личного пользования студентами	наличие тестов и других программ, отражающих уровень развития компетенций для личного пользования студентами	
уровень подготовки преподавателей	процентное соотношение остепененных преподавателей и преподавателей без степени	наличие у преподавателей научных и методических разработок по дистанционному обучению	

Отдельно остановимся на контроле качества дистанционного обучения. Формами контроля при дистанционном обучении могут быть дистанционно организованные экзамены, контрольные тесты, собеседования, практические, курсовые, проектные работы и т.д. Студенты в начале обучения должны знать, какой контроль знаний, компетенций им предстоит по данному курсу, было бы очень хорошо, если бы была создана единая система государственного тестирования при дистанционном формате обучения студентов.

В предыдущих своих работах мы останавливались на основных образовательных технологиях при дистанционном обучении, таких как интернет-технология, кейс-технология и видео технология. [2, 4]. Накопленный опыт, доказал эффективность дистанционных технологий обучения при методически грамотной их организации.

Выводы. В ходе данного исследования проведен теоретический анализ проблемы оценки качества дистанционного обучения в университете. Современное высшее образование, в привычном очном формате, не всегда возможно реализовать, период пандемии нам четко дал это понять, в этом случае как альтернативное выступает качественное дистанционное обучение. Дистанционное обучение позволяет реализовать принципы индивидуализации и дифференциации на достаточном уровне. На основе целей дистанционного обучения разработаны параметры дистанционного обучения, к каждому параметру определены уровни и критерии, которые отражают качество дистанционного обучения.

На основе выдвинутых показателей были сформулированы рекомендации педагогическому коллективу для внедрения дистанционного обучения в вузе, чтобы наметить пути дальнейшего развития. При организации оценки качества дистанционного обучения, нужно опираться на принцип обратной связи, чтобы обеспечить эффективность данной деятельности, так как информация по результатам оценки необходима для выявления проблем, причин и их дальнейшего устранения.

Литература:

1. Андреев, А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» / А.А. Андреев // Дистанционное образование. – 2004. – № 4, – С. 16-19.

2. Сергеева, Е.В. Дистанционное обучение при изучении математики. / Е.В. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1, – С. 266-268.

3. Сергеева, Е.В. Интеграция проектного и компетентностного подходов в математическом образовании студентов технических университетов. / Е.В. Сергеева // Вестник ПГЛУ. – 2010. – № 2, – С. 281-285.

4. Сергеева, Е.В. Критерии, определяющие уровень развития математической компетентности студентов. – [Электронный ресурс] / Е.В. Сергеева // Мир науки: Интернет – журнал. – 2016. – Т.4. – № 1. – Режим доступа: http://mir-nauki.com/PDF/37PDMN116.pdf

5. Хуторский, А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов / А.В. Хуторской // Современная дидактика. Учебник для вузов серия: учебник нового века. – М., 2017.

6. Dewey, J. How we think: a restatement of the relationship of reflecting thinking to the educative process // The later works of John Dewey. Vol. 8. Carbondale, 1933.

7. Kilpatrick, W.H. Dewey's Influence on Education // P.A. Shipp & L.E. Hahn (eds.) The Philosophy of John Dewey. Illinois, 1989.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);

ассистент кафедры специальной языковой подготовки Кутепова Ольга Сергеевна
ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет гражданской авиации» (г. Москва)

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ

Аннотация. В данной статье раскрывается роль воспитательного потенциала дисциплины «иностранный язык» через исследовательские умения. Для формирования и развития познавательного интереса на основе видеоматериалов был разработан комплекс заданий, основывающийся на принципах, характерных для данного формата обучения. Авторы на примере лингво-коммуникативных упражнений последовательно дают описание, какие материалы должны быть пройдены, на что стоит обратить внимание при обучении данной дисциплине; акцент делается на мотивационную составляющую в обучении, которая определяет конечный результат освоения предмета.

Ключевые слова: иностранный язык, воспитательный потенциал, исследовательские умения, преддемонстрационный этап, демонстрационный этап, последемонстрационный этап, мотивация.

Annotation. This article reveals the role of the educational potential of the discipline "foreign language" through research skills. For the formation and development of cognitive interest on the basis of video materials, a set of tasks was developed based on the principles characteristic of this training format. The authors, using the example of linguistic and communicative exercises, consistently describe what materials should be passed, what should be paid attention to when teaching this discipline; the emphasis is on the motivational component in training, which determines the final result of mastering the subject.

Keywords: foreign language, educational potential, research skills, pre-demonstration stage, demonstration stage, post-demonstration stage, motivation.

Введение. Актуальность данного исследования определяется, с одной стороны, повышенным интересом исследователей к общей проблеме преподавания иностранного языка, а с другой, необходимостью более детального рассмотрения основ организации внеклассной деятельности для предупреждения формального отношения к внеклассной работе и реализации ее учебно-воспитательного потенциала.

Формирование воспитательного аспекта в системе учебной мотивации обучающихся к изучению иностранного языка возможно через систему установок, стимулирование самостоятельности, через активизацию творческого мышления, через приобщение к исследовательской деятельности.

Профессиограмма современного педагога свидетельствует о том, что для эффективной деятельности необходима готовность к реализации образовательного процесса с учетом приоритета ценности личности, с соблюдением педагогических норм, а также способность к проектированию содержания обучения и подбору необходимых для этого методов, к осмыслению целей и задач собственной профессиональной деятельности.

Анализ разных подходов к пониманию сущности и содержанию понятия «исследовательские умения» и специфики профессиональной деятельности педагога позволил нам определить исследовательские умения учителя как совокупность умственных и практических исследовательских действий, успешность формирования и осуществления которых напрямую зависит от приобретенных педагогом знаний и умений.

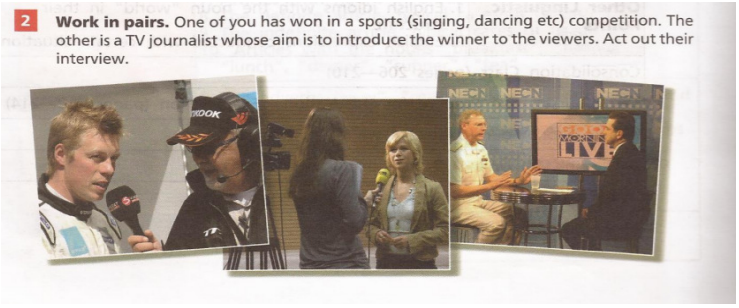
Изложение основного материала статьи. Примерами заданий, нацеленных на формирование лингво-коммуникативных навыков, развивающих исследовательские умения, могут выступать следующие:

Work in pairs. Imagine, one of you is a journalist, another one is a winner in a sports competition.

Role prescriptions:

A. You are a radio / TV journalist. Interview the winner. Do not forget to use the norms of the English language etiquette.

B. You are winner in a sports competition. Be polite to the interviewer.



При оценке особое внимание следует уделять, прежде всего, соблюдению речевого этикета, умению поддерживать диалог.

Воспитательный потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык» находит свое выражение и при использовании упражнений на выявление информации на иностранном языке: определение характерного тона для вопросов по этикету, выделение правил употребления этикетных формул:

1) Nowadays a lot of people try to be politically correct. Thus they show tact and diplomacy speaking to or about people who have problems. Remember what and what is not politically correct and follow this rule in your own speech.

2) Complete the dialogue using the politically correct expressions instead of the bolded ones. Role-play it.

A: Hello, Tim. How are you?

B: Good afternoon, Jane. Nice to meet you. I'm great. Do you see that **old man**?

A: Of course, I do. What's the problem with him? Is he an **invalid**?

B: Yes, he is an **invalid**. He saved a small girl from a car crash several years ago and since then he is an **invalid**.

A: Oh, what a pity.

3) Correlate politically correct and incorrect expressions:

old people	unhealthy weight
pensioner	physically disable person
fat	elderly people
invalid	mentally disable person
mad person	retired person

4) Do we have politically correct words and expressions in Russian? What are they? Do you often use them?

Активизация полученных знаний может осуществляться с помощью ситуативного моделирования: приводится культурологический комментарий о нормах поведения в неофициальной ситуации знакомства; дается задание составить мини-диалог по образцу:

Make up your own dialogue. Use the expressions given below:

with pleasure

I fully agree

I hope we'll meet again

what a pity

whenever you like

would you be so kind

just a minute

just a moment

nice meeting you.

Контроль усвоения иноязычной информации может быть организован в виде тестового задания на понимание употребления формул этикета в ситуации, например, общения и драматизация ситуации знакомства (сюжетно-ролевая игра):

You would like to buy Christmas gifts for your family and friends. Talk you the shop assistant in a shop

Role prescriptions:

Buyer: Ask the shop assistant:

1) what he / she can advise you to buy for a gift;

2) how much these things cost;

3) how your relatives / friends;

4) what Christmas gifts are most popular with shoppers.

Shop assistant: offer the customer different options, outline their advantages. Demonstrate your interest in the customer.

For both: be active and polite, get the information you need and decide which gifts to buy.

В рамках данного исследования была разработана серия заданий на основе видео, посвященного миссии космического аппарата Cassini, и комментариев к нему интернет-пользователей. Предлагаемые задания направлены на формирование познавательного интереса обучающихся к изучению иностранного языка, в том числе и формирования их лингвострановедческой компетенции.

Построение системы заданий и упражнений является одной из основных проблем, связанных с обучением иностранному языку. Для достижения целей и задач иноязычного обучения необходим соответствующий комплекс. Разработка комплекса заданий и упражнений и его правильное использование является одной из актуальных проблем обучения иностранному языку. Комплекс упражнений представляет собой «совокупность необходимых типов и видов упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые обеспечивают наиболее успешное овладение обучающимися умениями конкретного вида речевой деятельности» [9, с. 40].

Комплексы упражнений составляют подсистемы и системы упражнений. Под системой упражнений понимают «организацию взаимосвязанных учебных действий, расположенных в порядке нарастания языковых или операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых умений и характера реально существующих актов речи» [6, с. 119]. Подсистема упражнений рассматривается как совокупность упражнений, имеющих целью усвоение лексической, грамматической и фонетической сторон речи [6, с. 352].

Существуют различные классификации упражнений. Как известно, упражнения подразделяют на языковые и речевые (И.В. Рахманов); языковые, предречевые и речевые (С.Ф. Шатилов); условно-коммуникативные/условно-речевые и коммуникативные/речевые (Е.И. Пассов, Л. В. Скалкин и др.). В основе этих классификаций лежит критерий направленности заданий на развитие языковых навыков или речевых умений.

В данной работе мы придерживаемся мнения тех методистов, которые разделяют понятия упражнение и задания, понимая под последним «коммуникативно направленное упражнение», обеспечивающее высокую степень самостоятельности обучающихся в плане выбора средств, способов, содержания и решения. При этом упражнения определяются как «узко учебная задача с высокой степенью управления действиями обучающихся». Исходя из приведенного выше понимания упражнений и заданий, предлагаемая в данном разделе система будет определяться как система упражнений и заданий.

С позиции деятельностного подхода И.Л. Бим предлагает применительно ко всем видам речевой деятельности выделять:

1) ориентирующие задания (ориентирующие в конкретном виде деятельности, нацеливающие на выполнение определенного действия с учебным материалом);

2) исполнительские задания (непосредственное осуществление деятельности);

3) контролирующие задания (направленные на осуществление контроля и самоконтроля) [1, с. 36].

Как отмечает автор, « ...данный подход позволяет подчеркнуть важность ориентировки (в речевых средствах и т.п.) и отвести контролю и самоконтролю подобающее место» [1, с. 36]. Таким образом, данная система заданий позволяет обеспечить ознакомление с определенным видом деятельности, ее выполнение, контроль и самоконтроль.

Для формирования и развития познавательного интереса на основе видеоматериалов был разработан комплекс заданий, основывающийся на следующих принципах:

1) соответствие отобранного видеоматериала требованиям «Учебной программе по иностранным языкам»;

2) учет основных характеристик различных видов опор для развития познавательного интереса;

3) обеспечение поэтапного формирования познавательного интереса.

В практике преподавания ИЯ работа с видео в большинстве случаев осуществляется по аналогии с письменным текстом, то есть выделяются преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный этапы. Однообразные упражнения, направленные на снятие лексических, грамматических и фонетических трудностей, увеличивают продолжительность преддемонстрационного этапа и зачастую снижают интерес обучаемых к содержанию видеоматериала. Анализ существующих видеокурсов по иностранному языку (далее – ИЯ), а также практики применения видеоматериалов в учебном процессе показал, что использование данного технического средства на занятиях по ИЯ носит недостаточно системный характер, так как демонстрация видеоматериала ограничивается каким-либо одним из этапов формирования деятельности по пониманию и устно-речевых высказываний. В настоящем исследовании подготовительные (ориентирующие) и речевые упражнения функционально соответствуют задачам этапов формирования деятельности по пониманию устно-речевых высказываний: а) восприятие и понимание нового материала, б) его интериоризация и в) осуществление деятельности, предполагающей применение материала в новых условиях.

Учитывая особенности процесса формирования и развития познавательного интереса, предлагается использовать подготовительные упражнения на преддемонстрационном и демонстрационном этапах работы с видео, которые предполагают восприятие и понимание нового материала и его интериоризацию. Речевые упражнения, представленные на последемонстрационном этапе, способствуют выработке умений воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному речевому общению, и предполагают применение материала в новых условиях деятельности по пониманию и порождению устно-речевых высказываний параллельно.

Преддемонстрационный этап работы с видео.

На преддемонстрационном этапе перед обучающимися ставится коммуникативная задача. С этой целью предлагаются подготовительные упражнения первого типа (ПУ1), обеспечивающие снятие трудностей на этапе, предваряющем просмотр видео, где преподаватель предлагает задания на антиципацию содержания, содержательные ориентиры, опорные слова и фразы. Возможные трудности понимания можно также снять путем выборочного аудирования отдельных фрагментов звукового сопровождения. Примерами подготовительных упражнений могут выступать следующие:

1) Watch the video. Try to define the meaning of the new words:

explorer
mission
spacecraft
solar system
probe

2) Watch the video sequence without sound and guess what / who it is about.

3) Watch the video sequence without sound. Try to find the key words for phrases. Choose the word that fits best to fill in the blanks:

Twenty-two dives through the space between Saturn and its … (rings, orbit, moons)

On the final orbit, Cassini will plunge into Saturn fighting to keep its … (equipment, antenna, solar battery) *pointed at Earth as it transmits its farewell.*

In the skies of Saturn, the journey ends, as Cassini becomes part of the … (star, comet, planet) *itself.*

Различают антиципацию структурную, содержательную и смысловую. Использование подобных заданий на преддемонстрационном этапе способствует развитию языковой догадки (по опорным словам предположить о содержании видео). Примером упражнения на развитие антиципации на основе видеоматериалов может быть следующее:

Here is the title of the video: NASA at Saturn: Cassini's Grand Finale. What do you think it will be about? Which words are unfamiliar to you? Can you guess what they mean?

Для успешного и эффективного развития умений аудирования при использовании видео на уроке иностранного языка важное значение приобретает и название предлагаемого к просмотру видео. Так, название *NASA at Saturn: Cassini's Grand Finale* сигнализирует обучающимся я о возможном содержании видео, которое им предстоит просмотреть.

Примерами подготовительных упражнений на преддемонстрационном этапе являются упражнения типа «содержательный поиск». Так, на преддемонстрационном этапе обучающимся предлагается серия картинок, по которым обучающиеся, еще даже не получая задания, могут предположить, что видео будет о космосе, на что указывает лексические единицы *NASA, Saturn*. Вербальное преддемонстрационное задание поддерживает эту догадку:

Look at the image. What topic does it relate to?

Мотивации при работе на основе использования видеоматериалов может служить проблемное задание, например:

What do you know about NASA and Saturn?

Have you ever dreamt of travelling in the space? Where would you like to go to? Why?

В следующем примере при работе с видеоматериалом как средством Развития познавательного интерес имеет место апеллирование к личному опыту обучающихся, к их личности в задании с переходом на задание по предъявляемому видеоматериалу:

Here is the title of the video: NASA at Saturn: Cassini's Grand Finale. Why do you think it is called grand? What finale is meant?

Watch the video and check if you were right.

Подобные задания, на наш взгляд, будут способствовать эффективному развитию антиципации при развитии умений восприятия и понимания иноязычной речи на слух.

Для снятия трудностей предъявляемого видеоматериала могут использоваться следующие подготовительные упражнения:

(1) You are going to watch a video. Use the headings below to a plan according to the logic of the video:

1) For over a decade, Cassini has shared the wonders of Saturn and its family of icy moons, taking us to astounding worlds where methane rivers run to a methane sea.

2) In 2004, following a 7-year journey through the solar system, Cassini arrived at Saturn.

3) On the final orbit, Cassini will plunge into Saturn fighting to keep its antenna pointed at Earth as it transmits its farewell.

4) Twenty-two dives through the space between Saturn and its rings.

(2) What do you think the video will be about? Divide it into logical parts.

Демонстрационный этап работы с видео.

Во время демонстрационного этапа преподаватель делит видео на несколько небольших фрагментов, демонстрация которых сопровождается подготовительными упражнениями второго типа (ПУ2), которые должны быть нацелены на максимальное полное понимание содержащейся в видео информации уже на этапе первого предъявления, а также направлены на интериоризацию нового материала. Например:

1) Watch the video sequence and mark the statements as true or false:

1. In 2004, following a 10-year journey through the solar system, Cassini arrived at Saturn.

2. The spacecraft carried a passenger, the European Huygens probe – the first human-made object to land on a world in the distant outer solar system. Huygens Probe landing on Venus.

3. As it repeatedly braves this unexplored region, Cassini seeks new insights about the origins of the rings, and the nature of the planet's interior closer to Saturn than ever before.

4. On the final orbit, Cassini will return home, to the Earth.

2) Watch the video sequence and complete the table with the information required:

Name of the spacecraft	Name of the probe	Start of the mission	End of the mission	Aim of the mission

3) Watch the video sequence and fill in the gaps:

1. A lone … (explorer) on a mission to reveal the grandeur of Saturn, its … (rings) and …(moons).

2. And so, to protect moons of Saturn that could have conditions suitable for life, a … (spectacular) end has been planned for this … (long-lived) traveler from Earth.

3. After 20 years in space NASA's Cassini spacecraft is running out of … (fuel).

4. And liftoff of the Cassini spacecraft on a ... (billion)-mile trek to Saturn.

Последемонстрационный этап работы с видео.

На этапе, который следует за просмотром видео, обучающимся предлагается выполнить речевые упражнения, которые направлены на совершенствование процесса смыслового восприятия в условиях, приближающихся к естественному речевому общению, и предполагают применение материала в новых условиях деятельности, а именно в ходе порождения собственных высказываний. Важной особенностью речевых упражнений является направленность на создание условий, максимально приближенным к условиям реального общения. Примерами заданий на последемонстрационном этапе могут выступать следующие речевые упражнения:

1) You have watched the video. What new have you learnt about the Cassini's mission.

2) Should people explore the space? Why? Why not? Give your arguments and present them to the class.

3) What other space missions do you know? Prepare an information and present it to the class.

4) Find some more facts about Cassini mission and prepare a quiz for the class.

Выводы. Упражнения и задания, предлагаемые обучающимся после просмотра видео, реализуют и выполняют двойную задачу: с одной стороны, проверяют точность и полноту понимания содержания, а с другой, обеспечивают применение материала в новых условиях деятельности при порождении самостоятельных устно-речевых высказываний, способствуют усилению межпредметных связей, усиливают исследовательские навыки, формируют и развивают мотивацию обучающихся к дальнейшему изучению иностранного языка.

Во время работы по реализации воспитательного потенциала учебной дисциплины «Иностранный язык» по средствам расширения и углубления знаний, умений и навыков в овладении иноязычной коммуникативной деятельностью, можно перечислить функции исследовательских умений, необходимых обучающимся:

– овладение в процессе реализации исследовательской деятельности новыми знаниями, формирование познавательного интереса и соответствующих мотивов;

– формирование таких личностных качеств, как внимание, наблюдательность, настойчивость в достижении цели, инициатива и сообразительность, усидчивость, способность к изобретательству;

– развитие умения организовывать и контролировать процесс учебного исследования, расширение видов и способов осознанной исследовательской деятельности;

– развитие когнитивных способностей, формирование умения анализировать получаемую в процессе обучения информацию, устанавливать в учебном материале причинно-следственные связи, применять полученные ранее знания при решении поставленных задач;

– целенаправленное освоение таких учебных действий и приемов работы, которые способствуют совершенствованию учебной деятельности обучающихся.

Умения планировать свою деятельность на уроке и анализировать ее эффективность предполагают реализацию таких исследовательских действий, как планирование, прогнозирование и анализ; умения осуществлять диагностику результатов обучения и выявлять динамику этих результатов, выявлять возникающие у обучающихся трудности, формулировать выводы и выдвигать гипотезы относительно их преодоления требуют владения следующими исследовательскими умениями: прогнозировать, моделировать, выявлять ошибки, анализировать, формулировать и проверять умозаключения, гипотезы и др.; умение на основе анализа учебной деятельности ребенка определять оптимальные способы его обучения и развития предполагают наличие у педагога исследовательских умений постановки целей и задач, анализа, моделирования, осуществления отбора содержания и средств обучения и др.

Литература:

1. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
2. Евдокимова, М.И. Воспитательный потенциал урока иностранного языка / М.И. Евдокимова // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 7-9.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2015. – 512 с.
4. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – Т. I. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1998. – 392 с.
5. Прокубовский, А.А. Принципы отбора лексики и выбора способа семантизации при обучении иностранных учащихся естественнонаучного профиля русскому языку / А.А. Прокубовский // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. Науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 350-353.
6. Серова, Т.С. Принцип гетерогенности в коммуникативном обучении переводческой деятельности / Т.С. Серова // Теория и практика перевода: материалы межд. конф. (Пермь, 19-20 июня 2000 г.). – Пермь: Изд. ПГТУ, 2000. – С. 54-55.
7. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки учащихся средних школ / Ю.Г. Татур // Современное общество. – 2014. – № 3. – С. 21-55.
8. Фридман, Л.М. Психопедагогика общего образования: учебное пособие для средней школы / Л.М. Фридман. – М.: Институт практической психологии, 2011. – 288 с.
9. Шейлз, Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. Изучение и преподавание иностранных языков для целей общения / Д. Шейлз. – М.: Совет Европы Пресс, 1995. – 347 с.

Педагогика

УДК 37.013.75

доктор педагогических наук, доцент,
главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);
доктор юридических наук, профессор,
главный научный сотрудник Лесников Геннадий Юрьевич
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В рамках данной статьи обращается внимание на проблематику внешней и внутренней познавательной мотивации студентов, как фактора эффективности учебного процесса в условиях цифровизации образования. Проведен теоретический анализ литературы по данной проблематике, на основании которого разработана схема мотивационной сферы личности, а также выявлены ключевые элементы мотивационной сферы студентов – внешняя и внутренняя мотивация. Именно данные элементы оказывают ключевое влияние на то, каким образом мотивация студента влияет на его познавательную деятельность.

Ключевые слова: мотивация, эффективность обучения, внутренняя и внешняя мотивация, познавательная деятельность.

Annotation. Within the framework of this article, attention is drawn to the problems of external and internal cognitive motivation of students as a factor in the effectiveness of the educational process in the conditions of digitalization of education. A theoretical analysis of literature on this issue was carried out, on the basis of which a scheme of the motivational sphere of personality was developed, as well as key elements of the motivational sphere of students - external and internal motivation were identified. It is these elements that have a key influence on how the student's motivation manifests itself in his cognitive and other types of activity.

Keywords: motivation, training efficiency, internal and external motivation, cognitive activity.

Введение. Мотивация является одной из ключевых проблем образовательной практики, так как она обуславливает уровень активности студентов в контексте их учебной деятельности, тем самым изучение различных аспектов мотивации и ее развития играют важную роль в организации вузовского обучения [7]. Целесообразно говорить не столько о мотивации в целом, сколько о мотивации познавательной деятельности и ее аспектах – внутренней и внешней мотивации познавательной деятельности, как структурных и элементах познавательной мотивации, а также критериях степени и характера ее сформированности [3].

В образовательной практике на текущий момент, в силу распространения дистанционного обучения, существенно возрастает требование к минимальному порогу мотивации студентов, что диктует необходимость изучение специфики ее развития. Существует необходимость преодоления противоречия

между потребностью общества в студентах, мотивированных на качественное освоение образовательной программы высшего образования и недостаточностью понимания специфики внутренней и внешней мотивации познавательной деятельности студентов. Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости систематизации знаний о развитии внутренней и внешней мотивации познавательной деятельности студентов.

Так же, имеется потребность в определении эффективных методов развития мотивации, в особенности тех, которые могут дать весомый результат в короткий промежуток времени. В настоящее время в психолого-педагогических науках можно выделить несколько подходов к пониманию мотивационной сферы личности. Данный факт связан с тем, что до сих пор остается открытым вопрос о соотношении мотива и мотивации, мотивации и других побудителей деятельности [4, 7]. Тем самым, как объект психолого-педагогических исследований мотивация трактуется по-разному, однако в целом, утрируя можно свести подходы к ее понимаю к трем: осознанный процесс движения к цели, где стимулом является процесс движения к ней [10]; бессознательной стремление к получению желаемого [11]; различные комбинирование форматы первых двух подходов.

С точки зрения Т.О. Гордеевой, камнем преткновения выступает то, что является двигателем мотивации, осознанное стремление, либо эмоциональное переживание [1]. На наш взгляд, такая постановка вопроса не вполне корректна, поскольку и осознанное стремление, и эмоционально окрашенный стимул являются одновременно базисом мотивации, находясь в постоянной и динамической взаимосвязи друг с другом. Данной точки зрения придерживается большая часть отечественных исследователей, приверженцев системно-деятельностного подходов, а также ряд зарубежных авторов, таких как K.J. Pugh и R. Pekrun [8, 9].

Тем самым, можно сделать вывод о том, что мотивационная сфера личности – это иерархическая организация всей системы побуждений активности личности, включающая в себя потребности, при осознании которых формируется комплекс внутренних и внешних мотивов, определяющих через селекцию побуждений, направленность активности и ценностное отношение характер деятельности по достижению поставленной цели, которая, при высоком уровне притязаний, трансформируется в новую потребность.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав подходы к пониманию мотивационной сферы личности, мы сделали попытку обобщить все вышесказанное в модели мотивационной сферы личности, представленной на рисунке 1.

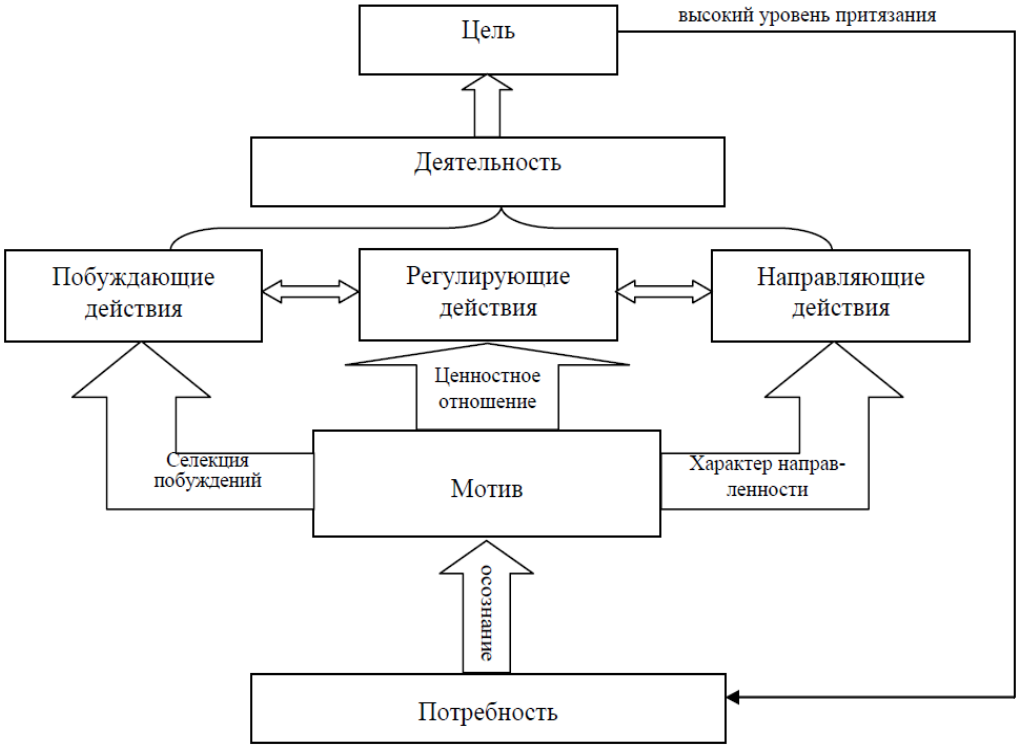


Рисунок 1. Модель мотивационной сферы личности

Исходя из представленной модели, процесс развития мотивационной сферы личности представляет собой с одной стороны ее гармонизацию, за счет более равномерного характера влияния элементов друг на друга, а также за счет усиления различных мотивов, т.е. внешнего воздействия. Тем самым, одним из эффективных механизмов развития мотивации может выступать с одной стороны – тренинг, позволяющий в короткие сроки добиться развития определённых качеств личности, а с другой – обратная связь в ходе обучения, направленная на то, чтобы обеспечить интенсификацию внешних стимулов [12].

Исследование осуществлялось на базе кафедры социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов. В нем участвовало 30 студентов. Для эмпирического исследования ставилась задача выявить степень развития внутренней и внешней мотивации студентов разных курсов, а также – определить эффективность использования интенсивных тренингов для развития мотивационной сферы студентов.

Исследование проводилось по стандартному алгоритму, представленному в таблице 1.

Таблица 1

Алгоритм действий в ходе эксперимента

Алгоритм действий
1) констатирующий этап
2) формирующий этап
3) контрольный этап

Представим результаты констатирующего этапа проведенного исследования и общие показатели контрольного этапа. Нами подобран комплекс взаимодополняющих диагностических методик для изучения мотивационной сферы студентов, представленный в таблице 1.

Таблица 2

Модель диагностического обследования мотивации учебнопрофессиональной мотивации студентов

Методика исследования	Оцениваемые критерии и показатели развития
Анкета мотивов выбора А.В. Поповой, адаптированная нами	– уровень сформированности внутренних, внешних положительных и внешних отрицательных мотивов; – характер комплекса мотивов выбора профессии.
Методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» Н.П. Фетискина	– уровень профессионально-педагогической мотивации (профессиональная потребность; – функциональный интерес, познавательная активность, ориентация на ОП, любопытство, надситуативная активность); – соотношение показателей профессионально-педагогической мотивации.
Опросник мотивации учебной деятельности студентов О.А. Чаденковой	– уровень развития мотивов учебной деятельности и их соотношение (мотивы достижения, общения, переживания, волевой и познавательный мотивы); – механизмы регуляции учебных действий (социальная, ценностная, эмоциональная, волевая и информационная регуляция).

Первой методикой является «Анкета исследования мотивов выбора» А.В. Поповой (далее АИВМ), которая предполагает оценку влияния на выбор профессии каждого из 10 предложенных утверждений, дающая возможность выявления иерархии мотивов студентов и соотношения внутренних и внешних мотивов, а также их динамики.

Методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (далее СППМ), адаптированная Н.П. Фетискиным, является вторым диагностическим инструментом в нашем исследовании, который позволяет выявить уровень развития профессионально-педагогической мотивации путем оценивания 18-ти утверждений об особенностях действий, направленных на приобретение профессиональных знаний и умений, по пяти уровням.

Последней методикой исследования в нашем диагностическом комплексе является «Опросник мотивации учебной деятельности студента» (далее ОМУДС), разработанный Чаденковой О.А. Нами был использован сокращенный вариант данной методики, включающий в себя 50 утверждений, которые необходимо оценить по шкалам от 1 («совершенно неверно») до 4 («совершенно верно»).

Обратим внимание на результаты констатирующего этапа.

Таблица 3

Результаты исследования мотивов выбора профессии у студентов

	Средний балл	Ранг
1	5,82	1
2	5,04	2
3	4,72	3
4	4,34	4
5	4,13	5
6	3,09	6
7	3,05	7
8	2,47	8
9	2,13	9
10	1,19	10

В рейтинге мотивов выбора профессии студентов 2-4 курсов ведущие позиции заняли внутренние мотивы и пятым является внешний положительный мотив. Это позволяет сделать вывод о том, что, поступая на направление подготовки, девушки и юноши руководствовались своим интересом к данной профессиональной области, т.е. внутренней мотивацией.

Таблица 4

Результаты исследования мотивов учебной деятельности у студентов

Виды мотивов Уровни развития	Мотив достижений	Мотив переживаний	Мотив общения	Волевой мотив	Познавательный мотив
1-2 курс (n=33,%)					
низкий (1-2)	21	0	15	9	27
средний (3-6)	79	97	79	79	73
выше среднего (7-8)	0	3	6	9	0
высокий (9-10)	0	0	0	3	0
3 курс (n=24,%)					
низкий (1-2)	25	0	0	0	17
средний (3-6)	75	96	96	83	79
выше среднего (7-8)	0	4	4	17	4
высокий (9-10)	0	0	0	0	0
4 курс (n=10,%)					
низкий (1-2)	30	40	10	10	20
средний (3-6)	70	60	90	70	80
выше среднего (7-8)	0	0	0	20	0
высокий (9-10)	0	0	0	0	0

Анализ результатов исследования указывает на то, что, в целом сформированность различных типах мотивации находится на среднем уровне, наибольшие отклонения в сторону низких значений фиксируются у студентов 1-2 и 4 курсов, что указывает на наличие тенденции к снижению внутренней мотивации у ряда испытуемых, особенно на фоне того, что высокие показатели отмечаются лишь по «волевым мотивам», а значит наличествует недостаток внешней мотивации, а также устойчивость внутренней мотивации в динамике.

Таблица 5

Результаты исследования самооценки профессиональной мотивации у студентов

Уровни развития Показатели	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1-2 курс (n=33,%)			

Профессиональная потребность	12	79	9
Функциональный интерес	6	67	27
Познавательная активность	6	70	24
Ориентация на внешние требования ОП	36	64	0
Любопытство	15	85	0
Надситуативная активность	30	67	3
3 курс (n=24,%)			
Профессиональная потребность	21	71	8
Функциональный интерес	8	71	21
Познавательная активность	4	71	25
Ориентация на внешние требования ОП	50	50	0
Любопытство	25	75	0
Надситуативная активность	25	75	0
4 курс (n=10,%)			
Профессиональная потребность	0	80	20
Функциональный интерес	0	60	40
Познавательная активность	0	90	10
Ориентация на внешние требования ОП	40	60	0
Любопытство	40	60	0
Надситуативная активность	40	60	0

Исходя из полученных данных, основная часть студентов (от 50% до 90% на отдельных курсах) имеет средний уровень сформированности всех показателей профессионально-педагогической мотивации («популяционная норма»).

Низкий уровень профессионально-педагогической мотивации показали студенты всех курсов по показателям «Ориентация на образовательную программу», «Любопытство» и «Надситуативная активность», что свидетельствует об отсутствии мотивации у данных студентов к самообразованию и активности в организации собственного профессионального развития.

Также низкий уровень был выявлен у студентов 2-3 курсов по показателям «Профессиональная потребность» (12% и 21% соответственно), «Функциональный интерес» (6% и 8% соответственно) и «Познавательная активность» (6% и 4% соответственно).

Важно отметить, что по вышеуказанным показателям у студентов 4 курса выявлен высокий уровень сформированности. Так, у 20% студентов на высоком уровне сформирована «профессиональная потребность», у 40% «функциональный интерес», и у 10% познавательная активность. Данные результаты говорят о сформированности у выпускников способности проявлять активность для получения необходимых в профессиональной деятельности ресурсов, интереса к профессиональной области как в теоретическом, так и в практическом планах, а также осознанной необходимости в причастии себя к педагогической профессии.

Аналогичный характер рассматриваемых показателей профессионально-педагогической мотивации выявлен у студентов 2 и 3 курсов. Однако стоит отметить, что «Профессиональная потребность» сформирована лишь у 8-9% студентов, тогда как «функциональный интерес» и «познавательная активность» сформированы на высоком уровне у 21% и 25% студентов 3 курса, 27% и 24% студентов 2 курса соответственно. Также 3% последних обладают высоким уровнем сформированности «надситуативной активности», что показывает готовность данных студентов к усовершенствованию процесса собственного профессионального и личностного развития.

У студентов всех курсов не был выявлен высокий уровень сформированности таких показателей как «Ориентация на внешние требования ОП» и «Любопытство», а также у студентов 3 и 4 кусов показателя «надситуативная активность».

У студентов всех курсов типы направленности «Интеллигент» и «Организатор» развиты на уровне выше среднего, к чему стремится и уровень развития типа направленности «Коммуникатор», тогда как показатели типа направленности «Предметник» у студентов 2-3 курсов находятся на низком уровне или на границе с ним, а у студентов 4 курса на среднем уровне.

Данные результаты приводят к выводу о необходимости в процессе профессионального образования акцентировать внимание на равномерном развитии типов направленности.

На формирующем этапе были реализованы с одной стороны интенсивные тренинги мотивации, направленные на развитие мотивации к успеху и нивелирование мотивации, базирующейся на избегании неудач, а также была реализована обратная связь в рейтинговой оценке у испытуемых, в частности прохождение контрольных точек стало давать определенные выгоды при окончании курса, более легкую сдачу экзамена и т.п.

На контрольном этапе нами была зафиксирована положительная динамика изменений, в особенности у студентов 1 и 4 курсов (более чем на 20%), повышение устойчивости внутренней мотивации, что свидетельствует об эффективности предпринятых мер.

Выводы. На основе анализа теоретических подходов к изучению проблемы мотивации познавательной деятельности студентов удалось выявить основные компоненты мотивации познавательной деятельности. Мотивационная сфера личности – это иерархическая организация всей системы побуждений активности личности, включающая в себя потребности, при осознании которых формируется комплекс внутренних и внешних мотивов, определяющих через селекцию побуждений, направленность активности и ценностное отношение характер деятельности по достижению поставленной цели, которая, при высоком уровне притязаний, трансформируется в новую потребность.

Анализ результатов контрольного этапа экспериментального исследования выявил, что у большинства студентов: высокий уровень сформированности типа направленности «интеллигент» и недостаточный уровень типа «предметник»; благоприятный комплекс мотивов выбора профессии; разная степень соотношения мотивов учебной деятельности, а также способов ее регуляции; разный уровень самооценки профессионально-педагогической мотивации по степени сформированности ее показателей.

Литература:

1. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. – 334 с.
2. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2010. № 4 (12). URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343- gordeeva12.html (дата обращения: 29.02.2021).
3. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2010. № 5 (13). URL: http://psystudy.ru/index.php/ num/2010n5-13/378-gordeeva13.html (дата обращения: 29.04.2018).
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Спб.: Питер, 2006. – 607 с.
5. Hareli S., Weiner B. Accounts for success as determinants of perceived arrogance and modesty [Электронный ресурс] // Motivationand Emotion. 2000. Vol. 24. № 3. – P. 215-236. URL: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direc t=true&db=aph&AN=11307515&lang=ru&site=ehost-live (дата обращения: 29.04.2018).
6. Hareli S., Weiner B. Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new direction in the study of achievement motivation // Educational Psychologist. 2002. Vol. 37. № 3. – P. 183-193. doi:10.1207/S15326985EP3703_4
7. Hidi S., Renninger K.A. The Four-Phase Model of Interest Development // Educational Psychologist. 2006. Vol. 41. № 2. – P. 111-127. doi:10.1207/s15326985ep4102_4
8. Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. Promoting interest and performance in high school science classes // Science. 2009. Vol. 326. № 5958. – P. 1410-1412. doi:10.1126/science.1177067
9. Pekrun R. Emotions and Learning [Электронный ресурс] // Educational Practices. 2014. № 24. – P. 6-29. URL: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.691.9950&rep=rep1&type=pdf (дата обращения: 29.02.2021).
10. Pugh K.J. Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism // Educational Psychologist. 2011. Vol. 46. № 2. – P. 107-121. doi:10.1080/00461520.2011.558817
11. Sense of belonging and persistence in White and African American first-year students / L.R. Hausmann [et al.] // Researchin Higher Education. 2009. Vol. 50. № 7. – P. 649-669. doi:10.1007/s11162-009-9137-8
12. Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance / D. Morisano [et al.] // Journal of Applied Psychology. 2010. Vol. 95. № 2. – P. 255-264. doi:10.1037/a0018478

Педагогика

УДК 37.013.75

доктор педагогических наук, доцент,
главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);
доктор юридических наук, профессор,
главный научный сотрудник Лесников Геннадий Юрьевич
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме анализа особенностей разрешения конфликтов в рамках педагогического коллектива ВУЗа. Отмечается то, что конфликт в рамках педагогического коллектива ВУЗа может носить как положительный, так и отрицательный характер, разрешение конфликта в конечном счете зависит как от конфликтологической компетентности руководителя, так и от действий членов самого коллектива, что диктует необходимость в контексте разрешения конфликтов делать акцент на общие организационные действия и развитие взаимодействия внутри коллектива.

Ключевые слова: профессиональная деятельность учителя, конфликтная ситуация, алгоритм разрешения конфликтов, педагогический коллектив.

Annotation. The article is devoted to the problem of analyzing the features of conflict resolution in the framework of the pedagogical staff of the university. It is noted that the conflict within the teaching staff of the university can be both positive and negative, the resolution of the conflict ultimately depends on both the conflictological competence of the leader and the actions of the members of the team itself, which dictates the need in the context of conflict resolution to emphasize general organizational actions and the development of interaction within the team.

Keywords: teacher's professional activities, conflict situation, conflict resolution algorithm, teaching staff.

Введение. Современная образовательная система представляет собой крайне сложный механизм, эффективность которого в первую очередь зависит от того, каким образом действуют его фундаментальные элементы, а именно – педагогические коллективы и отдельные педагоги.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в современном мире руководители организаций и коллективов различного уровня, в частности педагогических коллективов в рамках ВУЗа, часто не имеют достаточной конфликтологической культуры, им не хватает знаний о конфликтах и мирных путях их разрешения [1, 3]. Часто руководители педагогических коллективов предпочитают силовые методы для решения возникающих конфликтных ситуаций, поэтому руководители организаций, и просто каждый человек, считающий себя культурным должен иметь элементарные знания о конфликтах, методах поведения

при их возникновении, но для многих людей присуще неумение находить правильный выход из них. Помимо этого, при возникновении конфликта, связанного с эмоциями, мы испытываем напряжение и дискомфорт, которые могут стать причиной стрессовых ситуаций, нанося этим вред здоровью участников конфликта, что существенно влияет как на деятельность отдельных членов педагогического коллектива, так и на эффективность образовательных процессов в ВУЗе в целом, диктуя необходимость всестороннего изучения проблемы разрешения конфликтов и повышения конфликтологической компетентности.

Конфликт является крайне значимым явлением в общественной жизнедеятельности людей, в связи с чем интерес к нему многих крупных ученых не случаен. Теория и практика управления конфликтами и способы их преодоления в организации рассмотрены в работах зарубежных и российских ученых: Веснин В.Р., Андреева Г.М., Фатхутдинов Р.А., Анцупов А.Я., Еникеев М.И., Козырев Г.И., Кибанов А.Я., Немов Р.С., Лефевр В.А., Ньюстон Дж.В., Лавриненко В.Н., Фролов С.С., Мескон М.Х., Шаленко В.Н., Шевчук Д.А. и других. Среди зарубежных исследователей конфликтов, следует отметить Г. Майлза, Дж. Коффа, Д. Лайт, Т. Хертц, К. Килман и др.

Конфликт в педагогическом коллективе определяется А.А. Токаревой как столкновение двух или более разнонаправленных сил с целью реализации их интересов в условиях противодействия членов коллектива или внешних факторов [6]. Важно отметить, что такой конфликт может быть, как функциональным, так и дисфункциональным. В первом случае он ведет к положительным результатам деятельности организации, а во втором может стать разрушительным для нее [4]. Важно отметить то, что конфликт в педагогическом коллективе – это не просто психологическая и организационная проблема для управленцев, руководителей, но и источник развития. Именно поэтому, с точки зрения Т. Ричардса конфликты должны не только предупреждаться и разрешаться, но еще и иметь механизм их полноценного регулирования. Ими необходимо уметь управлять [10].

Для того, чтобы управление конфликтами было эффективным, необходимо знать личностные свойства сотрудников, которые обуславливают конфликтное поведение, а также общие принципы конфликтных коммуникаций, поэтому мы считает, что тренинг общения будет крайне эффективен в качестве средства разрешения конфликтов в рассматриваемых условиях.

Изложение основного материала статьи. Исследование осуществлялось на базе кафедры социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов. В эксперименте участвовало 18 педагогов. На основании диагностического исследований и наблюдения был выбран коллектив, где были выявлены негативные проявления конфликтного взаимодействия, с данным коллективом в течение двух месяцев проводились тренинги эффективного общения, а также было проведено шесть мини-лекций той же направленности.

Для проведения эмпирического исследования применялись следующие диагностические методики:

– методика «Стратегии поведения в конфликтной ситуации» (К. Томас, адаптация Н.В. Гришиной);

– тест «Уровень тревожности» (Спилбергер-Ханин);

– тест «Оценка нервно-психического напряжения» (Т.А. Немчин).

Исследование проходит по стандартному алгоритму, представленному в таблице 1.

Таблица 1

Алгоритм действий в ходе эксперимента

Алгоритм действий
1) констатирующий этап
2) формирующий этап
3) контрольный этап

Рассмотрим результаты контрольного этапа исследования, после проведения заявленных мер на формирующем этапе. Отметим, что на констатирующем этапе были выявлены негативные тенденции, в частности выбор стратегии соперничества в 62% случаев, высокий уровень личностной тревожности у 59% испытуемых.

Рассмотрим результаты диагностики ведущих стратегий поведения в конфликте.

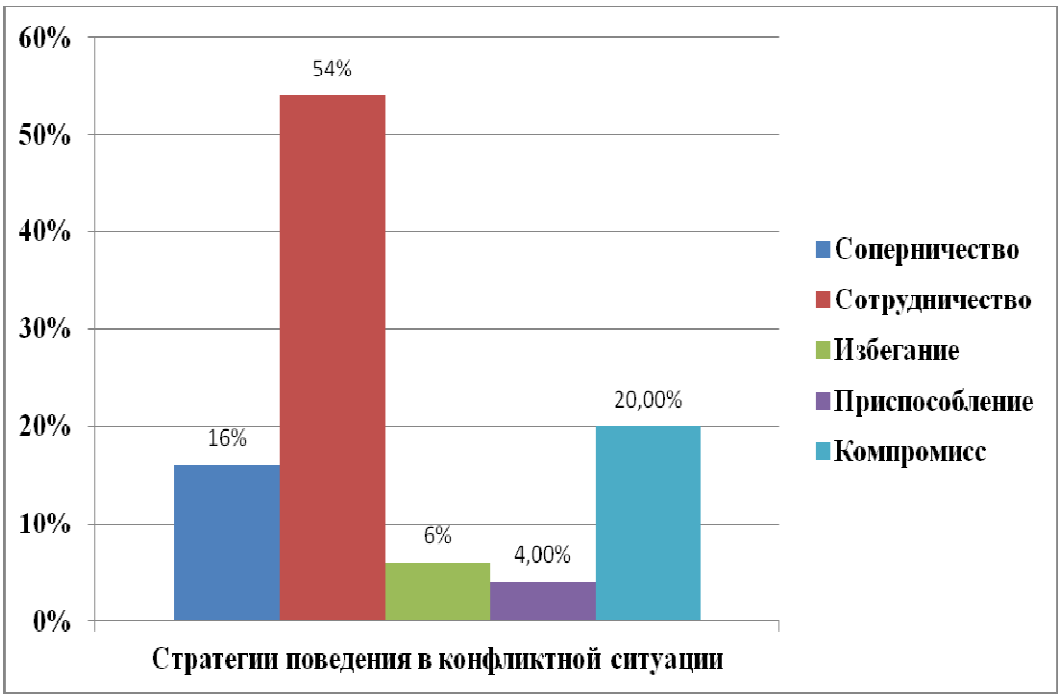


Рисунок 1. Результаты исследования стратегий поведения в конфликтной ситуации

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что среди испытуемых чаще всего выбиралась стратегия «компромисс», что свидетельствует о высокой степени коллективности, стремлении найти общий язык с коллективом, наладить связи и улучшить отношения.

По результатам теста «Уровень тревожности» (Спилбергер-Ханин) мы получили следующие данные: у 78% испытуемых преобладает уровень ситуативной тревожности. Он позволяет человеку мобилизовать свои силы, действовать более эффективно. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самовоспитания и самоконтроля. Это так называемая полезная тревожность. Она связана с мотивами деятельности человека, его заинтересованностью в решении задачи, значимостью для него данной ситуации.

У 22% испытуемых в преобладании был выявлен уровень личностной тревожности. Люди с высокой личностной тревожностью склонны воспринимать достаточно широкий круг ситуаций как угрожающие (особенно когда они касаются самооценки и престижа) (Рисунок 2).

Рисунок 2. Результаты исследования уровня тревожности

На основе полученных данных мы можем говорить о том, что у испытуемых преобладает ситуативная тревожность, что свидетельствует об эффективности мероприятий формирующего этапа.

Проведя методику «Оценка нервно-психического напряжения» (Т.А. Немчин), мы можем сделать вывод, что слабое нервно-психическое напряжение (НПН-1) наблюдается у 19% испытуемых.

Умеренное нервно-психическое напряжение (НПН-2) получило 70% испытуемых.

Чрезмерное нервно-психическое напряжение (НПН-3) преобладает у 11% испытуемых.

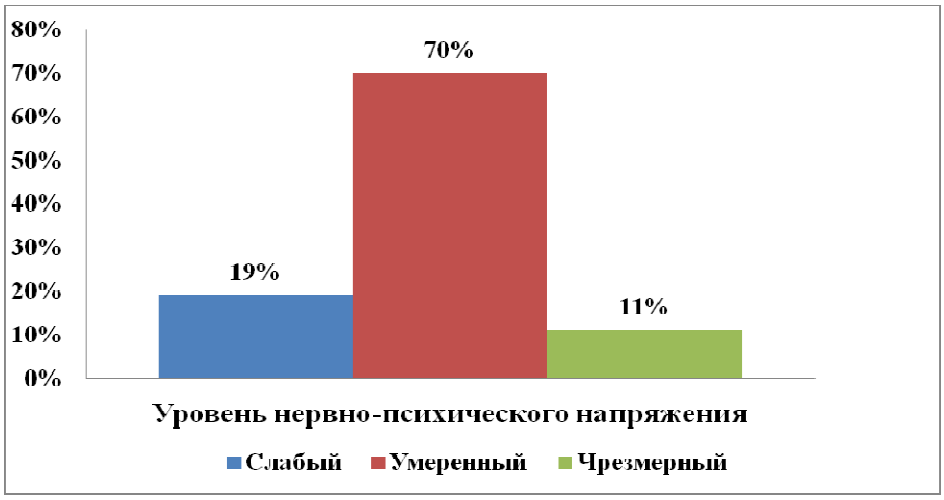


Рисунок 3. Результаты исследования уровня нервно-психического напряжения

На основе данных, полученных в ходе исследования, мы можем сделать вывод, что сотрудники более склонны к активному выполнению деятельности, так как концентрация внимания на работе является у них высокой.

Таким образом, проведя данное исследование, мы можем сделать следующие выводы: большинство испытуемых при возникновении конфликтных ситуаций и для их разрешения предпочитают использовать такую стратегию поведения, как сотрудничество или компромисс, что говорит об их высокой степени коллективности, стремлении найти общий язык с коллективом, наладить связи и улучшить отношения. При этом многие испытуемые имеют высокий уровень ситуативной тревожности, что свидетельствует о возможности их саморугуляции в случае угрожающих ситуаций. Большинство испытуемых имеют умеренный уровень нервно-психического напряжения, что позволяет им оставаться в строю, более спокойно реагируя на конфликтные ситуации, происходящие в коллективе, стараясь решить их мирным путем. Это свидетельствует об эффективности мер, предпринятых на формирующем этапе исследования.

Также все испытуемые нами были поделены на 3 группы в зависимости от стажа работы в организации: 1) до 5 лет; 2) от 5 до 15; 3) от 15 лет. На основании этого нами был проведен корреляционный анализ статистических данных, который предназначен для оценки тесноты и направления корреляционных связей между изучаемыми показателями.

Мы использовали непараметрический критерий – коэффициент корреляции Пирсона и получили результаты значимых корреляционных связей между стратегиями поведения в конфликте, уровнем нервно-психической напряженности и уровня тревожности (Таблица 2).

Данные корреляционного анализа свидетельствуют о наличии 3 положительных и 1 отрицательной корреляционной связей между такими методиками, как методика «Стратегии поведения в конфликтной ситуации» (К. Томаса), тестом «Уровень тревожности» (Спилбергера-Ханина) и методикой «Оценки нервно-психического напряжения» (Т.А. Немчина).

Таблица 2

Результаты изучения корреляционных связей между стратегиями поведения в конфликте, уровнем тревожности и нервно-психологической напряженностью

		Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление	Личностная	Ситуативная	Уровень НПН
Соперничество	Корреляция Пирсона	1	-0,015	-0,165	-0,251	-0,249	0,320	-0,013	-0,112
	Знач. (двухсторонняя)		0,931	0,337	0,139	0,144	0,057	0,942	0,515
	N	36	36	36	36	36	36	36	36
Сотрудничество	Корреляция Пирсона	-0,015	1	-0,130	-0,085	0,014	,374*	0,009	,348*
	Знач. (двухсторонняя)	0,931		0,449	0,621	0,936	0,025	0,957	0,038
	N	36	36	36	36	36	36	36	36
Компромисс	Корреляция Пирсона	-0,165	-0,130	1	,401*	-0,239	,349*	-0,028	-0,109
	Знач. (двухсторонняя)	0,337	0,449		0,015	0,161	0,037	0,873	0,528
	N	36	36	36	36	36	36	36	36
Избегание	Корреляция Пирсона	-0,251	-0,085	,401*	1	-0,249	-,489**	0,183	-0,114
	Знач. (двухсторонняя)	0,139	0,621	0,015		0,143	0,002	0,286	0,508
	N	36	36	36	36	36	36	36	36
Приспособление	Корреляция Пирсона	-0,249	0,014	-0,239	-0,249	1	-0,132	0,207	0,192
	Знач. (двухсторонняя)	0,144	0,936	0,161	0,143		0,441	0,225	0,263
	N	36	36	36	36	36	36	36	36
Ситуативная	Корреляция Пирсона	0,320	,374*	,349*	-,489**	-0,132	1	-0,143	0,258
	Знач. (двухсторонняя)	0,057	0,025	0,037	0,002	0,441		0,404	0,129
	N	36	36	36	36	36	36	36	36
Личностная	Корреляция Пирсона	-0,013	0,009	-0,028	0,183	0,207	-0,143	1	-0,055
	Знач. (двухсторонняя)	0,942	0,957	0,873	0,286	0,225	0,404		0,752
	N	36	36	36	36	36	36	36	36
Уровень НПН	Корреляция Пирсона	-0,112	,348*	-0,109	-0,114	0,192	0,258	-0,055	1
	Знач. (двухсторонняя)	0,515	0,038	0,528	0,508	0,263	0,129	0,752	
	N	36	36	36	36	36	36	36	36

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Следует обратить внимание, что программа IBM SPSS Statistics 23 при проведении корреляционного анализа позволяет определить уровень статистической значимости. Таким образом, интерпретировать полученные коэффициенты следует, отталкиваясь от обозначений: * – значимость на уровне 0,05 (вероятность правильного ответа составляет 95%); ** – значимость на уровне 0,01 (вероятность правильного ответа 99%).

Установлено, что существует обратная корреляционная связь между стратегией избегания и ситуативной тревожностью (r=-0,489 на уровне значимости 0,01). Данный факт говорит о том, что при повышении способности индивида уходить от различных конфликтных ситуаций будет снижаться угроза какой-либо опасности и состояние тревожности.

Ситуативная тревожность положительно коррелирует с такими показателями, как стратегия сотрудничества (r=0,374 на уровне значимости 0,05) и стратегия компромисс (r=0,349 на уровне значимости 0,05). Это означает, что при увеличении состояния тревоги будет повышаться способность человека решать конфликтную ситуацию путем поддержания хорошего отношения.

В свою очередь стратегия сотрудничества положительно взаимодействует с уровнем нервно-психической напряженности (r=0,348 на уровне значимости 0,01) что дает нам возможность говорить о том, что при повышении желания человека сотрудничать будет увеличиваться возникновение тяжелых условий, непривычных для психики индивида.

Таким образом, на проявление обобщенного показателя ситуативная тревожность оказывают влияние стратегия сотрудничества (r=0,374 на уровне значимости 0,05) и стратегия компромисс (r=0,349 на уровне значимости 0,05).

Результаты корреляционного анализа говорят о том, что заявленные параметры тесно взаимосвязаны друг с другом, и тренинг, проведенный на формирующем этапе, снизил уровень личностной тревожности испытуемых, что позволило им видоизменить стратегию поведения в конфликтной ситуации.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что для разрешения конфликтов в педагогическом коллективе эффективным инструментом является тренинг эффективного общения. Это

основывается на том, что результаты корреляционного анализа позволили слетать вывод об умеренной корреляционной связи между стратегиями поведения и уровнем тревожности, тем самым снижение личностной тревожности способствует выбору лучших стратегий поведения в рамках конфликта.

Анализ данных контрольного этапа позволяет сделать следующие выводы: большинство испытуемых при возникновении конфликтных ситуаций и для их разрешения предпочитают использовать такую стратегию поведения, как сотрудничество или компромисс, что говорит об их высокой степени коллективности, стремлении найти общий язык с коллективом, наладить связи и улучшить отношения; испытуемые имеют высокий уровень ситуативной тревожности, что свидетельствует о возможности их саморегуляции в случае угрожающих ситуаций; большинство испытуемых имеют умеренный уровень нервно-психического напряжения, что позволяет им оставаться в строю, более спокойно реагируя на конфликтные ситуации, происходящие в коллективе, стараясь решить их мирным путем.

Литература:

1. Беляева В.С. Влияние конфликтов в педагогическом коллективе на образовательный процесс // Бюллетень науки и практики. 2020. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-konfliktov-v-pedagogicheskom-kollektive-na-obrazovatelnyy-protsess (дата обращения: 19.03.2021).
2. Калгашкина Ж.И. Особенности конфликтов в современных педагогических коллективах // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. 2016. №8-1. – С. 152-156.
3. Кашуба А.Г., Кашуба А.О. Основные источники и функции конфликтов в педагогическом коллективе // Социальные отношения. 2016. №2 (17). – С. 87-93.
4. Новосельцева А.В. Управление конфликтами в педагогическом коллективе // Мир педагогики и психологии. 2016. №3. – С. 24-29.
5. Стерлядева Н.А. Типичные конфликты в современных педагогических коллективах // Социодинамика. 2018. №7. – С. 1-8. https://doi.org/10.25136/2409-7144.2018.7.26186
6. Токарева А.А. КОНФЛИКТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ // Бюллетень науки и практики. 2020. №7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/konflikty-v-pedagogicheskom-kollektive-problemy-i-puti-resheniya (дата обращения: 12.03.2021).
7. Herz T.A. Werte, soziopolitische Konflikte und Generationen: Eine Überprüfung der Theorie des Postmaterialismus // Ztschr. für Soziolologie. – Köln, 2011. – Jg. 16, № 1. – S. 56-69.
8. Kilmann, R. Issues in understanding and changing culture / R. Kilmann, M. Saxton, R. Serpa. // California Management Review. – 2017 – Vol. 28, № 2. – P. 87-94.
9. Light, D. Sociology / D. Light, S. Keller, C. Calhoun. – 5-th ed. – New York: Alfred A. Knopf, 2002. – 706 p.
10. Rickards, T. Stimulating innovation : a systems approach / T. Rickards. – New York: St. Martin's Press, 2006. – 221 p.: ill.

Педагогика

УДК 37.013.75

доктор педагогических наук, доцент,
главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);
доктор юридических наук, профессор,
главный научный сотрудник Лесников Геннадий Юрьевич
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития воображения студентов, как одному из ключевых факторов эффективности образовательного процесса. Отмечается, что воображение выступает как одно из наиболее важных проявлений когнитивной сферы личности студента, являясь фундаментом развития большинства значимых общекультурных и специальных компетенций, в частности их творческой деятельности. На текущем этапе именно творчество и творческая деятельность выступают в качестве детерминант успешности обучения студентов и их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образовательная среда университета, креативность, технологии тренинга, эффективность обучения.

Annotation. The article is devoted to the problem of developing the imagination of students as one of the key factors in the effectiveness of the educational process. It is noted that imagination acts as one of the most important manifestations of the cognitive sphere of the student's personality, being the foundation for the development of most significant general cultural and special competencies, in particular their creative activities. At the current stage, it is creativity and creative activity that act as determinants of the success of student training and their future professional activities.

Keywords: the educational environment of the university, creativity, training technologies, and training efficiency.

Введение. Современная высшая школа представляет собой особую систему, эффективность которой во многом зависит от того, как она реагирует на изменения внешней среды. На данный момент, одним из ключевых трендов является то, что выпускники высших учебных заведений в первую очередь ориентированы в своей профессиональной деятельности на творческую самореализацию, поскольку именно творческая деятельность является наиболее востребованным типом деятельности в современном информационном обществе, поскольку развитие информационных технологий позволяет в определенной степени компенсировать энциклопедические знания и логическое мышление, однако творческая деятельность еще долгое время будет являться прерогативой только человека [6]. Вышесказанное актуализирует проблему

оптимизации творческой деятельности студентов в период обучения в ВУЗе, поскольку опыт творческой деятельности, ее результативность в период обучения позволяют в дальнейшем существенно проще творчески самореализоватся в рамках своей профессии. В свою очередь, развитие творческих способностей и творческой деятельности базируется на развитии такого качества как воображение, которое является детерминантой творческих способностей, базисом их состояния и развития. Тем самым, проблематика исследования особенностей развития воображения студентов как фактора эффективности их творческой деятельности в рамках образовательной среды является актуальной для достижения цели повышения конкурентоспособности ВУЗа.

Тема воображения и его места в творческой деятельности личности изучалась многими психологами, педагогами и философами. Отражение данных исследований можно найти в работах, Л.С. Выготского, В.А. Крутецкого, Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна, К.Д. Ушинского и др. отечественных психологов, в особенности приверженцев деятельностного и культурно-исторического подходов, где воображение выступает в качестве одного из наиболее значимых качеств развития личности [3]. В зарубежной психологии воображение исследовалось такими учеными как Дж. Гилфорд, Ф. Милз, С. Сорби.

Существует ряд точек зрения по поводу того, каким образом воображение влияет на состояние и динамику развития творческих способностей. В частности, Г. Джонс считает, что творческие способности представляют собой реализованное на практике воображение, которое не переходит границ адекватности, что дает возможность практической реализации оригинальных идей [5]. При этом, С. Сорби считает, что воображение является лишь элементом творческих способностей и куда большую роль играет мышление [7].

Несмотря на различия в понимании места воображения в творческой деятельности, современные исследователи соглашаются с тем, что развитие воображения оказывает влияние на творческие способности и играет важнейшую роль в русле оптимизации образовательного процесса и максимизации достижений студентов [8].

Важно отметить, что достаточно мало внимания уделяется теме воображения в творческой деятельности личности в такой возрастной период как ранняя взрослость и студенчество. Также не так много существует эмпирических методов исследований воображения, подходящих, для данного возрастного периода. В связи с недостаточностью информации формируется проблема занимаемого места воображения в творческой деятельности личности в период студенчества, анализ особенностей его развития у студентов.

Изложение основного материала статьи. Исследование осуществлялось на базе кафедры социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов. В нем участвовало 36 студентов. Для эмпирического исследования ставилась задача выявить связь воображения и креативности студентов, как индикатора развития творческих способностей, а также – определить эффективность тренинговых технологий в развитии воображения студентов.

Исследование проходит по стандартному алгоритму, представленному в таблице 1.

Таблица 1

Алгоритм действий в ходе эксперимента

Алгоритм действий
1) констатирующий этап
2) формирующий этап
3) контрольный этап

В период с 2018 г. по 2020 г. было проведено экспериментальное исследование воображения и творческой деятельности личности студента. Для удобства результаты исследования представлены в стобальной шкале, где 1-35 – низкий уровень, 36-70 – средний уровень, 71-100 – высокий уровень.

Рассмотрим полученные в ходе эксперимента результаты. Для начала обратим внимание на результаты по тестам Торренса и Е. Туник, представленные в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2

Уровень развития креативности

Параметры					
Общий уровень креативности	Оригинальность	Беглость	Гибкость	Разработанность	Самооценка творческих способностей
57,6	51,2	65,4	65,1	66,8	74,6

Анализ данных, представленных в таблице 1, позволяет сделать вывод о том, что испытуемые отличаются средним уровнем развития креативности, на фоне высокой оценки своих творческих способностей. При этом, показатели гибкости и оригинальности ниже чем разработанность, что свидетельствует о шаблонности мышления, недостаточном развитии воображения испытуемых.

В целом, такие результаты характерны для периода студенчества, когда воображение занимает как правило более ведомую позицию на фоне мышления, в частности абстрактно-логического, что приводит в конечном счете к шаблонности и комформности мышления, для нивелирования данной тенденции необходимо развитие воображения и акцент на творческой деятельности [6].

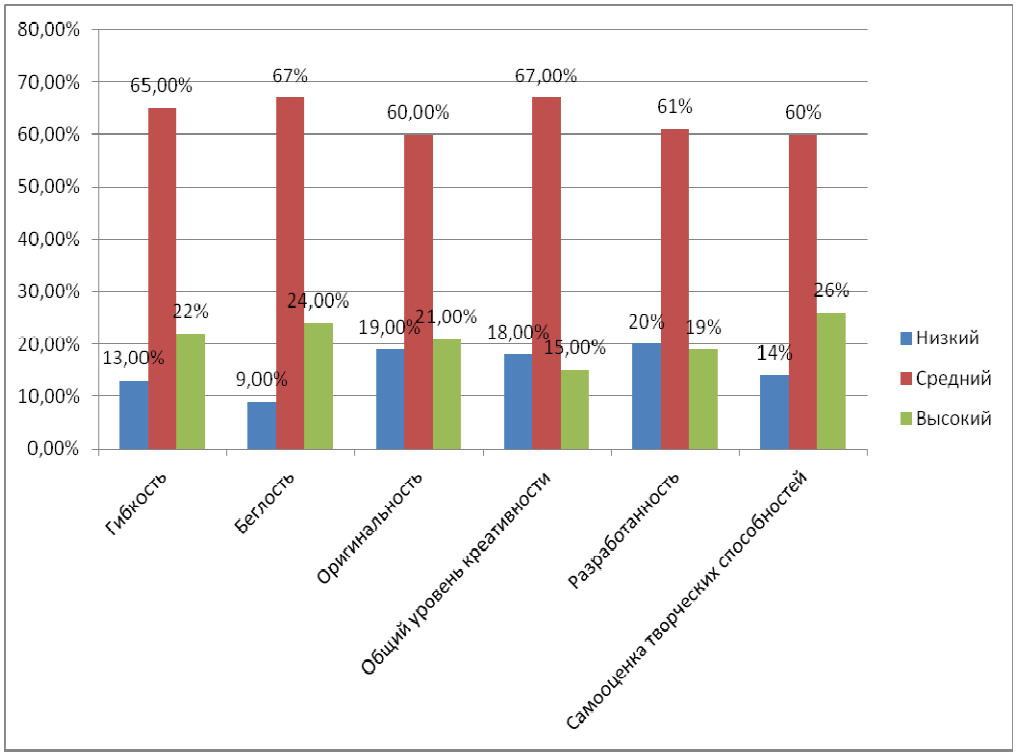


Рисунок 2. Распределение по уровню развития креативности

Далее обратим внимание на результаты диагностики по методике оценки яркости (четкости) представлений путем саморанжирования (опросник Шиана). Результаты представлены в таблице 3 и рисунке 3.

Таблица 3

Уровень развития четкости представлений

Параметры							
Общий уровень четности представлений	Зрительные образы	Слуховые образы	Тактильные образы	Кинестетические образы	Вкусовые образы	Обонятельные образы	Соматические образы
68.5	74. 1	73.8	636	62.9	682	58.5	63.0

Анализ данных, представленных в таблице 3, позволяет сделать вывод о том, что испытуемые преимущественно имеют средний уровень четкости представлений, однако показатели представлений зрительных и слуховых образов находятся на высоком уровне.

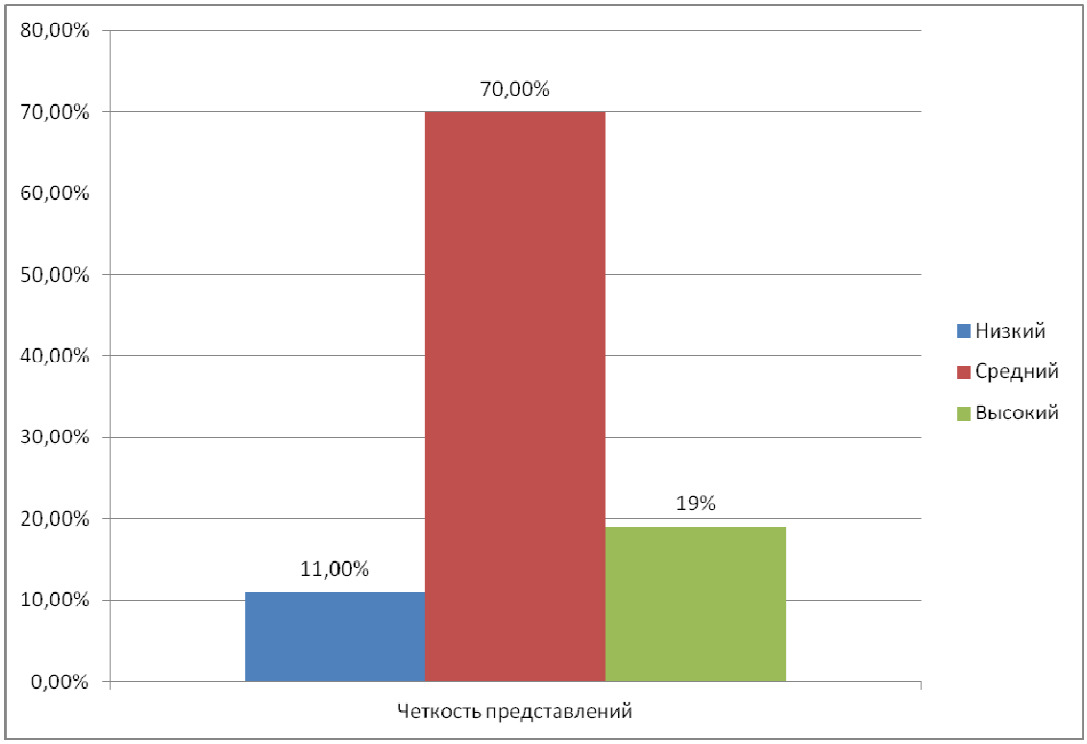


Рисунок 3. Распределение по уровню четкости представлений

Для того однозначно ответить на вопрос о том, существует ли четкая значимая взаимосвязь между воображением и творческим способностями был проведен факторный анализ и корреляционный анализ данных с использованием критерия Спирмена. Для анализа использовалась программа Statistica 10.0.

Для того чтобы определить особенности дисперсии и потенциальное наличие взаимосвязей был проведен факторный анализ, который показал, что такие взаимосвязи существуют, так четкость представлений определяет 79% общей дисперсии, что указывает на то, что данные параметры оказывают значимое влияние на творческие способности и характер творческой деятельности.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа творческих способностей, самооценки творческих способностей и уровня четкости представлений rs Спирмена

Параметры	Творческие способности	Самооценка творческих способностей	Четкость представлений
Творческие способности		0.72	0,78
Самооценка творческих способностей	072		0.81
Четкость представлений	0,78	0.81	

При $p \leq 0,05$

Корреляционный анализ показал, что четкость представлений имеет очень сильную взаимосвязь с творческими способностями и их самооценкой испытуемыми, что однозначно свидетельствует о высокой степени влияния воображения на творческую деятельность.

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод о том, что развитие воображения является необходимым условием для достижения студентами высоких показателей развития креативности.

На формирующем этапе, нами был реализован тренинг воображения, который основывался на техниках динамической визуализации текста, который в импровизационном режиме разрабатывали сами студенты. Данный тренинг является адапацией методики Н.С. Хозяшевой.

На контрольном этапе исследования были получены результаты, представленные в таблице 4.

Таблица 4

Уровень развития креативности на контрольном этапе

Параметры					
Общий уровень креативности	Оригинальность	Беглость	Гибкость	Разработанность	Самооценка творческих способностей
74,3	68,8	71,2	74,1	70,8	73,9

Полученные результаты свидетельствует о достижении высокого уровня развития креативности испытуемыми, на фоне гармоничного сочетания реальной оценки и самооценки креативности, что подтверждает как гипотезу исследования, как и высокую эффективность тренинговых технологий для достижения цели исследования.

Выводы. Анализ результатов контрольного этапа экспериментального исследования позволяет сделать выводы о том, что в период студенчества роль воображения в творческой деятельности особенно велика, что проявляется в сильной взаимосвязи воображения и творческих способностей; развитие воображения эффективно при применении тренинговых технологий, которые позволяют создавать атмосферу контролируемой реальной творческой деятельности.

В качестве дальнейших исследований в данной области, на наш взгляд актуальны с одной стороны исследования конкретных технологий развития воображения студентов, а с другой стороны изучения специфика развития воображения студентов на различных этапах их подготовки в ВУЗе.

Литература:

1. Барышева, Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности: Учеб.пособ. / Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов – СПб.: СПГУТД, 2006. – 205 с.
2. Рибо Т.А. Творческое воображение / Т.А. Рибо – М.: Книга по требованию, 2013. – 328 с.
3. Хозяшева Людмила Сергеевна. Развитие творческого воображения студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов в процессе создания таписсерии (гобелен): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Хозяшева Людмила Сергеевна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2009. – 219 с.
4. Холодная, М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. / М.А. Холодная – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.
5. Howard-Jones, P.A. A Dual-state Model of Creative Cognition for Supporting Strategies that Foster Creativity in the Classroom / P.A. Howard-Jones // International Journal of Technology and Design Education. – 2002. – № 12. – P. 215-226
6. Michael, K.Y. The Effect of a Computer Simulation Activity versus a Hands – on Activity on Product Creativity in Technology Education / K.Y. Michael // Journal of Technology Education. – 2001. – Vol. 13. – №1. – P. 31-43
7. Sorby, S.A. Developing 3-D Spatial Visualization Skills / S.A. Sorby // Engineering Design Graphics Journal. – 1999. Vol. 63. – №.2. – P. 21-32.
8. Katsioloudis P. A Comparative Analysis of Spatial Visualization Ability and Drafting Models for Industrial and Technology Education Students / P. Katsioloudis, V. Jovanovic, M. Jones // Journal of Technology Education. – 2014. – Vol. 26. – No. 1. – P. 88-101.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент,
главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии Соколова Александра Сергеевна
Московский государственный лингвистический университет (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Сегодня в условиях динамично развивающегося процесса интернационализации образовательного пространства не только в центральной России, но и в самых отдаленных университетах нашей страны, происходит стремительный рост количества иностранных обучающихся из самых разных стран. В настоящее время происходит стремительное расширение этнического разнообразия в вузах России среди приезжающих иностранных студентов. Количество обучающихся из стран, желающих получить образование в России, ежегодно увеличивается. Современная ситуация позволяет исследователям собирать и описывать все больше реальных фактов-элементов, составляющих единый пазл методики обучения иностранному языку.

Ключевые слова: иноязычное образование, этноориентированная методика, этноориентированные компоненты, межкультурный подход.

Annotation. Today, in the context of the dynamically developing process of internationalization of the educational space, not only in central Russia, but also in the most remote universities of our country, there is a rapid increase in the number of foreign students from various countries. Currently, there is a rapid expansion of ethnic diversity in Russian universities among visiting foreign students. The number of students from countries wishing to receive education in Russia is increasing annually. The current situation allows researchers to collect and describe more and more real facts-elements that make up a single puzzle of the methodology of teaching a foreign language.

Keywords: foreign language education, ethno-oriented methodology, ethno-oriented components, intercultural approach.

Введение. В исследовательской литературе, посвященной преподаванию иностранного языка, устойчивую позицию стали занимать сторонники этноориентированной методики преподавания иностранного языка. Такая методика подразумевает учет родного языка обучающегося, этнопсихологических, культурных и региональных особенностей его носителей. Еще в 80-е годы прошлого столетия В.Н. Вагнер разработала национально ориентированный метод для иностранных студентов, обучающихся в Университете дружбы народов (РУДН). С тех пор появилось значительное число работ, в которых исследуется принцип учета родного языка при обучении РКИ (И.А. Пугачёв, Т.М. Балыхина,

В.Н. Вагнер, Я.М. Колкер, Ле Дык Тху, Е.В. Невмержицкая). Существуют специальные учебники для китайских, вьетнамских студентов, для англоговорящих, испаноговорящих, франкофонов (В.Н. Вагнер, Е.Ф. Соловьева, А.В. Бондарко), а также некоторые методические разработки и рекомендации для разных этнических групп студентов (арабских, тайских, турецких и др.). В классификацию этнокультур в межкультурной психологии были предложены такие понятия «культурный синдром» (Г. Триандис, 1994) и «измерение культур» (Г. Хофстеде, 1980). Г. Хофстеде в своей работе «Влияние культуры: международные различия трудовых ценностей» выделил следующие культурные измерения: идентичность, иерархия, гендер, правда и добродетель [9].

Эдвард Холл предложил концепцию контекста культур и выделил высококонтекстные культуры и низкоконтекстные культуры. Теория Холла предполагает, что культуры Востока и Запада различаются по значимости высказываемого прямо и подразумеваемого. Азиатские страны, как правило, относятся к высококонтекстным культурам. Здесь важны скрытый контекст, невербальное поведение, т.е. большая часть смысла передается скрытым путем [7].

Так, исследование культурных особенностей, включающих социальный, психологический, культурно-исторический и поведенческий аспекты, представляет собой обширную и непростую отрасль исследований, необходимых в самых разных областях применения, в том числе, в методике преподавания иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. В теории и практике преподавания иностранных языков применяется межкультурный подход, предполагающий изучение того, как психологические, поведенческие и культурные особенности обучающихся влияют на взаимодействие индивидов как носителей различных культур (студент-студент, студент-преподаватель). И в этом направлении учет теории Э. Холла и других исследователей, выявляющих межкультурные сходства и расхождения, помогает определить причины возможных проблем межкультурной коммуникации, предотвратить конфликтные ситуации на занятии, вызванные этими межкультурными различиями [11].

В обучении иностранному языку, разумеется, значительное внимание отводится его коммуникативной составляющей, а именно, умению совершать коммуникацию посредством вербальных интенций, верно трактуемых адресатом. Однако, как показывает анализ педагогической и научно-методической литературы по РКИ, для учащихся из Юго-восточной Азии, в частности Индонезии (как наиболее многочисленного в России представителя австронезийской семьи языков), в настоящее время методика обучения с учетом этноспецифики обучающихся не разработана, и наблюдается отсутствие релевантных учебно- методических материалов. Таким образом, недостаточное изучение данного вопроса в научной литературе, с одной стороны, и необходимость разработки способов, приемов и средств обучения, с другой стороны, делают эту проблему актуальной и практически значимой. Образовательные услуги в России достаточно широко представлены как внутри страны, так и на мировом рынке. Образовательная политика – это одна из самых динамично развивающихся областей, которая помимо материально-финансовых выгод, очевидно, формирует и престиж страны на международной арене. Начиная со второй половины XX века в России происходит активное привлечение иностранных обучающихся как для краткосрочных курсов, так и для программ всех уровней высшего образования.

Ежегодно Правительство России выделяет гарантированное количество бюджетных мест (госстипендия) для обучения иностранцев в высших учебных заведениях страны (в 2018-2019 году было выделено 15 000 мест). Согласно статистике Министерства образования Российской Федерации, за 2015-2019 гг., ежегодно в России обучаются около 200000 иностранных студентов со всего мира. Это связано, на наш взгляд, в первую очередь с тем, что современный университет призван «расширять свое коммуникативное пространство, поддерживать внутри него межкультурный диалог, вовлекая в него все новых участников, предоставляя им на образовательном поле равные возможности, в том числе языковые, обеспечивая их коммуникативной компетентностью» [10], а также навыками критического осмысления учебной, научной, профессиональной информации.

Отдельный интерес (политический, образовательный) в этом отношении представляют собой связи России со странами Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) и Юго- Восточной Азии (ЮВА). Отношения между Индонезией и Россией были установлены в 1950 году и успешно развиваются и сейчас. Правительство РФ ежегодно предоставляет Индонезии государственные стипендии для обучения граждан в российских вузах по разным уровням образования – от курсов до аспирантуры. По данным Министерства науки и высшего образования РФ от 2018 года, в России за 2017 год обучалось порядка 573 индонезийца, что в 5 раз больше по сравнению с 2013 годом [8]. Необходимо отметить, что спрос на образование в России и владение русским языком обусловлены, разумеется, с двух сторон – внешней и внутренней. В России – поддержкой обучающихся посредством государственных квот России и стипендий из стран Юго-Восточной Азии, а за рубежом – распространением русского языка и культуры в русских центрах. Спрос на российское образование есть не только в странах СНГ. Ежегодно Russia.Study принимает 100 тысяч заявок, из них 67% направляют кандидаты из стран дальнего зарубежья [3].

Общеизвестно, что еще во время СССР в таких странах Юго-Восточной Азии как Вьетнам, Индия, Индонезия, Лаос и др. русский язык был приоритетным иностранным языком. После распада СССР ситуация изменилась, и русский язык утратил прежнюю позицию. В эпоху глобализации английский язык явился теперь востребованным и широко изучаемым во многих странах, в том числе и ЮВА. Нет необходимости доказывать, что английский язык интенсивней изучается по всему миру, в том числе и в странах Азии. Политические и образовательные причины глобализации делают английский язык обязательным средством существования на мировой арене. Значительный толчок к повсеместному изучению английского языка в Азии исходит из экономических причин – это активно развивающиеся рыночная и туристическая сферы. Так, например, английский язык – второй государственный язык в целом ряде азиатских стран – Индии, Малайзии, Сингапуре. Ряд учебных заведений в Индонезии изучает английский язык как основной иностранный, а также в некоторых школах и университетах занятия ведутся на английском языке. Подобная картина позволяет нам увидеть, что в странах Юго-Восточной Азии в целом имеет место процесс глобализации, а представители этих стран имеют иноязычную языковую базу в виде английского языка с разной степенью владения.

Однако, несмотря на усиление роли английского языка с одной стороны, и утрату былых позиций русского языка за последние 20 лет с другой, определилась ситуация, при которой исследователи всё чаще

обращают внимание на то, что установление политических, экономических, культурных контактов в последнее десятилетие постепенно возрождают интерес к русской культуре и языку. Значительным шагом к развитию популяризации русского языка и культуры является открытие русских центров по всему миру, в том числе в станах Азии. Большую роль в этом играют Фонд «Русский мир», Россотрудничество, которые открывают русские центры для продвижения и изучения русской культуры и языка [13].

В настоящее время Россотрудничество представлено в «81 стране мира 98 представительствами: 74 российских центра науки и культуры в 62 странах, 24 представителя Агентства в составе посольств в 22 странах. Приоритетным направлением деятельности Россотрудничества являются государства-участники Содружества Независимых Государств, где в каждой стране есть российские центры науки и культуры. Разработан перспективный план открытия новых РЦНК и представительств до 2025 года» [12].

Таким образом, можно утверждать, что картина изучения русского языка за пределами России меняется в лучшую сторону и совместно с государственными программами (внебюджетными и квотными), российское образовательное пространство представляет собой реальную возможность для иностранных обучающихся из стран ЮВА получить высшее образование в России. Ежегодно Правительство России выделяет гарантированное количество бюджетных мест для обучения иностранцев в высших учебных заведениях страны (количество госстипендий – порядка 15000). Часть их приходится на страны АТР, и желающих из Азиатского региона обучаться в России только растёт.

Так, например, для индонезийских студентов выделяется ежегодно около 50 мест, а обучаются около 500 студентов. При этом количество студентов из данного региона увеличилось на 100 человек по сравнению с 2015 г. Подавляющее количество образовательных программ, особенно квотных, в России традиционно преподаётся на русском языке. Поэтому подготовка студентов к обучению в российских вузах на русском языке происходит на подготовительных факультетах университетов. Количество студентов, обучающихся на подготовительных курсах и факультетах в России в 2018 году, увеличилось по сравнению с предыдущими годами. Рост количества представителей из разных стран отмечается в целом по России.

Согласно статистике, число представителей из стран Юго-Восточной Азии (Индонезия, Лаос, Вьетнам) значительно увеличилось по сравнению с предыдущими годами. Студенты из Индонезии и Лаоса начинают занимать второе место после студентов из Китая по количеству обучающихся. В связи с этим мы можем утверждать, что интернационализация образовательного пространства в университете обусловлена факторами как внешними (популяризацией русского языка и культуры за пределами России в русских центрах по всему миру), так и внутренними (относительно недорогая стоимость образования и возможность получить стипендию на оплату обучения в российских вузах на разных уровнях высшего образования).

В связи с этим, еще больше возникает потребность в развитии и поиске оптимальных методов обучения, как в целом, так и для определенных национальных групп. В период интеграции русского языка в международное образовательное пространство большое значение придается содержанию языкового обучения, целью которого является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов, что соответствует требованиям федерального компонента [1]. В связи с активным ростом числа иностранных студентов в образовательных учреждениях России, современная методика обучения русскому языку как иностранному испытывает потребность в разработке и развитии подходов и методов обучения профессиональному общению и формированию межкультурной коммуникативной компетенции [2].

Как показывает анализ ряда отечественных исследований в теории и практике преподавания иностранного языка (в частности, русского) достаточно прочно закрепилась идея этноориентированной методики. Исследователи полагают, что научное направление – этнометодика, и связанная с ней этноориентированной модель обучения РКИ, в целом, заложены [4, 13].

Проблеме обучения иностранным языкам (в том числе русскому) с учетом этнопсихологических факторов и этнокультурных особенностей обучаемых посвящены работы многих исследователей: В.Н. Вагнер, Т.М. Балыхиной, Чжао Юйцзяна, И.А. Пугачёва, Е.В. Невмержицкой, Т.А. Кротовой, В.В. Вязовской и др.

Этноориентированная модель обучения выделились в отдельную методику из зародившейся еще в 1960х гг. национально-ориентированной методики. Обе методики предполагают сопоставление учёт сходств и различий явлений в двух языках (родном и изучаемом) при отборе и представлении учебного материала на занятиях [5]. И та, и другая позволяют повысить эффективность преподавания, т.е. снять языковые и психологические трудности в ситуации интенсивного обучения за счет использования межъязыковых сходств и различий, а также снижения влияния интерференции.

Национально-ориентированная методика, определяемая как«методика преподавания языка, учитывающая особенности языка и культуры носителей изучаемого языка… и, предполагает сопоставление сходных и несовпадающих явлений в двух языках (родном и изучаемом) при отборе и представлении учебного материала на занятиях» [6]. Грамматический материал при следовании такой методике вводится функционально по принципу «от содержания высказывания к его форме, а морфологические явления осваиваются в процессе обучения на синтаксической основе. Применяется главным образом в моноязычных группах». В то время как отделившаяся этнометодика подразумевает работу в полинациональных группах, когда обучающиеся являются представителями не одного языка, но языковой группы или семьи языков.

Другой особенностью этнометодики является рассмотрение не только культурных, но этнопсихологических, этнолингвистических и социальных факторов. Такое всестороннее рассмотрение к обучению иностранному языку позволяет: адекватно понимать обучающихся; определить наиболее подходящие для представителей определённого этноса формы и методы обучения; сократить проблемы при адаптации в новую социокультурную среду; выявить трудности, с которыми сталкиваются представители разных этносов при овладении иностранным языком.

Под этноориентированными компонентами мы будем понимать такие элементы методики обучения РКИ, которые учитывают языковую, этнокультурную и этнопсихологическую специфику конкретной этнической группы обучающихся на уровне сопоставления явлений в языке, культуре, коммуникативном поведении. Широкое этническое разнообразие в современной образовательной среде требует внимательного индивидуального подхода к каждому этносу как своеобразной языковой, культурной и социолингвистической группе, требующей учета присущих именно ей черт для успешного обучения иностранному языку. Активный поток иностранных студентов из таких стран Юго-Восточной Азии как Индонезия, Лаос, Малайзия требует теперь особенно тщательного изучения их коммуникативного поведения,

психологических характеристик, особенностей языкового строя их родного языка для разработки методики, ориентированной для данных этнических групп. Все вышеперечисленные причины, выявленные нами в результате проведённого анализа современной ситуации в сфере образования в Российской Федерации, делают актуальной разработку методики обучения для определённых этнических групп, в частности для групп, обучающихся из Юго-Восточной Азии, для которых не разработана эффективная методика обучения РКИ.

Выводы. В заключение, можно сделать следующие выводы:

– проведён анализ ситуации российского образовательного пространства, в ходе которого выявлено стремительное расширение мультикультурного разнообразия обучающихся на подготовительных факультетах высших учебных заведений. Отдельный интерес в этом отношении представляют собой связи России со странами Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) и Юго-Восточной Азии (ЮВА). Отмечается значительное увеличение количества иностранных студентов из Индонезии, Лаоса и Вьетнама;

– обоснована эффективность учёта этнопсихологических и языковых особенностей обучающихся, который призван избежать трудностей в процессе овладения иностранным языком в современных условиях интенсификации образования. Выявлена острая потребность в разработке методики обучения, ориентированной на индонезийскую аудиторию, позволит решить эту задачу в данной этнолинвистической группе;

– обнаружена потребность в переориентации дидактических материалов и методов обучения данного контингента студентов на на этнориентированные. Дано определение понятию «этноориентированная методика обучения», которое в данном исследовании трактуется как «методика, на построенная на базе триадной системы, подразумевающей учёт языковой базы обучающегося (родного языка и первого иностранного), а также основывается на адаптации образовательного процесса, учитывающего этнопсихологические особенности иностранных студентов». Методологической основой построения процесса обучения являются ведущий этноориентированный подход и 3 базовых подхода, характеризующих разработанную нами этноориентированную модель обучения ИЯ индонезийских студентов – межкультурный, когнитивно-лингвистический, коммуникативный.

В перспективе исследование может быть направлено на разработку комплексной этноориентированной методики обучения иностранному языку с привлечением большего количества сравнительного языкового материала, выстроенным учебно-методическим комплексом, включающем этноориентированный дидактический материал по целому курсу обучения; расширенной апробации этноориентированной модели для разработки концепции этноориентированного обучения студентов Юго-восточной Азии и создания методического пособия, ориентированного на студентов из Индонезии.

Литература:

1. Беляев В.И., Галицкая И.А., Метлик И.В., Мухин М.И. Концептуальные основы педагогики национальной школы: Монография. Элиста: АПП «Джангар», 2000. – 136 с.
2. Беляев В.И., Мухин М.И. Гуманизация образования: концептуальные основы: монография. Москва, 2003. – 128 с.
3. Васильева И.И., Соколова Н.Л., Михеева Н.Ф. Некоторые тренды использования икт в российских научных исследованиях в области преподавания иностранных языков и перевода в ВУЗах (2012-2017) // Вопросы прикладной лингвистики. 2017. № 27. – С. 7-18.
4. Мухин М.И. Гуманизация образования: вопросы теории, содержание, технологии: Курс лекций. Москва, 2011. – 320 с.
5. Мухин М.И. Духовно-нравственное воспитание – основа формирования взрослеющей личности // Воспитание школьников. 2014. № 7. – С. 3-12
6. Мухин М.И. Перевод воспитания в процесс непрерывного самовоспитания // Воспитание школьников. 2012. № 3. – С. 3-15.
7. Мухин М.И., Олиференко Л.Я., Щуркова Н.Е. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы // Воспитание школьников. 2012. № 1. – С. 3-11.
8. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С., Соколова Н.Л., Бахтигулова Л.Б. Профориентация: гармонизация точек зрения // Научный диалог. 2018. № 3. – С. 289-303.
9. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. 2003. № 5. – С. 95
10. Соколова Н.Л. Профессиональная эволюция школьного педагога на базе передового педагогического опыта // Научный диалог. 2018. № 9. – С. 376-381.
11. Соколова Н.Л. Тематическая группа «Знакомство» в англоязычной культуре общения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. № 532. – С. 218-227.
12. Щуркова Н.Е., Мухин М.И. Воспитание – XXI ВЕК. Методика и искусство. Волгоград, 2016. – 177 с.
13. Vasbieva D.G., Sokolova N.L., Masalimova A.R., Shinkaruk V.M., Kiva-Khamzina Y.L. EXPLORING THE EFL TEACHER'S ROLE IN A SMART LEARNING ENVIRONMENT – A REVIEW STUDY // XLinguae. 2018. Т. 11. № 2. – С. 265-274.

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный
научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);
доктор юридических наук, профессор, главный
научный сотрудник Кузьмин Станислав Иванович
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ: ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация. Настоящая статья посвящена лингвострановедческому подходу в английского языку в вузе. Его актуальность связана с тем, что на современном этапе иноязычное обучение ориентировано на развитие межкультурных коммуникаций, акценте на изучении культурных аспектов языка, игнорирование которых не способствует формированию вторичной языковой личности. Эта проблема актуальна для всех уровней образования, в том числе и для высшего образования.

Ключевые слова: лингвострановедческий подход, методика обучения, иностранный язык, межкультурные коммуникации.

Annotation. This article is devoted to the linguistic-country approach in the English language at the university. Its relevance is related to the fact that at the present stage foreign language education is focused on the development of intercultural communications, the emphasis on the study of cultural aspects of language, the neglect of which does not contribute to the formation of a secondary linguistic personality. This problem is relevant for all levels of education, including higher education.

Keywords: language-studies approach, teaching methodology, foreign language, intercultural communications.

Введение. ФГОС ВО выдвигает определенные требования к выпускникам вузов, например, способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [8]. Овладение языком системой коммуникации подразумевает формирование коммуникативной компетенции. Важно отметить, что высокая степень овладения коммуникацией, как аспектом языка может быть достигнуто только в случае, если должным образом учитывается социокультурная составляющая коммуникации, которая выступает одним из структурных компонентов коммуникативной компетентности личности [2].

Именно на развитие данного аспекта языка направлен лингвострановедческий подход, что актуализирует проблематику данной статьи, особенно с учетом того, что рабочие программы некоторых дисциплин в русле иноязычного обучения не делают акцента на активное включение данного подхода в процесс обучения иностранному языку.

Важным аспектом эффективности лингвострановедческого подхода является то, что он крайне гармонично подходит для решения задачи обучения студентов, как возрастной группы. В возрастной психологии известен ряд периодов жизни человека, каждый из которых имеет свои особенности. Наряду с младенчеством, ранним, дошкольным, младшим школьным и подростковым возрастами, а также ранней юностью, взрослением, средней зрелостью и старостью выделяется и возраст студенчества, как особый период жизни человека и, соответственно, отдельная возрастная категория. Впервые постановка проблемы выделения студенчества как особой возрастной группы была разработана психологической школой Б.Г. Ананьева [3, с. 343].

Изложение основного материала статьи. В некоторой степени данный период совпадает по возрастным границам с периодом взросления, хронологические границы которого колеблются от 17-18 до 23-30 лет по мнению различных психологов, таких как Э. Эриксон, Г.С. Абрамова и Е.Ф. Рыбалко. В целом это период, когда началом взрослости является окончание средней школы и наступление самостоятельной жизни [9, с. 183]. Студенчество, несмотря на пересечение с такими возрастными периодами, как ранняя юность и взросление, необходимо выделять как отдельный возрастной период со всеми его особенностями, которые непременно должны быть приняты во внимание при обучении студентов тех или иных направлений для достижения наивысших результатов в профессиональной сфере. Помимо этого, необходимо учитывать и индивидуальные особенности студентов, что является не менее важным при профессиональном обучении в высших учебных заведениях.

При профессиональном самоопределении каждый человек основывает свои предпочтения не только на одних желаниях стать представителем определенной профессии, но и свои способности, задатки, возможности, состояние здоровья – все то, что играет ключевую роль при выборе трудовой деятельности. Поступающим на факультет иностранных языков обычно свойственен серьезный познавательный интерес как к избранному ими языку, так и к стране изучаемого языка; ими руководит стремление по возможности скоро изъясняться на этом языке и читать на нем интересующую их литературу; они ожидают, что обучение в высшем учебном заведении окажется чем-то значительно более интересным, глубоким, захватывающим по сравнению с обучением в школе [5, с. 83].

Между тем на начальном этапе обучения мотивация студентов языкового факультета может быть снижена из-за противоречия между их ожиданиями, стремлениями и желаниями, и содержанием обучения, которое может оказаться более примитивным, чем в школе: бытовая тематика устной речи, литература начального чтения, что не соответствует их интеллектуальному уровню и не содержит ничего нового. Все это не ставит перед учащимися интересных мыслительных задач, не затрагивает эмоциональную сторону, не запрашивает высказывания собственного мнения, а предполагает лишь проведения вводного курса, элементарного по своему содержанию. Познавательный элемент вводится только на втором курсе, когда у студентов еще не сложилась целостное представление об истории и культуре изучаемого языка.

Познавательные потребности студентов на начальном этапе не находит никакого удовлетворения, так как работа по корректированию занимает все время и внимание; интерес к новым видам работ не развивается,

потому что в период начального курса упражнения бывают очень примитивные и однообразными; слабо стимулируется тенденция к самостоятельности в обучении. Все это способствует снижению мотивации и приводит к спаду учебных интересов и к разочарованию.

Чтобы препятствовать спаду общеучебной мотивации, необходимо активно применять следующие методы:

- стимулировать с первых дней такие высказывания студентов, которые требуют рассуждения и выражения собственного мнения, а также использование абстрактной лексики и оценочных фраз;
- постепенно усложнять виды работы, вводить новые упражнения и совершенствовать ранее известные;
- включение познавательной (страноведческой) информации уже в первые темы начального курса [5, с. 84].

Активное применение вышеупомянутых методов обеспечит высокую общеучебную мотивацию на более продвинутой ступени обучения. Внедрение страноведческого материала должно быть включено во все виды речевой деятельности и представлять собой четкую систему [1, 5, 11]. Усложнение речевых задач и соответствующих им мыслительных операций, а также развитие исследовательского подхода к новому языковому материалу являются существенными предпосылками высокой мотивации студентов.

Интерес к проблеме совместного изучения языков и культур возрастает с каждым годом. Был сделан вывод о том, что подача языкового материала без культурологической составляющей не является эффективной, так как не способствует формированию вторичной языковой личности, готовой и способной к межкультурному общению. Эта проблема актуальна на всех уровнях образования, начиная с самой ранней ступени и заканчивая высшим образованием.

Е.И. Пассов определяет целью иноязычного не обучение языку в целом, а формирование личности, базисом которой выступает культурная составляющая, во взаимосвязи с усвоенными языковыми компетенциями, которые личность может реализовывать в деятельности осознанно [6, с. 124]. Именно это в конечном счете дает возможность при изучении иностранного языка системно понять его на уровне носителя языка, основываясь на понимании культурных предпосылок.

Безусловно, при обучении иностранному языку необходимо уделять внимание и формированию языковых навыков, и развитию речевых умений, что и подразумевает овладение языком. Если при традиционных подходах, применяемых ранее, главной целью изучения иностранного языка было формирование системы знаний, умений и навыков, необходимых для процесса коммуникации, то при новом, компетентностном подходе главную роль играет формирование компетенций, обеспечивающих интеграцию знаний и практики.

Владение языком как средством общения подразумевает овладение коммуникативной компетенцией. Разные авторы выделяют различные компоненты коммуникативной компетенции. Например, А.Н. Щукин выделяет следующие составляющие:

1. Лингвистическая.
2. Социолингвистическая (речевая).
3. Дискурсивная.
4. Стратегическая.
5. Социальная.
6. Социокультурная.
7. Предметная.
8. Профессиональная [12, с. 543].

Э.Г. Азимов считает, что коммуникативная компетенции включает в себя языковую (лингвистическую), речевую и прагматическую компетенции [2, с. 380]. В.В. Сафонова подразделяет коммуникативную компетенцию на языковую, речевую и социокультурную компетенции; последняя включает в себя лингвострановедческую, культурологическую и социолингвистическую компетенции, которые обеспечивают носителю языка «возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, избежать социокультурные «ловушки» и препятствия, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения» [10, с. 189].

Таким образом, можно сделать вывод, что различные авторы, выделяя разные компоненты в структуре коммуникативной компетенции, солидарны в том, что, помимо языковой и речевой составляющих, данная компетенция подразумевает и культурный компонент, который является если не основным, то обязательным при обучении иностранному языку. То есть, помимо коммуникативной компетенции, у обучающихся должна быть сформирована социокультурная компетенция, подразумевающая знание иноязычной культуры.

При этом, и отечественные, и зарубежные авторы делают анцент на том, что полноценное изучение языка невозможно без изучения культуры носителей данного языка, ее значимых проявлений, исходя из чего целью при обучении является формирование социокультурной компетенции. Особенно это важно при изучении лексики и грамматики языка. Так рабочие учебные программы по дисциплине «Практическая грамматика» для 1-4 курсов обучения на языковом факультете опираются на те методические принципы, 90которые были разработаны как отечественными, так и зарубежными методистами с использованием лингвострановедческого подхода, успешно применяются на практике и изложены нами далее [1].

Рассмотрим специфику рабочих программ каждого курса. Представим объем дисциплины и виды учебной работы в виде таблицы, чтобы наглядно показать соотношение максимальной учебной нагрузки в зависимости от курса обучения (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Соотношение максимальной учебной нагрузки с 1-4 курсы [7]

	1 курс	**2 курс**	**3 курс**	**4 курс**
Максимальная учебная нагрузка	180	108	180	72
Аудиторные занятия	80	70	86	54
Самостоятельная работа	100	38	94	18
Вид промежуточной аттестации	Зачет	Зачет	Зачет	Экзамен

Исходя из данных, представленных в Таблице 1, можно сделать вывод, что с самого начала обучения на языковом факультете данной дисциплине отведено огромное количество как аудиторных часов, так и самостоятельной работе. На первом курсе и третьем курсах обучения самостоятельная работа превышает аудиторную, что объясняется более углубленным изучением тем, составляющих содержание дисциплины, а также чтение научной и учебной литературы для подготовки к семинарским занятиям.

На четвертом курсе обучения количество часов значительно меньше, так как дисциплина изучается только в первом семестре и заканчивается в виде экзамена.

Что касается учебно-тематического планирования, то на начальном этапе обучения, то есть на первом курсе, изучаются следующие темы:

1. группа настоящих времен,
2. группа прошедших времен,
3. группа будущих времен,
4. согласование времен,
5. косвенная речь,
6. местоимения,
7. пассивный залог,
8. степени сравнения прилагательных,
9. конструкция there is/there are, глагол to be, to have [7].

Отсюда можно сделать вывод, что такому разделу грамматики, как синтаксис, уделяется гораздо большее внимание, нежели морфологии. Отрабатываются самые основные конструкции явления грамматики английского языка.

На втором курсе обучения вводится более сложная терминология; снова отрабатываются темы, такие как времена группы Past, Present и Future; артикль рассматривается не только с точки зрения категории определенности и неопределенности, но и во фразеологии; в изучение пассивного залога вводятся типы пассивных конструкций. Более того, начиная со второго семестра, студентам предстоит изучить способы выражения ирреальности, отрицательные конструкции, бессоюзную связь, предложения смешанного типа, а также неличные формы глагола. Практически весь курс обучения посвящен синтаксису. По сравнению с начальным этапом обучения темы усложняются, предполагая опору на знания, полученные на первом курсе обучения, вводятся новые грамматические явления и термины [7].

На третьем курсе обучения появляется новая, не изученная ранее тема, а именно: сослагательное наклонение. Очень подробно рассматривается классификация предложений. Кроме того, особое внимание уделяется всем второстепенным членам предложения, таким как обстоятельство, дополнение и т.д. Все это предполагает, в конечном счете, развитие умения выполнять синтаксический анализ предложения.

Второй семестр посвящен морфологии, а именно: имени существительному, имени прилагательному, наречию, местоимениям и модальным глаголам (изучение грамматических категорий каждой части речи, словообразования, функционирования в предложении) [7]. Четвертый курс является неким обобщением знаний, полученных ранее, и нацелен на успешную сдачу экзамена, подготавливая студентов к выполнению синтаксического анализа предложения. Повторению подлежат такие темы, как сослагательное наклонение, неличные формы глагола и синтаксис, изученный на третьем курсе [7].

Следовательно, чтобы изучение грамматики иностранного языка протекало не только эффективно, продуктивно и успешно, но и интересно, а также в совокупности с овладением другими языковыми навыками и речевыми умениями, важно внедрять социокультурную информацию практически в каждое занятие по иностранному языку. Это связано с тем, что изучение языка должно быть в тесной связи с изучением культуры народа, который на этом языке говорит [5, с. 69].

Выводы. Изучение иностранной культуры в совокупности с овладением иностранным языком является не только более эффективным с точки зрения овладения новыми знаниями о традициях и обычаях носителей языка и лексическими единицами языка, но и неотъемлемым компонентом для формирования грамматических навыков обучающихся.

Понимание того, как культурные ценности находят свое проявление в языке, помогает формировать и автоматизировать, например, употребление обязательного подлежащего и соответствующего порядка слов в английском языке. Без установления корреляций между культурой и грамматикой изучаемого языка не может быть достигнуто полное понимание той или иной фразы в процессе коммуникации, что может привести к невыполнению предписанного требования и демонстрации несоответствующего действия тому, которое было заложено в реплике собеседника. Коммуникативная цель не будет достигнута, если не происходит создание общего значения, если каждый собеседник понимает фразу по-своему, а общению наносится ущерб.

Таким образом, нами был сделан вывод, что использование лингвострановедческих материалов необходимо при обучении иностранному языку в особенности студентов языкового факультета и является неотъемлемой частью процесса овладения иностранным языком. Без внедрения лингвострановедческого подхода в методику обучения иностранному языку не будут преодолены языковые барьеры, так как в полной мере не будет освоен и сам язык. Сегодня в приоритете не изучение иностранного языка как такового, а

изучение иностранной культуры и формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя и социокультурную компетенцию, и ряд других.

Литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2017. – 672 с.
2. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) // Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Издательство «Икар», 2009. – 448 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.: Издательство «Институт практической психологии», 2011. – 384 с.
4. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир, 1980. – 104 с.
5. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2015. – 352 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – М.: Просвещение, 2009. – 161 с.
7. Рабочая учебная программа по дисциплине «Практическая грамматика» для ОП «44.03.01 Педагогическое образование. Профиль: Иностранный язык (английский)» по циклу Б3 (1-4 курс) / авт.-сост. Е.М. Суменкова. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО УГПУ, 2020 г. – 41 с.
8. Рубаева В.П, Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №2. – С. 260-262.
9. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2016. – 256 с.
10. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки. 2003. – 237 с.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 146 с.
12. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель, 2009. – 746 с.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный
научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);
доктор юридических наук, профессор, главный
научный сотрудник Кузьмин Станислав Иванович
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. На сегодняшний день, в условиях международного сотрудничества в сфере образования, растущей конкуренции на рынке образовательных услуг интеграция российских высших учебных заведений в мировое академическое сообщество, а также обеспечение благоприятных условий для привлечения иностранных студентов для обучения в российской высшей школе представляется наиболее важными направлениями международной деятельности. Это актуализирует проблему обучения в поликультурной образовательной среде ВУЗа.

Ключевые слова: проектирование, образовательная среда, современный университет, иностранный язык, иностранные студенты.

Annotation. Today, in the context of international cooperation in the field of education, growing competition in the market of educational services, the integration of Russian higher educational institutions into the world academic community, as well as providing favorable conditions for attracting foreign students to study at a Russian higher school, seems to be the most important areas of international activity. This updates the problem of learning in the multicultural educational environment of the university.

Keywords: design, educational environment, modern university, foreign language, foreign students.

Введение. В настоящее время преподавателям приходится пересмотреть свои подходы к обучению и воспитанию не только на уровне школьного образования, но и при работе со студентами высших учебных заведений. Перед ними стоит непростая задача постоянного поиска новых методов и подходов в преподавании английского языка. Особенно остро стоит проблема обучения иностранных студентов, приезжающих получать высшее образование в России [1]. В связи с тем, что ни преподаватель, ни сам студент не знает, с какими трудностями придется столкнуться в процессе взаимодействия различных образовательных систем и методов обучения, возникает необходимость тщательной методической подготовки педагогического состава.

При работе с иностранными студентами преподавателям следует подобрать такие подходы к обучению иностранному языку, чтобы процесс учитывал индивидуальные, этнокультурные и лингвометодические особенности данной категории студентов. Для того, чтобы подобрать наиболее эффективный подход к обучению различных групп студентов в поликультурной среде ВУЗа, разберем самые распространенные среди методистов подходы к обучению и определим, какие из них соответствуют особенностям таких студентов.

Изложение основного материала статьи. Системно-деятельностный подход (М.С. Каган, В.А. Лекторский; Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин). Данный подход является традиционным для российской высшей школы, еще со времен СССР и базируется на концепте всестороннего развития личности и синергетическом эффекте при обучении [9]. Системно-деятельностный подход в контексте иноязычного обучения нацелен не столько на овладение непосредственно языком, сколько на включение языка в систему деятельности и мышления человека, что в

конечном счете обеспечивает высокую степень закрепления результатов обучения и устойчивую сформированность языковых умений [2, 9].

Особое значение данный подход играет в контексте профессионального развития студентов, их будущего профессионального становления поскольку обеспечивает достаточно быструю конвертацию теоретических и практических умений в профессиональные и их последующее совершенствование [1].

Компетентностный подход (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, А.В. Хуторской и др.). Компетентностный подход базируется на том, что каждая деятельность имеет определенные требования, котоыре утрируя, можно представить, как компетенции, которые могут принимать различные конфигурации [3, с. 14]. На практике компетентностный подход предполагает последовательное и целенаправленное освоение компетенций, от простых к сложным, которое характеризует степень освоения той или иной области знания [4].

Несмотря на утилитарный характер, компетентностный подход является практико-ориентированным, особенно в контексте изучения иностранного языка, поскольку степень овладения компетенциями оценивается в первую очередь путем сравнения с эталоном, т.е. носителями языка, что позволяет выстроить стройную и непротиворечивую систему осваиваемых компетенций [5, с. 32].

Коммуникативный подход (Х. Стерн, М. Халлидей, Д. Хаймс, А.А. Леонтьев, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов и др.) Коммуникативный подход является одним из наиболее эффективных методов в формировании иноязычных умений и навыков [11, с. 38]. Целью коммуникативного подхода является предоставление студентам реальных уроков общения, которые пытаются имитировать естественный процесс изучения языка. Пассов Е.И. отмечает, что акцент на подлинное общение, которое имитирует реальные жизненные ситуации, предположительно более интересен и более полезен для студентов, поскольку они изучают язык в ситуациях, которые они используют каждый день [7].

Формирование коммуникативной компетенции – основная задача коммуникативного подхода. В состав коммуникативной компетенции входят:

- осмысленная речь как результат реализованной суммы знаний ряда правил (систематическое знание, полученное в ходе изучения ряда дисциплин); а также грамматических, лексических и фонетических правил;
- способность адекватно выстраивать стратегию общения в деловой и межличностной сфере общения, самостоятельно определяя свои задачи и функции в конкретной языковой ситуации, а также подбирая необходимые средства общения;
- способность в случае необходимости менять свое поведение и корректировать ситуацию; способность выстраивать связные высказывания (спонтанно и с подготовкой);
- способность передавать и получать нужную информацию в конкретной языковой ситуации, если у студента не хватает средств выражения (прежде всего грамматических, лексических);
- способность к кооперации с представителями другой культуры, при этом учитывая специфику этикетного, этического, социального, культурного аспектов общения и сохраняя собственное «лицо» представителя своей культуры и общества [8, с. 30].

Наиболее эффективен коммуникативный метод в преподавании иностранного языка в условиях языковой среды, где язык является единственно возможным способ коммуникации, что создает своеобразный эффект погружения для обучающихся, а так же значительное увеличения мотивации к обучению и интенсивности обучения [10].

Деятельностно-ориентированный подход к обучению. Данный подход учитывает весь диапазон характеристик личности студента, его когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы. Обучающиеся, согласно деятельностно-ориентированному подходу, рассматриваются как «субъекты профессиональной деятельности», которые должны научиться решать задачи с учетом определенных условий, ситуаций и сфер деятельности.

Процесс обучения строится на проблемных ситуациях, которые решаются в атмосфере учебных дискуссий. В рамки этого подхода, помимо метода учебных дискуссий, вписываются практически все методы обучения, ориентированные на практику. Например, метод проектов, кейс-метод, игра по плану и др.

Основными аспектами деятельностно-ориентированного обучения являются:

- развитие практических навыков и умений;
- возврат к теории через решение комплексных действий практических задач;
- передача теории для формирования практических навыков и умений;
- обучение полным комплексным действиям: от восприятия к мышлению, от мышления к действию, с последующей обратной связью.

Появление деятельностно-ориентированного подхода напрямую связано с реформаторской педагогикой, представители которой стремились преобразовать процессы воспитания и обучения таким образом, чтобы образование представляло собой комплексную самоорганизованную систему по формированию и развитию конкретных практических навыков и умений [4, с. 126].

Актуальность обучения в рамках данного подхода, по мнению Корнеевой Л.И. и Шельтена А., заключается в изменении требований к квалификации работника, а именно все большей самостоятельности в процессе планирования, осуществления и контроля производственной деятельности. Умение работника самостоятельно и оперативно принимать решение, организовывать свою деятельность, сотрудничать с другими людьми и владеть навыками коммуникации становятся более значимыми в современных условиях труда [4, с. 130]. По этой причине традиционные образовательные траектории не всегда соответствуют новым требованиям.

Среди типичных признаков деятельностно-ориентированного обучения следует отметить:

- комплексная постановка задач и область обучения;
- внутренняя дифференциация, то есть индивидуальная скорость обучения;
- кооперативное и коммуникативное обучение;
- самоуправление и степень свободы;
- поддерживающая роль преподавателя;
- интегративный открытый контроль результатов [4, с. 136].

Таким образом, согласно системно-деятельностному подходу, к студенту предъявляются основные требования: наличие конкретных целей, мотивов, наличие знаний о предмете деятельности, а также умения и навыки принимать решения и адекватно действовать в конкретных ситуациях.

Личностно-ориентированный подход (Е.В Бондаревская, О.С. Газман, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская и др.). Данный подход ориентирован на то, чтобы максимально раскрыть потенциал каждого обучающегося, на основе его индивидуальных и личностных характеристик, а также уникального опыта каждого обучающегося.

В контексте языкового обучения это означает то, что необходимо с одной стороны оценить уровень овладения языком, который индивидуален для каждого, а с другой стороны – использовать методы и педагогические приемы которые позволяют раскрыть потенциал каждого из обучающихся [6]. При этом, объединяющим элементом служит создание доброжелательной среды, что дает возможность интеграции социального и индивидуального аспектов в обучении [2, с. 77].

Мы рассмотрели лишь часть подходов к обучению иностранному языку, которые, на наш взгляд, могли бы подойти в обучении студентов иностранному языку. Изучив основные положения и принципы этих подходов, можем сделать следующие выводы.

Системно-деятельностный подход, который заложен в федеральном государственном стандарте школьного образования в России имеет хорошие перспективы развития и на уровне высшего образования. Но не стоит забывать, что мы имеем дело со студентами из другой страны, поэтому не можем обеспечить преемственность этапов иноязычного и межкультурного образования.

Выводы. Студенты из зарубежья, приехавшие в Россию, обладают иными стратегиями обучения, и мы не можем поддерживать единство дидактических и методических правил на протяжении всего периода обучения.

Компетентностный подход требует от преподавателя четкого понимания того, какие универсальные (ключевые) и специальные (квалификационные) личностные качества необходимы студентам в их будущей профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, подразумевает способность преподавателя формировать ориентировочную основу для деятельности – набор информации о деятельности, которая включает описание предмета, средств, целей, продуктов и результатов деятельности.

Компетентностный подход предполагает не овладение обучающимися знаниями и навыками отдельно друг от друга, а овладение ими в совокупности. В связи с тем, что отсутствует системность применения этого подхода, русскому преподавателю будет достаточно трудно определить у иностранных студентов уровень владения компетенциями, которые они приобрели, обучаясь за рубежом.

Стоит отметить, что некоторые принципы этого подхода следует применять в условиях обучения иностранных студентов.

Коммуникативный подход предполагает формирование личности, которая сможет участвовать в межкультурном общении. Важно сформировать коммуникативную компетентность, которая включает в себя как лингвистическую, так и социокультурную компетентность [9].

С одной стороны, коммуникативный подход является действенным способом повышения коммуникативной компетенции студентов из зарубежья, с другой – не стоит забывать, что студенты обучаются на факультете «Лингвистика», а значит им необходимо не только научиться говорить, но и понимать структуру языка. Таким образом, использования одного коммуникативного подхода недостаточно для выпускника-лингвиста.

Личностно-ориентированный подход позволит учесть индивидуальные особенности иностранных студентов и построить процесс обучения таким образом, чтобы каждый студент занимался по индивидуальной траектории. Преподаватель может создать условий для полноценного становления личности студента, ответственного за свою жизнь.

Тесно связанный с коммуникативным подходом коммуникативно- этнографический подход, на наш взгляд, является одним из эффективных при работе с иностранными студентами, так как он не только развивает коммуникативные умения обучающихся, но и учитывает этнокультурные особенности иностранных студентов. Изучение ценностей и национальных особенностей разных культур позволяет повысить уровень мотивации к обучению языка, а также дает возможность сравнить богатую культуру их страны с другими.

Деятельностно-ориентированный подход основывается на активном взаимодействии студента с окружающим его миром с помощью деятельности. Помимо этого, обучающиеся усваивают знания в соответствии с их скоростью обучения, то есть иностранные студенты, имеющий разный уровень владения иностранным языком, не будут чувствовать дискомфорт.

Обобщая, можно прийти к следующему выводу. Невозможно добиться высокого результата у всех студентов, если использовать лишь один подход в обучении, а значит, преподавателю необходимо интегрировать положения тех принципов и положений, которые наиболее значимы и актуальны для обучаемых. Из рассмотренных подходов, наиболее эффективными, на наш взгляд, являются деятельностно-ориентированный, личностно-ориентированный и коммуникативно-этнографический, так именно они направлены на развитие коммуникативных умений студентов из страны с богатой культурой и специфическими особенностями образовательной системы, учет которых будет осуществляться через деятельность студентов и сочетание традиционных и современных методов.

Литература:

1. Абдулкеримов И.З. Современные тенденции интернационализации высшего образования / И.З. Абдулкеримов // Проблемы современной экономики. – 2012. – № 3 (43). – С. 358-361.
2. Анисимова А.Т. Образовательные технологии обучения иностранному языку на основе личностно-ориентированного подхода / А.Т. Анисимова // Научный вестник ЮИМ. – 2014. – №3. – С. 75-80.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003 – С. 7-13.
4. Корнеева Л.И. Основные дидактические аспекты повышения квалификации преподавателей (Россия и Германия: сравнительный анализ): учебник. / Корнеева Л.И., Шельтен А. – Екатеринбург: УрФУ, 2012. – 323 с.
5. Мишенева Ю.И. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам / Ю.И. Мишенева // Концепт. – 2014. – №S8. – С. 31-35.

6. Муртазина Э.М., Амирова Г.Г. Личностно-ориентированное обучение иностранному языку: лингвистический подход к содержанию / Э.М. Муртазина, Г.Г. Амирова // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – №11. – С. 300-303.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Пивоварова О.П. О специфике реализации коммуникативного подхода при обучении английскому языку / О.П. Пивоварова // Междисциплинарный диалог: современные тенденции в общественных, гуманитарных, естественных и технических науках. – 2014. – №1. – С. 27-33.
9. Репринцева Г.А. Системно-деятельностный подход: общенаучный и психолого-педагогический уровни анализа / Г.А. Репринцева // Концепт. – 2014. – №8. – С. 1-6.
10. Свирина Л.О. О коммуникативном подходе в обучении иностранному языку вне языковой среды / О.Л. Свирина // Вестник ТГГПУ. – 2008. – №12. – С. 70-73.
11. Степанова Т.Ю. Специфика применения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам / Т.Ю. Степанова // ИТС. – 2012. – №2. – С. 37-41.

Психология

УДК 159.9

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 психологических наук, доцент Озерова Светлана Анатольевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В последние годы проблема социально-коммуникативной компетентности выступает одной из наиболее актуальных и широко востребованных в психолого-педагогических исследованиях во всем мире. В представленной статье рассматривается значимость формирования социально-коммуникативной компетенции будущего педагога.
Ключевые слова: педагог, общение, коммуникация, компетентность, культура общения студенты.
Annotation. In recent years, the problem of communicative competence is one of the most relevant and widely demanded in psychological and pedagogical research around the world. The article deals with the importance of the formation of the social and communicative competence of the future teacher.
Keywords: teacher, communication, communication, competence, communication culture students.

Введение. В отечественной психологии и педагогике педагогическое общение рассматривается как многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.).

Передовая педагогическая практика переводит учебно-воспитательный процесс подготовки будущего учителя в условиях современного вуза на уровень межличностных отношений в полном смысле этого слова, превращая его подобного рода в паритетное взаимодействие, продуктивный диалог как источник личностного роста обоих участников процесса – преподавателя и студента.

Педагогический процесс принято рассматривать, прежде всего, как взаимодействие личностей, в связи с чем, основным «орудием» труда педагога выступает он сам как личность, а не только как специалист, мастер своего дела, владеющий необходимым комплексом знаний и умений. Как отмечает И.А. Зимняя, человеческие качества, требовательность к самому себе и окружающим людям играют решающую роль в его деятельности [8].

Специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми функциональными позициями его субъектов. В число наиболее сложных задач, встающих перед педагогом, входит организация продуктивного общения, предполагающая наличие высокого уровня развития коммуникативных умений.

Изложение основного материала статьи. Значительная часть отечественных ученых (Н.В. Бордовская, Н.Е. Буланкина, И.А. Зимняя, Л.М. Митина, А.К. Михальская, Н.Н. Обозов, А.А. Реан, Л.А. Шипилина, Е.А. Юнина, В.А. Якунин и др.) занимается изучением коммуникативной компетентности как составляющей профессиональной компетентности будущего учителя. Практически все авторы, описывающие структуру профессиональной компетентности педагога, выделяют в качестве ее составляющей социально-коммуникативную компетентность.

Первопроходцами в изучении компетентности педагога с опытом работы в отечественной психологии были Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и Л.М. Митина.

Коммуникативная компетентность рассматривается Л.М. Митиной как одна из подструктур педагогической компетентности и представляет собой знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения [9]. На основе своих многолетних исследований коммуникативного поведения педагога автор подчеркивает, что уровень развития вербальных и невербальных систем поведения учителя является показателем коммуникативной компетентности учителя, а также его общей педагогической компетентности. Особое внимание она уделяет невербальной системе поведения, говоря о том, что оно многоуровнево и полифункционально.

К числу современных отечественных исследований, посвященных компетентности педагога следует отнести работы А.Г. Асмолова, А.А. Деркача, А.А. Максимовой, Г.У. Солдатовой, Э.Э. Сыманюк и др. Несмотря на расхождения авторов во взглядах на сущность и структуру этого явления, все они едины в то,

что компетентность педагога является сложным, интегральным профессионально важным качеством личности.

Социально-коммуникативная компетентность будущего педагога включает в себя высокий уровень владения устной и письменной коммуникацией, культурой общения, умениями вести деловые переговоры, выстраивать продуктивное межличностное взаимодействие, моделировать и регулировать свои действия, поступки, принимать стратегические решения, разрешать проблемы, спорные и конфликтные ситуации, что имеет первостепенное значение для выполнения профессиональной деятельности и социальной жизни. Педагог традиционно в обществе выступает в качестве источника и транслятора просоциальных установок, качеств и знаний. Это означает, что коммуникативную компетентность у обучающихся может сформировать и развить только компетентный педагог [1].

Необходимо отметить, что проблема формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога является важной частью сложной системы профессиональной подготовки в условиях высшего учебного заведения. Социально-коммуникативная компетентность предполагает широкомасштабную и непрерывную профессиональную подготовку будущего педагога посредством развития у студентов социальной активности, социальной наблюдательности, памяти и мышления (понимания), воображения, проявляющихся наиболее полно в рефлексивности, эмоциональной отзывчивости (эмпатии) [4; 5]. Достигается это путем формирования знаний в области коммуникативных дисциплин, отработки практических умений, обеспечивающих успешность коммуникаций. Подобного рода работа позволяет адекватно моделировать личность студента как будущего педагога, нивелируя его психическое состояние по внешним признакам и обучая навыкам «подачи себя» в общении с участниками образовательного процесса.

Отдавая должное системе подготовке учителя, следует признать, что передача знаний, умений и навыков в сочетании с установкой на репродуктивную деятельность в будущем уводят учебный процесс от личностных установок студента, снижают его собственную активность в процессе овладения профессией [7].

Такие ученые как О.Б. Дарвиш, В.И. Земцова, Г.А. Мелекесов, В.А. Сластенин, И.А. Сыромицкая, С.Я. Харченко и др., исследующие проблемы подготовки педагогических кадров, приходят к выводу, что в современных условиях существуют противоречия между реальной педагогической практикой и содержанием педагогического образования в вузах, между усложнением профессионально-педагогической деятельности и психолого-педагогической и методической подготовкой будущих учителей. Педагогические стереотипы, рассчитанные на работу с ребенком как объектом воспитания, а вовсе не субъектом социализации, саморазвития, обозначили определённый кризис в работе педагога школы в новых условиях.

Сегодня определены новые тенденции к проектированию содержания профессиональной деятельности педагога. Особое значение приобретает требование – сформировать культуру общения педагога, в том числе в сфере межэтнических отношений [2]. Острота подобного рода отношений в современной действительности обусловлена повышением внимания к этнопедагогизации процесса обучения, что предполагает взаимосвязи и взаимодействие общих принципов педагогики с образовательно-воспитательными традициями того или иного этноса.

Безусловно, этнопсихологический подход предполагает соответствующую подготовку педагога. Ему необходимы знания народных традиций, обычаев, социально-экономических норм, отношений и умений использовать эти знания в организации воспитания учащихся. Учитель должен знать исторические этнические корни своего народа и в то же время уметь ориентироваться, воспринимать и принимать, учить детей принимать традиции, особенности поведения других народов.

Формирование и реализация этнопедагогических знаний – это сложный процесс. Практика этнопедагогики предполагает поэтапность действий: накопление знаний педагога о жизни тех или иных народов, сравнительный анализ педагогических традиций родственных и сопредельных народов и обобщение педагогического опыта в сфере воспитания народов конкретной территории. Все это обеспечивает развитие культуры межэтнического общения, способствует адекватному восприятию человеком себя и других.

Опыт показывает, что раскрытие социально-психологического смысла народных традиций, передача подрастающему поколению ценностей предшествующих поколений, включение в добротворческую, созидательную деятельность, знание духовной культуры своего этносоциума способствуют зарождению у будущих педагогов интереса к традициям и культуре других народов, развивают личность индивидуальную, творческую, гуманистическую и самостоятельную.

Отметим, что новые задачи подготовки современного педагога, формирования его социально-коммуникативной компетентности на психолого-педагогическом факультете в ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» находят должное отражение в обновлении содержания педагогического образования, и прежде всего – в учебных программах таких дисциплин, как «Введение в психолого-педагогическую деятельность», «Профессиональная этика», «Тренинг педагогического общения», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса» и др. в целях подготовки бакалавров по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» профиль подготовки «Психология образования», «Психология и социальная педагогика» и 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» профиль подготовки «Логопедия».

Непрерывная профессиональная подготовка будущих педагогов в университете носит системный практико-ориентированный характер и находит отражение в содержании проблемных лекций ведущих преподавателей, интерактивном построении практических и лабораторных занятий, проведении психологических тренингов для студентов всех направлений подготовки по продуктивному и бесконфликтному общению, обучению приемам саморегуляции, отработки навыков по организации взаимодействия с различными категориями детей, их родителями, коллегами, привлечение к участию в конкурсном движении, различных научно-исследовательских проектах, что способствует овладению способами организации своего поведения в трудных ситуациях профессионального взаимодействия.

В дальнейшей системе повышения квалификации и переподготовки учителей необходимо предусмотреть специализированные курсы по этнопедагогической подготовке. Целью таких курсов может быть знакомство слушателей с народными традициями воспитания, изучение источников этнопедагогики; включение в тренинговую работу подготовку к взаимодействию с детьми разных национальностей, верований и пр.

Одной из форм воспитания культуры межэтнического общения может стать коммуникативный тренинг, который позволяет убедительно подтверждает, что понимание, принятие другого человека – необходимый компонент общей культуры человека, ведущий к осознанию различий в идеях, обычаях, культурных, национальных традициях, присущих не только разным народам, но и каждому отдельному человеку (в том числе и ребенку), способность увидеть общее и различное между различными культурами стран, так и людей и взглянуть на традиции собственного общества глазами других людей.

В практике высших учебных заведений можно вычленить проблему измерения социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов. Обусловлено это тем, что единой общепризнанной методики диагностики социально-коммуникативной компетентности не существует. В свою очередь, это связано с несколькими причинами, главной из которых выступает недостаточная разработанность самой концепции социально-коммуникативной компетентности и даже отсутствием договоренности о том, какая реальность стоит за этим не вполне определенным понятием. В этом случае нам представляется, что социально-коммуникативная компетентность как личностная характеристика педагога проявляет себя в пространстве межличностных отношений. В этом плане представляется целесообразным использование методик диагностики эмпатии [3; 6; 10].

В связи с тем, что социально-коммуникативная компетентность педагога выступает как явление многомерное и многоуровневое, нам представляется правомерным обратиться к существующим методическим средствам, направленным на диагностику отдельных личностных характеристик, связанных с толерантностью, но непосредственно не создававшихся с целью ее диагностики. Она скорее позволит выявить не компетентность как таковую, но обозначить некоторые «параметры риска», некомпетентные тенденции личности. Разумеется, заявляемая нами позиция относительно понимания социально-коммуникативной компетентности уязвима и критикуема наравне с другими.

Выводы. Требования к коммуникативной культуре педагога в настоящее время значительно усложнились в связи с особенностями развития различных категорий детей, расширения задач их образования, усложнения межличностных, межэтнических, межкультурных отношений в обществе. Именно поэтому система непрерывной профессиональной подготовки и переподготовки учителя в сложившихся условиях должна соответствовать приоритетным направлениям модернизации российского педагогического образования, разноаспектным требованиям его гуманизации, задачам формирования социально-коммуникативной компетентности педагога, что становится важной характеристикой его профессиональной деятельности.

Литература:

1. Ахметшина И.А., Качалова А.Д. Модернизация и инновационное развитие образования как фактор профессионального становления педагога // Студенческие научные достижения: сборник статей XI Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: Издательство «Наука и Просвещение», 2021. – С. 143-146.

2. Ахметшина И.А., Балакирева Н.А., Брекина О.В., Дюпина С.А., Зеленкова Т.В., Озерова С.А., Соколовская И.Э., Филина Н.А. Психолого-педагогические аспекты социально-коммуникативной деятельности педагога: учебное пособие / под общей ред. И.А. Ахметшиной. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2021. – 158 с.

3. Бектуров Т.М. Назарматова Г.А., Иманкулова С.Э. Коммуникативная способность педагога как профессионально значимый феномен // Бюллетень науки и практики. – 2019 – Т. 5. – №12. – С. 437-441.

4. Буланкина Н.Е., Максимова Н.В. Коммуникативная культура педагога в аспекте современных образовательных ценностей // Педагогический имидж. – 2019. – Т. 13. – №3 (44). – С. 442-451.

5. Гавра Д.П. Основы теории коммуникации: учебник. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 231 с.

6. Гайдар К.М., Малютина О.П. Коммуникативная компетентность и виды прокрастинации у педагогов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2019. – №2. – С. 15-19.

7. Дарвиш О.Б. Формирование коммуникативных умений будущих педагогов-психологов в условиях педагогического вуза // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2018. – №10 (18). – С. 26-29.

8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

9. Митина Л.М. Психология труда учителя: учебное пособие. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 337 с.

10. Сыромицкая И.А. Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: монография. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института, 2008. – 199 с.

УДК 37.02

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Долганина Вера Васильевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий Ширванян Аревик Эрниковна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ Условия ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ БЕЗОПАСНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье актуализируется проблема взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации (ДОО) и семьи в процессе безопасной социализации старших дошкольников. Авторами представлены обобщенные результаты исследования безопасной социализации старших дошкольников. В статье представлены педагогические условия, способствующие повышению безопасной социализации старших дошкольников в условиях ДОО.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, семья, педагогические условия, безопасная социализация, старшие дошкольники.

Annotation. The article actualizes the problem of interaction between teachers of preschool educational organizations and families in the process of safe socialization of older preschoolers. The authors present the generalized results of the study of the safe socialization of older preschoolers. The article presents the pedagogical conditions that contribute to improving the safe socialization of older preschoolers in the conditions of pre-school education.

Keywords: preschool educational organization, family, pedagogical conditions, safe socialization, senior preschoolers.

Введение. Одним из наиболее значимых условий, обеспечивающих поступательное развитие современного российского и мирового социума, является обеспечение безопасного социального развития личности у представителей подрастающего поколения [2; 5-6; 9-10].

Как отмечается в Концепции национальной безопасности Российской Федерации (от 10 января 2000 г. № 24), в стране необходимо решить ряд проблем, связанных с обеспечением на территории нашей страны личной безопасности человека и гражданина, соблюдения его прав и свобод, а также формирование гармоничных межнациональных отношений.

В то же время, приходится констатировать, что на сегодняшний день в России, в отечественной системе образования, существует ряд нерешённых проблем, в частности, отмечается, что ряд положительных тенденций, наблюдавшихся в отношении как подрастающего поколения, так и социально-экономического развития РФ в первое десятилетие XXI в., на настоящий момент находятся в состоянии системного кризиса.

Такие исследователи, как М.В. Богуславский и др. уделяли в своих работах повышенное внимание проблеме ценностных ориентаций личности. При этом, однако, приходится констатировать, что на настоящем этапе развития психологической науки многие вопросы, связанные с обеспечением путей формирования ценностных ориентаций у детей и подростков, а также необходимых для этого педагогических условий остаются изученными недостаточно.

В частности, при изучении процессов безопасной социализации старших дошкольников достаточного раскрытия не получила проблема создания необходимых педагогических условий для продуктивного взаимодействия между членами педагогических коллективов дошкольных образовательных организаций с одной стороны и семей воспитанников – с другой. Определённый вклад в решение данной проблемы вноси т проведённое нами исследование.

Изложение основного материала статьи. На страницах работ по социальной педагогике находят своё отражение различные подходы к трактовке термина «безопасная социализация» [2] (Табл. 1).

Таблица 1

Основные подходы к трактовке термина «безопасная социализация»

Исследователи	Суть подхода
Н.Н. Юдицева	Максимально обезопасить процесс социализации личности можно путём установления органической связи между формированием эмоционально-ценностного отношения друг к другу, к миру, к усваиваемому опыту безопасной жизнедеятельности с одной стороны и приобретением ребенком знаний, умений, навыков преодоления и профилактики опасности, усвоением опыта творческого решения проблем безопасности – с другой [13].
В.М. Родачин М.В. Делягина	Безопасная социализация – деятельность социального педагога по включению ребенка в жизнь, способствующая формированию личности, готовой действовать в непредсказуемых условиях и стремящейся к реализации новых возможностей и перманентному самосовершенствованию.

Как видим, в обеих концепциях главной целью безопасной социализации ребенка выступает соблюдение ряда педагогических условий, необходимых для:

- развития у ребёнка способности к профилактике рисков;
- освоения им культурных ценностей и ценностных ориентиров в процессе взаимодействия с различными институтами современного общества;

- формирования у представителя подрастающего поколения (непосредственно родителей или опекунов) умения обучения ребёнка преодолевать опасности различного рода.

Эта цель находит свою реализацию в безопасной социализации личности ребенка в условиях семьи и дошкольной образовательной организации.

В частности, внутри семьи цели безопасной социализации могут достигаться путём создания условий, свободных от проявления насилия во взаимодействии. Последние способствуют:

- обеспечению здоровья ребёнка как совокупности физического и социального благополучия;
- эффективному освоению им норм, обычаев и ценностей;
- удовлетворению основных потребностей ребёнка в лично-доверительном общении с родителями.

Эффективное взаимодействие между педагогами ДОО с одной стороны и семьёй – с другой, имеющее целью безопасную социализацию у старших дошкольников, представляется возможным при соблюдении ряда педагогических условий (Табл. 2).

Таблица 2

Условия эффективного взаимодействия между семьёй и ДОО, направленного на безопасную социализацию ребёнка

Условие	Краткая характеристика
Использование педагогом метода моделирования ситуаций	Смоделированные ситуации должны быть направлены на формирование у воспитанников знаний, умений и навыков поведения в ситуациях социального и нравственного выбора.
Участие ребенка в социально-значимой деятельности	Приобретение ребёнком опыта социального поведения и нравственного выбора.
Создание эстетической развивающей среды	Должна быть направлена на эмоциональное восприятие ребенком ценностных ориентиров и таких условий, в которых он будет вовлечен в активную деятельность по усвоению ценностей.

Касательно воспитания ценностных ориентиров у дошкольников, такой выдающийся отечественный психолог, как Л.С. Выготский, утверждал, что в процессе развитии ребёнка переплетаются две ведущие линии:

- естественное созревание;
- овладение культурой.

Данный исследователь понимал социальную среду и сотрудничество со взрослыми как главный источник развития ребенка. Сформулированная им дефиниция «зона ближайшего развития», трактуемая как пространство действий, которые ребёнок пока не может выполнить сам, но способен при этом осуществить в сотрудничестве со взрослыми, будет использовано в ходе нашего дальнейшего исследования как обозначение одного из наиболее значимых факторов, способствующих эффективной социализации детей старшего дошкольного возраста [5].

Роль взрослого в процессе ценностного становления ребёнка может определяться потребностью ребенка в признании со стороны взрослого. Это, последнее, представляет собой основу создания положительного образа Я [15]. Наблюдая за взрослым в различных ситуациях, ребёнок, в т.ч., старшего дошкольного возраста, готов к подражанию ему. Соответственно, воспитывающий взрослый несет ответственность за то, что могут наблюдать и перенимать дети. Это относится как к оценочным суждениям взрослого, так и к его поступкам.

По мнению С.А. Козловой, значимость взрослого в рассматриваемом процессе может определяться «уровнем приближенности» [6]. Этот, последний, в свою очередь, характеризуется тремя показателями:

- частота контактов между взрослыми и детьми;
- эмоциональная насыщенность контактов;
- информативность.

При этом к первому уровню приближенности можно отнести родителей, ко второму – воспитателей в ДОО. По мнению А.Н. Леонтьева, оба эти уровня приближенности ограничивают т.н. «интимный круг общения» детей и взрослых. приоритетами [8].

При этом взрослый предстает перед ребёнком в двух качествах:

- как организатор процесса опыта социального взаимодействия и ценностей;
- как носитель ценностей, осознанного и принятого социального опыта [6].

Первая из названных функций реализуется педагогом в целенаправленной форме, в ходе осуществления им профессиональной деятельности. При этом, чем выше уровень его профессионализма, тем, соответственно, выше компетентность в вопросах приобщения к ценностям воспитанников.

Известный советский и российский педагог, учёный Б.Т. Лихачев считает, что для передачи воспитанникам первоначальных знаний и представлений о красоте, формирования у них предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания красоты окружающего мира, необходимо создать у дошкольников определенный запас элементарных эстетических знаний и впечатлений. В отсутствии этих, последних, у них не могут возникнуть склонность и интерес к эстетически значимым предметам и явлениям [9].

Такого рода запас может быть предоставлен специально организованной эстетической развивающей средой, ранее обозначенной нами как одно из важнейших условий продуктивного взаимодействия между семьёй и ДОО в ходе обеспечения безопасной социализации ребёнка.

На важную роль такой среды в исследуемом нами процессе указывали многие авторы [1-2; 4; 6-7; 10; 13]. Именно организация образовательной среды, формирующей личность, позволяющей заложить у ребёнка адекватную иерархию целей и ценностей человеческой жизни, как необходимых компонентов его полноценного существования, является важнейшим фактором безопасной социализации представителей подрастающего поколения [1, с. 167].

Воспитание ценностных ориентиров, а равно приобщение дошкольников к культурным и художественным ценностям, созданным человечеством на протяжении его истории, должно проходить в

процессе специально организованной воспитательно-образовательной деятельности. Последняя должна быть организована в рамках соответствующей развивающей эстетической среды. Тем самым дошкольная образовательная организация может стать своеобразным пространством возможностей, где отсутствует жёсткая регламентация. Вся инфраструктура такого пространства должна создаваться для движения и коммуникативного взаимодействия – сотрудничества и сотворчества между участниками образовательного процесса в ДОО. На взгляд авторов статьи, положительное влияние на формирование такого пространства может оказать организация интерактивной музейной среды. Последняя подразумевает учреждение на базе детского сада мини-музея с интерактивными экспозициями, картинных галерей или тематических выставок.

По определению Б.А. Столярова, музейная педагогика является областью научно-практической деятельности современного музея, ориентированной на передачу культурного опыта через педагогический процесс [11]. Соответственно, формы воспитательной работы, проводимые в интерактивной музейной среде, будут способствовать получению и усвоению воспитанниками специфической информации, необходимой для духовно-нравственного развития и практической деятельности. Использование руководящими и педагогическими работниками ДОО технологий музейной педагогики с большой вероятностью будет оказывать положительное воздействие на проявление творческого потенциала воспитанников и освоение ими художественных ценностей. По утверждению ряда исследователей [11; 14], освоение детьми ценностей культурно-художественного наследия, легче и интересней проходит для детей дошкольного возраста именно в рамках интерактивной музейной среде. Следовательно, организация такой среды является важной составляющей организации процесса безопасной социализации детей старшего дошкольной возраста.

Целесообразным с точки зрения активизации процесса воспитания ценностных ориентиров у дошкольников является сочетания традиционных и инновационных методов (табл. 3):

Таблица 3

Традиционные и инновационные методы активизации процесса воспитания ценностных ориентиров у дошкольников

Традиционные методы	Инновационные методы
чтение художественных произведений; рассказ воспитателя; беседа; объяснение на доступном им уровне.	компьютерные технологии; слайд-программы; флэш-карты по знакомству детей с традиционной народной культурой и художественными промыслами.

Использование педагогами этического и ценностно-ориентированного содержания сюжетов ролевых творческих игр, игр-драматизаций, помогают закрепить освоенные детьми знания, умения и навыки безопасной социализации, будут способствовать развитию у них эстетических чувств. О роли данных видов работы в процессе формирования системы ценностей и нравственной культуры личности много говорили следующие исследователи: В.В. Рубцов [10], Н.И. Болдырев, Е.И. Радина, а так же уже упоминавшаяся С.А. Козлова. Авторы отмечали в своих исследованиях эффективность влияния ценностно-созидательных совместных действий, осуществляемых взрослыми совместно с детьми, на процесс привития им социально-значимых ценностей.

Ценностные понятия, усвоенные ребёнком, осуществляются главным образом в процессе деятельности и закрепляются в его нравственном опыте в реальной жизни [6]. В современной организации дошкольного образования такие условия могут быть созданы в рамках любых видов организованной и самостоятельной деятельности воспитанников. К ним относятся, прежде всего: игровая деятельность; художественная деятельность.

Как отмечалось выше, ещё одним немаловажным условием, обеспечивающим эффективное взаимодействие между педагогами ДОО и семьёй в процессе безопасной социализации старших дошкольников является участие этих, последних, в социально-значимой деятельности. Последнее с высокой долей вероятности может обеспечить приобретение ими социального опыта нравственного поведения и нравственного выбора в условиях современного социума. Реализация данного условия может быть осуществлена путём организации форм взаимодействия между взрослыми и детьми в социокультурной среде.

В старшем дошкольном возрасте эффективное воспитание ценностных ориентиров, как уже говорилось, не может осуществляться отдельно от семейного воспитания. Так как семья является социальным институтом, в рамках которого происходит закладка первичного воспитание ценностных ориентиров, а равно и фундамента для личностного развития [16], то в период дошкольного детства социум воспринимается, прежде всего, через посредство установок, транслируемых членами семьи. Педагогический аспект взаимодействия родителей старших дошкольников с одной стороны и педагогов дошкольных образовательных организаций – с другой по формированию духовно-нравственных качеств личности был рассмотрен в работах Б.Т. Лихачёва. При этом известный классик в области педагогики В.А. Сухомлинский подчёркивал, что задачи воспитания могут с большей вероятностью быть успешно решены в случае всемерного поддержания связи между образовательной организацией и семьей. При этом между родителями и воспитателями желательно установление отношений сотрудничества и доверия [12].

Таким образом, в дошкольной педагогике теперь является общепринятым положение о взаимодействии педагогов образовательной организации с семьями воспитанников как необходимом условии для обеспечения воспитания ребенка и развития его личности. В частности, с точки зрения основного предмета рассмотрения настоящей статьи, определённый интерес представляют исследования, в которых раскрывается особая роль семьи в этом процессе. Так, автор И.А. Крапивко [7] утверждает, что формирование ценностей у старших дошкольников может происходить на следующих уровнях:

- на уровне простого копирования родителей;
- на уровне создания собственной картины мира в процессе его познания.

Определённый вклад в решение проблемы повышения эффективности взаимодействии педагогов образовательной организации с семьями воспитанников был сделан Т.В. Антоновой, которой были разработаны методы изучения ценностей родителей в сфере социально-нравственного развития детей, а так

же прослежено влияние ценностей родителей на развитие социальной компетентности ребенка. В процессе проведённого исследования была выявлена прямая зависимость социально-нравственных качеств ребенка от принятых в его семье ценностных установок и воззрений [3].

На современном этапе развития системы отечественной системы дошкольного образования формы и методы взаимодействия между организациями ДОО и семьями претерпевают определённые изменения. Последние связаны, в первую очередь, с фиксирующимися на протяжении трёх последних десятилетий трансформациями в социально-экономической жизни нашей страны. Столь масштабные изменения не могут не отражаться на функционировании как детских садов, так и семей воспитанников. Например, организации ДОО приобретают финансово-хозяйственную независимость, статус автономности или, напротив, интегрируются в состав крупных образовательных комплексов. При этом для всех форм организации такого рода заведений первостепенную важность приобретают рейтинг и популярность в среде родителей. С другой стороны, как это показывает, например, Н.М. Баринова, меняется и отношение семей воспитанников к организациям ДОО и их деятельности [4].

Уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что именно семье принадлежит и должна принадлежать ведущая роль в формировании духовно-нравственных ценностей детей старшего дошкольного возраста [1].

Как показывают результаты исследований последних лет [3; 7; 10 и др.] в настоящее время в дошкольной педагогике фиксируется процесс интенсификации поиска эффективных партнерских форм взаимодействия с семьями воспитанников.

Эти формы должны быть актуальны по содержанию и привлекательны по форме для родителей. Контакты же, осуществляемые между педагогами и семьями воспитанников должны основываться на взаимопонимании и принятии, в т.ч. эмоциональном. Такое взаимодействие, будучи направлено на воспитание ценностных ориентиров у детей, носит ценностно-ориентированный характер. В подобных условиях воспитание ценностных ориентиров у детей старшего школьного возраста будет осуществляться на основе ценностно-смысловой коммуникации между участниками образовательного процесса в организации ДОО.

Выводы. В статье нами были рассмотрены следующие педагогические условия взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации и семьи в процессе безопасной социализации старших дошкольников: использование педагогом метода моделирования ситуаций; участие ребенка в социально-значимой деятельности; создание эстетической развивающей среды.

Литература:

1. Акутина, С.П. Формирование у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей во взаимодействии семьи и школы: Автореф. дис. докт. пед. наук. – Нижний Новгород, 2010. – 226 с.
2. Андреенкова, Н.В. Проблемы социализации личности // Социальные исследования. – Вып. 3. – М., 1970. – 218 с.
3. Антонова, Т.В. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели развития и методы выявления // Дет. сад от А до *Я*. – 2014. – №5. – С. 54-58.
4. Баринова, Н.М. Сопровождение семьи в детском саду. Новые формы и вечные ценности // Воспитание и обучение детей младшего возраста. Сборник матер, первой междунар. научно-практич. конф. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 182 с.
5. Выготский, Л.С. Лекции по психологии – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 287 с.
6. Козлова, С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью // Учебное пособие. – М.: AcademA, 1998. – 192 с.
7. Крапивка, И.А. Семья как фактор формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения: региональный аспект – Краснодар, 2011. – 291 с.
8. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности – М.: Смысл, 1999. – 271 с.
9. Лихачев, Б.Т. Психология воспитания. Опыт педагогической экологии – М.: изд-во ГНИИ семьи и воспитания, 2004. – 172 с.
10. Рубцов, В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход – М.: МГППУ, 2017. – 82 с.
11. Столяров, Б.А. Музейная педагогика – М: Высшая школа, 2004. – 135 с.
12. Сухомлинский, В.А. Избр. пед. соч. в 3 т. Т. 3 / Под ред: Н.П. Кузина. – М.: Педагогика, 1981. – 327 с.
13. Хломов, Д.Н., Баклушинский, С.А., Казьмина, О.Ю. Руководство по оценке уровня развития социального поведения / Рос. Акад. образования, Центр социологии образования. – М., 1993. – 172 с.
14. Юхневич, М.Ю. Я поведу тебя в музей: учеб, пособие по музейной педагогике – М., 2012. – 73 с.
15. Якобсон, С.Г. Моральное воспитание в детском саду: метод. указания / С.Г. Якобсон. – М.: Воспит. дошкольника, 2003. – 172 с.
16. Ярычев Н.У. Культурная модернизация и изменение стереотипов старшего поколения в системе межпоколенческого взаимодействия // Нана. 2006. № 5. – С. 30-35.

Психология

УДК 159.9

соискатель ученой степени кандидата психологических наук Дьяченко Елена Николаевна
АНО ДПО «Институт психологии творчества Павла Пискарёва» (г. Санкт-Петербург)

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ, ПЕРЕЖИВАЮЩЕЙ КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлена общая характеристика экспериментальной системы психологического сопровождения личности, переживающей кризис идентичности в эпоху метамодерна. За основу положены основы психотехнологий интегративной теории гуманитарного знания при психологическом сопровождении личности с кризисной идентичностью. Обобщены формы и методы психологического сопровождения личности, делающие процесс протекания кризиса идентичности более конструктивным и актуализирующие

внутренний потенциал личности. Представлено описание амплификации методов аналитического коучинга и графического способа нейрографики для работы с задачей трансформации идентичности личности подростка, позволяющей экологично расширять рамки сознания и находить дополнительные ресурсы для диалога.

Ключевые слова: аналитическое мышление, самосознание, идентичность, методы развития аналитического мышления, подростки, нейрографика, метамодерн.

Annotation. The article presents a general characteristic of the experimental system of psychological support of a person experiencing an identity crisis in the era of metamodernism. It is based on the foundations of psychotechnology of the integrative theory of humanitarian knowledge with psychological support of a person with a crisis identity. The forms and methods of psychological support of the personality are generalized, making the process of the identity crisis more constructive and actualizing the inner potential of the personality. The article presents a description of the amplification of analytical coaching methods and a graphical method of neurographics for working with the task of transforming the identity of a teenager's personality, which allows environmentally expanding the framework of consciousness and finding additional resources for dialogue.

Keywords: analytical thinking, self-awareness, identity, methods of developing analytical thinking, adolescents, neurographics, metamodern.

Введение. В постиндустриальных реалиях транзитивного общества [9] потоки информации многократно увеличиваются, что осложняет личностный выбор, также в результате виртуализации сознания происходит размытие личностных границ подрастающего поколения. Реалистичные симулякры, недостоверность информации вызывает дезадаптацию на фоне нечеловекомерных структур, что снижает способность у человека к анализу и осмыслению. В свою очередь быстрые темпы развития технических средств требуют неординарности мышления личности. При снижении критического мышления и при необходимости развивать высокую скорость переработки большого объема новой информации возникают сложности в распознавании реальности, сознание идентифицируется с различными фрагментами, между которыми могут создаваться напряжения, вызванные многозадачностью, множеством ролей, социальных масок или персон, т.е. формируется конфликт между различными идентичностями как пространственными – материальными, социальными, духовными, так и временными в аспекте прошлого, настоящего и будущего. С нашей точки зрения для формирования достигнутого статуса идентичности важно направить усилия как на теоретические изыскания, так и на развитие форм и методов практического воздействия на интеграцию, целостность и внутреннюю непротиворечивость взаимосвязанных и взаимообусловленных систем. Важными механизмами в трансформации идентичности является рефлексия при взаимодействии с аналитическим мышлением, где эффективная переработка информации возможна благодаря аналитико-синтетической деятельности мозга. Интегративная школа современной психологии говорит о том, что необходимо целостное изучение личности как системы, элементы которой взаимосвязаны между собой и взаимозависимы и важна коммуникативная методология, предполагающая механизмы идентификации, эмпатии, рефлексии [6] и самосознания. Поиск новых методолгических средств в области интегративных и полипарадигмальных подходов в отечественных областях социогуманитарного знания и психологии ведется таким исследователями как Н.В. Антоновой, И.И. Кранц, В.В. Козловым, Н.В. Дмитириевой, Е.Н. Загоруйко, О.О. Савиной, О.В. Рубцовой, В. Собкиным, В. Агеевым Г.М. Андреевой, Е.П. Белинской, Т.Д. Марцинковской, М.С. Гусельцевой, Ю.Е. Зайцевой, О.А. Борисовой, Е.В. Дзякович, Н.Н. Федотова и т.д., где прослеживается важность эклектики и интеграции в современных условиях динамичного общества.

Цель статьи – проанализировать методологические аспекты общей структуры работы педагога-психолога с подростками по формированию достигнутого статуса идентичности при помощи амплификации методов нейрографики и аналитического коучинга: на первом этапе основной целью является проработка негативных эмоциональных состояний, соответствующих кризису идентичности и в дополнение происходит работа на когнитивно-поведенческом уровне по формированию аналитического мышления с помощью методов аналитического и эстетического коучинга с фиксацией результатов работы в нейроноутинге.

Изложение основного материала статьи. Неупорядоченный хронотоп в эпоху метамодерна приводит к увеличению творческой активности,непрестанному обновлению знаний, к росту самодисциплины и к синтезу новых идей, что повышает значимость разработки нового инструментария и методологии для исследования и формирования феномена идентичности. Методологическая стратегия Р. Ван ден Аккера и Т. Вермюлена [17] о наступившей эпохе метамодрнизма осмысливает сложные реальности и утверждает идею нового гештальта об осцилляции или идее маятниковой спирали, превращающее «или/или» и в принцип «и/и» [14]. Новый взгляд на взаимоотношение теории и практики предлагает интегративная теория гуманитарного знания П. Пискарева [11], [12], [13], которая обладает развитым методологическим основанием и теоретическим инструментарием. Высокой эвристической значимостью данной теории, прогнозным и практическим основанием является парадигма метамодерна, опирающуюся на метаисторию философии с идеей связности (парадигмальный контекст) и преемственности философских парадигм, экзистенциальности (индивидуальный контекст), влияния исторических условий (исторический контекст) и зависимости концепций от языка, посредством которого в прошлом объясняли реальность (лингвистический контекст) [11]. Автор концепции П.М. Пискарев утверждает, что «наступила новая эпоха, как следующая стадия развития, порождающая интеграцию и эклектику, что позволяет вытащить общество из модернистских и постмодернистских тупиков. Развитие общества от аграрного(премодерн), индустриальному(модерн) и коммуникативного (постмоден) переходит в особое состояние новой эпохи информационное(метамодерн), в котором сосуществуют консерватизм как свойство премодерна, экспансивность как черта модерна, стремление к трансформации как характеристика постмодерна [11].

Процесс всемирной экономической, культурной, религиозной интеграции и унификации порождает эклектику, где встречаются разнообразные взгляды, идеи, представления или учения. Позитивное отношение к эклектике поддерживали А.А. Лазарус, Дж. Норкросс, Л. Грэнкевидж, Д. Россман, Б. Вилсон. Эти положения и лежат в основании механизмов интеграции: парадигмального позиционирования; интегративно-эклектического диалога альтернативных традиций; критического рефлексивного позиционирования. Задача для субъекта – найти интегративное решение, основанное не только на своем опыте, но и на опыте других людей, учитывая многоплановость в нахождении компромисса, расширения рамок и нахождения дополнительных ресурсов для диалога. «Быть человеком – быть «смыслоухватчиком». Необходимо

формировать целостную и смысловую картину мира, когда ребенок осознает, ради чего мы познаем мир, выбирает главное как в краткосрочной так и в долгосрочной перспективе [1].

Рассмотрим коучинг, как разновидность практической философии, являющийся метанаучным направлением и базирущийся на четырех направлениях философии – майевтика, герментика, экзистенциализм и эвдемонизм, рассмотренных через призму четырех эпох [11]. Майевтика как искусство ставить вопросы, герменевтика как анализ сказанного, экзистенциализм как способность ставить человеческое существование во главу происходящего и эвдемонизм или философия счастья как фундамент и основание коммуникации, особое направление коучингового процесса в рамках аналитического коучинга [4]. Коучинг Института Психологии Творчества (далее -ИПТ) П. Пискарева является методологией, позволяющей системно воспринимать жизнь и работать в пространстве (топосе) расположения смыслов в универсальной и самой известной схеме как круг, разбитый на четыре квадранта или сектора. Для реорганизации смыслового поля используется амплификация, которая расширяет смыслы, находит общее в ключевых характеристиках и с помощью максимальной концентрации смысла слов включает креативное и проективное мышление. Мы говорим о принципе целостности-гештальте как важной грани интегративности, обусловленой социальными установками, актуализированными потребностями, мотивами деятельности, способностью к самоактуализации и т.д. НейроГештальт, профессиональная программа ИПТ – это метод экстраполяции и моделирования четырехкомпонентной парадигмальной модели сменяемости эпох, возрастов, состояния вещества, и других схем на ее основе, которая включает программы четырех школ коучинга подробно рассмотренных в работе Е.Н. Дьяченко [3]: Нейропластика, Нейрографика, Нейродизайн и Нейронавтика. Современное коуч направление нового времени, как процесс рефлексии, размышлений, нахождения смыслов, является одним из основных методов формирования самостоятельного обновления компетенций подростков для развития навыка адаптации к сложности, неопределенности окружающего мира и развития самоактуализации. Важной задачей педагога-психолога, коуча является формирование не только целостной, но и смысловой картины мира, когда подросток не просто знает, но понимает, ради чего мы познаем мир. Ведь только процесс понимания, сможет создать продукт, являющийся эффектом достижения цели коуч процесса - ответственности личности перед другими людьми и перед самим собой.

В коуч-модели Парадигмального Анализа П. Пискарева базовым является утверждение о первичности воображения и фундаментальной опоры на практическую философию откуда вытекает практическая значимость исследования [12]. Чтобы увидеть своими глазами, будь то в живописи или в жизни, чтобы приблизится к реальности своем видении людей, событий, нужен акт воображения: поскольку истина никогда не всегда представлена целиком в любой конкретный момент, прямое чувственное переживание может быть фрагментарным и здесь важна интеграция в единое целое с помощью творческого воображения или фантазии. В результате активируется основная функция смысловой сферы – функция эскиза жизни, когда происходит расширение представлений, воображений идеаторных содержаний сознания, зарождающихся в фантазии, проходящие стадию мечты и планирования и, наконец, завершающиеся стадий реализации задуманного – такова стратегия развития воображения [12].

Рассмотрим современные коуч-модели и практики ИПТ, основанные на хологенетическом и системном подходе на основе квадранта метамодерна, адаптированные к работе с подростками в контексте теории и методологии аналитического коучинга во взаимодействии с методом Нейрографика. Первая часть слова «нейрографика» («нейро») указывает на связь понятия с нейронами, нервной системой и сознанием, определяет способы реагирования. Все, что мы привыкли вербализировать в сложные интеллектуальные системы, в нашей голове существует в виде нейронного контура (связей). И, соответственно, вторая часть слова -«графика»- это рисование. В нашем случае рисование тех нейронных связей и нейронных контуров, которые связаны с интересующими нас вопросами бытия (здоровье, профессиональный рост, благополучие, безопасность и т.д.) [13], [15]. Нейрографический метод АСО (Алгоритм снятия ограничений) позволяет выйти на доизобразительный период детского рисунка и пройти определенные стадии развития, характерные для всех детей от 2 лет до 15, позволяет управлять состоянием и формировать желаемые модели через обращение к эстетическому чувству и через коммуникацию с подсознательным в графических решениях поставленных задач. Предлагается в практической работе педагога-психолога амплифицировать инструментальную модель нейрографики с методами аналитического коучинга ИПТ как способа воздействия на динамику смысловой сферы личности. Методика направлена на формирование позитивного отношения к своему прошлому, настоящему и будущему, созданию целостного представления о жизни, и расширения представления о взаимодействии с окружающими людьми. Кроме того, в ходе проведения работы происходит усиление положительного полюса эмоциональных переживаний и достижения эмоциональной стабильности, как одной из основных задач периода (Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев, Л.И. Уманский, П. Морисон, Г.Ф. Левитт). Важным элементом является подача аналитического материала с помощью фиксации темы разговора в нейроноутинге, как возможности структурировать тему разговора, обработать разрозненную информацию, усвоить ее и определить приоритеты и в дальнейшем вернуться, при необходимости, к продолжению темы разговора, облегчая восприятие информации в результате эстетичного конспектирования. Рисунок, схема с использованием гармонизации округлений метода нейрографики является основным способом ведения диалога на самые различные темы и по поводу самых разных обстоятельств жизни, что является также разновидностью экзистенциальной коммуникации. В случаях затрудненной вербализации и недостаточно развитой рефлексии спонтанный рисунок есть способ нахождения слов для самовыражения, для понимания самого себя. Использование инструментария анализа, синтеза на основе интегративной теории гуманитарного знания, в основе которой находится методология философии как в деятельность педагога-психолога и успешно использовать методологию в формате как арт-коучинга, так и аналитического коучинга с любыми возрастными группами. Консультативный процесс в формате арт-коучинга повышает эффективность педагогико-психологической помощи, открывая детям дополнительные возможности не только для творческого осмысления актуальной проблемы (задачи), но и для улучшения качества жизни в целом. Нейроноутинг – это конспект или запись шагов диалога в виде схем, фиксации значимых терминов и смыслов в консультации с педагогом-психологом с элементами округления, сопряжения линий, что привносит гармонию и эстетику в записи, фиксирует значимые точки при разговоре и в дальнейшем можно вернуться к данной записи при долговременных встречах, составить рассказ и увидеть результаты, динамику консультаций. В отличие от метальных карт в данной модели присутствуют нейрографические линии и округления, что позволяет лучше фокусироваться на процессе, запоминать этапы

консультативного процесса, развить творческий подход как способность формировать символа эмоций, что снимает напряжение и является опорой для обсуждения на вербальном уровне в результате проявленной композиции, где запечатлены ощущения, чувства и смыслы. Завершающий яркий рисунок вызывает эстетическое удовлетворение и включает в себя как спонтанный рисунок -каракули, так и нейрографические линии, фигуры, символы, схемы(примеру, линию времени с этапами возрастного пути и их вехами, которые проходят определенную трансформацию). Эстетический коучинг [3], направлен на работу с будущим, объединяет теории Маслоу [10], Лосева [8] и нейроэстетики [18], где главенствуют идеи гармонии, красоты мира, высшей реализации через осознание прекрасного в окружении, в поведении, в коммуникации, во внутренних самоощущениях индивида. В результате актуализируются необходимые компоненты творческого процесса такие как мышление, мотивация, развитие способностей и навыков, которые развивают креативность и обуславливают общее развитие личности (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн и др.). Упомянем, что коучинг, важными аспектами которого является направленность в будущее и умение задавать вопросы, в эпоху метамодерна имеет двоякий вектор: с одной стороны, он направлен вовне, на организацию жизни других людей – коучи (клиентов); с другой – на развитие и организацию собственной личности (самокоучинг) [3]. Самокоучинг как практический инструмент ИПТ представлен в модели П.М. Пискарева на основе парадигмального подхода, который вполне способен решить основные задачи становления зрелой и счастливой личности в современном мире. Мы приходим к закономерному выводу о том, что нейрографический коучинг оказывается эффективным методом, приводящим к осознанному выходу из устоявшихся негативных фреймов системы, увеличивает уровень осознанности, снижает уровень напряжения даже в таких трудных ситуациях, которые оцениваются как конфликт. Важно сформировать у подрастающего поколения эпохи метамодерна навык самостоятельно выстраивает свои идентичности, в т.ч. мультикультурную идентичность. В современных условиях востребованным стал метамодернистский тип личности, проявляющий способность к быстрой адаптации к новым условиям жизни, осознающий важность постоянного образования [16].

Выводы:

1. Методология школы ИПТ, в рамках которого находится аналитические, когнитивно-поведенческие методы консультирования, дающие возможность обогатить арсенал способов мышления, мыслить эффективнее, тактически и стратегически в результате эстетической амплификации во взаимодействии с методом нейрографика, позволяют повысить эффективность психологической работы с подростками, получая эстетически оформленный набор вариантов решений для задач из разных контекстов жизни, повышая уровень рефлексии и развивая навыки вербализации.

2. Современный технологичный научный метод решения трудных вопросов и конкретных задач путем графического исполнения с помощью метода нейрографика позволяет проходит путь логически выстроенных схем легче, фиксируя внимание клиентов на процессе, что позволяет концентрировать внимание на настоящем моменте более длительное время в результате увлекательного эстетического и творческого процесса. Этот метод построен на принципах визуального мышления в соответствии с законами и закономерностями, изучаемыми различными психологическими направлениями и школами (школой юнгианской психологии, гештальт-психологией, нейропсихологией, социальной психологией), а также современными теориями коучинга.

3 Амплификация метода нейрографики и аналитического коучинга ИПТ является многоплановым методом в нахождении компромисса, расширения рамок и нахождения дополнительных ресурсов для диалога, создания надежной основы для эффективного мышления и фиксации сообщений эмоционального интеллекта, что дополняет идеи полифонизма, интегративного подхода к организации мира и нашему существованию в нем, в диалогичном сосуществовании.

4. Коучинг как направление работы педагога-психолога в работе с кризисной идентичностью личности подростка, приходит в метамодерне как дополнение к психологии (заметим, что речь идет не о замене психотерапии коучингом, а о растущей актуальности коучинга в новую эпоху, как некогда были новы и актуальны психиатрия, психотерапия, психология).

5. Наиболее перспективными направлениями могут стать междисциплинарные исследования идентичности и основных элементов ее структуры, изучение механизмов становления индивидуальной идентичности и основных элементов ее структуры, анализ онтогенетических этапов идентификационных структур, а также разработка программ по психологическому сопровождению личности с кризисной идентичностью [7]. Интегративной модель парадигмального анализа ИПТ П. Пискарева позволяет смотреть на мир целостно, с учетом взаимной обусловленности многообразных противоречий и развивает гносеологическую стратегию, интегрирующую междисциплинарную эклектику с разнообразными взглядами, идеями, представлениями или учениями.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Сложный человек как вызов педагогике возможностей, Поволжский педагогический поиск. 2018, – С. 13-19.
2. Гусельцева М.С. Метамодернизм в психологии: новые методологические стратегии и изменения субъективности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2018. Т. 8. Вып. 4. – С. 327-340. https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.402
3. Дьяченко Е.Н. Творческий процесс как самокоучинг. // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. XLII междунар. науч.-практ. конф. № 1(40). – Новосибирск: СибАК, 2021.
4. Дьяченко Е.Н. Аналитический коучинг с применением концепции «Пирамида Развития» как творческий процесс формирования идентичности журнале «Молодой ученый» №10 (352), март 2021 г. – С. 157-162), URL: https://moluch.ru/archive/352/79006/
5. Дьяченко Е.Н. Постоянное образование в эпоху информационного взрыва эпохи метамодерна как процесс адаптации. // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. XLII междунар. науч.-практ. конф. № 1(40). – Новосибирск: СибАК, 2021. – С. 89-99.
6. Козлов В.В. Интегративный подход в современной психотерапии и психологии – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zi-kozlov.ru/conferences/intpsy (дата обращения: 28.11.2020).
7. Козлов В.В. Интегративная психология. Пути духовного поиска, или освящение повседневности. М.: Изд-во Института психотерапии, 2007. – 528 с.

8. Лосев А.Ф., Шестаков В.П. – История эстетических категорий. М.: Искусство, 1964. – 376 с.
9. Марцинковская Т.Д. Переживание как механизм социализации и формирования идентичности в современном меняющемся мире. Психологические исследования, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2009n3-5/177-marjinkovskaya5
10. Маслоу А. Психология бытия. М.: "Рефл-бук" – К.: "Ваклер", 1997. – 300 с.
11. Пискрев П.М., Метамодерн и интегративная теория гуманитарного знания: дисс. …доктор псих. наук:19.00.01 / Автор Павел Михайлович. – Я., 2019. – 461 с.
12. Пискарев П.М. Метамодерн: к постановке проблемы. 4. Пискарев П.М. Метамодерн: счастье в квадрате. М.:Эксмо, 2020. – 304 с.
13. Пискарёв П.М. Нейрографика. Алгоритм снятия ограничений. – М.: Эксмо,2020. – 224 с.
14. Мартин Р. Мышление в стиле «И». Как мыслят успешные лидеры. М.: Юрайт, 2016. – 228 с.
15. Савельева О.А. Психологические основы нейрографики., Дисс. на соискание степени канд. филос. наук: спец. 09.00.01 «Общая психология, историяпсихологии». – Ярославль, 2018. – С. 164
16. Тургеньева О.Ю., Дьяченко Е.Н. Пространство интернета как институт социализации. Топосы цифровой эпохи. // Вестник интегративной психологии. – 2020. – №21. – С. 38
17. Vermeulen T., van den Akker R. Notes on metamodernism // Journal of Aesthetics and Culture. 2010. Vol. 2. – P. 1-14.
18. Suzanne Nalbantian. Neuroaesthetics: neuroscientific theory and illustration from the arts // Interdisciplinary Science Reviews.-2008-12-01. – Т. 33, Вып. 4. – С. 357-368.

Психология

УДК 159.922.7

кандидат психологических наук, доцент Изотова Елизавета Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И РАБОТА ПО ЕЕ КОРРЕКЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные теоретические положения, касаемые вопросов школьной дезадаптации в начальных классах. Кроме того, представлены основные результаты эмпирического исследования особенностей развития выделенных показателей школьной дезадаптации, а также процесс создания коррекционной программы.

Ключевые слова: школьная адаптация, младший школьник, тревожность, учебная мотивация, внутренняя позиция школьника, коррекционная программа.

Annotation. The article discusses the main theoretical provisions concerning the issues of school maladjustment in primary grades. In addition, the main results of an empirical study of the developmental features of the selected indicators of school maladjustment are presented, as well as the process of creating a correctional program.

Keywords: school adaptation, junior student, anxiety, learning motivation, internal position of the student, correctional program.

Введение. Поступление в первый класс-переломный период социализации ребёнка, несущий серьёзные испытания его адаптационных возможностей. Не все дети с лёгкостью привыкают к новым условиям (которые выдвигает качественно иная социальная ситуация развития), у некоторых наблюдаются серьёзные трудности адаптации, что приводит к проявлению такого психологического феномена, как школьная дезадаптация.

Школьная дезадаптация – это образование неадекватных механизмов приспособления ребёнка к школе в форме нарушений учебной деятельности и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

К сожалению, практика показывает, что многие дети испытывают трудности в адаптации к школе. Некоторые, даже несмотря на высокий уровень интеллекта, не могут справиться со школьной нагрузкой и, в следствии этого, становятся дезадаптантами. Начало обучения в школе сложный для ребёнка период и не всегда проходит успешно, а ведь именно от того, как ребёнок адаптируется, зависит его дальнейшее обучение, успешность в освоении знаний и многие другие не менее важные вещи. Поэтому так важно организовать психолого-педагогическую поддержку для детей со школьной дезадаптацией.

Проблема адаптации детей к школе из года в год волнует психологов и педагогов. Несмотря на множество исследований по этой проблематике, к сожалению, на данный момент нет какой-то единой, общепринятой программы работы с детьми-дезадаптантами младшего школьного возраста. Детям-дезадаптантам требуется своевременная помощь, если же она не будет оказана, то у них могут образоваться: личностные нарушения в развитии, отставание по учебной программе, неадекватные модели поведения и другие нарушения. Дезадаптация отрицательно сказывается на эмоциональном, психическом и физическом состоянии детей. Поэтом так важно психологу и педагогу найти основные причины школьной дезадаптации и сделать на них акцент в своей работе по её преодолению.

В связи с вышеизложенным, мы сосредоточили свое внимание на определении особенностей психолого-педагогической работы с детьми со школьной дезадаптацией.

В качестве основной гипотезы выступило предположение, что показателем эффективности психологической помощи детям младшего школьного возраста со школьной дезадаптацией будет снижение уровня тревожности, повышение уровня сформированности внутренней позиции школьника и положительного отношения к школе, а также формирование учебной мотивации.

Методологической основой исследования послужили труды по проблеме школьной дезадаптации Э.М. Александровской, А.Л. Венгер, Н.И. Гуткиной, И.В. Дубровиной, И.А. Коробейникова и других педагогов и психологов.

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ №20 им. П.И. Батова города Рыбинска Ярославской области. В исследовании участвовали 107 учащихся.

В качестве методов исследования использовались следущие: определение сформированности "Внутренней позиции школьника", экспресс – методика "Выявление тревожности у школьников", исследование адаптации методом Люшера, исследование мотивов учебной деятельности, «Методика выявления интенсивности мотивации учения» (Е.В. Карпова).

Для статистической обработки данных, были использованы t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна-Уитни.

Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты позволяют определить основные направления деятельности учителей начальных классов и психологов по оптимизации процесса адаптации младших школьников; кроме того, на основе полученных результатов, нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на профилактику и коррекцию школьной дезадаптации, доказавшая свою эффективность; разработаны рекомендации для педагогов и родителей.

Изложение основного материала статьи. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что школьная дезадаптация возникает при нарушении механизмов адаптации детей к школе. Понятие школьной дезадаптации собирательное и включает: социально-средовые признаки (особенности семейных и детско-родительских отношений, бытовые особенности окружающей ребёнка среды, межличностные отношения); психологические признаки (индивидуальные/ личностные, акцентуация и направленность личности, препятствующие необходимому уровню включения в учебный процесс); медицинские (отклонения в психофизическом развитии ребёнка). Из всего этого можно определить школьную дезадаптаци как социально-психологический процесс нарушений в развитии способностей ребёнка к успешному овладению знаниями, умениями, навыками общения и взаимодействия в коллективной учебной деятельности.

Как отмечалось ранее, причины и проявления дезадаптации могут быть различными. При этом, к важнейшим признакам школьной дезадаптации можно отнести: низкую работоспособность; несформированность внутренней мотивации учения; выраженные затруднения в усвоении программы по всем предметам и по отдельным учебным дисциплинам; затруднения в усвоении норм поведения в школе; повышенная тревожность; страх и чрезмерная напряжённость; невротические проявления; неуверенность в своих силах и способностях; негативное отношение к школе и учению.

Согласно статистике, около 25% детей в классе имеют серьёзные трудности адаптации и являются дезадаптантами. Если же этим детям не будет оказана своевременная помощь, то это может привести к личностным нарушениям в их развитии, к хроническому отставанию по учебной программе, формированию неадекватных моделей поведения, а также отрицательно скажется на эмоциональном, психическом и физическом состоянии детей.

Таким образом, можно заключить, что проблема школьной дезадаптации велика и многогранна, и требует вмешательства со стороны взрослых, поэтому должно осуществляться психолого-педагогическое сопровождение детей с трудностями адаптации (для этого необходимо своевременное выявление этих трудностей и проведение коррекционной работы по их устранению, так же не стоит недооценивать профилактическую работу). Для достижения большего эффекта в сопровождении детей дезадаптантов должны совместно и активно взаимодействовать все участники образовательного учреждения (психолог, педагог, родители, администрация).

Исходя из вышесказанного, цель нашего исследования заключалась в определении особенностей психологической помощи детям со школьной дезадаптацией и оказание им необходимой помощи (разработка эффективной программы по преодолению школьной дезадаптации и её проведение).

Наше исследование носило лонгитюдный характер и проходило в 2 этапа:

- 1 этап 2017 год. Нами были выбраны для диагностики два первых класса. В каждом из классов мы провели первичную диагностику, которая показала однородность распределения изучаемых признаков в выборке. В целом стоит отметить, что лишь у 15% испытуемых зафиксирована полная адаптация, частичная адаптация у 58% и 27% – дезадаптанты. Далее нами была подобрана и адаптирована под возрастные особенности детей коррекционная программа Т.В Костяк. После чего её реализовали на экспериментальном классе. После окончания коррекционной программы нами была проведена вторичная диагностика.

Полученные данные подверглись статистической обработке (t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна-Уитни), что позволило нам сделать вывод, что на первом этапе нашего исследования (в 2017 году) до программы в контрольном и экспериментальном классе статистически достоверных различий не зафиксировано. После проведения коррекционно-развивающей работы на экспериментальном классе, мы увидели, что произошли статистически достоверные положительные изменения, а в контрольном классе произошедшие изменения оказались незначительны. Это позволило сделать вывод, что реализуемая нами программа оказалась эффективна, то есть она способствует снижению проявлений дезадаптации в младшем школьном возрасте.

- 2 этап – 2019 год. На данном этапе нами была проведена повторная диагностика в тех же классах. Сравнив результаты вторичной диагностики за первый класс и диагностики в 3 классе и проанализировав полученные статистические данные, мы увидели, что за 2 года изменения в контрольном и экспериментальном классе произошли незначительные. Это позволяет нам заключить, что реализуемая нами коррекционная программа эффективна, а ее результаты имеют длительный (долговременный) характер.

Кроме того, нам показалось интересным изучение наличия или отсутствия взаимосвязей между изучаемыми показателями дезадаптации. Для этого, нами были взяты 3 показателя: исследование адаптации методом Люшера (отрицательное отношение к школе); внутренняя позиция школьника (не сформированная); тревожность (повышенная или высокая). Так, статистическая обработка данных показала, чем более позитивно ребенок относится к школе, тем более сформирована оказывается у него внутренняя позиция школьника и тем менее он тревожен. И наоборот, при высокой тревожности ребенка проявляется негативное отношение к школе и позиция школьника оказывается менее сформированной. Таким образом, мы доказали выдвинутое ранее предположение, что при коррекционной работе с дезадаптантами целесообразно сосредотачивать свое внимание на таком ее проявлении, как тревожность.

- 3 этап – 2020 год. В первом полугодии 2020 года мы предприняли попытку сравнить результаты, полученные в 2017 и в 2020 соответственно. Так, нами была проведена первичная диагностика двух первых классов по выбранным методикам. Диагностика показала, что результаты по всем методикам в этих классах не сильно различаются. Было выявлено, что 54% испытуемых полностью адаптированы, 20% детей с частичной адаптацией и 27% являются дезадаптантами. После первичной диагностики на одном из классов

была реализована новая, доработанная с учётом недочётов и новых идей коррекционно-развивающая программа. По завершении программы проведена вторичная диагностика, проанализировав результаты которой мы увидели, что произошли сильные, статистически достоверные изменения в экспериментальном классе. При этом, статистическая обработка данных результатов контрольного класса показала, что произошедшие изменения являются незначительными. Все это позволяет нам заключить, что реализуемая нами коррекционно-развивающая программа является эффективной.

Выводы. Таким образом, нами было доказано, что показателем эффективности психологической помощи детям младшего школьного возраста со школьной дезадаптацией является снижение тревожности, повышение уровня сформированности внутренней позиции школьника, внутренней мотивации учения и положительного отношения к школе. Наше исследование доказывает, что несмотря на положительную динамику (в 2020 году полностью адаптированных детей стало больше, чем в 2017 году), проблема дезадаптации среди младших школьников остаётся актуальной и требующей внимания.

Также, нами разработана программа направленная на преодоление дезадаптации, которая была протестирована на практике и оказалась эффективной (о чём свидетельствует статистическая обработка данных). Хочется отметить, что для достижения большего эффекта при сопровождении детей-дезадаптантов необходимо совместное и активное взаимодействие всех участников образовательного учреждения (психолог, педагог, родители, администрация).

Данная программа разработана для детей 6-8 лет, имеющих те или иные трудности в адаптации к школе. Программа построена на принципе единства диагностики и коррекции и направлена на устранение негативного отношения к школе и учению, на повышение учебной мотивации и формирование внутренней позиции школьника, а так же на снятие школьной тревожности. Она состоит из двух частей : первая состоит из 4 занятий, которые проводит учитель со всем классом, а вторая из 6 занятий в подгруппах по 7-10 человек (подгруппы имеют смешанный состав и комплектуются из детей с разным уровнем психологической адапатации к школе). На занятиях используются: сказкотерапия, игровые и творческие упражнения, беседа и другие методы.

Анализ психологической и педагогической научной литературы показал, что проблема школьной дезадаптации велика и многогранна, и требует вмешательства со стороны взрослых, поэтому необходимо оказать психолого-педагогическое сопровождение детей с трудностями адаптации (для этого необходимо своевременное выявление этих трудностей и проведение коррекционной работы по их устранению, так же не стоит недооценивать профилактическую работу). Для достижения большего эффекта в сопровождении детей дезадаптантов должны совместно и активно взаимодействовать все участники образовательного учреждения (психолог, педагог, родители, администрация).

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что, как мы уже говорили ранее, причины и проявления дезадаптации могут быть различными. К важнейшим признакам школьной дезадаптации можно отнести: низкую работоспособность; несформированность внутренней мотивации учения; выраженные затруднения в усвоении программы по всем предметам и по отдельным учебным дисциплинам; затруднения в усвоении норм поведения в школе; повышенная тревожность; страх и чрезмерная напряжённость; невротические проявления; неуверенность в своих силах и способностях; негативное отношение к школе и учению.

На основе выделенных особенностей нами было построено исследование, направленное на определение особенностей психологической помощи детям со школьной дезадаптацией и оказание им этой помощи.

На этапе констатирующего эксперимента были выявлены показатели уровня тревожности, сформированности внутренней позиции школьника и эмоционального отношения к школе, а также особенностей мотивации учения. На этапе формирующего эксперимента была разработана и проведена коррекционно-развивающая программы, направленная на помощь в адаптации к школе у первоклассников. Контрольный эксперимент позволил проследить динамику повышения адаптации к школе. На данном этапе статистическая обработка полученных результатов подтвердила эффективность разработанной и примененной нами коррекционно-развивающей программы.

Литература:

1. Иванова, Д.Н., Карпова, Е.В. Адаптация детей воспитывающихся в условиях интерната [Текст] / Д.Н. Иванова, Е.В. Карпова // Реализация стандартов II поколения в школе: проблемы и перспективы: Сборник научных статей / под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 79-82.
2. Изотова Е.Г. Особенности конфликтов и эмоционального климата в начальной школе // Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции [18 декабря 2019 г.] / под науч.ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 127-132.
3. Изотова Е.Г. Школьная адаптация как фактор успешности обучения в начальных классах // Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч. 1. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 140-144.
4. Изотова Е.Г., Костерина Е.М. Особенности психолого-педагогической работы с детьми-дезадаптантами младшего школьного возраста // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы II международной заочной научно-практической конференции / под науч.ред. Е.В. Карповой [Ярославль-Минск]. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 29-31.
5. Изотова Е.Г., Смирнова А.А. Психологическая коррекция страхов и тревожности в начальной школе // Психология развития личности в современном мире: материалы XIX Междунар. студ. науч.-практ. конф., г. Минск, 24 апр. 2019 г. / Бел. Гос.пед.ун-т им. М. Танка; редкол.: Д.Г. Дьяков (гл. ред.), Ю.А. Полещук (зам. гл. ред.). – Минск: БГПУ, 2019. – С. 169-171.
6. Изотова Е.Г., Соболева Г.М. Факторы, влияющие на успешную учебную деятельность в младшем школьном возрасте // Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции [18 декабря 2019 г.] / под науч.ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 373-377.
7. Изотова Е.Г., Торопова Е.М. Адаптация младших школьников к обучению в школе // Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции [16 декабря 2020 г.] / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – С. 164-168.

8. Костерина Е.М., Изотова Е.Г. Психологическая помощь детям младшего школьного возраста со школьной дезадаптацией // Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования: материалы международной научнопрактической заочной конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 247-248.
9. Костяк, Т.В. Психологическая адаптация первоклассников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / Т.В. Костяк – М.: Академия, 2008. – 176-187 с.

Психология

УДК 378.2
кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Колобова Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ЗПР В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. Данная работа содержит в себе описание особенностей аддиктивного поведения, проявляющиеся у младших подростков с задержкой психического развития. Посредством теоретического анализа были выделены основные факторы формирования аддиктивного поведения, определена специфика первичной профилактики. Также в статье описывается работа психолого-педагогического сопровождения семей и педагогов, работающих с младшими подростками с задержкой психического развития.
Ключевые слова: младшие подростки с задержкой психического развития, аддиктивное поведение, профилактика аддиктивного поведения, задержка психического развития, психолого-педагогическое сопровождение.
Annotation. This work contains a description of the features of addictive behavior that manifest themselves in younger adolescents with mental retardation. Through theoretical analysis, the main factors of the formation of addictive behavior were identified, and the specifics of primary prevention were determined. The article also describes the work of psychological and pedagogical support for families and teachers working with younger adolescents with mental retardation.
Keywords: younger adolescents with mental retardation, addictive behavior, prevention of addictive behavior, mental retardation, psychological and pedagogical support.

Введение. На сегодняшний день, проблема зависимого поведения набирает обороты и становится более актуальной в современном обществе. Увеличивается количество подростков, которые попадая в неблагоприятную среду, начинают злоупотреблять курением сигарет, распитием алкогольных напитков. Есть такая группа детей, которые испытывают сложности в преодолении зависимого поведения. К данной категории можно отнести детей с задержкой психического развития.

Суть в том, что у данной группы развитие некоторых функций происходит с запаздыванием, вследствие этого у детей могут проявляться специфические особенности развития в виде эмоциональной неустойчивости, слабости волевых функций. Поэтому помощь со стороны родителей и педагогическое воздействие являются неотъемлемым компонентом в решении данной проблемы.

Изучая данный психологический феномен, напрашивается вопрос, почему именно аддикции которые возникают в подростковом возрасте пробуждают большой интерес у психологов, педагогов и т.д.? Дело в том, что аддиктивное поведение может проявиться в любом возрасте и привести к проблемам, которые могут нанести вред не только человеку, страдающему той или иной зависимостью, но и его окружению. Для того чтобы избежать подобных трудностей, легче всего предупредить процесс их появления, а сделать это можно уже в младшем подростковом возрасте если своевременно обнаружить предрасположенность к зависимому поведению.

Чтобы избежать зависимости, нужна профилактика, которая поможет подростку установить негативное отношение к возможному употреблению психоактивных веществ. Распространение подростков с зависимым поведением в образовательных учреждениях влекут за собой негативные последствия и подрывают учебный процесс. Поэтому педагоги и психологи должны помочь ребенку справиться с трудностями, которые у него могут возникнуть, посредством классных часов и других профилактических мероприятий.

Целью нашего исследования является изучение индивидуально-психологических особенностей как факторов риска развития аддиктивного поведения у младших подростков с задержкой психического, формирования склонности к химической аддикции.

Изложение основного материала статьи. В своих трудах Ц.П. Короленко изучал зависимое поведение как чрезмерное употребление психоактивными веществами, имеющие свойство варьировать состояние психики без проявления физической зависимости.

После приема того или иного психоактивного вещества человек может испытывать чувство комфорта, беззаботности, у него могут пропадать страхи, он раскрепощается, появляется готовность совершать необдуманные действия, которые могут привести к неблагоприятным последствиям [8].

При частом употреблении психоактивных веществ, человек испытывает потребность повторить их снова, с целью получения пережитых им приятных эмоций.

Е.В. Змановская интерпретировала аддиктивное поведение как действия, связанные с психологической и/или физической зависимостью от использования психоактивных веществ по изменению психологического самочувствия [5].

Такие исследователи как Б.С. Братусь, В.Д. Менделевич, А.В. Гоголева и другие делят аддикции на химические и нехимические. В основе химической аддикции лежит тяга к психоактивным веществам. В

основе же нехимической аддикции лежит эмоциональная зависимость. Тот и другой вид зависимости имеет ряд характерных особенностей [4].

Химическая зависимость характеризуется употреблением различных психоактивных веществ, таких как: алкоголь, наркотики, никотин, токсические вещества и т.д. Привыкание происходит постепенно, в зависимости от количества и частоты употребления.

Основным итогом подросткового возраста считается достижение нового уровня самосознания. Происходит постепенный переход от внешних оценок, к самооценке, возникает стремление к самовыражению, самореализации, самовоспитанию, к формированию положительных качеств и преодолению отрицательных (побороть лень, развить смелость). В результате к концу подросткового возраста возникает потребность найти свое место и назначение в жизни, осознать себя в качестве члена общества.

Л.С. Выготский и другие ученые говорили о том, что те увлечения, которыми интересовался ребенок до начала подросткового возраста изживают себя и уходят на задний план на смену приходят другие увлечения [3].

Для адекватного представления о себе большую роль в младшем подростковом возрасте играет процесс общения, особенно со своими сверстниками. Как правило, среди них подросток проводит большую часть своего времени, соответственно у него начинает формироваться целенаправленность поведения, которое зачастую носит отклоняющийся характер. Нередко под данной категорией понимается зависимое поведение, которое влечет за собой ряд неблагоприятных последствий, в числе них могут быть: повышенная агрессия, конфликтность, раздражительность, снижение работоспособности и т.д.

Следует отметить, что в разные возрастные периоды подростка отношение к психоактивным веществам меняется. Так подросток в возрасте 10-12 лет проявляет интерес ко всему, что связано с наркотиками. Обычно он их не употребляет, но знает, как они себя проявляют со слов знакомых или друзей. В 12-14 лет проявляется интерес к употреблению слабых наркотических веществ, но о последствиях задумываются единицы, опасность которую влекут за собой наркотики часто недооценивается.

Е.П. Ильин и Ф. Райс выделяли следующие мотивы приобщения к зависимости: стремление стать участником референтной группы, желание выглядеть старше, любопытность, стремление проверить себя, освободиться от негативных переживай и эмоций.

С.И. Розум считает, что главной причиной развития аддикции у подростков является снижение способности приспосабливаться к меняющимся условиям и отсутствие возможности самореализации [6].

В работе В.А. Фролова были выделены личностные характеристика подростка с зависимым поведением [12]:

1) Зависимому человеку присуще такие качества как, раздражительность, тревожность, страх, уныние. Подросток часто становится утомляемым, поэтому устает.

2) У подростков значительно быстрее, чем у взрослых наступает период психической и физической деградации. Интеллектуальное развитие отстает от возрастной нормы, снижается работоспособность, концентрация внимания низкая, ассоциативные связи слабые.

3) Отмечается морально-нравственное огрубение индивида, слабость эмоциональных реакций, утрачиваются прежние интересы, нарушается критичность мышления.

4) Появляются трудности в процессе общения. Подростки становятся неспособными поддерживать взаимоотношения с окружающими.

Важной особенностью младшего подростка с зависимым поведением является то, то он не может адекватно воспринимать свое будущее, он живет «здесь и сейчас», не задувается о том, что будет. Смыслом жизни становится употребление наркотического вещества и получение от него желаемого психического состояния.

Также зависимым подросткам свойственна упрямство и ригидность. Ригидность трактуется, как неумение человека перестроить свое поведение в зависимости от незапланированных жизненных ситуаций. Ему сложно отойти от привычных действий, с трудом привыкает к новым условиям. Ригидности присуще такие качества как: злопамятность, подозрительность, высокая восприимчивость к окружающему.

Появление и развитие зависимости может зависеть от ряда факторов, в том числе биологического и социального происхождения. А.Е. Личко и В.С. Битенский отметили значение важных составляющих, способствующих развитию и формированию аддикций, среди них можно выделить: социальные факторы (популярность, общедоступность, воздействие и авторитет группы сверстников). Биологические факторы (индивидуальная непереносимость, чрезмерная стойкость и неуязвимость, нарушение базовых структур мозга, хронические заболевания, характер и свойства применяемого вещества) [2].

Подчеркнем, что социальные факторы, выступающие в роли потенциальных угроз зависимого поведения у младших подростков с задержкой психического развития выражаются в специфике их близкого окружения. Отсутствие удовлетворения от взаимодействия между родителями и детьми, плохая дисциплина, а также моральное и физическое давление со стороны родителей повышают риск развития аддиктивного поведения [8].

В работах разных исследователей обнаруживалось, что развитие аддиктивного поведения у подростков с задержкой психического развития в отличие от нормально развивающихся сверстников протекает несколько усложненно. Это связано с эмоциональными и личностными особенностями данной категории детей [10].

В работе Н.В Карпушкиной и И.А Коневой проводилось исследование, посвященное изучению психологических особенностей самосознания подростков с задержкой психического развития, склонных к аддиктивному поведению в сравнении с подростками с задержкой психического развития, не склонными к аддиктивному поведению, по таким параметрам как особенности когнитивного («образ Я») и эмоционально-оценочного (самооценка) компонентов самосознания.

В результате было выявлено, что самооценка и уровень притязаний у подростков, не склонных к аддиктивному поведению, соответствует норме, а у подростков, склонных к аддиктивному поведению, проявляется резкое расхождение самооценки и уровня притязаний; для подростков, склонных к аддиктивному поведению, свойственно наличие более негативного «образа Я» в отличие от особенностей «образа Я» подростков, не склонных к аддиктивному поведению [7].

Вероятность проявления зависимого поведения у подростков с задержкой психического развития преобладает в связи с их эмоциональными и личностными особенностями, обусловленные дизонтогенезом, а также слабостью прогнозирования собственного поведения.

Поэтому поведение может характеризоваться повышенной агрессивностью, тревожностью, низкой стрессоустойчивостью, а также низким уровнем социальной адаптации. Проявляется склонность к уходу от реальности в ситуациях стресса и напряжения, неуверенность в себе, отсутствие мотивации достижения и т.д. [1].

Перечисленные нами особенности формирования аддиктивного поведения у подростков с задержкой психического развития следует рассматривать в организации профилактической деятельности.

В этом возрастном периоде профилактические меры имеют особое значение, поскольку в этот период начинают развиваться такие важные личностные качества, как склонность к самонаблюдению, оценка нравственных убеждений, стремление понять свою значимость.

Д.А. Белоцерковец делает акцент на том, что механизм психолого-педагогической поддержки, призванный помочь решить реальные проблемы подросткового возраста, способствует профилактике вредных привычек, а также благополучной социализации подростков с задержкой психического развития [2].

А.В. Мудрик под сопровождением понимает особенную область деятельности педагога, направленную на ознакомление подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, нужные для самореализации саморазвития [9].

Проблемы социально-психологического сопровождения воспитания и развития ребенка как личности, включая детей, находящихся в группе риска толкуются в трудах О.С. Газмана, А.В. Гордеевой, В.В. Морозова, Л.Я. Олиференко, Л.К. Сидоровой и др. [2].

Обзор литературы, который был проведен в рамках нашего исследования показал, что проблемы психолого-педагогического сопровождения подростков с аддиктивным поведением недостаточно исследованы. В первую очередь это связано с процессом социально-педагогического сопровождения подростков с задержкой психического развития в рамках семьи и общеобразовательного учреждения.

Вовремя оказанная психологическая помощь сможет помочь подростку с задержкой психического развития управлять собой в разных ситуациях, когда желание уйти от реальности с помощью употребления ПАВ сопровождается изменением психического состояния.

Большую роль имеет профилактическая работа по борьбе с вредными привычками, которая должна осуществляться как с семьей, так и с педагогическим коллективом образовательного учреждения, где обучается ребенок.

Задачей специалистов психологического профиля заключается в предоставлении родителям сведений об их ребенке. В частности стоит указать слабые и сильные стороны, рассказать о возможностях предстоящего развития. Работа с родителями может проводиться в различных формах: тренинги, круглые столы, лекции и т.д. [11].

В процессе совместной деятельности родители могут получить знания о психологических особенностях подросткового возраста. Узнать о том, как помочь своему ребенку, как его лучше понять, обучаются навыкам поддерживающего и развивающего поведения в семье. Также в ходе работы можно обнаружить тех родителей, для которых может быть необходима индивидуальная работа со специалистом.

Главными трудностями в организации профилактической работы с семьей это взаимодействие с семьями «группы риска». Так как зачастую родители данной категории не готовы бороться с аддиктивными проявлениями своего ребенка. Также сложности могут быть вызваны сложившимся негативным мнением о ребенке, которое усугубляет ситуацию.

Здесь необходимо переосмысление закрепившихся мнений общества на ребенка, для этого нужно организовать такие условия, при которых психологическое благополучие и самочувствие подростка было бы положительным. Это станет содействовать развитию позитивной позиции ребенка, заинтересованности быть принятым в социуме.

Работа по профилактике аддиктивного поведения младших подростков с задержкой психического развития носит комплексных характер и проводиться не только с семьей подростка, но и с педагогическим коллективом школы, где подросток проходит обучение. Специалисты психологического профиля должны проводить работу в разных направлениях.

В частности, должна проводиться работа по вопросам внутриличностных проблем и путей выхода из данных ситуаций, обучение навыкам доверительного общения с подростками основанного на взаимопонимании, способствовать эффективному психологическому сопровождению членов общеобразовательного процесса, в том числе родителей. Взаимодействие с педагогами может проводиться в форме тренингов, бесед, лекций, семинаров и т.д. [11].

Таким образом, мы можем сказать, что продуктивность работы, направленной на профилактику аддиктивного поведения младших подростков с задержкой психического развития зависит от разных специалистов. Эффективность профилактической деятельности будет зависеть от скоординированности и согласованности действий других специалистов образовательного учреждения.

В частности важную роль в этом играют такие специалисты, как: социальный педагог, школьный психолог, классный руководитель, администрация образовательного учреждения и, конечно, родители (законные представители).

Обнаружение подростков со склонностью к аддиктивному поведению реализуется в ходе систематической психологической диагностической процедуры или в результате получения сигнала о проблеме от самого подростка, учителя, родителей или других представителей ближайшего окружения.

Выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что процесс поддержки и сопровождения младших подростков находящихся «группы риска», обязан осуществляться с помощью усилий многих специалистов в соответствии с индивидуальным планом сопровождения, строящийся с учетом полученных сведений о подростке. Следовательно, меры, проводимые по профилактике аддиктивного поведения должны быть системными и систематическими.

Литература:

1. Белова, Л.А. Работа с подростками, склонными к аддиктивному поведению. Методическое пособие для педагогов-психологов / Л.А. Белова, А.Н. Сафонова. – Майкоп, 2009. – 48 с.

2. Белоцерковец Д.А. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с аддиктивным поведением // Научный вестник государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт». – 2017. – №1. – С. 70-79.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М: Педагогика-пресс, 1996. – 533 с.
4. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А.В. Гоголева. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
5. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М: Академия, 2009. – 288 с.
6. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления: книга для психологов, педагогов и родителей / В.Г. Казанская. – СПб: Питер, 2006. – 240 с.
7. Карпушкина, Н.В. Психологические особенности самосознания подростков с задержкой психического развития, склонных к аддиктивному поведению / Н.В. Карпушкина, И.А. Конева. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 659.
8. Короленко Ц.П. Социодинамическая психиатрия / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск: Олсиб, 2001. – 251 с.
9. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред.В.А. Сластенина. – 4-е изд., доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 200 с.
10. Пазухина С.В., Захарова Л.А. Исследование аддиктивного поведения подростков с задержкой психического развития: актуальные особенности проблемы и специфика диагностической программы, направленной на изучение зависимого поведения подростков с нарушением в развитии // сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса. 2019. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2019. – С. 85-89.
11. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Профилактика употребления наркотиков и других психоактивных веществ среди детей и подростков. – М.: Фонд «Система профилактических программ», 2003.
12. Фролов В.А. Психолого-педагогические аспекты профилактики аддиктивного поведения детей и подростков / В.А. Фролов. – 2008. – № 11. – С. 94-100.

Психология

УДК 159.9.072.43
магистрант Комлева Мария Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
доктор психологических наук, профессор кафедры
«Специальная педагогика и психология» Дмитриева Елена Ермолаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Недостаточный уровень развития коммуникативной компетентности, будет препятствовать интеграции младших подростков в образовательную деятельность и социум. В статье представлены результаты экспериментального изучения компонентов коммуникативной компетентности младших подростков с умственной отсталостью и сохранным интеллектом. Представленные экспериментальные данные, раскрывают количественные и качественные характеристики эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов коммуникативной компетентности, взаимосвязь компонентов коммуникативной компетентности с конструктивным способом общения подростков. Основываясь на полученных результатах эксперимента, мы можем определить направление и содержание коррекционно-развивающей работы по развитию компонентов коммуникативной компетентности.
Ключевые слова: коммуникативная компетентность, умственная отсталость, младшие подростки, интеграция, коммуникативное развитие, интеграция.
Annotation. The lack of development of development of communicative competence will impede the integration of younger adolescents into educational activities and society. The article presents the results of experimental study of components of communicative competence of younger adolescents with mental retardation and conserved intelligence. Presented experimental data reveal quantitative and qualitative characteristics of emotional, cognitive and behavioral components of communicative competence, relationship of components of communicative competence with constructive way of communication of adolescents. Based on the results of the experiment, we can determine the direction and content of corrective development work on the development of components of communicative competence.
Keywords: communicative competence, mental retardation, younger adolescents, integration, communicative development, integration.

Введение. Проведя анализ различных исследований, можно сделать вывод о том, что проблема развития коммуникативной компетентности подростков изучена в недостаточном объеме, что приводит к отсутствию систематизированной работы по развитию требуемых навыков. По мнению отечественных психологов, таких как Выготский Л.С., Запорожец А.В., Леонтьев А.Н., Лисина М.И., Рубинштейн С.Л. и др. общение является базовым условием в развитии ребенка. Общение – это неотъемлемый фактор формирования его личностных качеств, поскольку является ведущим видом деятельности, направленным на самопознание [1]. У подростков, часто встречаются сложности в межличностных отношениях, зачастую они вызваны несформированностью коммуникативных навыков, что неблагополучно влияет на внутренний потенциал подростка, его реализацию

в учебной деятельности и социуме в целом. В большинстве случаев, несформированность коммуникативных навыков приводит к неконструктивному общению подростка и появлению отклонений в его социализации [1].

Наиболее оптимальным периодом для формирования коммуникативных умений и навыков, активного обучения социальному поведению является школьный возраст [11]. Анализ зарубежных исследований (K.A. Dodge, G.S. Pettit, J.E. Bates, L.R. Dougherty, S. Schoonmaker, C. Wichmann, R.J. Coplan, T. Daniels и др.) также позволяет говорить о том, что именно школьный возраст является сенситивным периодом для проявления новообразований, расширяющих виды деятельности, связанные с развитием социальных контактов [13, 14, 15].

По ФГОС для обучающихся, имеющих умственную отсталость, обязательным является организация специальных условий обучения и воспитания для успешной реализации общих и образовательных потребностей. Одним из важнейших условий обучения является готовность к эмоциональному и коммуникативному взаимодействию со сверстниками [10]. Личностное становление подростка и его социализация в обществе, напрямую зависит от развития коммуникативной сферы. Подростки с выраженными отклонениями в развитии в отличии от сверстников с нормативным развитием, испытывают трудности в общении. Негативное влияние на развитие общения, у детей с отклоняющимся развитием, оказывает социальная пассивность и сниженная потребность в общении (Маллер, Шипицына, Филиппова, Исаев) [12]. По данным исследования Е.Е. Дмитриевой, трудности адаптации детей на этапе школьного обучения, связаны с низким уровнем коммуникативного развития [5].

Важнейшим условием оптимизации процесса социализации индивида в общество является включение в систему социальных отношений, учитывая непосредственно актуальные, потенциальные и индивидуальные особенности развития общения [6].

Изложение основного материала статьи. Я.Л. Коломенский, при выборе структурных элементов коммуникативной компетентности делает акцент на эмоциональном (аффективном), когнитивном (знаниевом) и поведенческом компонентах [8], мы разделяем данную позицию и в своей статье отразим исследование данных компонентов.

Цель исследования – изучить состояние коммуникативной компетентности у младших подростков с умственной отсталостью.

Задачи исследования:

1. Разработать диагностическую программу.
2. Изучить основные компоненты коммуникативной компетентности: эмоциональный, когнитивный, поведенческий.

Исследование проходило на баз ГКОУ Чернухинская школа-интернат с. Чернуха и МАОУ СШ №5 Лысковского района, Нижегородской области. В исследовании приняли участие младшие подростки с умственной отсталостью – 29 учащихся и младшие подростки с нормой в развитии – 32 учащихся. Каждый компонент коммуникативной компетентности оценивался отдельно. Для более точного и разностороннего исследования компонентов, было подобрано несколько диагностических инструментариев. При изучении эмоционального компонента коммуникативной компетентности оценивалось поддержание благоприятного эмоционального контакта с партнером, умение реагирования на характерные изменение собеседника. Эмоциональный компонент по мнению Я.Л. Коломенского, предполагает взаимную эмпатию между собеседниками. По мнению Е.М. Алифановой, данный компонент представляет собой чувствительность к другому человеку, выраженную способность к сопереживанию. Для исследования эмоционального компонента использовались методики проективное интервью «Три желания» (Г.М. Бреслав) [3] и методика «Эмоциональная эмпатия» (В.В.Бойко) [2].

При исследовании когнитивного компонента оценивалось понимание стандартов коммуникативного поведения, знания способов вербальной, невербальной коммуникации, способности к просоциальным действиям, помощь и поддержка одноклассников. Коломенский Я.Л. считал, что когнитивный компонент коммуникативной компетентности включает в себя знания о нормах и правилах эффективного общения. Наливайко Т.Е., Шинкорук М.В считают, что когнитивный компонент представляет собой умение владеть знаниями о нормах общения, приемами коммуникации, а также в правильном выражении своих мыслей и чувств [8]. Изучение когнитивного компонента проводилось при использовании задания на оценку усвоения нормы взаимопомощи по Ж. Пиаже [9].

Поведенческий компонент раскрывал умение понять позицию другого в общении, умение воспринимать, понимать партнера. Поведенческий компонент, по мнению С.В. Петрушина, заключается в умении эффективно использовать разнообразные средства общения. Наливайко Т.Е., Шинкорук М.В. считают, что поведенческий компонент отражает способность личности к совместной деятельности [8]. Исследование поведенческого компонента проводилось с использованием ряда нескольких методик: методика «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж. Пиаже, Флейвелл), выявление уровня моральной децентрации (Ж. Пиаже) [9] и методики «Лабиринт» (Л.А. Венгер) [4].

В процессе изучения эмоционального компонента коммуникативной компетентности, нами была использована методика «Эмоциональная эмпатия» (В.В. Бойко). В рамках проведения исследования, по изучению эмоционального компонента, подростки с нормальным развитием активно принимали участие, с заданием справились быстро. Подростки с умственной отсталостью не проявили желания отвечать на вопросы, многие из них постоянно отвлекались, просили помощи у педагога. Соответственно, по результатам исследования установлено, что у подростков с умственной отсталостью не отмечается высокого уровня. Тогда как у испытуемых с нормальным развитием он отмечается у 31,03%. Такие подростки характеризуются повышенной эмоциональной отзывчивостью на переживание за других людей. У испытуемых с умственной отсталостью преобладает средний и низкий уровни эмоциональной отзывчивости и эмпатии. Так у 46,87% умственно отсталых подростков отмечается низкий уровень, что говорит об отсутствии эмпатии или ее не выраженности, тогда как у испытуемых с нормальным развитием низкий уровень отмечается только у 17,2%. Средний уровень отмечается у 51,7% испытуемых нормально развивающихся подростков и 53,13% у умственно отсталых подростков. Такие данные говорят о присутствии эмпатии и отзывчивости, но не ярком ее проявлении. По результатам изучения эмоционального компонента коммуникативной компетентности подростков с нормальным развитием отмечается способность к эмоциональной децентрации, умение анализировать проявление эмоциональной децентрации, высокий уровень социального опосредования, тогда

как у подростков с умственной отсталостью данные показатели отмечаются на низком уровне, что говорит о неразвитости эмоциональной децентрации и социального опосредования.

При исследовании когнитивного компонента проводилась оценка усвоения нормы взаимопомощи по Ж. Пиаже. В процессе работы подростки с нормальным развитием внимательно выслушали рассказ педагога, трудности в процессе выполнения задания не испытывали, однако испытуемые с умственной отсталостью не проявляли желание слушать текст, отвлекались сами и мешали другим. Усвоение нормы взаимопомощи оценивалось по уровням: выделения морального содержания поступка, ориентации на просоциальное поведение, развития моральных суждений, решения моральной дилеммы.

Уровень выделения морального содержания поступка показал, что 46,87% подростков с умственной отсталостью и 10,34% подростков с нормой в развитии не могут выделить морального содержания прочитанного рассказа, не могут дать полноценный и адекватный ответ, у таких подростков нет связи эмоций, отсутствует понимание невыполненного поручения. Соответственно, испытуемые с умственной отсталостью не могут выделить моральное содержание поступка героев рассказа.

Уровень ориентации на просоциальное поведение, отражает, что у детей с умственной отсталостью отмечается низкий и средний уровень ориентации на просоциальное поведение, что свидетельствует о несформированности понимания о просоциальном поведении, тогда как у подростков с нормальным развитием сформировано представление о просоциальном поведении.

Средний уровень просоциального поведения отмечается у 55,17% подростков с нарушением в развитии и 43,75% подростков с нормой в развитии.

Низкий уровень просоциального отмечается у 56,25% подростков с умственной отсталостью и 10,34% у нормально развивающихся подростков. У таких испытуемых отмечается полное отсутствие установки на просоциальное поведение, у них неадекватная оценка поведения, они не могут дать верный ответ.

По результатам исследования *уровня развития моральных суждений* можно отметить, что учащиеся имеющие умственную отсталость воспринимают «инструментальный обмен», тогда как у нормально развивающихся подростков преобладает «норма, как показатель». Можно утверждать, что у подростков с нормальным развитием хорошо развито моральное суждение, в отличие от подростков с умственной отсталостью.

– По показателю «указание на власть и авторитет» отмечается 28,12% подростков с умственной отсталостью и 10,34% подростков с нормой развития, такие испытуемые склоняются к тому, что «мама накажет».

– Показатель «инструментальный обмен» у умственно отсталых подростков отмечается 56,28%, у нормально развивающихся подростков – 20,6%. Такие испытуемые склоняются к тому, что «не дадут смотреть мультики».

– По показателю «межличностная комфортность» у умственно отсталых детей отмечается 9,3%, а у подростков с нормативным развитием – 24,13%, такие испытуемые склоняются к тому, что «не будут больше просить, обидится, хорошие дети так не делают».

– По показателю «норма, как правило» у подростков с умственной отсталостью отмечается 6,3%, у нормально развивающихся детей – 44,82%, такие испытуемые склоняются к тому, что «надо помогать».

В рамках изучения *уровня решения моральной дилеммы* установлено, что у испытуемых с умственной отсталостью не отмечается высокого уровня, тогда как у подростков с нормальным развитием он составляет 44,82%. Такие подростки ориентируются на норму во взаимоотношениях как в основе личностного поступка. Средний уровень отмечается у 46,87% умственно отсталых подростков и 48,28% нормально развивающихся подростков. Такие испытуемые характеризуются отсутствием ориентации на выполненные нормы. У 6,9% подростков с нормой развития и 53,13% умственно отсталых подростков полностью отсутствует выделение морального содержания ситуации. По результатам проведенного исследования по изучению уровня решения моральной дилеммы установлено, что у подростков с нормальным развитием преобладает высокий и средний уровни, тогда как у испытуемых с умственной отсталостью преобладает низкий и средний уровни. Проанализировав когнитивный компонент коммуникативной компетентности, можно сказать, что у подростков с нормальным развитием отмечается ориентация на чувства и эмоции, они понимают просоциальное поведение, тогда как у подростков с умственной отсталостью данные показатели не развиты и эмоциональный компонент практически отсутствует.

При изучении поведенческого компонента, нами была апробирована методика «Лабиринт» (Л.А. Венгер). Данная методика далась без затруднений подросткам с нормальным развитием, большинство из них умеют договариваться, тогда как подросткам с умственной отсталостью задание было довольно тяжело выполнить: испытуемые демонстрировали упрямство, допускали много ошибок, договариваться с напарником у них не получалось. По результатам исследования установлено, что у нормально развивающихся подростков преобладают 4-6 типы, тогда как у умственно отсталых подростков преобладают 1-3 типы коммуникативного взаимодействия. Наиболее преобладающими типами у умственно отсталых подростков были выделены 1 и 2 типы. Установлено, что у 43,75% умственно отсталых подростков и 3,44% нормально развивающихся подростков отмечается 1 тип коммуникативных умений в общении со сверстниками. Такие подростки характеризуются полным отсутствием сотрудничества с окружающими. У 40,62% подростков с умственной отсталостью и 17,24% с нормой в развитии отмечается 2 тип коммуникативных умений. Такие подростки видят действия партнера, но не воспринимают его серьезно. У 15,63% подростков, имеющих диагноз-умственная отсталость и у 20,68% подростков с нормальным развитием, преобладает 3 тип коммуникативных умений. Таким подросткам свойственно действенное взаимодействие, оно носит ситуативный, непосредственный характер. У 24,1% нормально развивающихся подростков проявляется 4 тип коммуникативных умений, это свидетельствует о том, что такие подростки смотрят за тем, что делает их партнер, соотносят их действия со своими. У 20,6% подростков с нормальным интеллектом, отмечается 5 тип коммуникативных умений, что определяет подлинное сотрудничество, соревнований друг перед другом нет. У 13,79% нормально развивающихся подростков отмечается 6 тип коммуникативных умений, что свидетельствует о взаимном сотрудничестве. У умственно отсталых школьников 4-6 типы не были выявлены.

Таблица 1

Корреляционная зависимость компонентов коммуникативной компетентности

	Модель Конструктивный способ самоутверждения	Корреляция	Стандартизированные коэффициенты	t	Знч.
		r	Бета		
Подростки с умственной отсталостью	Поведенческий	-0,228*	-,435	-1,064	,035
	Эмоциональный	-0,228*	-,435	-1,064	,035
	Когнитивный	-0,122	-,094	-,436	,666
Подростки с нормальным развитием	Поведенческий	0,700**	2,733	,648	,021
	Эмоциональный	0,525*	,348	1,387	,034
	Когнитивный	0,185	,186	,971	,657

Тесная положительная корреляционная взаимосвязь была выявлена между компонентами когнитивной, поведенческой и эмоциональной сферы подростков с умственной отсталостью и нормальным развитием. Из этого следует отметить, что чем больше у подростка уровень когнитивной, поведенческой и эмоциональной сферы, тем больше он демонстрирует конструктивные способы в общении, то есть, подросток старается контролировать свое поведение и отношения с людьми, что делает его способным прогнозировать свои действия. Из таблицы 1 видно, что существует связь между поведенческим, эмоциональным и когнитивными компонентами подростков в общении, а именно: подростки, имеющие высокий уровень, демонстрируют преимущественно конструктивные способы общения.

Выводы. Таким образом, по результатам исследования, в рамках которого нами был изучен эмоциональный, поведенческий, когнитивный компоненты коммуникативной компетентности подростков с нормальным развитием и с умственной отсталостью были рассмотрены следующие показатели в развитии подростков: эмоциональная децентрация, отзывчивости и эмпатия, уровень взаимопомощи, действия, которые направлены на собеседника, ответственность, справедливость, компенсация, тип взаимодействия и сотрудничества. По результатам анализа было выделено, что у испытуемых с умственной отсталостью отмечаются низкие и средние показатели по всем проведенным методикам, тогда как у испытуемых с нормальным развитием – высокие и средние показатели.

По результатам исследования было установлено, что подростки с умственной отсталостью не умеют договариваться при выполнении методики и в игровых ситуациях, среди таких подростков присутствует недоброжелательность по отношению к взрослым, помощь со стороны не принимают и не прислушиваются к ней. Изучая полученные результаты исследования подростков с нормальным развитием, можно сделать следующие выводы: такие подростки могут легко вступать в контакт как со взрослыми, так и со сверстниками, умеют выстроить адекватные человеческие отношения, у них формируются правильные социальные качества, они не теряют интерес к взаимодействию.

Литература:

1. Бодалев А.А. Психология общения. Энциклопедический словарь / А.А. Бодалев. – М.: Когито-Центр, 2011. – 600 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении [Текст]. В.В. Бойко. – М.: Просвещение, 2006. – 75 с.
3. Бреслав Г.М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 53-59.
4. Венгер Л.А., Педагогика [Тект]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 2013. – 53 с.
5. Дмитриева Е.Е. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: монография / Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская // М.: Флинта; – Н. Новгород: Мининский университет. – 2017. – 136 с.
6. Дмитриева Е.Е. Социально-личностное развитие как условие успешной школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2014. – №3.
7. Дмитриева Е.Е., Каштанова С.Н., Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А., Уромова С.Е. The development of Social Competence in Preschoolers with Disabilities as the Condition for Their Successful Educational Integration // Universal Journal of Educational Research. – 2020. – V. 8. – l-7.
8. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Соловьёва О.В. Введение в практическую и социальную психологию. – М.: Смысл, – 1996 г. – 373 с.
9. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003. – 79 с.
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»
11. Рябова Н.В., Терлецкая О.В. Опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №2. – С. 10

12. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. – СПб.: Речь, 2005. – 107 с.
13. Dodge K.A., Pettit G.S., Bates J.E. Socialization Mediators of the Relation between Socioeconomic Status and Child Conduct Problems. Child Development, 1994, vol. 65 (2), – pp. 649-665. Available at: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8013245 (accessed 20.06.2018).
14. Dougherty L.R. Children's Emotionality and Social Status: A Meta-analytic Review. Social Development, 2006, vol. 15 (3), – pp. 394-417. Available at: http://www.ijese.net/makale/139 (accessed 20.06.2018).
15. Nielsen M., Kapitany R., Elkins R. The perpetuation of ritualistic actions as revealed by young children‘s transmission of normative behavior. Evolution and Human Behavior, 2015, vol. 36 (3), – pp. 191-198. Available at: http://www.academia.edu/18174953/The_perpetuation_of_ritualistic_actions_as_revealed_by_young_childrens_transmission_of_normative_behavior (accessed 20.06.2018).].

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Копченова Елена Евгеньевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат психологических наук, доцент Солдатова Светлана Викторовна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУЛЛИНГЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается феномен школьного буллинга: его проявления, факторы риска, последствия для участников травли. Приводятся результаты эмпирического исследования распространенности и особенностей проявления буллинга в образовательной среде.

Ключевые слова: образовательная среда, буллинг, травля, жертва буллинга, свидетели.

Annotation. The article examines the phenomenon of school bullying: its manifestations, risk factors, consequences for participants in bullying. The results of an empirical study of the prevalence and features of bullying manifestation in educational environment, are presented.

Key words: educational environment, bullying, bullying victim, witnesses.

Введение. Школьный буллинг – социальное явление, широко распространенное сегодня не только во всех странах Европы, США, Японии, но и в России. Это явление еще не достаточно глубоко изучено, хотя его сложно назвать новым.

В исследованиях, посвященных буллингу, изучаются распространенность этого явления в подростковой и молодежной среде, возрастно-половые проявления буллинга, кроскультурные различия, личностные особенности участников буллинга, влияние стилей семейного воспитания и детско-родительских отношений на участников травли, роль педагогов в возникновении буллинга в образовательных учреждениях, последствия для участников буллинга.

Однако буллинг затрагивает не только непосредственных участников травли: инициаторов и их жертв, но и других детей. Актуальность исследования феномена буллинга определяется и тем, что столкновение с травлей в детском возрасте, независимо от того, в какой роли находился при этом находился ученик – инициатора, жертвы или свидетеля, влияет на поведение человека и восприятие им насилия в дальнейшем.

Изложение основного материала статьи. Буллинг понимается как разновидность агрессивного поведения, заключающегося в систематическом преследовании, унижении одного человека другим или группой лиц [1, 3]. В зарубежной психологии первые исследования этого явления относятся к 80-м годам 20 века и связаны с работами Д. Олвеуса. В отечественной психологии для обозначения того, что сейчас понимается под буллингом, использовали слово «травля».

В определении буллинга важны следующие моменты. Во-первых, буллинг рассматривается как агрессивное поведение, целенаправленное на причинение вреда или дискомфорта человеку. Во-вторых, в отличие от агрессии, которая может быть единичным действием, исследователями подчеркивается, что буллинг – повторяющееся явление. Третья особенность буллинга связана с неравенством позиций обидчика и жертвы, последняя не способна противостоять издевательствам и нападкам. Поэтому, если при изучении агрессивного поведения в центре внимания оказывается субъект агрессии, то в буллинге акцент прежде всего делается на последствиях и переживаниях жертвы, а также свидетелей травли.

Выделяют две формы буллинга: прямую и косвенную. Прямой буллинг имеет явное проявление в виде агрессии, как физической (нападение, удары, отбирание и порча принадлежащих жертве вещей и денег и т.п.), так и вербальной (оскорбления, угрозы, насмешки). Косвенная форма травли включает запугивания, манипуляции, распространение сплетен, бойкотирование и др. Для обозначения группового преследования в скандинавских странах используется термин «моббинг» [3]. Т.е. моббинг — это такая ситуация, когда человек подвергается издевательствам со стороны членов группы.

С распространением интернета возник новый вид буллинга – кибербуллинг, связанный с травлей в интернет-пространстве, в том числе в социальных сетях. К формам интернет-травли относятся: издевательства в виде систематических оскорбительных комментариев; раскрытие личностной информации без согласия человека; размещение информации с целью испортить репутацию человека, унизить его; интернет-бойкот (не добавляют или исключают из группы); троллинг, или провокация к диалогу при помощи высмеивания, оскорблений, использования нецензурной лексики; кибер-преследование, выражающееся в угрозах другому пользователю.

Отмечается, что проблема буллинга характерна для детской и молодежной среды, поэтому большинство исследований выполнено в этой возрастной группе.

С проявлениями буллинга сталкивается достаточное количество детей, при этом наиболее часто в образовательных учреждениях травле подвергаются учащиеся средней и старшей школы. Что касается половых различий, то мальчики чаще сталкиваются с физическим насилием, угрозами, порчей вещей, отбиранием денег, тогда как девочки подвергаются косвенной травле в виде сплетен, насмешек.

Участники буллинга могут иметь разные роли, которые жестко не закреплены и в зависимости от ситуации и группы могут меняться. К характеристикам жертв травли относятся такие индивидуально-личностные особенности, как тревожность, чувствительность, низкая самооценка, замкнутость, поведенческие нарушения, проблемы с социализацией и общением. Однако, не совсем понятно, являются ли эти особенности «спусковым крючком» для травли со стороны других детей, или же это следствие буллинга. Жертвами травли часто оказываются дети, испытывающие трудности в обучении, с такими расстройствами, как СДВГ, аутизм, эпилепсия, а также дети, имеющие заболевания, влияющие на внешний вид (лишний вес, ношение очков и др.).

Успеваемость школьников, подвергшихся буллингу, ниже, чем у детей, не переживавших опыт насилия. Вместе тем, исследования показывают, что учащиеся, имеющие высокие учебные достижения, обычно подвергаются не физическому насилию, а психологическому (насмешки, прозвища и т.п.), а также социальной изоляции [4]. В качестве последствий, влияющих на психическое здоровье жертв, выступают: проблемы со здоровьем и школьной успеваемостью, тревожность и депрессия, апатия, суицидальные попытки и др.

Что касается преследователей (буллеров), то им свойственны стремление к самоутверждению с помощью насилия, импульсивность, фрустрированность, грубость, отсутствие сострадания к жертвам, проявления агрессии не только по отношению к сверстникам, но и взрослым. У таких детей хорошо развит эмоциональный интеллект, что позволяет им манипулировать другими и иметь высокий социальный статус в детском сообществе. За травлей других детей стоит стремление к лидерству, получить как психологическое вознаграждение (статус, престиж, внимание), так и материальное в виде отобранных у жертвы денег, вещей. Вместе с тем, позиция преследователя имеет и негативные последствия в виде низкой успеваемости, прогулов, противоправного поведения, употребления психоактивных веществ и др.

Представления о том, что у буллеров не развиты коммуникативные навыки, и они не умеют управлять своими эмоциями, не нашли подтверждения. Наоборот, было установлено, что инициаторы издевательств умело используют травлю для достижения собственных целей. Буллеры умеют выбирать жертву (не уверенных в себе детей, имеющих низкий статус в группе или отвергаемых сверстниками), хорошо ориентируются в ситуации (место, время, присутствие свидетелей, уверенность в отсутствии противодействия) [3]. В основе поведения преследователей лежит желание завоевать или сохранить влияние в группе, повысить свой статус, получить признание среди сверстников, добиться их внимания и восхищения. Использование агрессии повышает популярность и престиж подростка среди сверстников. Исследования показали, что преследователи весьма популярны в подростковых группах, в которых положительно относятся к нарушению социальных норм и ценностей [3]. Умение добиваться своих целей, даже с использованием угроз и насилия, привлечение внимания к себе за счет унижения других может быть привлекательным в детской среде, оцениваться как положительное, повышающее престиж и статус среди сверстников. Отвергаются же буллеры теми детьми, которые воспринимают их как представляющих угрозу.

Особую группу составляют дети, совмещающие обе роли: в одних ситуациях они действуют как агрессоры, в других оказываются жертвами – это так называемые «провоцирующие жертвы». Их отличает импульсивность, гиперактивность, вспыльчивость, слабый самоконтроль, низкий уровень социальной компетенции, проблемы с учебой. У таких детей отмечается склонность к суициду и аутоагрессии.

Помимо инициатора травли и его жертвы в ситуации буллинга могут быть и другие участники: соучастники буллера, подстрекатели, пассивные наблюдатели и те, кто защищает жертву. Интерес вызывает реакция наблюдателей на происходящие издевательства, она может колебаться в диапазоне «положительная – нейтральная – равнодушная – отрицательная». Положительное отношение к действиям буллера или молчаливое невмешательство свидетелей выступают подкрепляющим факторов для инициаторов травли. И хотя большинство детей негативно относятся к издевательствам сверстников, в реальной ситуации они занимают пассивную позицию, не вмешиваясь в происходящее, либо сами присоединяются к травле.

Отношение свидетелей к происходящему во многом определяет развитие ситуации: одобрение или присоединение, и даже молчание служит одобрением для преследователей, тогда как помощь жертве или негативное отношение к происходящему может прекратить дальнейшую травлю. Но проблема заключается в том, что дети редко пытаются вмешаться и помочь жертве, сообщить взрослым о случившемся из-за страха самим подвергнуться травле, а также потерять статус в группе.

Среди причин, по которым дети не встают на защиту жертвы, выделяют: разделение ответственности, т. е. ожидание того, что вмешается кто-то другой; восприятие ситуации травли как не серьезной, особенно в случае вербального буллинга, который может трактоваться как «шутка»; негативное отношение к жертве; конформизм как соглашательство с мнением большинства из-за боязни быть отвергнутым группой. Кроме того, дети могут перекладывать ответственность на жертву, считая что другой сам виноват в происходящем с ним.

Дети, которые вступаются за жертву травли, отличаются проявлением сочувствия и справедливости, эмоциональной стабильностью, высоким уровнем интеллектуального развития. Они популярны среди сверстников, обладают высоким статусом в группе, что позволяет им противостоять им зачинщикам травли и находить поддержку у других детей.

Наиболее часто явление буллинга наблюдается в ученических группах, в которых, в отличие от дружеских компаний, участники травли находятся постоянно и не всегда имеют возможность выйти из них. В классе, как группе, имеющей свою историю развития, складываются межличностные отношения между учащимися, приводящие к формированию определенной структуры предпочтений и отвержений, возникновению микрогрупп, появлению детей с разным статусом. Возникающие в классе ситуации, связанные с проявлением буллинга, оказывают влияние на всех членов группы и происходящие в ней процессы. Во-первых, происходит обучение агрессивному поведению, и те дети, которые до этого не были склонные к издевательствам, могут присоединяться к зачинщикам. Во-вторых, буллинг влияет на структуру группу, приводя к выделению участников буллинга (инициаторов и их сторонников), жертв травли, предпочитающих не вмешиваться наблюдателей и защитников жертв. Эти роли строго не закреплены, и в любой момент ребенок может перейти от одной роли к другой. Кроме того, учащиеся начинают воспринимать повторяющийся буллинг как приемлемый способ поведения и не реагировать на ситуации травли, вступаясь за жертву. Все это приводит к ухудшению климата в классе, создает атмосферу страха из-за

боязни ребенка оказаться следующей жертвой травли. В основе сплоченности такой группы оказываются не дружеские отношения, а «совместное издевательство над жертвой».

Вероятность стать жертвой или преследователем в ситуации буллинга определяется ситуацией, которая складывается в семье ребенка. Семейные конфликты, развод или вступление родителей в повторный брак могут стать факторами, провоцирующими незащищенность ребенка и возможность оказаться как в роли жертвы, так и преследователя. Дети, становящиеся жертвами, часто подвергаются насилию в семье либо оказываются объектами чрезмерной опеки родителей, что приводит к неспособности ребенка самостоятельно постоять за себя.

Дети-агрессоры также сталкиваются с домашним насилием. Это может быть как проявления жестокости родителей по отношению к детям, так и конфликты между родителями, когда ребенок становится свидетелем проявления насилия родителей по отношению друг к другу. Инициаторы травли растут в семьях, где родители снисходительно относятся к проявлениям агрессии по отношению к другим людям (сверстникам и взрослым), а также демонстрируют непоследовательное отношение к агрессивному поведению ребенка. Все это способствует тому, что ребенок воспринимает насилие и агрессию как нормальный способ поведения в достижении своих целей в ситуациях межличностного взаимодействия [2].

Среди факторов, способствующих появлению буллинга в образовательной среде, большую роль играет позиция учителя и уровень школьной организации. Вмешательство педагога в ситуацию травли, оказание им поддержки детям, ставшими жертвами, взаимодействие учителя с педагогическим коллективом способствует не только снижению буллинга, но и улучшению психологического климата и межличностных отношений в ученической группе [4]. Благоприятная психологическая атмосфера в образовательном учреждении, возможность получения детьми помощи от педагогов, согласованность действий школьных сотрудников при неприемлемом поведении приводит к снижению проявления насилия в школе. И наоборот, если учителя занимают позицию невмешательства, прямо или косвенно поощряют преследователей, не склонны защищать жертв, это негативно сказывается на личностном развитии детей и психологической обстановке всей школы [2].

Для изучения особенностей и распространенности буллинга в образовательной среде было проведено исследование, в котором приняли участие 130 студентов, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование», в возрасте 18-23 лет, из них 85 девушек и 45 юношей. Исследование проводилось с помощью анкеты, вопросы которой касались представлений учащихся о буллинге, а также восприятия ситуаций буллинга в период их обучения в школе.

Результаты анкетирования показали, что почти все студенты (98,5%) знают, что такое буллинг. Это объясняется тем, что в последние годы проблеме буллинга стали уделять внимание в школе, освещать в СМИ, проводить профилактическую работу, в частности, в некоторых образовательных учреждениях функционирует служба медиации.

Жертвами агрессивного поведения одноклассников становились 37% учащихся, с проявлениями агрессии со стороны учителей сталкивались 40% школьников. Оскорблениям в интернете, в том числе социальных сетях, подвергались 34,4% респондентов.

Что касается буллинга в школьной среде, мальчики чаще (42%), чем девочки (34%), оказывались объектами преследования. Наиболее часто дети сталкивались с насилием по отношению к себе в подростковом возрасте (46,8%), меньше – в младшем школьном возрасте (26,6%) и старшем школьном (13,8%). Это согласуется с данными других исследований [5], в которых отмечается «возрастная» восприимчивость подростков к издевательствам и насмешкам со стороны сверстников. Кроме того, снижение ситуаций травли в старшем школьном возрасте может быть связано с тем, что в старших классах часто меняется состав ученического коллектива, обучение продолжают учащиеся, ориентированные на получение высшего образования. Вместе с тем, вызывает тревогу тот факт, что уже в младшем школьном возрасте почти четверть детей сталкивается с буллингом.

Наиболее распространенной формой насилия со стороны одноклассников оказались оскорбления (59,7%), негативное отношение (19,4%), физическая агрессия (12,9%). Меньше всего учащиеся сталкивались с изоляцией (4,8%) и угрозами (3,2%).

По мнению учащихся в качестве причин травли со стороны одноклассников выступают такие мотивы, как: желание самоутвердиться (91,5%), вымещение злости на других (77,7%), отличие жертвы от других (39,2%), стремление скрыть свои недостатки (33,8%), месть (28,5%). Таким образом, сами учащиеся оценивают поведение буллера как стремление решить свои собственные проблемы за счет других.

Что касается проявлений агрессии со стороны педагогов, то школьники страдали от занижения оценок (74,5%), «постоянных придирок» (60,0%) и оскорблений (29%).

52,7% учащихся отметили, что предпринимали попытки изменить агрессивное поведение других по отношению к себе. При этом 42% из них констатировали, что это было бесполезно. Девочки чаще (47,8%), чем юноши (27,3%), отмечали, что их попытки бороться с травлей были неэффективны.

Опрос показал, что большинство учащихся (90,0%) были свидетелями травли других детей в школе. Оказываясь в ситуации наблюдателя, учащиеся испытывали злость (36,9%), ненависть (27,7%), стыд (27,7%), подавленность (24,6%), незащищенность (18,5%), страх (17,7%), вину (13,8 %), безразличие (13,1%). Обращает на себя внимание то, что юноши в несколько раз чаще (24,4%), чем девушки (7,1%), проявляли безразличие, когда становились свидетелями травли других детей.

Попытки вступиться за жертву травли предпринимали 76,5 % учащихся. Но это, как отметила половина (51,3%) респондентов, не вызывало прекращения преследований другого, а для 10,5% учащихся, вступившихся за одноклассников, это привело к тому, что и они стали подвергаться нападкам. Девушки чаще (54,1%), по сравнению с юношами (44,8%), констатировали бесполезность своей помощи жертве травли. Они также чаще сталкивались с тем, что заступившись за жертву, сами подвергались преследованиям.

На вопрос о том, проявляли ли учащиеся агрессию по отношению к другим, отрицательно ответили 65,4% респондентов, 22,3% делали это редко. Однако юноши чаще (49%), чем девушки (27%) занимали позицию агрессора в буллинге. Среди причин, вызывавших агрессивное поведение по отношению к одноклассникам, назывались: «меня раздражал этот человек» (58,3%), «он слишком много о себе возомнил» (45,8%) и «он провоцировал меня» (41,7%), «он попал под горячую руку» (33,3%), «желание повысить свой статус в глазах окружающих» (18,7%).

Что касается вопроса о том, кто должен противостоять буллингу в школьной среде, то ответственность за это учащиеся в большинстве случаев возлагают на самих учащихся (41,5%) и педагогов-психологов и социальных педагогов (41,5%). Меньше надежд на возможность пресечь буллинг молодые люди связывают с учителями (32,3%), правоохранительными органами (26,2%), родителями (24,6%) и администрацией школы (19,2%). При этом юноши чаще (55,6 %), чем девушки (34,1%), ожидают решение проблемы буллинга от самих учащихся. Девушки же в большей мере (55,3%), чем молодые люди (15,6%), возлагают ответственность в этом вопросе на специалистов – педагогов-психологов и социальных педагогов.

Выводы. Проведенное исследование показало, что буллинг является достаточно распространенным явлением в образовательной среде. Наиболее часто с травлей школьники сталкиваются в подростковом возрасте. В ситуации буллинга большинство учащихся оказываются в роли наблюдателя. И хотя многие ученики предпринимают попытки встать на защиту жертвы, их помощь оказывается неэффективной. Оказываясь в роли жертвы, школьники подвергаются в основном вербальному буллингу. Проявления агрессии по отношению к другим учащиеся объясняют особенностями поведения и личности жертвы, а также ситуативными факторами.

Профилактика школьного буллинга должна быть направлена на изменение поведения и повышение социальной и коммуникативной компетентности всех субъектов образовательного процесса – педагогов, учащихся и их родителей, представителей администрации школы. Необходимо проведение со всеми участниками буллинга специальной работы по психологическому отреагированию их собственных жизненных проблем, связанных со школьным насилием.

Литература:

1. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. – С. 149-159.
2. Волкова Е.Н. Подростковый буллинг: направления профилактической работы и организация помощи [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. № 3 (3). – С. 50-57. doi:10.17759/bppe.2019160301
3. Ермолова Т.В., Савицкая Н.В. Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994-2014) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4, № 1. – С. 65-90. URL: http://psyjournals.ru/ jmfp/2015/n1/76177.shtml (дата обращения: 06.03.2021)
4. Кожухарь Г.С. Феноменология разных форм психологического насилия в молодежной среде: зарубежные исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kozhukhar.phtml (Дата обращения: 02.03.2021)
5. Собкин В.С. Смыслова М.М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. №.2. – С. 71-86.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УЯЗВИМОСТЬ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В статье рассматривается проблема социально-психологической уязвимости подростков с нарушением слуха. Понятие «социально-психологическая уязвимость» чаще рассматривается в психологии профессиональной деятельности или психологии личности, однако, оно хорошо вписывается и в проблемное поле специальной психологии, характеризуя фиксированность лиц с ОВЗ на дефекте при вхождении в общество здоровых сверстников, снижение способности использовать конструктивные стратегии поведения, снижение фрустрационной толерантности.

Ключевые слова: социально-психологическая уязвимость, фрустрация, социальная адаптация, подростки с нарушением слуха, направления и типы реакций.

Annotation. The article deals with the problem of socio-psychological vulnerability of adolescents with hearing impairment. The concept of "socio-psychological vulnerability" is more often considered in the psychology of professional activity, however, it fits well into special psychology, characterizing the fixation of persons with disabilities on the defect when entering the society of healthy peers, a decrease in the ability to use constructive behavioral strategies, a decrease in frustration tolerance.

Keywords: socio-psychological vulnerability, frustration, social adaptation, adolescents with hearing impairment, directions and types of reactions.

Введение. Потребность в адаптации человека в современном обществе априори связана с необходимостью преодолевать разного рода препятствия, противостоять жизненным трудностям. Формирование защитного поведения начинается далеко до подросткового возраста, но именно подросток способен овладеть конструктивными способами поведения во фрустрирующей ситуации. Выявление у подрастающего поколения реакции на фрустрацию и способности справляться с возникающими на пути адаптации барьерами является важной задачей на пути формирования жизнеспособной личности. Умение справляться с жизненными трудностями, находить конструктивное решение в сложившейся непростой ситуации является залогом успешной социализации личности. Подростки с отклонениями в развитии являются особой категорией лиц, у которых механизмы защиты формируются специфично и с опозданием, способность справляться с жизненными трудностями зачастую ослаблена, обнаруживается социально-психологическая уязвимость.

Изложение основного материала статьи. В специальной психологии вопросам психологической защищенности личности, ее реагирования в ситуации фрустрации уделено немало внимания (Д.В. Бойков, Д.И. Григорьева, И.А. Горьковая, О.В. Защиринская, Т.А. Колосова, Ю.А. Королева, Д.М. Маллаев, А.В. Микляева, Я.Н. Николаенко, В.С. Собкин, Л.В. Токарская), однако большинство работ посвящено

особенностям поведения лиц с интеллектуальными нарушениями и в меньшей степени описаны поведенческие особенности лиц с сенсорными нарушениями.

Исследования в области психологии лиц с нарушением слуха показывают замедленное и специфичное развитие у подростков этой категории мыслительных операций, недоразвитие эмоционально-экспрессивных средств языка, наличие коммуникативных сложностей, обусловленных спецификой средств общения, особенностей развития личности [3; 5; 7].

Исследование В.С. Собкина показало связь между расширением социальной среды подростка с нарушением слуха и усилением фиксации на дефекте, что обусловлено реакцией социального окружения на подростка при его вхождении в общество [7].

Т.Г. Богданова и И.О. Ярошевич, подчеркивая сложности социализации подростков с нарушением слуха, вводят понятие «социальная уязвимость» [5]. Феномен уязвимости, в том числе по отношению к лицам с ОВЗ и инвалидам, может рассматриваться в социальном, экономическом, культурном и правовом поле, в связи с чем получило свое развитие прежде всего в международных правовых документах. Отношение лиц к категории социально уязвимых предполагает создание механизмов (правовых и законодательных документов), обеспечивающих особую защиту, поэтому, рассматривая проблемы подростков с нарушением слуха при вхождении в общество, скорее нужно говорить о социально-психологической уязвимости, предполагающей сниженную способность противостоять возникающим трудностям, реагировать на фрустрирующую ситуацию, склонность фиксироваться на дефекте и др.

Целью экспериментального изучения является выявление характеристик социально-психологической уязвимости подростков с нарушением слуха через такие составляющие, как фрустрационная толерантность и способность использовать конструктивные/неконструктивные стратегии поведения и их взаимосвязь.

Для экспериментального изучения социально-психологической уязвимости были выбраны две группы подростков: экспериментальная группа (ЭГ) – слабослышащие подростки 12-15 лет (n=60) с диагнозом «двусторонняя сенсоневральная тугоухость», преимущественно II или II- III степени и контрольная группа (КГ) – подростки 12-15 лет с нормативным развитием (n=80).

В процессе эксперимента были использованы две методики: Методика копинг-стратегий Р.М. Грановской и И.М. Никольской) [4] и Тест фрустрационной толерантности С. Розенцвейга (детский вариант) [6]. Математико-статистическая обработка данных осуществлялась при помощи пакета прикладных программ Statistica 6.0. for Windows. Использовалась процедура корреляционного анализа (коэффициент r-Спирмена).

Результаты по методике С. Розенцвейга представлены в таблице 1.

Таблица 1

Выраженность типов и направлений реакций подростков в фрустрирующей ситуации

Группы	E	I	M	OD	ED	NP
ЭГ	35,95833	26,88667	37,03333	29,655	40,99	30,20167
КГ	37,9675	22,8075	38,4625	34,55125	29,965	34,99

Экстрапунитивные (внешненаправленные) реакции (E) проявляются в физической и вербальной агрессии, раздраженности, негативизме. Подростки с нарушением слуха и с нормативным развитием во фрустрирующей ситуации больше склонны обвинять кого-то, а не брать ответственность на себя, т.е. внешнее обвинение фактически является характерной чертой данного возрастного периода.

*Интропунитивные реакции (*I) с принятием вины и повышенной требовательностью к себе менее всего выражены у респондентов экспериментальной и контрольной групп.

Импунитивная направленность реакций (M) достаточно выражена в группах слабослышащих респондентов и с нормативным развитием. По мнению В.Е. Василенко, если экстрапунитивные реакции связаны с интеллектом отрицательно, то интропунитивные и импунитивные – положительно [1]. Признание фрустрирующей ситуации как малозначительной, неизбежной или преодолимой со временем исключает чью-либо вину, а вместо этого формируется индифферентное отношение к ней. Высокий уровень импунитивных реакций у подростков с нормативным развитием и испытуемых с нарушением слуха может рассматриваться в качестве индикатора степени адекватности, с которой личность оценивает возникшие неприятности.

Препятственно-доминантный тип реакции (O-D), при котором препятствие имеет особую значимость вне зависимости от того негативно или позитивно оно расценивается, не является преобладающим у слабослышащих подростков, однако чаще встречается у подростков с нормативным развитием.

Явно доминирующим типом ответной реакции на фрустрацию у слабослышащих подростков являются *эгозащитные* реакции (E-D), характеризующие силу-слабость «Я» личности. Их 40,9% от общего числа типов реакций. Эгозащитные реакции, как показатель способности защитить себя, должны присутствовать в личном профиле каждого человека, однако при высоких показателях эгозащитных реакций, которые обнаружены в группе подростков с нарушением слуха, личность отличается слабостью «Я», требует защиты, ее фрустрационная толерантность является низкой.

Поведение с преобладанием реакций самозащитного типа выражается в безоговорочной привязанности к ситуации, неспособности отвлечься от фрустратора и найти выход из проблемной ситуации. Превалирование самозащитных реакций в структуре «Я», обнаруживаемое в поведении слабослышащих подростков зачастую приводит именно к порицанию кого-нибудь и блокированию рефлексивного анализа для поиска выхода из ситуации. Подросток не желает или не способен демонстрировать формы социально-активного и вместе с тем конструктивного поведения, а лишь защищает свое «Я».

Причины преобладания эгозащитного типа реакций у подростков с нарушением слуха могут быть разные, в частности, это и отставание от нормативного развития и уплощенность смысловой сферы, при которой подросток либо недостаточно осмысливает ситуацию, либо ее осмысление происходит без учета «уроков», которые извлечены из опыта взаимодействия.

Необходимо-упорствующие реакции (NP) как признак относительной самостоятельности и адекватности реагирования в фрустрирующих ситуациях достоверно чаще встречаются в поведенческом репертуаре

подростков с нормативным развитием. Количество реакций, направленных на удовлетворение потребностей, незначительно выше по сравнению с препятственно-доминантными реакциями в обеих группах.

Анализ сочетаний направлений и типа реакций показывает, что среди наиболее часто встречающихся реакций на фрустрацию у подростков с нарушением слуха и подростков с нормативным развитием обнаруживаются как экстрапунитивные реакции самозащитного типа, так и сочетание импунитивной направленности с реакциями препятственно-доминантого типа, например: «Ну и ладно» (1), «И без этого обойдусь» (18), «Ничего страшного» (20), «Ну и качайся, сколько хочешь» (21).

Следующими по частоте проявлениями являются самозащитные реакции интропунитивной направленности E (NP), это: «Все равно ты должен купить мне игрушку» (5), «Я тоже хочу играть» (16), «Ребята, вы должны помочь мне» (13). Заметим, что подростков с нарушением слуха, ожидающих разрешения ситуации усилиями других и неспособных разрешить ситуацию, взяв на себя ответственность за происходящее, больше, чем в группе нормативно развивающихся подростков.

Результаты по методике копинг-стратегий Р.М. Грановской и И.М. Никольской описаны ранее [3]. В данной работе приведем описание корреляций направлений и типов реакций в фрустрирующей ситуации у подростков с нарушением слуха с психологическими защитами (таблица 2).

Таблица 2

Корреляционные связи направлений и типов реакций в фрустрирующей ситуации с психологическими защитами подростков с нарушением слуха

	Смена деятельности	Стремление расслабиться	Отрицание	Фантазирование	Невротические реакции	Агрессивность
E (экстрапунитивные реакции)	-	0,27	-	-	-	-
I (интропунитивные реакции)	- 0,28	-	- 0,27	- 0,28	-	-
M (импунитивные реакции)	-	-	-	-	-	- 0,32
OD (препятственно-доминантные)	-	-	0,29	-	0,33	-
ED (самозащитные)	-	-	-	-	-	0,28
NP (необходимо-упорствующие)	-	-	-	-	- 0,27	-

Корреляционная матрица отличается наличием достоверных связей на уровне тенденций (0,05). Наибольшее число связей (причем отрицательных) обнаруживается у показателя интропунитивные реакции со стратегиями поведения: «смена деятельности», «отрицание», «фантазирование». Принятие вины и повышенная требовательность к себе, с одной стороны, снижает проявление относительно адаптивных поведенческих и когнитивных стратегий («смена деятельности» и «фантазирование»), а, с другой стороны, повышение интропунитивных реакций снижает проявление и неадаптивной стратегии («отрицание»).

Экстрапунитивные реакции, проявляющиеся в физической и вербальной агрессии и негативизме, положительно коррелируют с такой копинг-стратегией как «стремление расслабиться».

Закономерен факт корреляций между разными типами ответов на фрустрацию и неадаптивными копинг-стратегиями подростков с нарушением слуха: фиксация на препятствии положительно связана с неадаптивыми копинг-стратегиями («отрицание» и «невротические реакции»); импунитивные реакции, характеризующие фрустрирующую ситуацию как малозначительную, неизбежную или преодолимую со временем, снижают показатель неадаптивных вариантов эмоционального копинга («агрессивность»); самозащитные реакции положительно коррелируют с агрессивной стратегией психологических защит.

Выводы. Таким образом, подросткам с нарушением слуха характерна социально-психологическая уязвимость, проявляющаяся в преобладании эгозащитного типа реакций с агрессивными тенденциями; в зачастую безоговорочной привязанности к ситуации, неспособности отвлечься от фрустратора; в преобладании эмоциональных форм реагирования в сложных жизненных ситуациях. Причинами такого реагирования могут быть и особенности развития, обусловленные вторичными нарушениями при нарушении слуха и отставание в развитии когнитивной, эмоциональной и социальной сфер личности подростка.

Корреляционный анализ направлений и типов реакций в фрустрирующей ситуации с психологическими защитами у подростков с нарушением слуха обнаруживает взаимосвязь между фиксацией на удовлетворении потребности и неадаптивными вариантами эмоционального копинга. Негативная реакция социального окружения на слабослышащего подростка при его вхождении в общество, а также специфика и недостаточность коммуникативного опыта приводят к неудовлетворенности потребностей, стимулируя неадаптивные эмоциональные реакции.

Замедленное и специфичное развитие у подростков с нарушением слуха анализа, синтеза, абстракции и других мыслительных операций; недоразвитие эмоционально-экспрессивных средств языка приводят к стремлению ограничиться общением внутри группы сверстников с нарушением слуха, к социально-психологической уязвимости, проявляющейся в фиксации подростков на собственном нарушении, снижении способности использовать конструктивные стратегии поведения, снижении фрустрационной толерантности. При этом вхождение в общество подростка с нарушением слуха, предполагающее владение конструктивными формами поведения, психологическую защищенность, представляет собой важнейшую психолого-педагогическую задачу современной школы.

Литература:

1. Василенко В.Е. Взаимосвязь показателей интеллекта и фрустрационных реакций // Ананьевские чтения-98: материалы науч.-практ. конф. СПб., 1998. – С. 28-29.
2. Горьковая И.А., Микляева А.В. Жизнестойкость и копинг-стратегии подростков с сенсорными и двигательными нарушениями // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2018. № 187. – С. 85-94.
3. Королева Ю.А. Механизмы психологической защиты в социальном развитии подростков с сенсорными нарушениями // Вестник КГУ. 2018. Т.24. №1. – С. 51-55.
4. Никольская И.М., Грановская Р.М, Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2001. – 507 с.
5. Олейникова Л.Т. Социализация старших подростков с нарушениями слуха // Известия ВГПУ. 2011. – С. 75-78.
6. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2005. – 688 с.
7. Собкин В.С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи. М.: ЦСО РАО, 1997. – 94 с.
8. Токарская Л.В., Григорьева Д.И. Сравнительный анализ жизнестойкости подростков с тяжелыми нарушениями речи и подростков с нормативным речевым развитием // Известия УрФУ. Том 23. № 4 (168). 2017. – С. 89-95.

Психология

УДК 159.99+316.614.5

кандидат психологических наук, доцент Кошенова Марина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск);
старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии Волохова Валентина Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск);
старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии Гурина Елена Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск)

ПРОФИЛАКТИКА И/ИЛИ ПРОПАГАНДА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ?

Аннотация. В данной статье рассматривается социально-сконструированный контекст суицидального поведения и обозначается широкий спектр возможностей профилактической работы с такими «точками опоры», как адресность и работа с индивидуальной историей. Обозначается необходимость выявления других значимых проблем у субъекта, которые «оформляются» в суицидальные мысли, а также учёта возрастных «точек бифуркации», когда экзистенциальные вопросы являются скорее нормой, чем отклонением.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, профилактика суицидального поведения, аутодеструктивное поведение, смысл жизни.

Annotation. This article examines the socially constructed context of suicidal behavior and identifies a wide range of opportunities for preventive work with such "points of support" as targeting and working with an individual history. It is necessary to identify other significant problems in the subject that "form" into suicidal thoughts, as well as to take into account age-related "bifurcation points", when existential questions are the norm rather than a deviation.

Keywords: suicide, suicidal behavior, prevention of suicidal behavior, auto-destructive behavior, the meaning of life.

Введение. Современная социальная реальность несёт множество рисков и вызовов для людей, принадлежащих к самым разным культурам и возрастным когортам. Процессы глобализации, интенсивное становление и распространение цифрового пространства, аномия ценностей, очевидно заявляющая о себе в разных обществах, очевидно затрудняют процессы социализации и интеграции личности в общество [12; 13]. Специалисты, изучающие вопросы социальной нормы и патологии, все чаще указывают на генерализованное влияние культуры отчуждения и активизацию аутодеструктивных драйвов [1; 4; 5; 7; 8; 9; 13]. При этом мы вынуждены констатировать, что в российском обществе ажиотаж именно вокруг темы суицидов набирает всё большие масштабы (многочисленные фейки в СМИ, мессенджерах и сети Интернет; множество методических пособий для выявления суицидальных рисков, особенно среди детей и подростков, тотальная диагностика групп риска), связанные, с одной стороны, с канализацией собственной тревоги, а, с другой, – с желанием общества повлиять на этот процесс. В настоящее время «суицид» обрёл социально-сконструированный контекст, и диагностирование вида суицидального поведения и степени риска – недостаточно, а порой и бесполезно и для организации превентивных мер, и для осуществления практической терапевтической помощи. В данной работе мы хотим сделать акцент на том, что социальный конструкт, поименованный как «суицидальное поведение», может включать в себя совершенно различное содержание и психологический смысл.

Изложение основного материала статьи. Существует множество определений суицидального поведения (Л.Н. Юрьева, Э. Шнейдман, Ю.Р. Вагин, Г.В. Старшенбаум, Э. Гроллман, Е.В. Змановская), однако, заметим, что ни выработка дефиниции этого сложного явления, ни выявление объективированных маркёров мыслей, намерений, поведения потенциального суициданта, ни даже диагностированная предрасположенность или позиционирование субъектом мыслей и действий, связанных с самоубийством – это не окончание, это только начало психологической работы с субъектом. Основной вопрос, следующий за выявлением суицидального поведения, заключается в том, как с этим работать: «Выявили суицидальное поведение и что дальше?». Так, диагностическая массовая работа в образовательных учреждениях, которая

проводится под эгидой профилактической работы, не отвечает на данный вопрос, а лишь запускает социально-психологические механизмы заражения и подражания, не приближая к превенции, а всё чаще обретая форму фактической пропаганды [9].

Для построения модели профилактической работы, на наш взгляд, необходимо обозначить следующие опорные точки.

1. Адресность профилактики суицидального поведения.

Объектом первичной профилактики суицидального поведения традиционно выступает всё общество. Трудно поспорить с тем, что сформировать ценность жизни для каждого субъекта общества, является благой задачей. Однако в гонке за тотальной профилактикой суицидального поведения существует риск или романтизировать данную тему, или рассказать детям и подросткам о том, о чём вопроса у них и не появлялось. Профилактика суицидального поведения в ее широких масштабах должна носить адресный характер. Так, она может быть направлена на минимизацицию доступных средств суицидов (например, создание барьеров по использованию доступа оружия, ограничение доступа к ядохимикатам на производстве, к определенным лекарственным средствам в аптеках и т.д.). В частности, статистика убедительно свидетельствует, что введения ограничения в США доли домохозяйств, в распоряжении которых было огнестрельное оружие, привело к снижению уровня самоубийства среди лиц в возрасте до 19 лет; в то же время в тех штатах, где допустимый возраст употребления алкоголя начинается с 18 лет, показатели по совершению суицидальных попыток значительно выше, чем в штатах, где законом употребление алкоголя разрешается только с 21 года [2].

Адресатом профилактики суицидального поведения должна выступать группа лиц, у которых выявлен суицидальный риск. При этом важно отметить приоритет индивидуального консультирования над групповым. Некоторые исследования содержат данные о том, что групповые учебные занятия в определенных случаях могут оказать пагубное воздействие на психологическое состояние участников [2].

Профилактика суицидального поведения, на наш взгляд, должна касаться и информационных систем, запускающих механизм заражения, идентификации и подражания суициденту. Соблазн «красоты» самоубийства находит свое отражение в описанном Д. Филлипсом в 1974 году эффекте Вертера. Одним из последних ярких примеров данного имитационного эффекта можно назвать сериал «13 причин почему» («13 reasons why», США), вышедший на экран в 2017 году и спровоцировавший скандал, связанный с неоднозначными исследованиями относительно влияния сериала на подростковые суицидальные настроения.

Необходимо также понимать, что профилактика «на запрет» не является эффективной, поскольку она вызывает интерес, интригует, и даже провоцирует, но не предотвращает.

2. Работа с суицидентом – всегда работа с индивидуальной историей.

Вопреки стереотипам профилактика суицидального поведения не означает разговор о самоубийствах, так же как, например, половое воспитание, не означает разговор о сексе. Половое воспитание без познания категорий любви, заботы, половой дифференциации, основ гигиены и так далее, имеет риск превратиться в номинальную форму о том, что «можно и нельзя». Аналогично, выстраивая структуру профилактики аутодеструктивных форм поведения и, в частности, суицидального поведения, необходимо работать в значимой для суицидента системе координат, с учетом его опыта, ресурсов и возможностей моделирования будущего себя. Профилактика суицидального поведения у тяжелобольных – это одни формы и методы; у группы людей, утративших близких, – совершенно другие; у подростков, не имеющих опыта близких и тёплых отношений с родителями, – третьи; у специалиста, контактирующего с клиентами суицидального риска, – четвёртые. Да, психика развивается по определённым логическим тактам, преодолевая кризисы развития и становления, но «поломка» будет носить сугубо субъективный, или индивидуальный, характер.

Еще Н. Бердяев отмечал, что нельзя рассматривать самоубийство как однородное явление: «Люди убивают себя от несчастной любви, от сильной страсти или от несчастной семейной жизни; убивают себя от потери вкуса к жизни, от бессилия; убивают от позора и потери чести; от потери состояния и нужды; убивают себя, чтобы избежать измены и предательства; убивают от безнадежной болезни и страха страданий […]. Самоубийство может быть от совершенного бессилия и от избытка сил. Психология самоубийства так странна, что бывали случаи, когда люди убивали себя от страха заразиться холерой. В этом случае они хотели прекратить невыносимое чувство страха, которое страшнее смерти. Самоубийство может совершиться и по мотивам эстетическим, из желания умереть красиво, умереть молодым, вызвать к себе особую симпатию» [3, с. 2-3].

Профилактика суицидального поведения в настоящее время в российской социальной практике зачастую либо завершается на этапе диагностики, когда ненадежным инструментом выявляют гипотетическую группу риска и затем, навешивая ярлыки или проявляя «гиперзаботу», не столько помогают, сколько осложняют жизнь подростков [9], либо подменяется псевдопрофилактикой, заключающейся в освещении данного неконструктивного варианта преодоления стресса, трудных жизненных ситуаций. Примером неадекватного понимания самой сути превенции суицидального поведения может служить озвученный классным руководителем запрос на проведение с подростками «тренинга суицидального поведения» (педагог невольно «снял» из социальной реальности подмену профилактики пропагандой, что и привело к казусному запросу).

3. Суицидальное поведение – это форма, за которой могут скрываться другие значимые проблемы.

В психотерапевтической практике нередки случаи, когда запрос клиента о суицидальных намерениях переходит из актуального во второстепенное, так как другого способа снятия психического напряжения нет, а актуальные неразрешенные внутриличностные конфликты есть. Почему возможна именно такая форма выхода нервного напряжения, как суицидальные мысли? Потому что именно эта форма в настоящее время широко освещается в средствах массовой информации. Это «форма», которая понятна, которая через механизм идентификации позволяет демонстрировать схожие симптомы и модели поведения, увиденные по телевизору или в новостных лентах.

Необходимо также отметить, что подростки, характеризующиеся демонстративным нарушением запретов, могут использовать именно эту форму поведения для отстаивания своих границ и автономии, если другие способы в детско-родительских отношениях недоступны. Очевидно, что школьный педагог-психолог, вынужденный тратить бо́льшую часть рабочего времени затрачивать на психодиагностику, часто, к тому же, не имеющий нужных консультативных навыков, занимается не поиском «зерна проблемы», а технологично отрабатывает жанр беседы в формате «пожалей родителей» или «чего тебе не хватает».

4. Познание категории смерти на определённых этапах развития психики человека является нормой.

Предельно важно понимать, что существуют необходимые экзистенциальные вопросы, без которых простраивание жизненной стратегии будет невозможно, и вопрос смерти входит в число таких вопросов. Чтобы выбрать модель «жить», нужно понять, что есть и выбор «умереть». Массовая диагностика школьников в подростковом возрасте выявляет шокирующие результаты: более половины подростков находятся в зоне риска. Ряд авторов (А.Е. Личко, Е.М. Вроно, Ф. Дольто и др.) указывает на то, что сами по себе особенности характера, присущие подростковости, предрасполагают к самоубийству. Ф. Дольто, анализируя проблематику этого периода, указывает на кульминационные моменты в жизни подростка: первый любовный опыт и опыт смерти, под которым она подразумевает столкновение с риском или нежелание жить. Она отмечает, что эти моменты взаимосвязаны, поскольку именно риск первого любовного опыта символизирует умирание детства, смерть одного из периодов жизни. Ф. Дольто отмечает также, что современные подростки лишены тех коллективных инициаций, ритуалов, означающих выход из детства, которые существовали в культурах ранее и способствовали тому, что в глазах окружающих и свих собственных подросток начинал восприниматься как преодолевший инфантильность, доказавший свое право на переход в мир взрослых. В современном мире подростки предоставлены в вопросе символического перехода сами себе, что зачастую и толкает их к рискованным поступкам [6].

Возникает закономерный вопрос, насколько валиден диагностический инструментарий, которым пользуются психологи, работающие с подростками? Так, например, в одной из анкет для выявления суицидального риска автор с маниакальной настойчивостью заставляет рассуждать (в том числе и в условиях группы) об экзистенциональном вопросе: «Что такое смерть?», «Можете ли Вы представить себе свою собственную смерть?», «Является ли смерть необходимостью или же она представляет собой разновидность недуга, с которым человек сможет когда-нибудь справиться?»… И для совсем стойких: «Не было ли у Вас желания умереть? Если да, то почему?» [10, с. 126-127]. Опросили или научили? И вопрос не риторический, так как диагностический инструментарий склонности к суицидальному поведению часто не операционализирован, содержит абсурдные вопросы или, по сути, предлагает, пропогандирует ту самую саморазрушающую модель, которую должен выявлять [9].

Человек задумывается о смысле жизни тогда, когда ему хорошо или когда невыносимо плохо (например, тяжелобольные или узники концлагерей). Однако задуматься о смерти или о смысле жизни совершенно не означает задумать суицид. Е.Э. Эдит, психолог и профессор Стэнфордского университета, будучи подростком, была отправлена в Аушвиц и пережила все ужасы концлагеря, утверждает, что, когда в Аушвице всё было безнадежно, её не посещали суицидальные мысли. Тогда не было дня, чтобы она не слышала от окружавших её людей: «Это место ты покинешь только в виде трупа». Но их зловещие пророчества только придавали ей сил для сопротивления [16]. В своих воспоминаниях она отмечает, что вопрос: «А зачем мне жить?», помогал бороться за эту жизнь, а не приводил к суицидальному поведению. Знаменитая работа В. Франкла, повествующая о жизни в концлагере, также демонстрирует неизбежность столкновения с вопросом добровольного ухода из жизни, который разрешается в зависимости от наличия индивидуального смысла жизни [14].

5. Поиск новых точек опоры в профилактике суицидального поведения.

В экзистенциальной модели В. Франкла одной из причин роста суицидального поведения выделяются утрата традиций, индустриализация и компьютеризация. Общество изобилия, в котором созданы все условия для удовлетворения базовых потребностей, не для стремления к смыслу. Это создаёт экзистенциальный вакуум. Техника избавила человека от необходимости усилий для того, чтобы выжить [15]. Разочарование в жизни и её бессмысленность, с которыми сталкивается современный человек, должна рассматриваться с учётом социокультурной ситуации, утратой культурных ценностей, семейных традиций. Это означает, что сегодня находится в поиске новых точек опоры в профилактике суицидального поведения. Это возвращает нас к идее того, что «Нельзя придать смысл жизни, смысл нужно найти» [14; 15]. Из этого со всей очевидностью следует, что профилактика роста суицидов не означает навязывание смыслов жизни, но означает помощь в поиске этих смыслов адресно. «Что же касается ощущения бессмысленности жизни, то тут возникает вопрос: как мы поможем нашим современникам, разочарованным в жизни, вновь обрести утраченный смысл? Современному человеку так настойчиво внушают редукционистские идеи, что можно радоваться уже одному тому, что жизнь для него ещё не окончательно лишилась смысла. Можно ли придать жизни смысл?» [15].

Э.М. Ремарк, описывая переживания главного героя в произведении «Триумфальная арка», особо подчёркивает интенциональность психики: «Знаешь ли ты, что известно человеку, и только ему? Что он умрет. В качестве противоядия ему дана фантазия. Камень реален. Растение реально. И животное реально. Они устроены разумно. Они не знают, что умрут. Человек это знает» [11, с. 126].

Выводы. Таким образом, профилактика суицидального поведения должна носить характер системный и адресный, она не может быть универсальной, поскольку формы и проявления суицидального поведения напрямую зависят от тех психологических задач, с которыми субъект сталкивается. Суицидальное поведение трудно отнести к категории «норма-патология», хотя традиционно оно и рассматривается именно как вариант нарушенной социально-психологической адаптации, психологического неблагополучия и поведенческой девиации.

Литература:

1. Белобрыкина О.А. Дифференциальные дескрипторы субъективного переживания одиночества подростками. Часть 1: теоретические и методические подходы к исследованию // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2019. – Т. 4 – № 2 (14). – С. 129-146.
2. Белогай К.Н., Борисенко Ю.В., Евсеенкова Е.В., Каган Е.С., Морозова И.С. Опыт использования методики «Детская шкала безнадежности» в процессе апробации скринингового метода исследования риска суицидального поведения подростков. Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2018. – Т. 24. – С. 3-22.
3. Бердяев Н.А. О самоубийстве: психологический этюд. – Москва: изд-во МГУ, 1992. – 23 с.
4. Волохова В.И., Кошенова М.И., Шабанов Д.М. Исследование динамики психологического времени в эпоху юности // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. – 2020. – № 4 (48). – С. 75-90. DOI: https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.7
5. Гурина Е.С., Кошенова М.И. Работа психолога с детской травмой. – Новосибирск: изд-во НГПУ, 2020. – 311 с.

6. Дольто Ф. На стороне подростка. Екатеринбург: Рама Паблишинг. – 2010. – 423 с.
7. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Аддикции в культуре отчуждения. Фрагментарная идентичность в зазеркалье постмодернизма: монография. – Новосибирск: изд-во НГПУ, 2013. – 434 с.
8. Короленко Ц.П. Суициды как одна из форм девиантного поведения // Современный интегративный подход в профилактике кризисных состояний: сборник статей. – Новосибирск, 2020. – С. 5-13
9. Кошенова М.И., Волохова В.И. Суицидальное поведение: проблема адекватности исследования и понимания феномена // Смальта. – № 3. – 2020. – С. 25-31.
10. Пакулина С.А. Психодиагностика суицидального поведения детей и подростков. Методическое пособие. – Челябинск, АБРИС, 2014. – 209 с.
11. Ремарк Э.М. Триумфальная арка. М.: АСТ. – 2017. – 512 с.
12. Современная социальная реальность: вызовы, риски, перспективы: монография / под науч. ред. О.А. Белобрыкиной. – Новосибирск, изд-во НГПУ, 2019. – 130 с.
13. Социально-психологическая оценка рисков современной реальности: очевидное и вероятное: монография / под науч. ред. О.А. Белобрыкиной. – Новосибирск, изд-во НГПУ, 2017. – 130 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла / общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – Москва: Прогресс. – 1990. – 368 с.
15. Франкл В.Э. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. Новосибирск: Сибирское университетское издательство. – 2018. – 96 с.
16. Эдит Е.Э. Выбор. О свободе и внутренней силе человека. Изд-во: Манн. – 2020.

Психология

УДК 159.99

аспирант 4 года обучения Кубанов Ахмат Рашидович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. В статье рассмотрены основные психологические особенности и требования к сотруднику органов внутренних дел как к субъекту профессиональной деятельности. Выделены спецефические особенности данного вида профессиональной деятельности, обуславливающие и актуализирующие индивидуальные профессионально важные качества и свойства у сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: субъект профессиональной деятельности, сотрудник органа внутренних дел, индивидуальные особенности, профессиональная компетентность.

Annotation. The article discusses the main psychological characteristics and requirements for an employee of the internal affairs bodies as a subject of professional activity. The specific features of this type of professional activity are highlighted, which determine and actualize individual professionally important qualities and properties of employees of internal affairs bodies.

Keywords: subject of professional activity, employee of the internal affairs body, individual characteristics, professional competence.

Введение. В системе профессиональной деятельности деятельность сотрудников органов внутренних дел отличается своими специфическими особенностями и заключается в том, что она предназначена для людей и осуществляется среди людей, при этом данная сфера профессиональной деятельности строго регламентирована законодательными и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации. Сотрудники органов внутренних дел представляют государство и государственные органы, выполняют функции по защите личных интересов граждан, а также и государственных интересов.

Выполнение профессиональных обязанностей сотрудниками органов внутренних дел, как правило, сопровождается экстремальными нагрузками, деятельность протекает в напряженных условиях, связанных с эмоциональными и личными перенагрузками. Также, еще одной специфической особенностью данного вида профессиональной деятельности является то, что именно от работы сотрудников органов внутренних дел, от их профессионализма, от сформированности профессиональных компетенций зависят не только результаты служебной деятельности, но также функционирование государства и государственных структур, и, самое главное, жизнь и здоровье людей.

Профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел принадлежит к разряду сложных, предъявляющих высокие требования к субъектам профессионального труда данной сферы, так как от принятых ими решений зависят жизнь людей. Соответственно для выполнения трудовых функций и должностных обязанностей в данной сфере, к личности сотрудника органов внутренних дел предъявляются особые требования, актуализируя особое сочетание социально-психологических свойств и качеств личности.

Изложение основного материала статьи. Современный рынок труда требует от субъекта профессиональной деятельности постоянного совершенствования и развития, так как актуальная ситуация развития в обществе ежедневно ставит перед специалистами, сотрудниками разных профессиональных сфер задачи и проблемы, решения которых требуют выхода далеко за пределы полученных в вузе знаний и компетенций. Формирование профессионально важных и значимых качеств сотрудника органов внутренних дел, как и всех специалистов, начинается с осознания себя и своего место в профессии [1], с процесса обучения в профильном образовательном учреждении [4], и продолжается в процессе профессионализации, становления человека как специалиста на разных этапах трудовой деятельности [7].

Процесс формирования профессионально значимых качеств личности, конфликтологической компетентности сотрудника органа внутренних дел в вузе имеет свои особенности. Профессиональный интерес является одним из основных условий успешного освоения профессии субъектом профессиональной деятельности [6].

С.Н. Тихомиров пишет: «Для обеспечения профессиональной деятельности существенное значение имеют следующие психологические особенности сотрудника ОВД: объем, устойчивость, переключаемость и

распределение внимания, уравновешенность аналитической и синтетической сторон восприятия и мышления, а также высокий энергетический уровень личности – качества, которые также существенным образом определяются природными свойствами человека» [8].

Правоохранительная деятельность сотрудника органа внутренних дел зависит не только от профессиональных знаний, умений и навыков, но и от личностных качеств, поэтому в число профессиональных требований всегда включались и включаются соответствующие требования к наличию психологических свойств и качеств личности.

В теории и практике психологической науки проведены многочисленные исследования по определению совокупности требований к субъекту профессиональной деятельности (Ананьев Б.Г., Безносов С.П., Васильев В.Л., Ильин И.П., Марьин М.И., Пряхина М.В., Рыбников В.Ю., Сальников В.П., Шестаков А.Г. и др.). Высокая профессиональная направленность и совокупность определенных индивидуально-психологических особенностей выступают обязательными требованиями к личности сотрудника органов внутренних дел.

Как отмечают исследователи, многие качества личности проявляются в процессе профессионализации личности, актуализируюясь на разных этапах ее; именно совокупность индивидуально-психологических свойств и качеств личности сотрудников органов внутренних дел выступают той базой необходимой для становления личности субъектом профессиональной деятельности, базой для овладения методами, техниками и технологиями, которые позволяют развить необходимые профессионально компетенции, обучиться специальным приемам, повышающим эффективность деятельности, позволяющим коммуницировать и взаимодействовать с различными категориями населения.

Как совершено справедливо указывает Семенова Ф.О. любая профессиональная деятельность специалиста характеризуется определенными специфическими психологическими особенностями, детерминируя у субъекта совокупность профессионально важных качеств [4].

Строгая регламентация деятельности сотрудников органов внутренних дел является одной из наиболее специфических особенностей профессиональной деятельности в органах внутренних дел (ОВД). Законодательные акты, нормативные документы регламентируют правовые нормы профессиональной деятельности сотрудников ОВД. Именно данная особенность отличает трудовую деятельность сотрудников органов внутренних дел от многочисленных отраслей профессиональной практики, где выполнение работ определяется общими планами или инструкциями и создает широкую возможность для свободного осуществления своих личных представлений о наиболее эффективной организации труда и траекторий трудовой деятельности.

Правовая регламентация, высокие требования к исполнительской деятельности подчиняют профессиональную деятельность сотрудника органов внутренних дел порядку, строго установленному нормами закона. Неисполнение или ненадлежащее исполнение сотрудником своих служебных обязанностей всегда является нарушением того или иного закона. Данные условия труда несомненно порождают повышенную личную ответственность, исполнительность сотрудника за свои решения и действия.

В.В. Простяков в своем исследовании пишет: «Особенностями профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел являются: правовая регламентация (нормативность) профессионального поведения, принимаемых решений работников полиции, профессионально участвующих в правоохранительной деятельности; властный, обязательный характер профессиональных полномочий должностных лиц полиции; экстремальный характер правоохранительной деятельности; нестандартный, творческий характер труда; процессуальная самостоятельность и персональная ответственность» [3].

Профессиональные важные качества специалиста в определенной профессии это индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на и успешность деятельности и эффективность ее выполнения.

Содержание профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел детерминируют проявление определенных индивидуально-психологических качеств. Рассмотрим основные структурные компоненты и их содержание профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел: познавательная; конструктивная; организаторская; коммуникативная [2].

Кратко рассмотрим их.

Познавательная деятельность – ее важность для деятельности сотрудника органов внутренних дел сложно переоценить. Только в рамках познавательной деятельности возможно достичь цели, решить задачи по защите прав и свободы граждан, по сохранению законности и целостности общества. Правильно организованный познавательный процесс позволит целенаправленно выполнить все профессиональные действия. Для решения проблемы борьбы с преступностью познавательная деятельность сотрудников органов внутренних дел должна обеспечивать установление фактов, обстоятельств и причинно-следственных связей, связанных с текущими, прошлыми и будущими событиями; также данная работа требует сложной аналитико-синтетической работы, работы в сложных противоречивых условиях.

Конструктивная деятельность – также относится к сложной мыслительной деятельности; это умственная деятельность, направленная на планирование раскрытия информации, расследования, предупреждение преступности и поиск скрытых фактов, которые могут быть причиной нарушения закона. Если при реализации познавательной деятельности мышление в основном имеет тенденцию отвечать на вопросы, которые до сих пор неизвестны, то что нужно изучить, чтобы найти ответы на конкретные проблемы, то в конструктивной деятельности субъект профессиональной деятельности составляет план этапа профессиональной деятельности, определяет тактику и стратегию, планирует конкретные действия и прогнозирует результат деятельности.

Организационная часть профессиональной деятельности сотрудника ОВД важная, определяющая результат часть работы. Организационная часть направлена на обеспечение наилучших условий для осуществления всех других видов профессиональной деятельности сотрудников ОВД. Содержание организационной части профессиональной деятельности сотрудника ОВД – это управление процессом раскрытия информации, расследования и предотвращения преступности. Организационная работа проявляется в оперативном руководстве, учете и контроле, поддержании взаимодействия между участниками этих процессов. Он включает в себя передачу и обмен информацией, а также анализ и оценку поведения других людей в организации, которые должны следовать инструкциям сотрудников в соответствии с характером своих обязанностей.

Коммуникационная часть профессиональной деятельности сотрудника ОВД включает получение необходимой информации посредством коммуникации, то есть прямого вербального и невербального взаимодействия с другими людьми в целях решения практических оперативно-служебных задач. Чтобы влиять на людей в процессе коммуникации, личности сотрудников должны гармонично сочетать в себе достаточно высокий интеллект, эрудицию, силу воли, эмпатию, а также комплекс личных свойств, определяющих его общую харизму и привлекательность [2].

Существенной особенностью деятельности сотрудника органов внутренних дел является конфликтный характер тех ситуаций, на фоне которых развертывается и протекает профессиональная деятельность. Конфликтная деятельность проявляется в различных формах при исполнении службы. У сотрудника органа внутренних дел должен быть сформирована конфликтологическая компетентность, которая позволит в критических, конфликтных ситуациях сохранить самообладание, психологическую устойчивость, не поддаваться стрессу и провокациям [6].

Профессиональная деятельность сотрудника органов внутренних дел принадлежит к разряду сложных, предъявляющих высокие требования к работникам правоохранительных органов, так как от принятых ими решений зависят судьбы многих людей. Сотрудник органов внутренних дел представляет государственные органы, защищающие личные и общественные интересы.

Выводы. Таким образом, личностные особенности сотрудника органов внутренних дел отличается сложностью и многогранностью, она складывается и формируется в основном в результате взаимодействия многих факторов, но главным и определяющим является процесс профессионализации, начиная от выбора профессии в юности и получения профильного образования, продолжая этапами профессионального становления человека, и, конечно же, личностные особенности определяются спецификой трудовой деятельности, в процессе которой происходит становление субъекта профессионального труда.

Формирование личности сотрудника полиции – это сложный процесс. Основные качества личности сотрудника органов внутренних дел: личная и гражданская ответственность, исполнительность, дисциплинированность, развитое аналитическое мышление, высокий уровень интеллектуального развития и познавательной активности, высокий уровень социализации, гуманность, толерантность, уважение к людям, стрессоустойчивость, физическое и психическое здоровье, владение навыками личной безопасности и др.

Итак, процесс развития индивидуально-психологических свойств личности сотрудника органов внутренних дел формируется в профессиональной деятельности и проявляется в профессиональной компетентности и определяется как соответствие к требованиям служебной деятельности и потребностям самого индивида в мотивированном выполнении своих служебных, оперативных и социальных обязанностей с высоким осознанием общественного долга.

Литература:

1. Китова Д.А., Семенова Ф.О. Феномен сознания как предмет психологического анализа // Вестник Университета Российской академии образования. 2019. № 4. – С. 49-54.
2. Петруня О.Э. Юридическая психология. Учебное пособие. – М.: Университетская книга, 2012. – 176 с.
3. Простяков В.В. Психологические требования к личности и профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел // Юридическая психология. 2012. № 1. – С. 5-8.
4. Семенова Ф.О. Психология профессионализации: выбор профессии и планирование профессиональной карьеры в юности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ф.О. Семенова. СПб: Копи-Р Групп, 2010. – 324 с.
5. Семенова Ф.О., Узденова А.М. Особенности психологической структуры исполнительской деятельности студентов вуза // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 12. – С. 108-114.
6. Эбзеев М.М., Семенова Ф.О. Формирование конфликтологической компетентности будущего специалиста в процессе обучения в вузе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. № 10 (92). – С. 174-178.
7. Эбзеев М.М. Формирование компетентностей как стратегическая задача образования в современных условиях // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 5-1. – С. 83-88.
8. Тихомиров С.Н. Психологические особенности профессионального мышления сотрудников оперативных аппаратов милиции. М.: Лекция, 1997.

Психология

УДК 159.99

студентка 4 курса Маринина Алина Евгеньевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студентка 4 курса Васичева Анастасия Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студентка 3 курса Гайдаренко Светлана Максимовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К МАНИПУЛЯТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается феномен манипулятивного поведения, а конкретно – взаимосвязь склонности к манипулятивному поведению и личностных особенностей у студентов.

Ключевые слова: манипуляции, манипулятивное поведение, личностные особенности, характер, студенты, образовательная среда, высшие учебное заведение.

Annotation. The article examines the phenomenon of manipulative behavior, and specifically – the relationship between the propensity to manipulative behavior and personality traits in students.

Keywords: manipulations, manipulative behavior, personality traits, character, students, educational environment, higher education institution.

Введение. Феномен манипулятивного поведения становится все более и более распространенным с каждым годом. Он пронизывает все сферы общества. Свое начало он берет в младенческом возрасте, когда ребенок при помощи плача или крика начинает неосознанно манипулировать родителями, а со временем это перерастает в более осознанное поведение и становится заметным в образовательной среде (в школе или в ВУЗе). В итоге, он наблюдается и в рамках трудовой карьеры, когда человек начинает осознанно прибегать к манипулированию окружающими для достижения поставленных целей.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим содержание понятий «манипуляция» и «манипулятивное поведение». Термин «манипуляция» подразумевает под собой неявное, скрытое психологическое воздействие манипулятора на собеседника, целью которого является желаемое поведение или результат. Как правило, она всегда включает игру на чувствах и эмоциях. Она иррациональна по своей природе и доставляет психологический дискомфорт, поэтому в большинстве случаев человек осознает, что в данный момент речи собеседник прибегнул к манипуляциям в его адрес, но что-то предпринять оказывается уже невозможно. Рядом с манипулятором люди чувствуют себя угнетенными, ощущают незащищенность и подавленность [5].

Манипуляции сопровождают развитие человека на протяжении всей жизни, а манипулятивное поведение формируется у него под влиянием жизненных обстоятельств. Если рассматривать термин «манипулятивное поведение», то следует заострить внимание на том, что это некое взаимодействие с окружающими людьми, которое возникает для достижения желаемого, применяя при этом приемы манипулирования [2].

В образовательной среде ВУЗа обучающиеся и преподаватели также используют разные варианты манипуляций в общении. Владение различными приемами управления окружающими людьми у студентов сочетается с малой долей информированности об альтернативных формах поведения и общения, а также с недостаточной сформированностью умения защитить себя от манипуляций со стороны сверстников и взрослых в момент общения. Не стоит забывать, что у обучающихся во время обучения в ВУЗе происходят значительные изменения во всех сферах самосознания. Ярко выраженные личностные особенности студентов находят свое отражение в характерных нарушениях норм и правил, желании переступить границы установленных договоренностей.

Зарубежные ученые выявили, что к манипулятивному поведению в основном прибегают люди со средним уровнем самооценки. Если у обучающихся или преподавателей выявлена завышенная самооценка, то уровень манипулирования будет низким или средним. Это указывает на то, что у людей с завышенной самооценкой нет необходимости применять манипуляции и управлять людьми. Обычно они являются автономными личностями: «проявляется на поведенческом уровне – самостоятельность решений; на эмоциональном уровне – независимость привязанностей, увлечений, симпатий; на морально-ценностном уровне – выражение собственных взглядов и мнений» [6].

У людей с заниженной самооценкой желание прибегнуть к манипулятивному поведению появляется довольно редко, зачастую они становятся на противоположную сторону – сторону жертвы манипулирования, или же создают свои собственные приемы манипулирования. Возможно, это причина того, что данная категория людей очень доверчивая и готова к подсознательному управлению окружающими их людьми [6].

Помимо самооценки на проявление человеком манипулятивного поведения могут влиять и другие факторы. Например, манипуляции тесно связаны с экстравертированной или интровертированной направленностью личности. Известно, что данные понятия были введены в психологию К.Г. Юнгом и модифицированы Г. Айзенком. Понятие «интроверт» характеризует тип личности, сосредоточенный на своем внутреннем мире (для таких людей характерны замкнутость, отчужденность, ценность и нужда в личном пространстве). Понятие «экстраверт» используется для описания личности, чья жизненная энергия направлена на окружающих и внешний мир (для них свойственны энергичность, коммуникабельность, доброжелательность, открытость и потребность в постоянном общении с другими людьми). Синтез понятий «экстраверт» и «интроверт» образуют понятие «амбиверт». Человек амбивертированного типа аккумулирует в себе черты обоих типов (такие люди легко и с удовольствием проводят время в компании, но периодически нуждаются в уединении. Долгое пребывание в компании может утомить амбивертированную личность, а долгое пребывание в одиночестве спровоцировать подавленность и чувство одиночества. Именно поэтому данный тип нуждается в постоянной смене ситуаций) [1].

Кроме того, на проявление манипуляций сильно влияет уровень самоконтроля личности. Категория самоконтроля подробно рассматривалась британским психологом Р. Кеттелом. Он рассматривал самоконтроль как целенаправленную, сильную волю, способность личности контролировать свои эмоции, поведение и реакции. Главной предпосылкой самоконтроля выступает собранность – состояние готовности действовать четко и оперативно. Р. Кеттел выделяет два полюса: высокий самоконтроль и низкий самоконтроль. Низкий уровень самоконтроля характерен для психологически слабой и неустойчивой личности и требует коррекции. Высокий уровень самоконтроля характерен для психологически устойчивой и сильной личности. Однако вопрос о чрезвычайно сильном самоконтроле имеет вокруг себя множество споров и разных точек зрения [4].

Немаловажным (и тесно связанным с самоконтролем) фактором в проявлении личностью манипулятивного поведения выступает эмоциональная устойчивость личности. Данная психологическая категория означает способность человека сдерживать свои эмоции и взвешенно реагировать на неблагоприятные ситуации или обстоятельства. Психологическая устойчивость человека определяется типом темперамента, уровнем развития его культуры, а также умением выстраивать жизненные ценности и приоритеты. Эмоциональная устойчивость чрезвычайно важная способность человека: чем ниже уровень эмоциональной устойчивости, тем скорее развивается эмоциональная напряженность [7].

Таким образом, после анализа литературы нами было проведено исследование, направленное на установление взаимосвязи личностных особенностей и склонности к манипулятивному поведению.

Базой для проведения исследования стал Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет». Выборка исследования составила 30 человек (12 юношей, 18 девушек). Возраст испытуемых 20-21 год (студенты 3 курса). Данное исследование проводилось с помощью следующих методик:

1. Шкала манипулятивного отношения, разработанная Т. Бантом. Методика состоит из двадцати вопросов и предназначена для диагностики уровня манипулятивного отношения личности к другим людям. Респонденту представлены суждения, отвечая на которые, следует указать согласие или несогласие с ними, используя предложенную шкалу.

2. Шкала макиавеллизма личности (Мак-шкала), разработанная Р. Кристи и Ф. Гейс, состоящая из двадцати вопросов. В методике респондент должен выразить меру своего согласия или несогласия с каждым утверждением по семибалльной шкале.

3. Пятифакторный опросник личности 5PFQ – был разработан американскими психологами Р. Мак-Крае и П. Коста. Опросник включает в себя набор из 75 парных, противоположных по своему значению, стимульных высказываний, которые соответствуют характеристикам поведения человека. В основу стимульного материала положена пятиступенчатая оценочная шкала Лайкерта (-2; -1; 0; 1; 2), с помощью которой можно измерять степень выраженности каждого из пяти факторов (экстраверсия – интроверсия; привязанность – обособленность; самоконтроль – импульсивность; эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость; экспрессивность – практичность).

Исследование проводилось дистанционно. В ходе анализа ответов испытуемых были получены следующие результаты:

1. Низкий уровень склонности к манипулятивному поведению обнаружен у 10% испытуемых (3 человека). У этих людей диагностирован показатель манипулятивного отношения с тенденцией к низкому по шкале манипулятивного отношения Банта и низкий уровень макиавеллизма по Мак-шкале. У данной категории респондентов ярко выражена интроверсия, они стремятся быть независимыми и самостоятельными, у них обычно высокий или средний уровень самоконтроля. Однако способность контролировать свои эмоции и импульсивные поступки почти размыта. В поведении мы можем наблюдать это, как отсутствие чувства ответственности или капризность. Данный тип людей больше всего подвержен манипулятивному поведению со стороны окружающих. Этому виной их интроверсия и доверчивость по отношению к окружающим людям. Они пытаются найти того, кто наставит их на верный путь, но при этом рискуют столкнуться с манипулятором или доминантном. Однако если человек данного типа решает прибегнуть к манипуляциям, то чаще всего он выбирает роль «жертвы». Его личностные особенности хорошо помогут ему в этом. Также он постарается разработать собственные методы манипулятивного поведения. Они будут значительно отличатся от существующих, что поможет ему оставаться незамеченным.

2. Средний уровень склонности к манипулятивному поведению обнаружен у 83,3% испытуемых (25 человек). У этих людей диагностирован средний уровень манипулятивного отношения по МАК-шкале и средний с тенденцией к низкому/высокому по шкале Банта, также высокий уровень по МАК-шкале и средний с тенденцией к низкому/высокому по шкале Банта. Респонденты из этой подгруппы отличаются экстраверсией, оптимизмом и беззаботностью. К жизни относится как к игре, совершая поступки, за которыми окружающие видят проявление легкомыслия. Они испытывают ярко выраженную потребность в других людях, в их общении с ними. У таких людей ярко выражен высокий уровень самоконтроля поведения и эмоциональной устойчивости. Для них манипуляция – это игра. Многие из них даже не замечают того, как прибегают к использованию манипуляций по отношению к другим. Это может быть разовым или мимолетным действием, небольшой просьбой и т.д.

3. Высокий уровень склонности к манипулятивному поведению обнаружен у 6,7% испытуемых (2 человека). У этих людей диагностирован показатель манипулятивного отношения с тенденцией к высокому по шкале манипулятивного отношения Банта и высокий уровень макиавеллизма по Мак-шкале. Они склонны к интроверсии, любят планировать свое будущее, всегда взвешивают свои поступки, не доверяют первым побуждениям и увлечениям. Однако средний показатель по шкале Пятифакторного опросника личности (5PFQ) между привязанностью и обособленностью говорит о том, что респондентам комфортно, как в окружении людей, так и наедине с собой. Такие люди любят порядок и комфорт, они настойчивы в деятельности и обычно достигают в ней высоких результатов. На жизнь смотрят серьезно и реалистично. Люди, у которых завышен уровень макиавеллизма, являются более успешными для выбора правильной манеры поведения, которая способствует манипулированию другими и формирует ложное впечатление о себе. Они управляют людьми как марионетками, «дергают их за веревочки» для достижения собственной выгоды.

Выводы. Так, исходя из результатов нашего исследования, нами было замечено, что у студентов существует взаимосвязь склонности к манипулятивному поведению и личностных особенностей. Респонденты, у которых исследование показало низкие результаты по пятифакторному опроснику личности (5PFQ), имеют низкий уровень манипулятивного поведения. Им присуще подвергаться манипуляциям со стороны окружающих их людей. Они склонны к интроверсии и импульсивным поступкам.

Студенты со средними показателями чаще встречаются среди манипуляторов. Они экстравертны, позитивны и всегда нуждаются в общении с окружающим миром. Их беззаботность скрывает основные черты манипулятивного поведения.

Испытуемые с высокими результатами довольно необычны и интересны. У них отмечается как интроверсия, так и экстраверсия. Им комфортно как в одиночестве, так и в шумной компании. Такие люди очень рассудительно подходит к манипуляциям окружающими. Они просчитывают все до мельчайших деталей и умело управляют своими близкими или друзьями.

Таким образом, можно сделать вывод, что фактором, влияющим на манипулятивное поведение студентов в образовательной среде ВУЗа, являются их личностные особенности. Человек не рождается манипулятором, а становится и развивает эту манеру поведения в себе. Благодаря ей, существование человека становится более комфортным, но благодаря ей же, он утрачивает способность переживать ценность и полноту своего существования.

Литература:

1. Айзенк, Г. Структура личности / Г. Айзенк. – Санкт-Петербург: Ювента, 1999. – 464 с.

2. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – Санкт-Петербург: Лениздат, 1992. – 400 с.

3. Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – Москва: Эксмо, 2007. – 416 с.

4. Кириенко, А.А. О понятии направленности личности, ее структуры и содержания / А.А. Кириенко // Образование и саморазвитие. 2010 – т. 3. – №19. – С. 161-166.
5. Непряхин, Н.Я манипулирую тобой. Методы противодействия скрытому влиянию / Н.Я. Непряхин. – Москва, 2018.
6. Петрова, Н.П. Специальная воспитательная работа в вузе как способ социально-психологической адаптации студентов-иностранцев / В сборнике: Теоретические и практические вопросы психологии и педагогики / Н.П. Петрова. – Москва, 2015. – С. 143-146.
7. Столяренко Л.Д. Основы психологии – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000 г. – С. 136-164.

Психология

УДК 159.9

преподаватель Матвеева Ольга Сергеевна
Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказания России
Федерального казенного образовательного учреждения высшего образования (г. Вологда)

АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА У ОСУЖДЕННЫХ С НИЗКИМ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

Аннотация. Статья посвящена описанию исследования проведенного автором в рамках изучения особенностей акцентуаций характера у осужденных женщин-рецидивистов, имеющих низкий социометрический статус. Полученные результаты могут быть использованы сотрудниками исправительного учреждения при работе с осужденными женщинами в рамках проведения психологической работы направленной на проведение различных типов и видов мероприятий в рамках выявления и корректировки акцентуаций характера осужденных, имеющих низкий социометрический статус, выявления взаимосвязи между типами акцентуаций характера и социометрическим статусом осужденной.
Ключевые слова: акцентуация, акцентуации характера, осужденные, социометрический статус, черты личности, личность.
Annotation. The article is devoted to the description of the research conducted by the author in the framework of studying the features of character accentuations in convicted female recidivists with a low sociometric status. The obtained results can be used by correctional institution employees when working with convicted women in the framework of psychological work aimed at carrying out various types and types of activities in the framework of identifying and correcting the character accentuations of convicts with low sociometric status, identifying the relationship between the types of character accentuations and the sociometric status of the convict.
Keywords: character accentuations, convicts, sociometric status, personality traits, personality.

Введение. Одной из важнейших потребностей для каждого человека начиная с момента рождения, является потребность находиться среди людей и быть включенным в конкретные социальные группы, которые обеспечивают ему определенный уровень комфортного существования. Он развивается и раскрывается в данных группах через присущие ему свойства и личностные особенности.

В настоящее время, достаточно важное значение, для исправительного учреждения занимают проблемы взаимодействия, общения осужденных внутри отряда. Особенности взаимодействия и, конечно же, общения, влияют на работу осужденных в трудовых бригадах, при их исправлении и на их дальнейшую социальную адаптацию внутри и вне учреждения и в дальнейшем процесс ресоциализации.

Условия исправительного учреждения, а также наличие у осужденных акцентуированных черт характера влияет на положение осужденного в иерархии межличностных отношений. Внутри нее каждый из них занимает определенное место, имеет свой социометрический статус.

На социометрический статус влияет ряд таких личностных особенностей, как свойства характера, темперамента, особенности высшей нервной деятельности, поведение, внешний вид, соответствие ценностей индивида ценностям группы, членом которой он является и прочее.

Особое внимание следует обращать на осужденных, имеющих наличие акцентуированных черт и низкий социометрический статус, так как именно у данной категории возникают проблемы с мотивацией каких-либо достижений и социально-психологической адаптацией в учреждении и в социуме в целом.

Данный аспект достаточно широко изучается в настоящее время в психологической науке. Большое количество исследований по данной теме является тому подтверждением. Такие исследователи, как Е.А. Аркин, А.С. Залужный, П.П. Блонский, Б.В. Беляев и др. занимались изучением изменений, которым подвергается личность в коллективе осужденных, дали всесторонний социально-психологический анализ личности в группе и т.д.

Изложение основного материала статьи: Понятие «акцентуация» впервые ввел немецкий психиатр и психолог, профессор неврологической клиники Берлинского университета К. Леонгард. Им же была в дальнейшем разработана и описана классификация акцентуаций личности. В своих работах он использовал как сочетание «акцентуированная личность», так и «акцентуированные черты характера», К. Леонгард заменил термин «психопат» на термин «акцентуированная личность» [1].

Акцентуация характера, по Леонгарду, это нечто промежуточное между психопатией и нормой. По его мнению, акцентуированные личности – это не больные люди, а здоровые индивиды со своими индивидуальными особенностями [1].

А.Е. Личко уточнил термин «акцентуированные личности», изменив его на термин «акцентуация характера», так как личность, по его мнению, слишком комплексное понятие, скорее подходящее для психопатий [1]. Он их рассматривал как временные изменения характера, но в то же время указывал, что многие из них могут перейти в какое-либо психическое заболевание или могут сохранятся на всю жизнь.

Таким образом, акцентуации – это черты своеобразия характера, которые иногда могут при определённых условиях затруднять взаимодействие человека с окружающими. Появлением акцентуации могут служить различные внутренние и внешние факторы.

Анализируя теоретические источники, можно сделать выводы, что существует достаточно большое количество классификаций акцентуаций характера. Основной упор делается на классификации

предложенные К. Леонгардом и А.Е. Личко. Как считают авторы, акцентуации характера развиваются в период становления характера и должны сглаживаться с повзрослением, так как это такие черты своеобразия характера, которые могут при воздействии определенных факторов на человека затруднять взаимодействие личности с окружающими ее людьми и социумом в целом.

Основными причинами возникновения акцентуаций характера могут быть как неблагоприятная наследственность, неправильное воспитание, дурной пример родителей из ассоциальных семей, тяжелые приобретенные заболевания, и многое другое, что в прочем мы и замечаем у осужденных.

Сотрудниками психологической лаборатории исправительных учреждений для изучения положения личности в группе, системы взаимоотношений между членами группы, наличия малых групп в отряде осужденных применяется метод социометрии.

Среди осужденных присутствует всегда своя социальная структура. Внутри нее каждый осужденный занимает определенное место, имеет свой социометрический статус. Социометрический статус – это свойство личности как элемента социометрической структуры занимать определенную пространственную позицию в ней, то есть определенным образом соотноситься с другими элементами [2].

Социометрический статус может быть высоким или низким в зависимости от того, какие чувства испытывают члены группы по отношению к данному субъекту – положительные или отрицательные. Совокупность таких статусов, в свою очередь, задаёт статусную иерархию в группе. Самыми высокостатусными считаются те, к которым обращены симпатии большинства. На низкой ступени находятся те, у которых отсутствует какой-либо выбор.

Осужденные с низким социометрическим статусом чаще всего ведут себя обособленно, скрытно, отчужденно, проявляют недоверчивость, являются замкнутыми, необщительными, сталкиваются с трудностями в установлении межличностных отношений, стараются уединяться, работать в одиночку, отдельно от других членов группы. У них менее развиты интеллектуальные способности, снижена оперативность мышления и т.д. Они чаще испытывают тревожность, беспокойство, являются ранимыми, неуверенными в себе, склонными к депрессиям и т.д.

В связи с вышеизложенным, можно сделать вывод, что на положение осужденного в социометрической иерархии влияет множество факторов. Одним из таких факторов является присвоения человеку того или иного статуса, положения в группе, что напрямую влияет на его психическое здоровье и самооценку.

Соответственно, проблематикой нашего исследования явилось изучение типов акцентуаций характера у осужденных, имеющих низкий социометрический статус, так как именно с их помощью можно спрогнозировать дальнейшее поведение осужденных в исправительном учреждении, а также сформировать у данной категории осужденных правопослушное поведение, предотвратить совершение рецидива, а также способствовать социальной адаптации и ресоциализации при освобождении.

Исходя из изложенного выше, целью нашего исследования явилось изучение особенностей акцентуаций характера у осужденных женщин, имеющих низкий социометрический статус.

Основу проведенного эмпирического исследования Матвеевой О.С. и Кормановской А.А. на базе ФКУ ИК-2 УФСИН России по Вологодской области (женская колония-рецедивисты) составили следующие методики: социометрия Джекоба Леви Морено, тест – опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека, для анализа первичной обработки результатов исследования были выбраны автоматический расчет углового преобразования Фишера и линейный коэффициент корреляции Пирсона.

В рамках предварительного тестирования было охвачено 80 респондентов из разных отрядов, с помощью социометрии Дж. Морено, было сформировано 2 группы: экспериментальная и контрольная.

Выборку составили 60 осужденных женщин, в возрасте от 25 до 40 лет. В экспериментальную группу вошли 30 осужденных женщин с низким социометрическим статусом. В контрольную – 30 осужденных с высоким и средним статусом.

Таблица 1

Сравнительные результаты теста-опросника К. Леонгарда – Г. Шмишека

Тип акцентуации характера	**Значения, %**					
	Контрольная группа			**Экспериментальная группа**		
	Явная акцентуация	Скрытая акцентуация	Всего в %	Явная акцентуа-ция	Скрытая акцентуация	Всего в %
Гипертимный	71,1	1,5	72,7	53,7	33,3	87,1
Возбудимый	2,5	29,2	31,7	23,08	75,2	98,28
Эмотивный	-	57,2	57,2	7,7	20,5	28,2
Педантичный	-	13,5	13,5	2,5	67,1	69,5
Тревожный	-	25,6	25,6	7,7	67,2	74,9
Циклотимный	71,4	2,5	74	2.6	2,5	5,1
Демонстративный	-	54,5	54,5	7,7	1,2	8,9
Застревающий/ригидный	-	12,3	12,3	30,5	48,3	78,8
Дистимичный	-	13,5	13,5	7,7	33,2	40,9
Экзальтированный	57,3	12,0	69,2	78,1	12,2	90,2

В ходе исследования были получены следующие результаты, как видно из таблицы 1 наибольшее число осужденных контрольной группы имеют явные акцентуации по гипертимному – 71,1%, циклотимному – 71,4%, экзальтированному – 57,3% типам акцентуаций характера, и также скрытые акцентуации по эмотивному – 57,2%, демонстративному – 54,5%, возбудимому – 29,2% и тревожному – 25,6% типу акцентуаций.

В данной группе респондентов не выявлено явных акцентуации по эмотивному, педантичному, тревожному, демонстративному, застревающему и дистимичному типу акцентуаций характера. Скорее всего,

это связано с тем, что данная группа респондентов не имеет никаких проблем во взаимодействии внутри коллектива и общении.

В экпериментальной группе обладают следующие типы акцентуаций характера: экзальтированный – 78,1%, гипертимный – 53,7%, застревающий – 30,5%, и возбудимый – 23,08%. Скрытыми в данной группе были выявлены следующие акцентуации характера: возбудимый – 75,2%, педантичный – 67,1%, тревожный – 67,2%, застревающий – 48,3%, дистимный – 33,2% , гипертимный – 33,3%.

Проранжированные результаты данного опросника представлены в таблице 2.

Таблица 2

Ранжированние результатов теста К. Леонгарда – Н. Шмишека контрольной и экспериментальной группы

Ранг	Тип акцентуаций характера контрольной группы (30 чел.)	% скрытой и явной акцентуации	Ранг	Тип акцентуаций характера экспериментальной группы (30 чел.)	% скрытой и явной акцентуации
1	Циклотимный	74	1	Возбудимый	98,28
2	Гипертимный	72,7	2	Экзальтированный	90,2
3	Экзальтированный	69,2	3	Гипертимный	87,1
4	Эмотивный	57,2	4	Застревающий	78,8
5	Демонстративный	54,5	5	Тревожный	74,9
6	Возбудимый	31,7	6	Педантичный	69,5
7	Тревожный	25,6	7	Дистимичный	40,9
8	Педантичный	13,5	8	Эмотивный	28,2
9	Дистимичный	13,5	9	Демонстративный	8,9
10	Застревающий	12,3	10	Циклотимный	5,1

Из таблицы 2 видно, что в выборке осужденных с низким социометрическим статусом преобладают возбудимый, экзальтированный, гипертимный и застревающий типы акцентуаций характера.

Данные результаты говорят о том, что такие личности отличаются следующими особенностями: невыдержанность, нетерпеливость, недостаточная управляемость и т.д. Своих антипатий они никогда не скрывают, компромисс в конфликте не ищут, часто дают волю раздраженности. Выдвигаемые ими требования довольно часто беспочвенны и завышены.

Данная категория осужденных довольно часто неправильно оценивает ситуацию, считая оппонента врагом. Но в тоже время, они достаточно трусливы, боятся наказания, легко подчиняются силе, выбирая лишь те модели поведения, которые сулят немедленное наслаждение или выгоду. Общение и установившиеся контакты их, как правило, поверхностны.

Экзальтированному типу – 90,2% свойственен большой диапазон эмоциональных состояний. Они проявляются в бурной реакции, повышенной впечатлительности, сильной привязанности к друзьям и пр. Это говорит о том, что данная категория осужденных имеет достаточно сильную привязанность к старым связям, оставшимся на воле, что в свою очередь приводит к нежеланию ими налаживать новые контакты в исправительном учреждении. Такие осужденные чаще всего замкнуты, погружены в воспоминания и выдуманную реальность. Любые их эмоции выражаются в словах, действиях и т.д.

Следует отметить, что акцентуации характера у испытуемых экспериментальной группы, выражены чуть более ярче, чем у контрольной.

У осужденных с низким статусом наиболее выражены такие типы акцентуаций характера как: возбудимый тип – f = 5, 266 при fкрит= 5,152, застревающий тип – f = 5, 618, педантичный – f = 6, 226, дистимичный – f = 5, 459.

У «непринятых» и «пренебрегаемых» слабее всего выражены следующие типы акцентуаций: циклотимный тип – f = 5,492, демонстративный – f = 5,452, эмотивный – f = 3,266.

Сравнительный анализ не выявил значимых различий между двумя группами по степени выраженности гипертимного, экзальтированного тревожного типа акцентуаций характера.

Анализируя полученные результаты, с помощью коэффициента корреляции Пирсона между показателями теста – опросника К. Леонгарда и Г. Шмишека и социометрического статуса осужденной в отряде можно отметить, что прямая взаимосвязь обнаружена между такими акцентуациями характера и статусом, как: эмотивный тип (r = 0,381, при p = 0,05); демонстративный тип (r = 0,348, при p = 0,05); циклотимный тип (r = 0,300 при уровне достоверности p = 0,05).

Отрицательная взаимосвязь обнаружена между следующими типами акцентуаций и статусом в отряде: возбудимый тип (r = -0,349, при p = 0,05); дистимный тип (r = -0,255, при p = 0,05); педантичный (r = -0,242, при p = 0,05); застревающий (r = -0,325, при p = 0,05).

Остальные акцентуации характера не показали статистически значимых корреляций с социометрическим статусом.

В связи с вышеизложенным, нами была обнаружена связь между низким социометрическим статусом и такими типами акцентуаций характера как возбудимый, дистимичнный, педантичный, застревающий типы.

Осужденные с высоким и низким социометрическим статусом имеют разные акцентуации характера. Для осужденных с высоким статусом имеются явные акцентуации по гипертимному, циклотимному, экзальтированному типам. В данной группе осужденных в рамках исследования нами было не выявлено явных акцентуации по дистимному, педантичному, возбудимому, застревающему и эмотивному типу.

Осужденные с низким социометрическим статусом обладают явной акцентуацией также по экзальтированному и гипертимному типа, что объединяет их с группой осужденных с высоким статусом. Однако они имеют и явные акцентуации характера по эмотивному, застревающему и возбудимому типам.

Выводы. Из полученных результатов нашего исследования можно сформулировать следующие рекомендации по работе с осужденными женщинами, имеющими низкий социометрический статус:

1. Организация и проведение тренинговых занятий с осужденными направленных на развитие и формирование навыков конструктивного общения.

2. Проведение индивидуальных и групповых консультаций сотрудниками исправительного учреждения с осужденными, имеющими низкий социометрический статус, направленных на профилактику конфликтных ситуаций в период межличностного взаимодействия.

3. Организация психотерапевтической работы с осужденными, имеющими низкий социометрический статус, направленной на разрешение травмирующих ситуаций и овладение навыками уместного использования защитного поведения, гибкости в общении и открытости окружающему миру.

4. Использование психологом исправительного учреждения в работе с осужденными, имеющими низкий социометрический статус – метода эмоционально-образной терапии, направленной на прорабатывание проблемных чувств, образов и т.д.

5. Сотрудникам психологической лаборатории выявлять заинтересованность осужденных в определенных видах деятельности, которые приносили бы им удовлетворение и повышали их положение в среде осужденных.

Литература:

1. Леонгард К. Акцентуированные личности / Карл Леонгард; Пер. с нем. В.М. Лещинской. – Киев: Вища школа, 1981. – 390 с.; 22 см.; ISBN В пер. (В пер.): Перевод изд.: Akzentuierte Pers@4nlichkeiten / Karl Leonhard (Berlin, 1976): FB Б 81-29/45 ;FB Б 81-29/46.

2. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие / Я.Л. Коломинский. – Минск: ТетраСистемс, 2000. – 432 с. – ISBN 985-6317-82-7.

3. Норикадзе В.Г. Методы исследования характера личности / В.Г. Норикадзе. – Тбилиси, 2006. – 307 с. – ISBN 5-520-00520-6.

4. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва, Института Психотерапии. 2002. – 488 с. – ISBN 5-89939-086-7.

Психология

УДК 159.9

аспирант второго курса по направлению подготовки 37.06.01
Психологические науки, ассистент Павлова Ксения Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита);
доктор психологических наук, доцент Дагбаева Соелма Батомункуевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ Г. ЧИТЫ)

Аннотация. В работе обсуждаются результаты исследования особенностей и иерархия ценностных ориентаций студенческой молодежи разных возрастных групп. Рассмотрены варианты и инварианты ценностных ориентаций у студентов. Известно, что ценностные ориентации выступают высшей позицией в структуре личности, они формируют представления о смысле жизни, о мире в целом и о своем месте в мире, а также отношения к себе и к окружающим людям. В исследовании приняли участие 200 респондентов Забайкальского государственного университета и Читинской государственной медицинской академии (Забайкальский край, город Чита). Данная выборка была разбита на возрастные когорты согласно возрастной периодизации И.Ю. Кулагиной. В качестве психодиагностического инструментария выступил ценностный опросник Ш. Шварца. Выявлены возрастные изменения в иерархии ценностных ориентаций студентов, снижение значимости одних ценностей и возрастание важности других.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, студенческая молодежь, возрастная категория, иерархия ценностей.

Annotation. The paper discusses the results of the study of the characteristics and the hierarchy of value orientations of student youth of different age groups. Options and invariants of value orientations in students are considered. It is known that values are the highest position in the structure of the individual, they shape the meaning of life, the world in general and their place in the world, as well as the attitude towards themselves and the people around them. The study involved 200 respondents from Zabaikalsky State University and Chita State Medical Academy (Zabaykalsky Krai, the city of Chita). This sample was divided into age cohorts according to the age period of I.Y. Kulagina. The psychodiagnostic tool was the value questionnaire of S. Schwartz. Age-related changes in the hierarchy of students' values, a decline in the importance of some values and an increase in the importance of others have been identified.

Keywords: value orientations, values, student youth, age category, hierarchy of values.

Введение. В современных социокультурных условиях происходит трансформация религиозных норм, семейных ценностей, меняется мироотношение молодежи, а также идет искажение культурных границ и ценностей в целом. Студенческая молодежь XXI века значительно отличается от своих предшественников. На наш взгляд, в первую очередь это связано с технологическим процессом, с ростом информационной активности, с социальными сетями, которые стали неотъемлемой частью общества и т.д. Все перечисленные аспекты непосредственно влияют на поведение человека и на формирование ценностных ориентаций. Известно, что на протяжении всей жизни ценности личности меняются, преобразовываются, они всегда в динамике.

Проблемой ценностных ориентаций занимались многие отечественные и зарубежные ученые (С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон, А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов, М.С. Яницкий, М. Рокич, Р. Инглхарт,

Ш. Шварц и др.). Проблема студенчества рассматривалась в работах таких ученых, как Ю.Р. Вишневский, Л.Я. Рубина и др.

Цель исследования – рассмотреть особенности и иерархию ценностных ориентаций современных студентов в зависимости от их возраста.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в данном возрасте идет формирование научных знаний, профессионального роста, повышение уровня наблюдательности, развитие профессиональных навыков, рефлексии в предстоящей деятельности. Конечно же, за данный период обучения у личности могут возникать кризисные моменты, которые в дальнейшем повлияют на переоценку ценностей, потребностей, интересов. У студенческой молодежи идет осознание положения собственного «Я» в системе общественных отношений, формирующих ценностные ориентации.

Изложение основного материала статьи. Известно, что ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности. Ценности могут выступать, как в социальном аспекте, так и в индивидуальном.

По данным Р. Инглхарта значительные изменения происходят в базовых ценностях (семейных, религиозных, ценностях здоровья и т.д.) населения, которые выступают основой и фундаментом в иерархической системе ценностей. Данная трансформация взаимосвязана со сменой поколения, что существенно влияет на устоявшиеся ранее ценности. Конечно, процесс протекает постепенно, не быстрыми скачками, но обладает немалым долговременным импульсом [6, с. 9]. Ш. Шварц в своих исследованиях писал о том, что культурные ценностные установки могут эволюционировать и изменяться с течением времени, по мере того как общество предлагает решения этих проблем [17].

Согласно психологическому словарю Р.С. Немова, ценности – это то, чем человек дорожит, ценит, придает важное значение в своей жизни, в социуме, в окружающем мире, близких и родных его людей, друзьях, знакомых, а также в материальной и духовной культуре [11, с. 472].

С.Л. Рубинштейн писал о том, что иерархия жизненных ценностей и потребностей подвергаются изменениям в зависимости от перипетий жизни, и на первый план могут выступать, то низшие, то высшие ценности. Также в процессе жизни может произойти обесценивание высших ценностей, когда под угрозой оказываются низшие. На протяжении всей жизни у личности происходит переоценка ценностей, идет перестройка его взаимоотношений с людьми, с социумом, с окружающим миром. В результате изменения внутренних условий вступают в действие, те или иные ценности начинают активизироваться, но в тоже время могут восстанавливаться и выключаться в определенную ситуацию [13].

Н.В. Бердяев в своих трудах писал о том, что иерархия ценностей в нашем мире опрокинута, т.е. высшее стало задавлено, а низшее стало высшим. Человеку не хватает времени задуматься о своем смысле жизни, он перестал понимать и осмысливать свое существование в этом мире [10, с. 330].

А.Г. Здравомыслов полагает, что ценности выступают важным связующим звеном между социальной средой (обществом) и личностью, ее внутренним миром [10].

Воскресенский А.А. и др. рассматривают ценности в русле образовательного процесса. С позиции автора «ценности для современной молодежи являются фундаментальными жизненными ориентирами, и конечно без их учета становится невозможным организовывать образовательный процесс» [2, с. 25]. Основной задачей при обучении в вузе для студентов выступает формирование общечеловеческих ценностей, которые связаны с представлениями о справедливости, дружбе, любви, свободе, самосохранении и т.д. Для каждой личности иерархия ценностей будет персональной, а комбинация взаимосвязей ценностных выборов бесконечна.

Например, Н.В. Власова пишет о том, что при формировании профессиональных компетенций и ценностных ориентаций студентов можно применять креативные тренинги. Также автор статьи разработала тренинг развития ценностных ориентаций или креативный тренинг, в рамках которого студенты в наглядной, динамичной и интерактивной форме осваивают необходимые знания, умения и навыки. Особенностью в проведении разработанных тренинговых занятий является их модульность. Основой в проведении тренинга выступают модули, которые отвечают за недостаточно сформированные или неверно сформированные ценности. Такими модулями могут выступать ценности, выделенные Ш. Шварцом (конформность, традиции, доброта, самостоятельность, достижения и др.) [3].

Милтон Рокич под ценностными ориентациями рассматривал «…абстрактные идеи, положительные или отрицательные, не связанные с определённым объектом или ситуацией, выражающие человеческие убеждения о типах поведения и предпочитаемых целях» [15, с. 17].

По мнению И.С. Кона «ориентация – это целая система установок, в свете которых индивид (группа) воспринимает ситуацию и выбирает соответствующий образ действий. Ориентации, направленные на какие-то социальные ценности, называются ценностными ориентациями» [8, с. 28]. И.С. Кон отмечает, что социальный опыт личности и ее деятельность выступает важным значением в процессе формирования моральных ценностей и нравственных чувств [20, с. 28].

В.А. Ядовым была предложена схема диспозиционной иерархии. По его мнению высшим уровнем диспозиционной иерархии выступают ценностные ориентации. Ученый считает, что система ценностей имеет иерархию, вершиной которой выступает жизненный идеал. Нравственный и социально-политический образ желаемого будущего развивается и формируется у индивида на всем жизненном пути. По предположению В.А. Ядова, собственная иерархия жизненных целей и ценностей-средств формируется при помощи ценностных ориентаций, которые в свою очередь взаимосвязаны с идеалом [18, с. 67-68].

С.С. Бубнова в системе ценностных ориентаций личности выделила три иерархических уровня. Первый уровень отвечает за обобщенные и абстрактные ценности (социальные, духовные, материальные). Второй уровень предполагает ценности, которые закреплены личностью в процессе деятельности и проявляются в дальнейшем как свойства личности (инициативность, коммуникабельность и др.). Третий уровень связан с поведением личности, то есть идет реализация и закрепление ценностей-свойств [15].

По мнению, М.С. Яницкого ценностные ориентации личности и социальных общностей представляют собой одновременно гетерогенную, иерархическую и динамическую систему [19, с. 195]. Известно, что ценностные ориентации выступают элементами структуры личности, которые формируются и закрепляются жизненным опытом личности, а также видоизменяются на протяжении всего жизненного пути [19, с. 196].

Как видно из проведенного исследования М.С. Яницкого и др. для всех возрастных групп «поколения Z» (выделенные согласно возрастной периодизации И.Ю. Кулагиной) наиболее предпочитаемыми ценностями

на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов выступают самостоятельность, безопасность, гедонизм и доброта. Что касается социально-нормативных идеалов и принципов, то они по мере взросления последовательно обесцениваются [14].

Ценностные ориентации – это «…динамическое и иерархически выстроенное психологическое образование, они выполняют регулятивную, интегрирующую и побуждающую функции, а также служат для личности эталоном» [4, с. 125].

Ценностные ориентации носят устойчивый и непротиворечивый характер, который в дальнейшем обуславливает совокупность таких качеств личности, как целостность, стабильность, ответственность, надежность, а также подражание своему идеалу, верность определенным принципам и жизненной позиции. Противоречивость ценностных ориентаций проявляется в непоследовательности поведения личности. То есть, если они не развиты и не сформированы у человека, то у него может проявиться признак инфантильности. Личность неспособна принимать самостоятельные и обдуманные решения, не желает придерживаться норм поведения согласно его возрасту [5].

Проанализировав понятие ценностные ориентации, можно сказать, что они выступают высшим звеном в структуре личности. С помощью их каждый человек определяет свое место в обществе, складывает представление об устройстве мира, об идеалах, конкретных и отдельных целях, убеждениях к которым стремится личность. Также ценностные ориентации являются мотивами к ведущей деятельности и на протяжении всей жизни могут формироваться, изменяться от внешних воздействий с социумом и внутренними потребностями человека.

Студенческий период благоприятен для образования ценностных ориентаций как устойчивого свойства личности. То есть, для студентов наступает особая пора, когда им необходимо понять, как в дальнейшем выстроить свою иерархию жизненных целей среди многочисленных интересов, разнообразия социальных ориентиров [1].

Молодые люди устанавливают новые отношения со сверстниками, подготавливаются к профессиональной карьере, к семейной жизни и к вступлению в брак. Главная цель у студенческой молодежи основывается на принятии ответственности за свою жизнь и близких людей, стремление к самостоятельности. Ключевым переживанием социальной ситуации развития зрелости выступает принятие ответственности за другого человека, в том числе и за себя [16, с. 361].

Т.М. Панкратова и Л.А. Дубровина пишут о том, что современная студенческая молодежь претерпевает характерные изменения в жизненных ориентациях. Данная трансформация идет в направлении от социальных ценностей, а именно от коллективистских к индивидуальным [12]. Данная категория, как правило, могут быстро приспосабливаться к новым условиям жизни, они активно реагируют на переломные моменты в системе общества. Приходящее поколение всегда что-то вносит новое в устоявшееся временем общество, при этом трансформируя традиции и уклад жизни своих предков. Данные перемены несут за собой изменение в системе ценностей.

Таким образом, цель исследования – рассмотреть особенности и иерархию ценностных ориентаций современных студентов в зависимости от их возраста.

В исследовании приняли участие студенты ЧГМА и ЗабГУ г. Чита в возрасте от 17 до 26 лет, выборка составила 200 человек. Согласно возрастной периодизации И.Ю. Кулагиной [9] группы были разбиты на возрастные категории: 16-17 лет (ранняя юность) – 68 респондентов; 18-19 лет (собственно юность) – 97 респондентов; 20-23 года (поздняя юность) – 28 респондентов; 24 года и выше (зрелость) – 7 респондентов.

Нами использовался ценностный опросник Ш. Шварца (см. табл. 1, 2) [7]. Данный опросник предполагает две части. В первой части опросника испытуемому необходимо оценить каждую из предложенных ценностей по 7-бальной шкале (от 7 до -1). Данная часть ориентирована на изучение ценностей, убеждений и идеалов, которые непосредственно оказывают влияние на личность. Во второй части опросника респонденту нужно оценить 40 описаний человека, характеризующие 10 типов ценностей по 4-бальной шкале (от 4 до -1 баллов). Предложенный блок представляет собой профиль личности.

Рассмотрим значимые и невыраженные показатели по ценностным ориентациям у студенческой молодежи на уровне нормативных индивидуальных идеалов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у исследуемой группы преобладают, как значимые, так и невыраженные ценности. Значимыми ценностями на уровне нормативных идеалов выступили «Самостоятельность» (средний ранг значимости -5.26), «Доброта» (5.09), «Безопасность» (4.88), «Конформность» (4.86), «Достижения» (4.82), «Универсализм» (4.62), «Гедоним» (4.61). Наименее значимыми ценностями для студентов явились «Власть» (3.71), «Традиции» (4.11), «Стимуляция» (4.15). Данные ценности могут оказывать влияние на личность, но возможно в социальном поведении они не всегда проявляются. Наиболее предпочитаемыми ценностями на уровне индивидуальных приоритетов у студентов явились «Доброта» (2.57), «Самостоятельность» (2.46), «Универсализм» (2.37) «Гедонизм» (2.34), «Безопасность» (2.21).

Наименее предпочитаемыми ценностями у студенческой молодежи на уровне индивидуальных приоритетов выступили «Власть» (1.18), «Традиции» (1.73), «Конформность» (1.96), «Стимуляция» (2.05), «Достижения» (2.17). Что касается выявленных ценностей, то они очень часто имеют проявление в реальном социальном поведении личности.

Далее рассмотрим варианты и инварианты ценностей у представленных групп, а также иерархию ценностных ориентаций на уровне индивидуальных приоритетов и нормативных идеалов студенческой молодежи в зависимости от возрастной категории (см. табл. 1, 2).

Таблица 1

Иерархия ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов студентов разныхвозрастных групп (средние баллы)

Ценности	Возраст, лет			
	1	2	3	4
	16-17 (n = 68)	18-19 (n = 97)	20-23 (n = 28)	≥24 (n = 7)
Конформность (hэмп.= 1.64038, p = 0.65027)	4.85	4.94	4.68	3.93
Традиции (hэмп.= 1.43607, p = 0.6971)	4.24	4.08	3.89	3.49
Доброта (hэмп.= 9.66293,p = 0.02166)	5.33*	5.12*	4.42*	4.34*
Универсализм (hэмп.= 5.75126, p = 0.12436)	4.70	4.64	4.22	4.59
Самостоятельность (hэмп.= 6.22533, p = 0.10115)	5.41	5.28	4.75	4.66
Стимуляция (hэмп.= 8.53551, p = 0.03615)	4.50*	4.06*	3.65*	3.48*
Гедонизм (hэмп.= 8.19662,p = 0.04212)	4.79*	4.75*	3.98*	3.14*
Достижения (hэмп.= 6.04848, p = 0.10928)	4.94	4.87	4.41	3.82
Власть (hэмп.= 2.55211, p = 0.46595)	3.97	3.63	3.35	3.04
Безопасность (hэмп.= 0.82446,p = 0.84361)	4.91	4.85	4.98	4.09

Примечание: «»* значимые различия при p≤0,05;
«**» значимые различия при p≤0,01.

Анализ полученных данных свидетельствует, что между группами обнаружены сходства и различия рассматриваемых ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов студентов разных возрастных групп. Результаты были подтверждены при помощи математико-статической обработки с использованием Н-критерия Крускала-Уоллиса**.** Различия имеются по трем компонентам: «Доброта» (p≤0.05), «Стимуляция» (p≤0.05), «Гедонизм» (p≤0.05). В возрасте от 16 до 19 лет такие ценности, как доброта, стимуляция и гедонизм занимают высокую значимость. Так как, студенты заводят новые знакомства и дружбу со своими сверстниками, пытаются сохранить благополучие с близкими людьми, но в тоже время завоевывают эмоциональную независимость от родителей и других взрослых. Развиваются такие качества, как переживание, эмпатия, сочувствие. Обучающиеся пытаются получить удовольствие и наслаждение жизнью.

Полученные результаты демонстрируют следующую возрастную динамику иерархии ценностных ориентаций в период обучения в вузе. Согласно представленным данным по мере взросления закономерно снижается значимость таких ценностей, как «Традиции» (средний ранг значимости - 3.49), «Доброта» (4.34), «Гедонизм» (3.14). Согласно возрастной периодизации В.Ф. Моргуна возраст от 24 лет характеризуется конкретными представлениями о будущей жизни, специализацией в выбранной профессии, встречей с будущем супругом, а также заключением брака.

Наибольшей специфичностью структуры ценностных ориентаций характеризуется молодежь в возрасте 16-17 лет. Для респондентов этой группы значимой ценностью остается «Самостоятельность» (5.41). В этот же период времени для студентов значимыми ценностями выступают «Доброта» (5.33), «Достижения» (4.94), «Безопасность» (4.91), «Конформность» (4.85). Данный возраст определяется выбором жизненного пути. Идет ориентация на будущее и смена мировоззрения, происходит окончательное становление типов жизненного мира. Юноши и девушки начинают чувствовать себя в роли взрослого, разными способами пытаются приобщиться к жизни старших.

Таблица 2

Иерархия ценностных ориентаций на уровне индивидуальных приоритетов студентов разных возрастных групп (средние баллы)

Ценности	Возраст, лет			
	1	2	3	4
	16-17 (n = 68)	18-19 (n = 97)	20-23 (n = 28)	≥24 (n = 7)
Конформность ($h_{эмп.}$= 10.50274,p = 0.01474)	1.96*	1.85*	2.36*	1.83*
Традиции ($h_{эмп.}$= 2.0851, p = 0.55493)	1.82	1.64	1.80	1.46
Доброта ($h_{эмп.}$= 2.51217, p = 0.47310)	2.63	2.58	2.49	2.17
Универсализм ($h_{эмп.}$= 3.07824,p = 0.37972)	2.44	2.38	2.29	1.86
Самостоятельность ($h_{эмп.}$= 1.81914, p = 0.61078)	2.59	2.40	2.32	2.58
Стимуляция ($h_{эмп.}$= 2.10717,p = 0.55046)	2.05	2.14	1.84	1.72
Гедонизм ($h_{эмп.}$= 5.49721,p = 0.13881)	2.42	2.44	2.01	1.72
Достижения ($h_{эмп.}$= 0.58709,p = 0.89938)	2.18	2.13	2.34	2.21
Власть ($h_{эмп.}$= 1.87421,p = 0.59892)	1.20	1.12	1.24	1.61
Безопасность ($h_{эмп.}$= 2.61686,p = 0.45454)	2.30	2.14	2.29	1.97

Примечание: «»* значимые различия при p≤0,05;
«**» значимые различия при p≤0,01.

Анализ полученных данных свидетельствует, что между группами обнаружены сходства и различия рассматриваемых ценностных ориентаций на уровне индивидуальных приоритетов студенческой молодежи разных возрастных групп. Результаты были подтверждены при помощи математико-статической обработки с использованием Н-критерия Крускала-Уоллиса. Различие имеется по одному показателю:«Конформность» ($p \leq 0.05$). Возможные варианты свидетельствуют о том, что у студентов возрастной категории от 16 до 18 лет идёт адаптация к учебному процессу, смену деятельности. Здесь личности необходимо преодолеть представленные перед ним трудности. Конечно, если возникают проблемы на пути, то у обучающего могут проявиться такие личностные качества, как конформность, безынициативность, неуверенность в себе. Например, студенты в возрасте 20-23 лет имеют высокий ранг по ценности конформность. Это связано с тем, что на первом курсе обучения они успешно прошли интеграцию в группе и у них сформировался высокий уровень коллективизма, как свойство личности каждого.

На уровне индивидуальных приоритетов у студенческой молодежи выступает следующая возрастная иерархия ценностных ориентаций. Рассмотрим поподробнее каждую возрастную категорию.

В возрасте 16-17 лет прослеживается следующая динамика ценностей: доброта (средний ранг – 2.63), самостоятельность (2.59), универсализм (2.44), гедонизм (2.42), безопасность (2.30), достижения (2.18), стимуляция (2.05), конформность (1.96), традиции (1.82), власть (1.20). Данный период характеризуется переходом к самостоятельности, студенты научаются быть независимыми от родителей. Ведущей деятельностью выступает учебно-профессиональная деятельность, идёт ориентация на будущее. Также формируется мировоззрение, самоопределение и окончательное становление типов жизненного мира.

В период 18-19 лет выступает иерархия таких ценностей, как доброта (2.85), гедонизм (2.44), самостоятельность (2.40), универсализм (2.38), безопасность (2.14), стимуляция (2.14), достижения (2.13), конформность (1.85), традиции (1.64), власть (1.12). В этом возрасте для юношей и девушек основным показателем выступает принятие ответственности, которой раньше не было. Начинается реализация жизненных планов в реальности, тут же идет поиск себя во взрослой жизни.

В возрастной категории 20-23 лет система ценностей занимает следующую позицию: доброта (2.49), достижения (2.34), конформность (2.36), безопасность (2.29), самостоятельность (2.32), универсализм (2.29), гедонизм (2.01), стимуляция (1.84), традиции (1.80), власть (1.24). Молодость - это время когда студенческая молодежь создает семьи, определяет свою роль в общественной жизни, занимает определенную позицию в выбранной профессии, а также осваивает её в будущем.

В возрасте от 24 лет и выше ценности располагаются в следующем ранге – самостоятельность (2.58), достижения (2.21), доброта (2.17), универсализм (1.86), конформность (1.83), безопасность (1.97), стимуляция (1.72), гедонизм (1.72), власть (1.61), традиции (1.46). Студенты этой возрастной категории могут успешно адаптироваться в новых условиях и реагировать на любые перипетии в своей жизни, а также позитивно решать представленные перед ними внезапные трудности. Важную роль играет то, что они осознанно несут ответственность за себя и близких им людей.

Выводы. Ценностные ориентации – это важнейший элемент в структуре личности. Они закреплены жизненным опытом индивида, сформированы в процессе деятельности, общения, окружающего мира, выступают основой в мировоззренческих и нравственных убеждениях. Каждый человек разграничивает значимые и незначимые для себя ценности.

Студенческий период характеризуется реализаций жизненного замысла, желанием осуществить свои идеалы и цели. Интенсивно происходит общение со сверстниками, развиваются отношения дружбы и любви. Большинство заключают первые браки, создают семейную жизнь. Важный период для личностного роста и система ценностей существенно влияет на развитие самосознания личности в целом.

У студенческой молодежи разных возрастных групп существуют различия и сходства в особенностях ценностных ориентаций. На уровне нормативных идеалов у студентов преобладают варианты по трем показателям «Доброта» ($p \leq 0.05$), «Стимуляция» ($p \leq 0.05$), «Гедонизм» ($p \leq 0.05$). Инварианты были выявлены по следующим ценностям «Самостоятельность», «Универсализм», «Безопасность», «Достижения», «Конформность», «Традиции», «Власть». На уровне индивидуальных приоритетов у данной выборки доминирует различие по такой ценности, как «Конформность» ($p \leq 0.05$). Основными целями у студентов выступают проявление активности в групповой солидарности в кризисных ситуациях, высокой степени самоконтроля, личностного согласия, стремление к инновациям. Возрастная категория 16-17 лет только вступают во взаимоотношения со своими сверстниками и соответственно идет адаптация в новом коллективе. У студентов в возрасте от 20 лет и выше уже сформированы сплоченность и единство в группе, идет осмысленное принятие мнения большинства.

По мере взросления закономерно снижается значимость на уровне нормативных идеалов таких ценностей, как «Традиции» (средний ранг значимости – 3.49), «Доброта» (4.34), «Гедонизм» (3.14). Наибольшей специфичностью структуры ценностных ориентаций характеризуется молодежь в возрасте 16-17 лет. Для респондентов этой группы значимыми ценностями выступают «Самостоятельность» (5.41), «Доброта» (5.33), «Достижения» (4.94), «Безопасность» (4.91), «Конформность» (4.85).

В возрастной категории от 16 до 20 лет на уровне индивидуальных приоритетов динамика ценностных ориентаций занимает следующую позицию. Ценности – доброта, самостоятельность, универсализм, гедонизм занимают важную часть в иерархической системе, на низший уровень уходят такие ценности, как конформность, традиции, власть. От 20 до 23 лет для студенческой молодежи основными показателями являются ответственность, дружба, новые знакомства, проявление личного успеха в учебе, самоконтроль, самостоятельность. От 24 лет у студентов такие ценности, как самостоятельность, достижения и доброта выходят на высокий уровень значимости.

Таким образом, обобщая полученные данные, можно подытожить, что значимость ценностных ориентаций студентов меняется по мере взросления. Мы наблюдаем рост значимости одних ценностей и снижение значимости других, что свидетельствует о детерминированности структуры ценностных ориентаций студентов их возрастными особенностями и своеобразием выполняемых социальных ролей.

Литература:

1. Белова О.Р., Боронина Ю.Р., Вишневский Ю.Р. Студенчество: динамика ценностных ориентаций // Академический вестник, 2009. № 3 (9). – С. 19-36.

2. Богданов С.И., Султанов К.В., Воскресенский А.А. Постматериальные ценности и жизненные ориентации поколения Z: цифровая молодежь в образовательной системе современной России // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2018. № 187. – С. 24-30.
3. Власова Н.В. Формирования ценностных ориентаций студентов психолого-педагогических вузов посредством креативного тренинга // В книге: Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия. Материалы IV Межрегиональной заочной научно-практической интернет-конференции с международным участием, 2018. – С. 227-230.
4. Дагбаева С.Б. Становление системы ценностных ориентаций личности в процессе этнической социализации // Вестник Кемеровского государственного университета, 2015. № 1-1 (61). – С. 122-127.
5. Зыбина Л.Н. Ценностные ориентации студентов в период обучения в вузе // Философия образования, 2015. № 1 (58). – С. 75-84.
6. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества // Полис. Политические исследования, 1997. № 4. – С. 6-32.
7. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
8. Кон И.С. Социология личности. М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
9. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие. Издательство: Академический проект, Серия: Gaudeamus. 2018. – 420 с.
10. Лапин Н.И., Здравомыслов А.Г., Кузьминов В.Г. Социология. Хрестоматия в 2 т. Том 1: учебное пособие для вузов: 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2020. – 434 с. Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/452486 (дата обращения: 08.12.2020).
11. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
12. Панкратова Т.М., Дубровина Л.А. Ценностные ориентации современной молодежи // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2018. № 2 (36). – С. 211-216.
13. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2017. – 287 с.
14. Система ценностных ориентаций "Поколения Z": социальные, культурные и демографические детерминанты / М.С. Яницкий [и др.] // Сибирский психологический журнал, 2019. № 72. – С. 46-67.
15. Хайбулаева А.Г. Проблема ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в психологических исследованиях. Монография. Махачкала: АЛЕФ, 2020. – 102 с.
16. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов: 3-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2020. – 457 с. Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/449912 (дата обращения: 20.12.2020).
17. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2008. Т. 5. № 2. – С. 37-67.
18. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
19. Яницкий М.С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике // Психология Вестник Кемеровского государственного университета, 2020. № 22(1). – С. 194-206.
20. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

Психология

УДК 159.9.01
доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии Петрова Нина Фёдоровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ВИРТУАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются наиболее актуальные проблемы, могущие возникнуть в ходе виртуальной коммуникации между пользователями сети «Интернет», в первую очередь, – молодёжи. В этой связи также изучаются существующие возможности и ограничения, способствующие минимизации рисков, возникающих при сетевом общении. Автором рассматривается как достаточно мощный ресурс для развития личности, которым потенциально обладает процесс виртуальной коммуникации, так и потенциальные риски, связанные с взаимодействием между Интернет-пользователями в социальных Сетях. При исследовании такого рода рисков особое внимание уделяется деятельности групп, носящих деструктивный характер. При изучении такого рода интернет-сообществ рассматриваются также социально-психологические проблемы, усугубляющие их деструктивное влияние на психику молодёжи.
Ключевые слова: Интернет, виртуальная коммуникация, виртуальная личность, информационная среда, буллинг, «киберсуицид», троллинг.
Annotation. The given article deals with the most pressing problems that may arise in the course of virtual communication between Internet users, primarily among young people. In this regard, the existing opportunities and limitations that help to minimize the risks that arise in network communication are also being studied. The author considers both a sufficiently powerful resource for personal development, which is potentially possessed by the process of virtual communication, and the potential risks associated with interaction between Internet users in social networks. In the study of such risks, special attention is paid to the activities of groups that are destructive in nature. When studying such online communities, the author also considers the socio-psychological problems that aggravate their destructive influence on the psyche of young people.
Keywords: Internet, virtual communication, virtual personality, information environment, bullying, «cybersuicide», trolling.

Введение. Культура современного человеческого общества характеризуется глубоким и практически повсеместным проникновением виртуальных коммуникаций. Эти, последние, нашли своё применение практически во всех сферах жизни и деятельности человека. На этапе освоения начальных навыков коммуникации маленькие дети осваивают не только вербальную и невербальную коммуникации, но также навыки общения в сетевом пространстве.

В такой ситуации ряд исследователей говорит о симбиозе личности и виртуальной среды [1-4; 6]. При этом, несмотря на факт применения Интернета практически во всех основных сферах деятельности человека, его влияние на личность и общество остаётся не изученным до конца.

В полной мере сказанное относится и к возможному отрицательному влиянию виртуальных коммуникаций на психику человека, прежде всего, представителя молодёжной среды. Частичному восполнению недостаточной изученности названной проблемы будет посвящена данная статья.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день в специальной литературе фиксируется существование множества определений термина «виртуальные коммуникации» [1-2; 5-8; 10]. Резюмируя результаты трудов различных авторов, обращавшихся к данному вопросу, можно вывести следующее, адекватное целям и задачам настоящей статьи, определение: виртуальные коммуникации представляют собой способ общения между людьми с использованием компьютера и иных технических средств, подключенных к Интернету (смартфон, ноутбук).

Виртуальное общение представляет собой благоприятную среду в смысле раскрытия таких потенциалов личности, которые могут не получить достаточной реализации в рамках реального общения. С другой стороны, виртуальное общение может служить и препятствием в ходе процессов социально-психологической адаптации и достижения ею успеха.

Обобщённо можно резюмировать, что сетевое общение имеет ряд негативных психологических последствий для личности. На современном этапе изученности данной проблемы представляется возможным выделить следующие негативные последствия:

- реализация агрессивных тенденций со стороны отдельных пользователей сети;
- проявление некоторыми пользователями социальной ненормативности;
- безответственность ряда участников сетевого общения [12, с. 61].

Далее, серьёзную опасность в ходе Интернет-общения может представлять манипулирование сознанием. Выделим наиболее распространённые способы такого рода манипуляций (табл. 1)

Таблица 1

Виды манипулирования сознанием, которые распространены в виртуальной среде

№	Виды манипулирования сознанием	Их характеристика
1.	**Харассмент**	домогательство, целенаправленное и продолжительное воздействие на жертву повторяющимися сообщениями;
2.	**Кибермоббинг**	использование средств электронной коммуникации в целях унижения или угроз другим пользователям социальных сетей [11, с. 55];
3.	**Троллинг**	размещение на электронных ресурсах провокационной и/или оскорбительной информации с целью вызвать ответную негативную реакцию, агрессию и спровоцировать конфликт между участниками коммуникации [3, с. 181];
4.	**Кибербуллинг**	представляет собой комплекс многократных, постоянно продолжающихся атак на собеседника с целью осуществления виртуального террора [3, с. 185];
5.	**Киберсталкинг**	преследование пользователя Интернета, осуществление противозаконных действий и атака манипулятивными сообщениями, способными вызвать тревогу, стыд, страх, вывешивание на сайтах материалов, унижающих честь и достоинство отдельных личностей, возможность компрометации взломанных профилей и различных интернет-ресурсов жертвы и т.д.) [3, с. 186];
6.	**Флейминг**	бурный обмен эмоциональными репликами оскорбительного характера между участниками акта сетевого общения [5, с. 224];
7.	**Секстинг**	рассылка сообщений сексуального характера, призванных вызвать негативные эмоции, опозорить одного или нескольких участников сетевого общения.

Теперь следует подробнее остановиться на дефиниции «киберсуицид» [9], как обозначающей наиболее опасный результат манипулирования сознанием. Под данным термином можно понимать разновидность группового или индивидуального самоубийства, совершаемого в результате использования и/или в ходе более или менее активного пользования интернет-ресурсами [9, с. 62]. С точки зрения раскрытия темы настоящей статьи вполне приемлемой выглядит типология киберсуицидов, разработанная Н.М. Бугаевой [4, с. 135]. Эта типология включает 4 типа киберсуицидов (табл. 2):

Таблица 2

Виды киберсуицидов

Аддиктивный киберсуициц	Информационный киберсуицид	Флешмоб-киберсуицид	Онлайн-киберсуицид
суицид, являющийся следствием аутоагрессивных действий, каковые, в свою очередь, могли быть спровоцированы инетрнет-аддикцией	это суицид, информация о способах которого была получена в ходе поиска в сети Интернет, либо «по совету» других пользователей на форумах, в чатах и социальных сетях	коммуникативный, или, предполагающий общение в сети Интернет пользователей, ранее между собой не знакомых, основной целью которого является совершение коллективного самоубийства, при этом в большинстве случаев для достижения соответствующих целей заключается виртуальный договор	подразумевает совершение самоубийства в режиме реального времени перед вебкамерой

К киберсуициду может привести активность молодёжи и подростков в т.н. «группах смерти» [13]. Их популярность была во многом связана с использованием игровой формы, совмещавшей онлайн и оффлайн уровни. Таким образом, полученные участниками виртуальные задания должны были реализовываться в реальной жизни. Первой среди такого рода сетевых сообществ широкую известность в 2016 г. приобрела группа «Синий кит» [13].

Спустя два года, в январе 2018 г. появилась игра «24-часовое исчезновение», подстрекающая представителей подрастающего поколения покинуть свои дома. Февралём 2018 г. датируются первые сообщения об игре «Беги или умри», участникам которой, – в большинстве своём детям и подросткам, давалось задание перебежать дорогу перед движущимся транспортом [14, с. 148].

Другой тип деструктивных сообществ представлен т.н. «колумбайнерами». Этимологически данный термин связан с массовой стрельбой в школе Колумбайн в штате Колорадо (США). Данное преступление было совершено подростками Д. Клиболдом и Э. Харрисом в апреле 1999 г. Их жертвами стали 13 человек, 24 было ранено [2, с. 35]. Начиная с 2014 г., на территории Российской Федерации было совершено 8 подобных преступлений.

Изучение двух вышеназванных типов деструктивных интернет-сообществ показывает комплекс стоящих за ними проблем. Последние, в свою очередь, обусловлены рядом факторов (Табл. 3).

Таблица 3

Факторы, способствующие деструктивному влиянию «групп смерти» и «колумбайнеров» на психику и поведение молодёжи и подростков

Внутренние факторы	Внешние факторы
Отсутствие серьёзных ценностей в реальной жизни многих представителей подрастающего поколения	Высокий уровень насилия в подростково-молодежной среде
Склонность молодёжи и подростков к агрессии и саморазрушению	Социальная напряженность семьях, на улицах, в учебных заведениях
Психологическая неустойчивость многих представителей молодёжной среды	

Далее, при эскалации активности молодёжи и подростков в интернет-пространстве серьезные риски связаны с переносом ценностей в виртуальные миры [8, с. 248]. Это может существенно усложнить реальное общение и способность решать жизненно важные задачи. Следовательно, такая ситуация с определённой вероятностью будет способствовать развитию саморазрушительного поведения представителей молодёжной среды. При этом индивид, подверженный такого рода деструктивным изменениям, будет воспринимать принудительный отказ от возможности находиться в виртуальном мире как крушение всего того, что было дорого за последнее время и дойдя до отчаянья может приступить к разрушению реального мира с физическим уничтожением людей.

Но, справедливости ради, надо отметить, что как показывают современные исследования, виртуальные коммуникации в Интернете открывают для человека чрезвычайные перспективы, предоставляя возможности доступа к большому объему информации, что позволяет приобрести социальные знания и опыт [1; 5-6; 8; 14]. (Рис. 1).

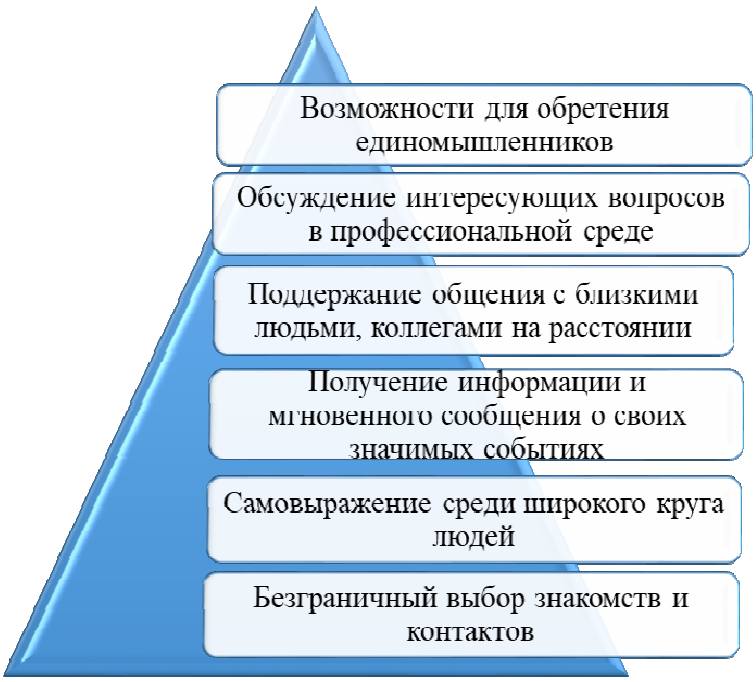


Рисунок 1. Возможности в социальной сфере, открывающиеся при активном использовании социальных сетей

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем отметить, что виртуальное общение, не смотря на неограниченные возможности, которые оно предоставляет, таит в себе колоссальные риски, которые особенно возрастают, когда в виртуальное общение активно вовлекается молодёжь (что повсеместно и происходит). Серьёзную опасность в ходе Интернет-общения может представлять манипулирование сознанием, жертвами этого процесса уже стали сотни детей и подростков и, к сожалению, их число не уменьшается. Кроме того, при эскалации активности молодёжи и подростков в интернет-пространстве серьезные риски связаны с переносом ценностей в виртуальные миры, что, в свою очередь может существенно усложнить реальное общение и способность решать жизненно важные задачи. В этой связи, безусловно, требуется усиление контроля в этой области как со стороны государственных структур, так и со стороны педагогов, родителей.

Литература:

1. Аблам О.Э. Виртульное общение: экзистенциальные риски или ресурс личности // Научные труды Республиканского института высшей школы. 2019. № 19-3. – С. 3-9.
2. Баева Л.В. «Группы смерти» и «колумбайн-сообщества» в онлайн культуре и реальном социуме // Информационное общество. 2019. № 3. – С. 33-42.
3. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2014. №3. – С. 177-191.
4. Бугаева Н.М. Проблема компьютерной зависимости и её роль в развитии суицидального поведения // Актуальные проблемы психологии. Психологическая теория и технология обучения. № 6. 2008. – С. 132-137.
5. Галичкина Е.Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство Дис… д-ра филол. наук. Волгоград, 2012. – 322 с.
6. Засурский Я.Н. К мобильному обществу: утопия и реальность. М.: МГУ, 2009. – 304 с.
7. Катречко С.Л. Интернет и сознание: к концепции виртуального человека // Электрон. дан. Режим доступа URL: http://www.inter.net.ru/ (Дата обращения: 06.03.2021)
8. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева. М.: Жуковский: КАНОН-пресс-Ц, 2003. – 464 с.
9. Мурсалиева Г. Нужны ли мы себе? Реальные жертвы виртуальных клубов // Дети в информационном обществе. 2009. № 2. – С. 60-64.
10. Поправко В.Н. Закрытое Интернет-сообщество как форма коммуникации в виртуальном пространстве // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 336. – С. 52-54.
11. Чепелева Л.М., Дружинина Э.Л. Влияние информационных технологий и кибермоббинга на суицидальные тенденции в подростковой среде // Человек. Сообщество. Управление. 2016. Т.17. №2. – С. 55-69.
12. Шапиро О.А. Массовая коммуникация в on-line измерении: смена парадигмы // Вісник національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». 2013. №2(16). – С. 57-65.
13. Шатровская Т. «Синий кит»: что мы знаем об игре, подстрекающей подростков к суициду // Электрон. дан. Режим доступа URL: https://mel.fm/sotsialnyye_seti/8312507-blue_kite (дата обращения: 05.03.2021)/
14. Castells M. The End of the Millennium, the Information Age: Economy, Society and Culture, vol. 3. Cambridge, MA: Oxford, UK. Blackwell. 2000. – 456 p.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдулазимова Тоита Хизировна Дохтукаева Петимат Пашаевна Тазуркаева Социта Саидамиевна	ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ КАК СТРАТЕГИЯ КУЛЬТУРНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	4
Агеенко Наталия Владимировна Рыбкина Алла Анатольевна Старцева Наталья Валерьевна	ПОДГОТОВКА К МЕЖДУНАРОДНЫМ ЭКЗАМЕНАМ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	7
Алмазова Татьяна Александровна Кудряшова Алина Николаевна	О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	11
Андросова Мария Ивановна Петрова Сардана Филипповна Иванова Саргылана Николаевна	ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ В ПОНИМАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	15
Анникова Людмила Владимировна Литвинова Екатерина Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ SMART-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	17
Арсеньева Марина Викторовна Ивлева Мария Геннадьевна	ИЗУЧЕНИЕ СЕНСОРНО-ИНТЕГРАТИВНОЙ ДИСФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	22
Артенян Валерий Арамаисович Пашков Геннадий Николаевич Рахматулин Юнус Валитович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ	25
Асильдерова Мадина Магомедовна Курбанова Аида Омаровна Явбатырова Бурлият Гусейновна	СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ	27
Байчорова Аэлита Асланбековна	ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛЕЙ ОЧЕРЕДЕЙ В ЗДРАВООХРАНЕНИИ	30
Безденежных Лилия Валерьевна	АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ: ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ	33
Богданова Александра Александровна Голубева Галина Геннадиевна	НАРУШЕНИЯ РЕЧЕВОГО И ПСИХИЧЕСКОГО СТАТУСА У ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ	36
Бойков Александр Евгеньевич Мельник Ольга Евгеньевна Шимов Дмитрий Романович	РАЗВИТИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ДИДЖИТАЛ СПАСАТЕЛЬ»	40
Боронилова Ирина Геннадьевна Шабаева Гузель Фагимовна	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОЛОГИИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА	44
Бостанов Эльдар Халинович	КОНЦЕПЦИЯ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ ЭКОНОМИСТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ	47
Будивский Олег Дмитриевич	ОСВОЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	50
Бурдынская Светлана Петровна	КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И НОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА	53

Буторина Анастасия Николаевна **Загороднюк Анастасия Николаевна** **Малыхина Елена Владимировна**	**РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**	**55**
Быстрова Наталья Васильевна **Репина Снежана Викторовна** **Адаменко Сергей Олегович**	**К ВОПРОСУ О ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ДОВЕРИЯ**	**57**
Васильева Айталина Николаевна **Ноговицына Надежда Михайловна**	**ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ**	**60**
Величкина Ольга Владимировна	**ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИИСТОВ ТЕЛЕИНДУСТРИИ К ОРГАНИЗАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**63**
Викторова Ольга Евгеньевна **Образцова Ксения Михайловна**	**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**	**65**
Викторова Ольга Евгеньевна	**РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИРОДНЫХ МАТЕРИАЛОВ**	**68**
Винникова Ирина Сергеевна **Кузнецова Екатерина Андреевна** **Оленева Светлана Владимировна**	**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТАМИ ВУЗА**	**72**
Винникова Ирина Сергеевна **Кузнецова Екатерина Андреевна** **Старыгина Марина Евгеньевна**	**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТАМИ ВУЗА**	**76**
Виноградов Владислав Львович **Талышева Ирина Анатольевна** **Пегова Хэнэ Раилевна**	**УРОК КАК ПРОЕКТ: АСПЕКТЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ**	**79**
Власова Наталья Сергеевна	**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ВЕБ-РАЗРАБОТЧИКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**	**82**
Володина Ольга Васильевна	**КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**86**
Вольгушев Антон Евгеньевич	**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В ВУЗЕ (ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ)**	**90**
Воронин Денис Михайлович **Киселев Алексей Владимирович** **Киселева Ирина Владимировна**	**ОБУЧЕНИЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ИЛИ КАКИМИ ЦИФРОВЫМИ ИНСТРУМЕНТАМИ ДОЛЖЕН ВЛАДЕТЬ ПЕДАГОГ**	**93**
Воронько Татьяна Анатольевна **Морозова Татьяна Анатольевна** **Булах Елена Эрнестовна**	**ПРИМЕНЕНИЕ МАТРИЧНОГО МЕТОДА РЕШЕНИЯ СИСТЕМ ЛИНЕЙНЫХ АЛГЕБРАИЧЕСКИХ УРАВНЕНИЙ В ЭКОНОМИЧЕСКИХ МОДЕЛЯХ**	**96**
Герасименко Татьяна Леонидовна **Зенина Людмила Владимировна**	**ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ**	**100**

Гиннэ Светлана Викторовна	**О ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА КАК СУБЪЕКТА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**	**103**
Гитинова Патимат Шуапандиевна **Гитинова Аида Магомедовна**	**ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**	**106**
Гойкочеа Моралес Лоренсо Бенхамин **Капустина Дарья Михайловна**	**ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ**	**109**
Горшенина Светлана Николаевна	**ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-РЕСУРСНОГО КАРТИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**	**112**
Гостунская Яна Игоревна **Шипилова Евгения Валерьевна** **Боченкова Мария Юрьевна**	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**	**115**
Губарева Марина Александровна **Губарев Алексей Владимирович** **Веряскин Михаил Александрович**	**ОСВОЕНИЕ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА ОСНОВЕ КЛАСТЕРНОГО АНАЛИЗА**	**118**
Гуров Валерий Николаевич **Исламов Руслан Рафаэльевич** **Гуров Данил Валерьевич**	**ЕДИНОЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В МУНИЦИПАЛИТЕТЕ И ОТДЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**	**121**
Дадаева Аза Румановна **Ахмадова Тамуса Хамидовна**	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА**	**124**
Дедюкина Марфа Ивановна **Соколова Татьяна Дмитриевна**	**ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА АГРЕССИЮ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**127**
Ендовицкая Елена Анатольевна **Попова Татьяна Валерьевна**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ И СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**130**
Жулина Елена Викторовна **Лебедева Ирина Владимировна** **Пухова Анна Геннадьевна**	**ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОРИТМИЧЕСКОЙ СКАЗКИ В КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**133**
Задумова Наталья Павловна	**ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ: СОДЕРЖАНИЕ И ПРИЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**	**137**
Зверева Марина Валентиновна **Бобкова Софья Ниазовна** **Бобков Герман Сергеевич**	**ОБУЧЕНИЕ САМОДИАГНОСТИКЕ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ И СТУДЕНТОВ МЕГАПОЛИСА**	**140**
Иваненко Татьяна Александровна	**К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ МОДЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ**	**143**

Идигова Жанна Руслановна **Сельмурзаева Хеди Рамзановна** **Мусаева Лиана Селимсолдовна**	**КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**146**
Кабушко Анна Юрьевна **Пономаренко Татьяна Александровна**	**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**	**150**
Камышева Елена Юрьевна	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ КАК УСЛОВИЕ ПРОДУКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**	**153**
Карнаухова Яна Борисовна **Пилипчук Лариса Сергеевна**	**СТРАТЕГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИЗОГРАФИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР**	**157**
Карпова Елена Анатольевна	**СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В АРХИТЕКТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИЗ ОПЫТА КАФЕДРЫ «АРХИТЕКТУРЫ» НИУ МГСУ**	**160**
Князькина Евгения Александровна	**ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**	**162**
Кожурова Алина Алексеевна **Васильева Ирина Александровна**	**ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**166**
Кожурова Алина Алексеевна **Михайлова Александра Владимировна**	**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ**	**171**
Колокольникова Зульфия Ульфатовна **Мосинцев Даниил Дмитриевич** **Смагина Вероника Юрьевна**	**К ВОПРОСУ О «ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТИ» В 1920-Е ГОДЫ: ОТ «МОРАЛЬНОЙ ДЕФЕКТИВНОСТИ» ДО «ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ»**	**177**
Колчина Вера Викторовна	**ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**	**180**
Конькина Евгения Владимировна **Науменко Наталья Михайловна** **Шаврыгина Ольга Сергеевна**	**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКА СРЕДСТВАМИ МЕДИАСРЕДЫ**	**183**
Королева Юлия Александровна	**ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУПП ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ**	**187**
Корчагина Татьяна Александровна	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «ПРИРОДНО-ОЧАГОВЫЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**190**
Костылева Елена Анатольевна **Смирнова Жанна Венедиктовна** **Кутепова Любовь Ивановна**	**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**195**
Кротов Евгений Викторович	**ЭТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ НРАВСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ**	**198**
Круподерова Елена Петровна **Круподерова Климентина Руслановна** **Щербакова Антонина Андреевна**	**КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**	**203**

Кулеш Елена Васильевна **Ангина Анастасия Дмитриевна**	**СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ КРАЕВОГО КОМПЛЕКСА ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)**	**206**
Куршев Альберт Хасанович	**К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ**	**208**
Лагутин Андрей Геннадьевич **Борисов Сергей Викторович** **Сидорина Татьяна Владимировна**	**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**211**
Лапшова Анна Владимировна **Булаева Марина Николаевна** **Уракова Марина Николаевна**	**ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА**	**214**
Левченко Наталия Валерьевна **Нечаева Ольга Алексеевна**	**ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**	**216**
Леонова Елена Николаевна	**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА КРИЗИСА СТУДЕНТОВ ТРЕТЬЕГО КУРСА**	**219**
Ли Ян	**ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ИГРОКА НА ФЛЕЙТЕ**	**223**
Лобашев Валерий Данилович **Талых Алексей Александрович**	**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**226**
Лощилова Анна Александровна	**ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ И СТРУКТУРИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ЛАНДШАФТНОГО ВОСПИТАНИЯ**	**229**
Лучникова Елена Валерьевна	**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ**	**233**
Мажаров Виктор Николаевич **Ходжаян Анна Борисовна** **Агранович Надежда Владимировна** **Колесникова Инна Александровна**	**ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**	**235**
Макарова Вера Владимировна	**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**	**238**
Маруневич Оксана Викторовна **Малишевская Наталья Александровна**	**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА**	**241**
Медведева Татьяна Юрьевна **Медведев Александр Николаевич**	**ПРОЕКТИРОВАНИЕ СЕТЕВЫХ ФОРМАТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СРЕДСТВАМИ ПРИМЕНЕНИЯ LEAN-ТЕХНОЛОГИЙ**	**245**
Миронова Светлана Петровна	**КТО ВЫ, МИСТЕР ПАТТЕРН? (КОГНИТИВНЫЕ МАСКИ ПРОЦЕССА ПАТТЕРНИЗАЦИИ)**	**248**
Молчанова Елена Владимировна	**К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ В КОНТЕКСТЕ ОПЫТА ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ**	**251**

Мохначевская Лия Антоновна **Алевтина Васильевна Николаева**	**МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ РАННЕГО ВОЗРАСТА**	**255**
Nikolaeva Nailya Tagirovna	**FEATURES OF ORGANIZATION OF FOREIGN LANGUAGE CLASSES FOR PEDAGOGICAL UNIVERSITY POSTDRADUATE STUDENTS**	**258**
Носкова Наталья Викторовна	**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ О СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ В РОССИИ: ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВВ.**	**261**
Нуриева Алеся Радиевна **Миннуллина Розалия Фаизовна** **Газизова Фарида Самигулловна**	**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ В ДОО**	**264**
Османов Мухамед Мартинович **Карачаев Аслан Русланович**	**ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА НА МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ**	**268**
Османов Мухамед Мартинович	**КЛАССИФИКАЦИЯ КЕЙС МЕТОДОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**	**270**
Павленкович Ольга Борисовна **Митнаев Станислав Алексеевич**	**ПСИХОЛОГО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**	**273**
Павленкович Ольга Борисовна **Митнаев Станислав Алексеевич**	**РАЗВИТИЕ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**	**275**
Пестова Ирина Викторовна	**ЧЕТЫРЕХКОМПОНЕНТНАЯ МОДЕЛЬ «СОТГ: СПОСОБНОСТИ, ОДАРЕННОСТЬ, ТАЛАНТ, ГЕНИАЛЬНОСТЬ»**	**279**
Петин Данил Эдуардович **Мусиенко Евгений Юрьевич**	**ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ТРЕНЕРА ПО РУКОПАШНОМУ БОЮ**	**282**
Петрова Виктория Анатольевна **Панина Светлана Викторовна**	**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ ФОРМАТОВ ДЛЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**285**
Петрова Екатерина Александровна	**АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ, НЕ ВЛАДЕЮЩИХ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИЕЙ**	**288**
Петрова Лиллия Геннадиевна **Свойкина Людмила Фёдоровна** **Свойкина Елена Николаевна**	**ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ: СОЮЗ *ЧТОБЫ* В ПРИДАТОЧНЫХ ЦЕЛЕВЫХ И ИЗЪЯСНИТЕЛЬНЫХ**	**291**
Петрунина Марина Александровна	**ЭТИКО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА К ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ**	**295**
Пирогланов Шамсуддин Шахретович **Попова Анжелика Вячеславовна** **Грициенко Дмитрий Андреевич**	**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**	**298**
Плахов Николай Николаевич **Сорокина Людмила Александровна** **Шангин Андрей Борисович**	**КАТЕГОРИЯ «ДОЛЖНОГО» В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**	**301**
Польшина Мария Александровна	**КОРРЕКЦИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОСТИ**	**304**

Пономарев Роман Евгеньевич	**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В СФЕРЕ ПОЗНАНИЯ**	**309**
Саидов Заурбек Асланбекович Ярычев Насруди Увайсович	**ПОДХОДЫ К МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА**	**312**
Саидов Заурбек Асланбекович Ярычев Насруди Увайсович	**СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ**	**315**
Сергеева Елена Владимировна	**ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ. КРИТЕРИИ ЕГО ОЦЕНИВАНИЯ**	**318**
Сергеева Марина Георгиевна Кутепова Ольга Сергеевна	**РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ**	**321**
Сергеева Марина Георгиевна Лесников Геннадий Юрьевич	**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**	**326**
Сергеева Марина Георгиевна Лесников Геннадий Юрьевич	**СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ**	**331**
Сергеева Марина Георгиевна Лесников Геннадий Юрьевич	**СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**	**335**
Сергеева Марина Георгиевна Соколова Александра Сергеевна	**ОСОБЕННОСТИ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА**	**339**
Сергеева Марина Георгиевна Кузьмин Станислав Иванович	**ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ: ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД**	**343**
Сергеева Марина Георгиевна Кузьмин Станислав Иванович	**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**	**346**
ПСИХОЛОГИЯ		
Ахметшина Ирина Анатольевна Лосева Алла Аскольдовна Озерова Светлана Анатольевна	**СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**	**349**
Долганина Вера Васильевна Ширванян Аревик Эрниковна	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ БЕЗОПАСНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**	**352**
Дьяченко Елена Николаевна	**ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ, ПЕРЕЖИВАЮЩЕЙ КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ**	**355**
Изотова Елизавета Геннадьевна	**ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И РАБОТА ПО ЕЕ КОРРЕКЦИИ**	**359**

Карпушкина Наталья Викторовна **Колобова Наталья Сергеевна**	**ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ЗПР В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**	**362**
Комлева Мария Александровна **Дмитриева Елена Ермолаевна**	**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**	**365**
Копченова Елена Евгеньевна **Солдатова Светлана Викторовна**	**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУЛЛИНГЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**	**369**
Королева Юлия Александровна	**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УЯЗВИМОСТЬ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**	**372**
Кошенова Марина Ивановна **Волохова Валентина Игоревна** **Гурина Елена Сергеевна**	**ПРОФИЛАКТИКА И/ИЛИ ПРОПАГАНДА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ?**	**375**
Кубанов Ахмат Рашидович	**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**	**378**
Маринина Алина Евгеньевна **Васичева Анастасия Николаевна** **Гайдаренко Светлана Максимовна**	**ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К МАНИПУЛЯТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ**	**380**
Матвеева Ольга Сергеевна	**АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА У ОСУЖДЕННЫХ С НИЗКИМ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ**	**383**
Павлова Ксения Николаевна **Дагбаева Соелма Батомункуевна**	**ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ Г. ЧИТЫ)**	**386**
Петрова Нина Фёдоровна	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ВИРТУАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ**	**391**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 70. Часть 4.

ISSN 2311-1305

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 25.03.2021. Сдано в набор 31.03.2021. Дата выхода 15.04.2021
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 46,55.
Тираж 500 экз. Цена свободная.