



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 3 (55) / 2021

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Основатель
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77-61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания ISSN 2409-5591

Подписной индекс 64995

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Анна Цимбал,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 08.10.2021 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 19. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путём
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2021 г.

Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13-6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол № 7 от 25. 08. 2021 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Крымского регионального научного центра Российской академии образования, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*.

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и управления учебными заведениями Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Шерайзина Р. М. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета.

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета.

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и украинской филологии с методикой преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора.

Чёрный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Павленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Пономарёва Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Савенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Микляева А. В. – доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета.

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета.

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of the Crimean Regional Science Center of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Musical Pedagogy and Artistic Performance, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman J. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Sheraizina R. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University.

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University.

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, deputy editor-in-chief.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University.

Miklyajeva A. V. – Doctor of Psychology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia.



Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i>	8
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>ГЛУЗМАН А. В., ГОРБУНОВА Н. В., ТИМИРГАЛЕЕВА Р. Р.</i> Модель формирования и развития цифровой трансформации вуза...	10
<i>СТЕПАНОВА Г. А., ДЕМЧУК А. В., АРПЕНТЬЕВА М. Р.</i> Цифровизация и проблемы современного российского образования.....	16
<i>НЕСТЕРОВА Н. Г., ВОЛКОВА Е. В.</i> О «новой грамотности» в контексте приоритетного вектора развития гуманитарного образования.....	27
<i>МИЛЬКЕВИЧ О. А., ПЕРЛОВА Ю. В.</i> Педагогический вуз как субъект сетевой модели наставничества в Московской области.....	33
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ	
<i>ГАРИПОВА Н. М.</i> Методы развития интонационного слуха музыканта..	41
<i>АЛЕКСЕЕНКО Н. В.</i> Особенности внеклассной музыкально-эстетической работы с учащимися начальной школы...	47
<i>РОСЕНКО Н. И.</i> Формирование экономико- правовой культуры у студентов средствами электронной информационно-образовательной среды вуза	53
<i>ГЛУЗМАН А. А.</i> Теоретико-методологические основы личностно- профессионального самосовершенствования субъектов образовательной деятельности.....	57
<i>ЯШНИКОВА Н. В.</i> Формирование готовности курсантов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.....	63
<i>РОМАНОВА И. В.</i> Моделирование процесса готовности учителя физической культуры к воспитательной работе	68
<i>ХЛЫБОВА Н. А., ТОМИЧЕВА И. В., ГИРЕНКО И. В.</i> Педагогическое сопровождение стратегий изучения иностранного языка: обзор методологии исследования.....	75
<i>ПИРОЖКОВА А. О.</i> Имя собственное как инструмент формирования лингвострановедческой компетенции будущих учителей английского языка.....	87
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ	
<i>СУНЦОВА А. С., ИЩЕНКО К. А.</i> Принципы конструирования инклюзивного урока в начальной школе.....	93
<i>КАТКОВА И. А., ИВАНЮШКО В. Н.</i> Диагностика формирования социальной компетенции младших школьников с ментальными нарушениями на уроках чтения.....	101



*САТАРОВА Л. А.,
КУРБАНГАЛИЕВА Ю. Ю.,
МУРОВАННАЯ Н. Н.*
Модификация традиционных
методов и приемов обучения
изобразительной деятельности
как фактор повышения
продуктивности коррекционно-
развивающих занятий
с детьми с ОВЗ..... **106**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ
ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
НАУКИ**

БРУННЕР Е. Ю.
Организация
психолого-педагогических
и социологических исследований
онлайн **114**

*ГРИГОРЬЕВ П. Е., ГАЛЬЧЕНКО А. С.,
ПОСКОТИНОВА Л. В.*
Различия в структуре Интернет-
зависимости у девушек и юношей –
обучающихся старших классов
общеобразовательных школ..... **123**

ФОМИНЫХ Е. С.
Аналитичность-холистичность
в проблематике ментальных основ
жизненной позиции молодежи... **127**

ДОЛГОПОЛОВА В. А.
Психологические исследования
дефицитарного дизонтогенеза
в отечественной литературе..... **133**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

САФОНОВА Т. Н.
Формирование безопасной
психологической среды
в школе через проведение
инновационных уроков..... **140**

ЗОТОВА Т. В.
Структура мотивации учения
младших школьников
с первого по четвертый класс..... **148**

*АНАШКИНА М. В.,
ОНОПРИЕНКО Д. В.*
Проблемы формирования
родительской компетентности на
современном этапе развития
информационного общества..... **155**

НАШИ АВТОРЫ 161





COLUMN OF CHIEF EDITOR	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	8
HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>GLUZMAN A. V., GORBUNOVA N. V., TIMIRGALEEVA R. R.</i>	
Model of Formation and Development of Digital Transformation of University.....	10
<i>STEPANOVA G. A., DEMCHUKA A. V., ARPENTIEVA M. R.</i>	
Digitalization and Problems of Modern Russian Education.....	16
<i>NESTEROVA N. G., VOLKOVA E. V.</i>	
About “New Literacy” in the Context of the Priority Vector of the Devel- opment of Education of Arts.....	27
<i>MILKEVICH O. A., PERLOVA YU. V.</i>	
Pedagogical University as a Subject of the Network Model of Mentoring in Moscow Region.....	33
MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS	
<i>GARIPOVA N. M.</i>	
Methods for the Development of a Musician’s Intonation Hearing...	41
<i>ALEKSEENKO N. V.</i>	
Features of Extracurricular Musical and Aesthetic Work with Primary School Students.....	47
<i>ROSENKO N. I.</i>	
Formation of Economic and Legal Culture Among Students by Means of the Electronic Information and Educational Environment of the University.....	53
<i>GLUZMAN A. A.</i>	
Theoretical and Methodological Foundations of Personal and Professional Self-Improvement of Subjects of Educational Activity.....	57
<i>YASHNIKOVA N. V.</i>	
Formation of Readiness of Cadets of Maritime Universities for Professionally Oriented Foreign Language Communication.....	63
<i>ROMANOVA I. V.</i>	
Modeling the Process of Physical Culture Teacher Readiness for Educational Work.....	68
<i>KHLYBOVA N. A., TOMICHEVA I. V., GIRENKO I. V.</i>	
Pedagogical Support of Foreign Language Learning Strategies: a Review of Research Methodology.....	75
<i>PIROZHKOVA A. O.</i>	
Proper Name as a Tool for the Formation of Linguistic and Cultural Competence of Future English Teachers.....	87
INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS	
<i>SUNTSOVA A. S., ISHCENKO K. A.</i>	
Principles of Designing an Inclusive Lesson at Primary School.....	93
<i>KATKOVA I. A., IVANYUSHKO V. N.</i>	
Diagnostics of the Formation of Social Competence of Junior Schoolchildren With Mental Disabilities in Reading Classes.....	101
<i>SATAROVA L. A., KURBANGALIEVA YU. YU., MUROVANNAYA N. N.</i>	
Modification of Traditional Methods and Techniques	



of Teaching Visual Activity
As a Factor in Increasing
the Productivity of Correctional
and Developmental Classes With
Children With Disabilities..... **106**

**THEORETICAL
AND METHODOLOGICAL BASES
AND MODERN PRACTICES
OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE**

BRUNNER E. YU.

Organization of Psychological,
Pedagogical and Sociological
Research Online..... **114**

*GRIGORIEV P. E., GALCHENKO A. S.,
POSKOTINOVA L. V.*

Differences in the Structure
of Internet Addiction Among Girls
and Boys – Students of Senior
Classes of Secondary Schools..... **123**

FOMINYKH E. S.

Analyticism and Holism
in the Problem of the Mental
Foundations of the Life Position
of Young People..... **127**

DOLGOPOLOVA V. A.

Psychological Studies
of Deficit Dysontogenesis
in Russian Literature..... **133**

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

SAFONOVA T. N.

Formation of a Safe Psychological
Environment at School Through
Innovative Lessons..... **140**

ZOTOVA T. V.

The Structure of Motivation
for the Teaching of Primary
Schoolchildren From the First
to the Fourth Grade..... **148**

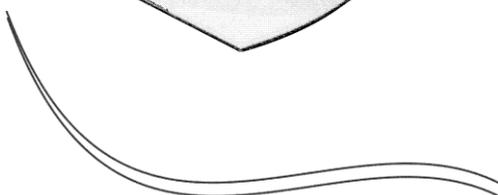
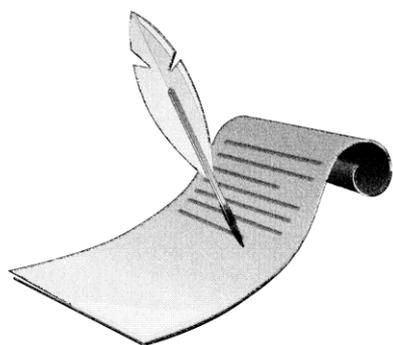
ANASHKINA M. V., ONOPRIENKO D. V.

Problems of the Formation
of Parental Competence
at the Present Stage of Development
of the Information Society..... **155**





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала
«Гуманитарные науки»

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Редакционная коллегия подготовила новый в этом году выпуск научно-практического журнала «Гуманитарные науки». Выход сентябрьского номера приурочен к началу нового учебного года, который во многих регионах России будет проходить в привычном для нас в последние два года формате – совмещение онлайн-встреч и контактной работы обучающихся с преподавателями в учебных аудиториях.

Вынужденный в марте 2020 года переход образовательных организаций на дистанционное обучение заставил всех работников высшего образования внести коррективы в организацию учебного процесса, выбрать наиболее приемлемые формы работы с учетом специфики читаемых дисциплин. В образовательных организациях начального и среднего общего образования на учителей была возложена дополнительная ответственность – оптимизировать онлайн-работу с учениками с учетом их возрастных особенностей, а в отдаленных регионах страны – и с учетом специфики распространения информационных и электронных технологий. Опыт дистанционного обучения на протяжении последних лет изменил организационные формы работы, и уже сегодня, когда школы снова имеют возможность открыть свои классы для учеников, в образовательном процессе широко используются некоторые виды электронного и цифрового обучения, которые зарекомендовали себя как наиболее эффективные и помогают учителю оптимизировать проведение промежуточного и итогового контроля, планирование самостоятельной работы обучающихся.

В настоящем выпуске журнала представлены статьи, содержание которых направлено на осмысление модернизации учебного процесса в образовательных организациях сред-



него и высшего образования. В первой рубрике журнала *«История, теория и методология педагогического образования»* объединены статьи о цифровизации в контексте современного российского образования. Их авторы – ученые из разных университетов страны – пишут о таких новых явлениях, как медиаобразование и цифровая грамотность, а также о традиционном институте наставничества, развитие которого в эпоху цифровизации представляется особенно актуальным.

Авторы статей из рубрики *«Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития»* рассматривают неоднозначные, а порой и противоречивые вопросы формирования профессионально значимых компетенций обучающихся – например, музыкально-эстетической культуры при подготовке по программам педагогического образования, коммуникативной компетенции, обеспечивающей беспрепятственное профессиональное взаимодействие, а также экономико-правовых представлений как необходимой основы для профессионального становления специалиста.

Возможности формирования социально значимых и профессиональных компетенций при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья активно обсуждаются специалистами в области инклюзивного образования. В рубрике *«Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы»* представлены статьи, содержащие методические разработки по конструированию инклюзивного урока в начальной школе и коррекционно-развивающие виды работы с детьми с нарушением зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, расстройством аутистического спектра.

Сегодня внимание исследователей привлекают вопросы, связанные с изменениями психологического состояния обучающихся и их поведения под влиянием цифровых средств и цифрового пространства в целом. Эти вопросы отражены в статьях, объединенных в рубриках *«Теоретико-методологические основы и современные практики*

психологической науки» и *«Психологическое сопровождение образовательной среды»*. Коллеги-психологи представили для обсуждения исследование, раскрывающее феномен интернет-зависимости в его корреляции с успешностью в учебной и профессиональной деятельности. Полученные в ходе исследования статистические данные могут быть учтены практикующими психологами при организации социальной поддержки в различных социальных и возрастных группах. Интересен и опыт проведения психолого-педагогических и социологических онлайн-исследований, который может быть использован в процессе обучения студентов на занятиях по психодиагностике, общей и экспериментальной психологии.

Несомненно, исследования педагогов и психологов-практиков содержат ценный опыт и могут быть использованы в новом учебном году при решении профессиональных задач в образовательных организациях. Редколлегия надеется, что размышления авторов статей о возможных формах совмещения онлайн-технологий с традиционными видами учебных работ будут интересны как специалистам сферы образования, так и широкому кругу читателей.

Суважением,
главный редактор журнала «Гуманитарные науки», доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины, член-корреспондент РАН, Заслуженный работник образования Украины и Республики Крым
Александр Глузман





ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Глузман, Н. В. Горбунова,
Р. Р. Тимиргалеева

УДК 378:004

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВУЗА



Цифровизация экономики и общества требует не только технических и технологических изменений, но и трансформации компетенностей сотрудников всех отраслей в соответствии с современными требованиями к профессионально-квалификационному уровню работников цифровой экономики. В этой связи изменения, происходящие сегодня в высшей школе, а также все более жесткие требования рынка труда, ряд законодательных требований, федеральных программ, распоряжений и указов (Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации»), побуждают вузы, с одной стороны, к тесному сотрудничеству с коммерческим сектором, а, с другой – выдвигают наличие трудоустроенных выпускников в качестве одного из основных критериев (показателей) эффективности вуза. Такая ситуация на рынке высшего образования оказывает влияние на работу всей высшей школы, требуя определенных и своевременных перемен в ее деятельности, необходимых для повышения конкурентоспособности каждого вуза на рынке образовательных услуг. Это связано с тем, что потребители данных услуг при выборе места обучения оценивают, насколько учебное заведение отвечает перспективным трендам в образовании, среди которых наиболее актуальными специалисты выделяют возрастающую роль цифровой индустрии, которая оказывает влияние не только на людей, но и имеет серьезные социальные





последствия. Данные аспекты определили актуальность рассматриваемой проблемы.

Анализ ряда литературных источников [1; 2; 7; 8; 10; 11] показал, что вопросы цифровизации образовательной сферы рассматриваются не только учеными и практиками, но и получили развитие в ряде нормативно-правовых документов, которые авторы настоящей публикации активно рассматривали и анализировали в своих предыдущих работах по данной проблеме. Различные аспекты цифровой трансформации образовательного пространства высшей школы исследовали отечественные и зарубежные авторы, среди которых отметим работы К. Бассета, К. Гере, Г. Грибера, Р. Матрина, а также авторы настоящего исследования [3; 4; 5; 6].

Несмотря на достаточно большое количество научных и научно-практических работ в данном направлении, часть вопросов все еще требуют дополнительных исследований, в том числе вопросов, связанных с формированием и развитием актуальных моделей цифровой трансформации вуза.

Качественные изменения, которые сегодня происходят в высшем образовании России, невозможны без глобальных трансформаций и внедрения передовых цифровых технологий. Вместе с тем, рассматривая вопросы цифровой трансформации высшей школы, приходим к выводу, что многие преподаватели высшей школы рассматривают данный процесс как модный образовательный тренд и пока готовы использовать в своей преподавательской деятельности при оценивании знаний обучающихся или для визуализации учебного материала. Что же касается применения таких современных технологий, как облачные технологии, цифровая обработка данных, большие данные, интернет вещей и т.п., то не все к этому готовы. Однако сегодня, в эпоху киберсоциализации, когда от каждой личности требуется действовать эффективно, выполняя при этом целый набор социальных функций как самостоятельно, так и в составе команды, целью достижения качественных преобразований в высшей шко-

ле является не просто декларирование курса на цифровую трансформацию, а необходимость разработки и внедрения новой образовательной парадигмы, направленной на построение учебного процесса в виде кросс-платформенного формата, внедрения инновационных методик, направленных на формирование требуемых компетенций.

Цель исследования – обоснование необходимости и разработка модели цифровой трансформации вуза, основанной на мотивации и вовлечении в процесс цифровизации сотрудников организации.

На протяжении многих лет любая модернизация системы высшего образования в основном была направлена на совершенствование ее содержания. Однако в условиях цифровой трансформации экономики и общества этого недостаточно. Сегодня, в эпоху Индустрии 4.0, необходимы инновации, направленные на совершенствование организационных форм и механизмов управления, методов и способов обучения на основе создания цифрового образовательного пространства [5]. Цифровизация образовательного процесса предполагает внедрение современных информационно-коммуникационных технологий, которые невозможно будет эффективно и результативно реализовать без специалистов с ключевыми компетенциями в цифровой среде. При этом важным является формирование цифрового поколения с особыми социально-психологическими характеристиками и высокой цифровой культурой [3].

Исследование позволило выявить ряд преимуществ цифровой трансформации системы высшего образования, основными из которых отметим доступность и комфортность цифровой образовательной среды при минимальных затратах всех ресурсов – временных, финансовых, человеческих.

Что же касается студенчества, то оно, относясь к так называемому поколению Z, очень комфортно себя чувствует в цифровой среде, которая предоставляет условия и широкие возможности для формирования и развития индивидуальной образовательной траектории в зависимости от потребностей рынка и собственных целей каждого обучающегося.



Говоря о преимуществах цифровой трансформации системы высшего образования, важной составляющей частью которой являются вузы, отметим следующие из них:

- развитие умений обучаться самостоятельно, выделяя наиболее важный и актуальный материал для саморазвития;
- мобильность и гибкость при изменении условий и факторов внешней среды;
- повышение мотивации к самообразованию и саморазвитию, вызванной быстро меняющимися потребностями рынка труда;
- свобода поиска информации;
- персонализация подачи информации – ориентация на потребности обучающихся, предусматривающая выбор темпа и технологии подачи учебного материала в зависимости от уровня сложности;
- интерактивность, мультимедийность и субкультурность получаемой информации;
- возможность построения индивидуальной образовательной траектории и обучения в удобном для себя формате и другие.

Как видим, цифровая трансформация высшего образования обеспечивает реализацию концепции образования для каждого на протяжении всей жизни. Это возможно благодаря тому, что современное образовательное пространство становится прозрачным и доступным для каждого, предоставляя возможность желающим приобрести и овладеть требуемыми и актуальными в каждой конкретной ситуации компетенциями в той или иной сфере. Именно цифровая трансформация со всеми присущими ей подходами, технологиями, механизмами предоставляет новый формат образовательной среды, основой которой является экосистема вуза, включающая удобные и доступные сервисы и платформы, обеспечивающие эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса благодаря таким важным возможностям цифровой экосистемы, как:

- доступность требуемых знаний;
- прозрачность всех процессов;
- защита интеллектуальной собственности.

Однако нужно обратить внимание на то, что для формирования и развития цифровых

навыков и компетенций используемые информационные технологии необходимо применять в комплексе, правильно подбирая их сочетание в зависимости от целевой аудитории, а цифровизацию системы высшего образования необходимо рассматривать как эффективный механизм социально-экономического роста страны, который обеспечивается за счет повышения производительности от использования цифровых технологий.

Говоря о позитивных сторонах и эффектах цифровой трансформации высшего образования, необходимо обратить внимание и на наличие ряда негативных сторон и опасностей. Прежде всего, необходимо помнить, что сама по себе цифровизация является лишь механизмом, который необходимо правильно и в нужном направлении «запустить». Нужно помнить, что цифровизация меняет и уже изменила парадигмы в отношении образования, мышления, выбора действий и принятия решений.

Цифровая трансформация высшего образования, как и любой другой сферы, предполагает реализацию последовательных и планомерных действий, связанных с необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов в сфере цифровой культуры и грамотности, которые в совокупности сформируют необходимую цифровую компетентность, предполагающую информационную грамотность и умение оценивать, использовать и управлять данными, улучшать цифровой этикет и культуру, своевременно выявлять потребность в получении новых цифровых навыков. Все это в совокупности позволит с большей легкостью осваивать компетенции и в других сферах, затрачивая гораздо меньше времени и усилий. При этом отметим, что с каждым годом необходимость овладения данными компетенциями возрастает, что позволяет прогнозировать рост спроса на образовательные услуги в цифровой среде.

Однако для цифровой трансформации системы высшего образования только цифровых компетенций недостаточно, необхо-



димым условием является наличие современной инфраструктуры, в том числе широкополосного доступа в интернет и наличия соответствующей законодательной базы.

Немаловажным является роль и место преподавателя высшей школы в данном процессе. Здесь необходимо понимать и четко осознавать, что информационно-коммуникационные технологии, лежащие в основе цифровой трансформации, ни в коей мере не должны исключать работу преподавателя. Никакие современные технологии не способны его полностью заменить, поскольку именно задача преподавателя – подбор инструментов и технологий, совершенствование и оптимизация всех видов учебных занятий, умение самим работать с большим количеством информации, решать проблемные ситуации, направлять усилия обучающихся по нужной траектории их развития и, что крайне важно, уметь и быть готовыми вести с обучающимися конструктивные диалоги, быть для них авторитетом в предметной области.

Что же касается учебного заведения, то его цифровизация предполагает трансформацию не только образовательного процесса путем использования современной цифровой техники, но и трансформации всех направлений деятельности вуза, его перехода на более высокий уровень развития.

Немаловажным условием эффективной цифровизации любой отрасли, в том числе и высшего образования, является не фрагментарный, а комплексный подход, который еще не нашел своего отражения в высшей школе. Кроме того, необходимо соответствующее учебно-методическое обеспечение, которое позволит преподавателям высшей школы овладеть необходимыми навыками и компетенциями.

Вместе с тем цифровизация не будет реализована без наличия мотивации к овладению образовательными продуктами. К такому выводу мы пришли в результате анализа множества опросов, которые позволили выявить, что основным препятствием в развитии цифровых компетенций является отсутствие

потребностей в их получении. Кроме того, исследование показало, что в основе цифровой трансформации лежат не новейшие информационно-коммуникационные технологии, а, прежде всего, смена парадигмы, образа мышления, наличие сильной мотивации, способность научиться жить и работать в новой образовательной среде.

Для формирования и актуализации потребностей вуза в цифровой трансформации, в развитии цифровых компетенций, предлагаем воспользоваться моделью, которая включает комплекс механизмов и условий (рисунок 1).



Рис. 1. Модель принятия решения о цифровой трансформации вуза

Итак, первый шаг предполагает выявление степени неудовлетворенности ситуацией, сложившейся в вузе, для чего нужно провести оценку по шкале от «1» до «10», когда «1» означает, что все хорошо и ничего менять не нужно, а «10» – все плохо и нужны изменения.

На втором шаге, определяя, как, по мнению опрашиваемых, должно быть, оценку также следует проводить по 10-ти балльной



школе, при которой «1» – никто ничего не понимает, «10» – четко видим, как должно стать.

Третий шаг позволяет оценить, насколько сотрудники и руководство хорошо понимают, что следует сделать в первую очередь для достижения желаемого результата. Оценка также проводится по 10-ти балльной шкале, где «1» означает, что все непонятно, а «10» говорит о том, что все знают, как и что делать.

На следующем шаге необходимо оценить готовность к изменениям: «1» – не готовы, «10» – полная готовность.

После такой пошаговой оценки необходимо посчитать результат. Если результат более 50%, то, вероятнее всего, коллектив не готов к цифровой трансформации. Более того, есть опасность того, что будет противодействие таким изменениям в вузе. Но это не значит, что нужно сразу же отказаться от цифровой трансформации вуза. Нет, ни в коем случае. При данном положении руководству следует выявить наиболее передовых и креативных сотрудников, из которых сформировать так называемую команду цифровизации и дать им возможность реализовать данный процесс.

Далее необходимо наделить сформированную в вузе команду цифровизации такими полномочиями, которые дадут им безграничные возможности для проведения цифровизации, в том числе проведения интервьюирования и анкетирования по закрепленным темам, сбора и анализа точек зрения целевой аудитории, разработки собственных предложений, которые должны быть презентованы не позднее шестинедельного спринта на финальном Big Demo перед руководством вуза. В итоге вуз получит либо готовый результат для внедрения, либо потребуется «доработка», которая должна быть реализована в следующей «волне» (в терминах проектного менеджмента).

Важным также является технико-экономическое (ценовое) обоснование внедряемого проекта цифровизации вуза. Причем работу нужно построить таким образом: чтобы заявка рассчитывалась в день ее подачи, не-

обходимо оперативно выполнять все этапы, поскольку факторы внешней среды меняются очень динамично.

Команда цифровой трансформации вуза на этапе запуска проекта может составлять не более 2% сотрудников, среди которых должны быть разнопрофильные специалисты. Далее, на этапе исследования «багов», можно подключить еще не более 10% сотрудников. На этом этапе важно правильно и методично «продвигать» идею цифровой трансформации вуза в сознании всех сотрудников, для чего можно воспользоваться такими современными технологиями, как запись и трансляция видеointервью с ключевыми фигурами трансформации, публикация результатов работы команды в корпоративных сетях, запуск прямых трансляций с руководством вуза, демонстрация результатов положительного опыта других вузов.

Эффективным инструментом являются SCRAM-технологии, позволяющие проводить короткие спринты, на которых могут присутствовать все желающие. И не просто присутствовать, а принимать активное участие в обсуждении, что очень мотивирует на более быстрое принятие изменений в вузе, а также дает возможность узнать, куда и как движется процесс цифровизации. Такая планомерная и методичная работа позволит достаточно быстро вовлечь всех сотрудников в процесс внедрения изменений – формирование цифровой среды вуза.

Такое агрессивное продвижение идеи цифровой трансформации вуза приведет к тому, что сотрудники начнут замечать положительные изменения, у них появится заинтересованность и желание вовлечься в процесс, возникнут идеи, которые могут стать основой новых интересных проектов. На этом этапе руководству необходимо создать для сотрудников платформу, на которой они смогут выкладывать, агрегировать, развивать и воплощать свои идеи. Это можно реализовать в виде так называемого акселератора – когда смогут участвовать все желающие, в том числе, студенты со своими прогрессивными идеями.



Предлагаемый подход позволяет наладить горизонтальные связи в организации, даст возможность многим сотрудникам и студентам попробовать и реализовать себя в новом качестве, что повысит их приверженность к вузу, и, что немаловажно, позволит им развиваться по собственной вертикали, повысить свой карьерный трек.

Конечно, нужно быть готовыми и к сопротивлению изменениям со стороны сотрудников. Но это совершенно нормальный процесс. Главное – правильно им управлять. А для этого нужно дать возможность каждому сотруднику свободно высказать свое мнение, задать вопросы. Ведь, как известно, сопротивление и неприятие – это больше результат недостаточной осведомленности сотрудников, которые хотят увидеть реальные для себя бенефиты от цифровой трансформации вуза.

Подводя итоги, отметим, что проведенное исследование подтвердило актуальность цифровой трансформации высшего образования, которое невозможно реализовать без цифровизации вузов, и необходимость формирования цифровых компетенций не только у обучающихся, но и у преподавателей. Исследование показало наличие как положительных, так и слабых сторон цифровизации высшего образования, а также необходимость дальнейшего решения проблемы цифровой трансформации высшей школы, поиска более эффективных механизмов и инструментов цифровизации высшего образования, позволяющих в максимальной степени персонализировать и автоматизировать образовательные процессы, сделать их более прозрачными и предсказуемыми. Предложенная модель цифровой трансформации вуза, основанная на мотивации и вовлечении в процесс сотрудников, позволит эффективно реализовать процесс цифровизации вуза. Дальнейшие наши исследования будут направлены на разработку гибкой методики формирования экосистемы вуза, направленной на интенсификацию, оптимизацию и повышение эффективности всех процессов в условиях развития цифровой экономики.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается модель цифровой трансформации вуза, основанной на мотивации и вовлечении в процесс цифровизации сотрудников образовательной организации. На основании результатов исследования доказывается, что цифровая трансформация высшего образования невозможна без цифровизации вузов и формирования цифровых компетенций у обучающихся и преподавателей.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая трансформация, высшее образование, информационные технологии, модель.

SUMMARY

The article examines a model of digital transformation of a university based on motivation and involvement of employees of an educational organization in the digitalization process. Based on the results of the study, it is proved that the digital transformation of higher education is impossible without the digitalization of universities and the formation of digital competencies in students and teachers.

Key words: digitalization, digital transformation, higher education, information technology, model.

ЛИТЕРАТУРА

1. Введение в «Цифровую» экономику / А. В. Кешелава, В. Г. Буданов, В. Ю. Румянцев и др.; под общ. ред. А. В. Кешелава. – М.: ВНИИГеосистем, 2017. – 28 с.
2. Индустрия российских медиа: цифровое будущее: акад. моногр. / Е. Л. Варганова, А. В. Вырковский, М. И. Максеенко, С. С. Смирнов. – М.: МедиаМир, 2017. – 160 с.
3. Интеллектуальная модель формирования индивидуальной образовательной траектории в условиях цифровой экономики / Р. Р. Тимиргалеева // Наука и мир. – 2020. – Т. 1. – № 8 (84). – С. 71–75.
4. Модель формирования и развития цифровой культуры вуза / А. В. Глузман, Р. Р. Тимиргалеева, М. В. Переверзев // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2021. – № 2 (54). – С. 51–56.
5. Педагогические технологии в дистанционном образовании / А. В. Глузман, Р. Р. Тимиргалеева, М. В. Переверзев, И. Ю. Гришин //



Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: сборник научных трудов VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию. – Казань, 2020. – С. 91–102.

6. Подготовка будущих специалистов в сфере индустрии гостеприимства в контексте новых технологий открытого образования / А. В. Глузман, Р. Р. Тимиргалеева, И. Ю. Гришин, М. В. Переверзев // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2020. – № 3 (51). – С. 32–41.

7. Попова О. И. Трансформация высшего образования в условиях цифровой экономики // Вопросы управления. Управление в образовании. – 2018. – № 5(54). – С. 158–160.

8. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае // II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект» / А. Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Канидр; отв. ред. И. В. Дворецкая; пер. скит. Н. С. Кучмы; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2019. – 155 с.

9. Управление развитием цифрового потенциала молодежи на основе конвергенции технологий менеджмента, образования и информационно-коммуникационных технологий / Р. Р. Тимиргалеева, Н. В. Горбунова, И. Ю. Гришин // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. – 2021. – Т. 14. – № 2. – С. 142–148.

10. Solianyuk A. Content of digital competence of applicants for higher information education», in Proc. Intern. Sci. Conf. Information, Communication and Knowledge Management in a Globalized World. – Kyiv, 2018. – Pp. 230–231.

11. Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies / prepared by UNESCO Communication and Information Sector in close collaboration with UNESCO Institute for Statistics. Paris, France: UNESCO, 2013. [Online]. – Available: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655> (Accessed on: November 27, 2019).

**Г. А. Степанова, А. В. Демчук,
М. Р. Арпентьева**

УДК 159.98+377

ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цифровое обучение как компонент образования оказывает серьезное влияние на развитие науки и промышленности: на уровне подготовки и переподготовки кадров науки и промышленности закладываются основы дальнейшего развития их отраслей, задаются перспективы и проблемы функционирования, корректируются существующие проблемы обеспечения сообщества квалифицированными кадрами. Новые данные, касающиеся развития исследований и совершенствования технологий работы в мире, транслируются специалистам и будущим специалистам с большей скоростью и большей доступностью. Это интенсифицирует процессы совершенствования научных исследований и стимулирует промышленные инновации. Наука и промышленность, в свою очередь, влияют на активность использования, содержание и технологии цифрового обучения в вузе. Они разрабатывают и внедряют технологические инновации, привносят новые смысловые ориентиры, задают новые понимания задач и технологий управления во всех сферах социальной жизни.

Опираясь на возможности Интернет и иных цифровых технологий и устройств, практики и теоретики образования отмечают необходимость перехода от запаздывающего по отношению к развитию науки и промышленности образования к опережающему, от традиционных технологий, к инновационным. В этом контексте особенно сложной проблемой является проблема принятия инноваций: качественная подготовка квалифицированных специалистов, подготовленных к



трудо­вой (научной или производственно-экономической) деятельности в изменяющихся средах, способных эффективно справляться со стрессом от инноваций и минимизировать его последствия. Исследователи также отмечают важность тесной связи образования, науки и промышленности, в том числе в контексте цифровизации [12; 22; 28]. Это, с одной стороны, формирует отрицательное отношение к традициям и достижениям традиционной модели средней и высшей школы. С другой стороны, это ориентирует на пересмотр достижений традиционного образования на его разных уровнях. Декларируемой целью пересмотра выступает построение более продуктивного и эффективного формата образовательной работы в рамках цифровизации и иных инноваций и реформ образования, науки, промышленности и иных сфер жизни человечества.

Вместе с тем существует и масса проблем цифровизации образования и жизни человека: постгуманизм и его различные вариации отмечают, что цифровизация способна нанести вред развитию человека и человечества, деформируя отношения людей с собой и миром [4; 29]. Основная дилемма образования в этом контексте фокусируется вокруг выбора между обучением (обеспечением человека знаниями и умениями, позволяющими стать успешным специалистом) и воспитанием (формированием и совершенствованием человека как субъекта культуры), между интересами человека и общества и интересами бизнеса. Сознавая, что обучение и воспитание являются понятиями и реальностями неразделимыми, также как интересы промышленности – часть жизненных приоритетов сообщества, ученые и педагоги все же обращают отдельное внимание на значимость оценки опасностей методически и психологически неоправданного использования цифровых и иных образовательных технологий, способного принести вред, затормозив или блокировав развитие человека, группы, сообщества в целом.

Цель исследования – осмысление проблем развития российского образования в кон-

тексте его цифровизации, роли цифровизации образования в развитии промышленности и науки.

Метод исследования – системный теоретический анализ проблемных аспектов цифровизации российского образования.

Методология исследования опирается на принцип системного анализа проблемы. Наша работа носит преимущественно теоретический характер, ориентирована на критическое осмысление проблем и перспектив цифрового образования в вузе как фактора социального развития прежде всего в таких сферах, как наука и промышленность. Мы выделяем существующие направления исследований и их критический обзор для осмысления основных трендов исследований электронного обучения и базовых проблем. В этом смысле наше исследование носит характер метааналитического. Наше исследование носит так же характер проективного: мы намечаем контуры дальнейшего теоретического и эмпирического изучения проблемы.

Важность проводимого исследования связана для нас с разработкой авторской модели взаимодействия цифровых технологий в образовании, науке и промышленности. Практическая значимость исследования связана с поиском новых направлений взаимодействия промышленности и образования под руководством науки, с разработкой направлений совершенствования образования и его цифровых компонентов в вузе, а также на производстве и в науке.

В последние десятилетия в понятие электронного обучения ученые включают специфическую форму организации образовательной активности ученика и учителя при помощи цифровых или информационных технологий, технических устройств, включая телекоммуникационные сети. В электронном обучении имеется в виду акцент на производство, передачу и сохранение значимой (учебной) информации по каналам связи. Это специфическая форма организации взаимодействия школьников и учителя, студентов и вузовских преподавателей, практикантов и тьюторов. Такая форма обучения использует



цифровые коммуникации (устройства, технологии и программы).

Само по себе появление электронного обучения (e-learning) связано с потребностями общества, в том числе науки и промышленности, в постоянном профессиональном развитии сотрудников. Первыми его начали использовать именно в промышленности и затем – в вузах и в школах. Само по себе понимание электронного обучения (EL) связано, прежде всего, с его задачей: использованием новых технологий мультимедиа и Интернета для повышения качества обучения за счет улучшения удаленного обмена знаниями и сотрудничества. Сейчас в Европе существует проект Европейской школьной сети (European Schoolnet), объединяющий более 20 стран с помощью информационного портала, на котором размещены материалы, созданные учителями разных стран. В Великобритании реализуется проект Connected Educational Community, e-Learning Toolkit, созданный для учителей, использующих информационные технологии на уроках, давая возможность школьникам учиться по-новому. В США концепция электронного обучения включает ряд основных национальных целей образовательных технологий, обеспечивающих доступ к ИТ в аудиториях, школах, вне школ, нацеленных на применение технологии для достижения высоких результатов, в том числе в сфере цифровой грамотности, расширения методов исследования и осмысления мира и общей трансформации процессов обучения. Программа «Электронная Мексика» включает обучение школьников и взрослых использованию ИТ, она включает создание местных учебных центров с открытым доступом к обучающим курсам и информации. Для тех же целей работают программы Edusat, RedEscolar («Школьная сеть»), Национальная образовательная видеотека и Enciclomedia.

Рассматривая понятие электронного обучения, мы можем отнести к нему ряд видов активности в контексте организации, управления и развития когнитивным и метакогнитивным функционированием и развитием че-

ловека и группы, реализации творческой и репродуктивной когнитивной и метакогнитивной (рефлексивной) деятельности:

- самостоятельная работа школьников и студентов, а также ученых и сотрудников промышленности, представителей бизнеса с электронными устройствами, программами и технологиями. Такая работа с учебными материалами с использованием технических средств и методов обучения должна быть реализована в контексте решения задач познавательного развития и реализации творческой и репродуктивной познавательной и метакогнитивной (рефлексивной) деятельности;

- консультации и получение рекомендаций и пояснений от наставника (учителя, тьютора) в контексте дистанционного или непосредственного взаимодействия, так или иначе опосредованного цифровыми устройствами, программами, технологиями. Такие консультации осуществляются в контексте решения задач познавательного и метапознавательного развития ученика для успешной реализации им творческой и репродуктивной познавательной и метакогнитивной (рефлексивной) деятельности учащихся и обучающихся школ и вузов, а также ученых и сотрудников промышленности, представителей бизнеса;

- создание сетевых сообществ студентов, ученых и сотрудников промышленности, представителей бизнеса (социальные сети, форумы), проживающих в разных частях региона, страны, мира, для продуктивной и эффективной совместной «виртуальной» учебной деятельности в контексте решения задач познавательного и метапознавательного (рефлексивного) развития, реализации творческой и репродуктивной деятельности человека как личности, партнера и профессионала;

- ознакомление (само)обучающихся и учащихся с самой новой, актуальной, имеющей высокое значение для их подготовки как личностей, партнеров и профессионалов, научной и собственно учебной информацией, предоставление ученикам электронных учебных материалов, электронных программ и устройства, в контексте решения задач по-



знавательного и метапознавательного (рефлексивного) развития, реализации творческой и репродуктивной деятельности человека как личности, партнера и профессионала.

В качестве главных трендов в современном e-learning можно выделить переход от MOOC (Massive open online courses), пытавшихся имитировать традиционное обучение в цифровой среде, к микрообучению (с помощью коротких тематических роликов), близких им подкастов, вебинаров (включающих эффект присутствия лектора, которому слушатели могут задавать вопросы, обеспечивая feedback), геймификации или обучения через игру (игровые формы усвоения информации и отработки навыков), обучения через телефоны / мобильного обучения и курирования контента – сбора, систематизации и повторной публикации тематической информации (репост и работа с комментариями). Наиболее широко в современном образовании представлены такие варианты, как обучение при посредстве или при участии интерактивных мультимедиа, часто практикуется педагогами и веб-обучение. Все чаще говорят ученые и педагоги об онлайн-обучении. При этом термин «электронное обучение» часто заменяет ранее популярный и более корректный термин «дистанционное обучение». Широко, повсеместное применение цифровых устройств, программ и технологий в образовании минимизирует различия между дистанционным и традиционным обучением: в традиционном обучении все больше фрагментов цифрового.

Однако сейчас возникает и иная ситуация: в России все больше идет подмена традиционного обучения дистанционным, вплоть до применения «обучения по телевизору», «по радио», то есть с помощью гораздо менее гибких и более ограниченных в своих возможностях аналоговых технологий, а не только цифровых. В итоге под понятием «электронное обучение» объединяется все больше разных форм и вариантов организации образовательного процесса. Термином «цифровое обучение» также обозначается интеграция дистанционных и непосредственно-контакт-

ных способов обучения в контексте привлечения цифровых устройств, технологий и программ. Таким образом, возникает проблема не только осмысления продуктивного и эффективного для цифровых устройств, программ и технологий места в образовании и воспитании, но и проблема определения того, что есть, и что не есть цифровое обучение (или даже «цифровое образование»).

Ученые и педагоги рассматривают многочисленные потери и приобретения медиатизации образования, многие из которых связаны с общими процессами социального отчуждения, и могут быть суммированы в понятиях «цифровая беспризорность» [5; 11], и «опустошение», а также с феноменами когнитивных «деформаций», включая снижение познавательных и метапознавательных способностей индивида и группы.

Речь здесь идет о том, что существуют множественные проблемы, влияющие на качество и возможности цифрового обучения: недостатки воспитания человека, недостатки методического обеспечения образования с применением цифровых технологий, устройств и программ. Они приводят к тому, что человек, испытывающий те или иные сложности построения отношений с собой и миром, человек, который не имеет общего системного понимания вызовов и ресурсов своей жизни, начинает вольно или невольно изолироваться, заслоняться от себя и от мира. Фрагментарное, лоскутное видение и восприятие мира как магического увеличивают невежество и иллюзорность имеющегося понимания и, как следствие, еще более усиливают отчуждение. Отчуждаясь, человек ведет себя самыми разными способами, в том числе заслоняется от жизни и ее реалий при помощи компьютера и иных устройств. Такая изоляция может неявно или открыто предлагаться человеку непосредственно семьей, образовательным учреждением, работодателем и сообществом в целом. Помимо пропаганды цифровизации речь идет о том, что нерешенные проблемы отношений между людьми на всех уровнях и во всех сферах их бытия, также как и невежество и нежелание



принимать активное участие в жизни других людей, сообщества, принимать ответственные решения относительно собственной жизни часто отражаются в деформациях отношений с техникой, в том числе цифровой.

Аналоговые технологии, как известно, наряду с иными способами и поводами, часто используются и использовались людьми для того, чтобы убежать и изолироваться от общества, от болезненных осознаний и переживаний по поводу ошибок и деструкций взаимодействия с собой и миром. Сюда входит, например, увлечение просмотром телевизионных программ. Из более ранних распространенных поныне способов изоляции во многих семьях россиян распространен «переезд» одного из членов семьи в гараж, когда наличие машины и необходимости ухода за ней используется для того, чтобы оправдать свое отсутствие дома. Не менее распространены и иные формы более или менее навязчиво-автоматического / достигнутого статус болезненного поведения [6; 13]. Помимо изоляции от членов семьи, многие люди практикуют изолирующие формы поведения на работе или в образовательном учреждении. Все эти способы позволяют заменить субъектные отношения (с людьми) на квазисубъектные (техническими устройствами и иными «замещающими» людей объектами), в том числе – просто игнорировать семейную, профессиональную и иную стороны своей и чужой жизни, психологически и/или физически изолировавшись от других членов сообщества. Исследователи отмечают, что квазисубъектные взаимоотношения с информационной средой (телевидение, Интернет и т. д.) коррелируют с мерой психологического благополучия. Изначально неблагополучие и зависимость от социальных стандартов и мнений ведет к повышенному риску изоляции, дающей временное удовлетворение и удовольствие, но по завершении активности приводящей к апатии и разочарованию, переживаниям впуссию потраченного времени, дальнейшему снижению внутреннего и даже внешнего благополучия. Нередко, вопреки ожиданиям, «Сравнение своей реальной жизни с представленной в виртуальной реально-

сти жизнью других вызывает чувство подавленности и разочарования» [2, с. 128]. А доступ к неограниченному числу информации вместо стимуляции интереса к себе и миру приводит к девальвации ценности познавательных процессов и образования вообще.

Есть иллюзия, что эти технологии якобы повышают успех, продуктивность и счастье отдельных людей, а также общества. Они дают возможность не учиться, сохраняя определенную «пустоту в голове», якобы необходимую для творчества. Само же творчество в большинстве случаев, однако, также не является необходимостью. Поэтому нередко пафос преувеличивающих возможности и роль цифровых технологий в образовании исследований можно резюмировать именно так, как это делают сами исследователи: «школа больше не нужна», «система должна умереть» [18; 17]. Единственное уточнение к этому мы можем сделать лишь по поводу того, в чьих интересах эта смерть «должна» произойти: очевидно, никак не ради тех, кто учится и учит, но ради тех, кто инициирует и обеспечивает такие исследования.

Но существуют также и ученые, которые выступают против замены образования как традиционной культурной практики электронными технологиями, что якобы (как это представляют специалисты первой группы) отвечает интересам науки, промышленности и правительства.

Налицо конфликт, который отражает конфликтные тенденции в современном образовании, его отношениях с наукой и промышленностью. Этот конфликт связан с тем, что многие педагоги и исследователи опасаются того, что «технологический тоталитаризм», «умная диктатура» или «конец человечества» ближе, чем это может показаться человеку, полагающему, что его оппоненты хотя бы в какой-то мере человечны. Тем не менее обе позиции глубоко укоренились в (современных) концепциях человечества и «конца образования» [30].

Такое замещающее поведение, включая поиски способов уничтожить «систему образования» вместо поисков направлений его совершенствования, – характерно не только



для многих современных педагогов и исследователей образования, но и для некоторых представителей промышленности и бизнеса, не усматривающих непосредственной необходимости в целом ряде «компетенций» будущих специалистов, особенно – компетенций гуманитарных. Замещающие формы реагирования существуют и существовали до и помимо технических / промышленных этапов развития человечества (аналоговой и цифровой «революций»): от бытовых реакций типа плача, обиды, к поведенческим моделям жизнедеятельности, достигшим уровня повседневных привычек-скриптов (организация суety как «имитация бурной деятельности», «перекуры») и даже зависимостей (трудоголизм, шопоголизм, игромания, различные наркомании и т. д.) и многих иных нарушений. Они так или иначе встречаются у человека, не готового или не способного рассмотреть и разрешить стоящую перед ним проблему как задачу, но цифровые устройства дают мощный толчок усилению такой изоляции, создавая иллюзию автономности, безграничности и т. д.

Изоляция как тот или иной вид существования «вне жизни» описывает в разной мере и форме выраженные нарушения [7] внутреннего и внешнего диалога. Они отражают стремление человека к реализации принципов «отгораживания» (от себя и мира, власти над миром) и «функциональных размещений» (упорядочивания мира, понимания мира), то есть «спецификации места, отличного от всех других и замкнутого в самом себе» и предназначенного для сохранения системы значений/смыслов, отражающих особенности его владельца [19, с. 206]. Они также связаны с реализацией принципа «элементарной локализации или расчерчивания или распределения по клеткам», выделения для себя и иных места, которое он и окружающие его покинуть или изменить не могут (проблема границ отношений, выступающая часто как проблема возможностей и ограничений их развития). Такое жестко зафиксированное распределение значимых для человека людей и даже объектов иного типа в ограниченном

пространстве – ведущий критерий «закрытого социального пространства».

Согласно М. Хейдметсу и Я. Вальсинеру [21], оно выступает как «внешне фиксированная ситуация» (реально или субъективно), когда человек не управляет ни своей жизнью, ни обстоятельствами (средой). Урезанные самостоятельно или отнятые у человека кем-то возможности овладения/управления жизнью и окружающей средой предстают как средство нивелирования его субъектности: делают невозможными полноценное осуществление и завершение развития, отдельных его стадий (становление, функционирование и превращение в иную форму существования, в том числе экстерииоризированную или интериоризированную). Это иллюстрируют многие исследования «публичного одиночества» («одиночества в толпе»), «групповой изоляции» или «экспедиционного бешенства», «экспериментального одиночества», изоляции в пенитенциарных учреждениях и т. д. Это также демонстрируют исследования нарушений в образовании, приводящих при деформации аксиологических и идеологических основ обучения и воспитания к превращению образования в институт социального подавления [30].

Философский постгуманизм и материализм стремятся открыть пространство для понимания технического как части человеческого и наоборот [23; 24; 25]. В работах постгуманистического направления осмысляются вопросы противостояния: «технолюди», киберлюди, «анти-люди» и «роботостойчивые» специалисты-«пустышки» против «постлюдей», «сверхлюдей», полноценно функционирующих и самореализовавшихся людей [3].

Критика развития автоматизации Н. Карром названа «эффектом вырождения»: она состоит из эффектов автоматизации на качество принятия решений (результатов принятия решений) и влияния автоматизации на сложность процесса принятия решений. В современных технологиях компьютерный алгоритм берет на себя функцию принятия решений, которая когда-то выполнялась челове-



ком [23]. У специалистов в этом контексте часто возникает вопрос: всегда ли автоматизация/цифровизация в образовании, науке и промышленности реализует благие цели? Часто это не так: большинство людей придерживаются так называемого «мифа о замещении»: природа цикла деятельности не меняется в корне в процессе автоматизации. Но автоматизированный компонент цикла радикально отличается и меняет как другие элементы, этапы, так и результат цикла, он меняет поведение людей. Люди придают технологиям слишком большое значение, в погоне за комфортом позволяют им взять на себя полный контроль. Есть такая когнитивная ошибка, как предвзятость автоматизации: люди придают большое значение доказательствам и рекомендациям компьютера.

Многими сторонниками постгуманизма дискутируется или даже пропагандируется приоритет интересов промышленности и бизнеса над интересами культуры, в том числе науки и образования. По их мнению, образование и наука должны обслуживать бизнес, транснациональные корпорации, для чего и необходима пропаганда и внедрение, в первую очередь, сетевых технологий, например МООС: «Традиционная система образования должна умереть, освободив место для «цифровой» [1; 12; 16; 17; 18; 20]. Работа же с книгой, беседа с педагогом, построение отношений любви подрастающего поколения с поколениями, передающими свой опыт, в этом контексте уже излишни. Ценность этого опыта, частично устаревшего, частично в любой момент могущего быть востребованным благодаря ресурсам Интернет, критически мала. Также малы поэтому и ценности процессов и субъектов их передачи. В форсайтах и докладах, разработанных, например, группой Д. Пескова, в работах которого «смерть системы образования» выступает как ведущий лозунг, одним из главных экспертов выступают транснациональная корпорация по развитию Интернета и некоторые иные представители бизнеса, заинтересованные не столько в человеке и человечестве, сколько в выгодах сверхпродаж. Критика же таких «форсайтов» часто остается периферийной и

маловостребованной на практике [5; 8; 9; 14; 15]. Однако в работах, подобных работам Г. К. Жуковой [10; 27; 30], содержится не только много ценных идей критического плана, но и множество важных замечаний, важных для того, чтобы сформировать действительно значимые и продуктивные направления восстановления, совершенствования, обновления системы образования.

Согласиться со сторонниками уничтожения системы образования можно только в одном: при таком состоянии этой системы, которое есть в современной России, в той ситуации многоаспектного и многоуровневого кризиса, в котором она находится, ее смерть может выглядеть благом. Но есть и другие стороны ситуации: советское образование середины XX века было лучшим в мире, а разработки российских и советских ученых сейчас успешно используются странами, пережившими коллапс своей системы образования и странами, которые не допустили такого коллапса. Образование России может быть и должно быть восстановлено и развито за счет применения адаптированных к условиям национальных культур наиболее продуктивных технологий и моделей зарубежья, этнопсихологических моделей и т. д. Но главное для него – вспомнить самого себя, свои собственные достижения, ту мощь методического аппарата и те идеологические и нравственные опоры, которые делали его лучшим в мире. Цифровизация сама по себе, безотносительно к другим уровням и сторонам обучения и воспитания, тут ни помочь, ни помешать существенно не может: технологический уровень не является первичным и определяющим по отношению к уровням аксиологическим, содержательным и методическим. Сейчас действительно существует настоятельная нужда в том, чтобы критически оценить текущие технологические разработки и методы их обучения (большие данные, алгоритмы, «умное» обучение), связанные с ними педагогические и антропологические концепции (человека), а также теоретические проблемы, стоящие перед образовательными исследованиями и современной теорией образования.



Мы полагаем, что гармонизация отношений образования, науки и промышленности – важное условие совершенствования человеческой жизни. На современном этапе человечество учится жить с технологиями, которые, как порой кажется, способны полностью поглотить человека и заблокировать его развитие. От того, в каких руках находятся технологии и в каких целях они используются, насколько грамотно выстроены отношения людей с технологиями и цифровыми устройствами, зависит и конечный результат. Государство может пытаться решить эту проблему, но основной вклад в ее решение вносят сами люди: их желание или нежелание учиться, в том числе учиться тому, как учиться с помощью цифровых технологий.

Мы считаем возможным использовать для решения рассматриваемых нами вопросов модель тройной спирали, аналогичной модели Х. Ицковича. [24]. Она была выбрана потому, что развитие образования, науки и промышленности – единый синергетический процесс, в котором происходит постоянный обмен информацией и технологиями, который нуждается не только в осмыслении в режиме «де факто», но и содержательной разработке и интенсификации. Х. Ицкович [24], описывая модель «Тройной спирали: университет – промышленность – государство» (Triple Helix: University-Industry-Government Innovation), полагает, что только тогда, когда образование, промышленность и наука работают как единый комплекс (в том числе под управлением государства), возможен стабильный реальный прогресс сообщества. Цифровое обучение должно быть частью работы университетов и иных учреждений профессионального образования, частью научных исследований и промышленных технологий, также как и частью местного и государственного управления университетами, наукой и промышленностью.

Мы предлагаем, однако, несколько скорректировать модель тройной спирали: в триаде «промышленность, университет и правительство», мы заменяем последний компонент триады: на «науку». На наш взгляд,

наука – более долгосрочный и важный аспект управления промышленностью и образованием, чем государство. Государство в силу своего предназначения оказывает интенсивное внешнее воздействие на развитие технологий, в том числе цифровых, в образовании и промышленности. Однако наука обеспечивает развитие и управление развитием «изнутри» сообщества. Таковы реалии информационного и постинформационного этапа развития цивилизации. Роль правительства сейчас во многих странах все больше сводится к осмыслению научных достижений и концепций развития сообщества: об этом говорят модели «устойчивого развития», «шестого и седьмого технологических укладов» и т. д.

Сейчас, когда во многих странах дистанционное обучение активно навязывается людям, у которых нет не только методических пособий и методической компетентности для цифрового обучения, но порой и доступа к цифровым устройствами, нет условий для обучения вне аудитории и есть много иных проблем, проблема цифрового неравенства становится ее одним каналом усиления общего социального неравенства. Поэтому наше исследование, вносящее вклад в изучение актуальных и вероятных в будущем проблем цифрового образования, его роли и взаимодействия с иными сферами жизни общества, включая науку и промышленность, является вкладом в решение проблемы социального благополучия, в том числе устойчивого развития.

Устойчивое развитие – спорный концепт, сочетающий две ведущие линии: линию гармонизации развития социума во всех его отдельных сферах (включая образование, науку и промышленность) и гармонизации отношений между сферами и линию достижений, эволюции каждой из сфер и отношений сфер. Ориентация на высокие достижения каждого учащегося, высокую продуктивность работы каждого ученого, высокую успешность труда каждого специалиста для этого должна сочетаться с развитием культуры человеческих отношений, пониманием ценности человека, его жизни. Цифровое обра-



зование не является целью самой по себе, оно – средство достижения гармонии социальных отношений, в том числе счастья людей, входящих в это сообщество.

Цифровые технологии изменяют образование – это реальность, от которой нужно не убегать, а исследовать, помогая им занять должное место в обучении и воспитании людей, их труде в науке и в индустрии. Развитие образования, науки и промышленности – синергетический процесс, в котором между разными сторонами жизни общества происходит постоянный обмен информацией и технологиями. Только когда образование, промышленность и наука работают как единый комплекс, возможен стабильный реальный прогресс сообщества.

Цифровое обучение должно быть частью работы университетов и других учреждений профессионального образования, частью научных исследований и промышленных технологий, а также частью местного и государственного управления университетами, наукой и промышленностью. Основная цель такого электронного обучения – формирование инфокоммуникационной идентичности учеников, ориентированной на «обучение через всю жизнь» на основе мобильного инфокоммуникационного взаимодействия в открытом информационно-образовательном пространстве.

Основные аспекты и связанные с ними проблемы цифрового обучения в контексте развития науки и промышленности связаны с тем, что:

1. Цифровое обучение будущих специалистов, а также специалистов, проходящих переподготовку и повышение квалификации в вузе, при его качественной и дозированной организации служит важным дополнением к традиционному аудиторному обучению, оно способно существенно обогатить содержательную и методическую базу образования, то есть значительно повлиять на повышение качества подготовки и переподготовки специалистов;

2. Цифровое обучение при его некачественной и чрезмерной эксплуатации способно

разрушить образование, резко снизив качество подготовки и переподготовки специалистов;

3. Во всем современном мире цифровое обучение активно пропагандируется, но сталкивается с проблемами технологического и, главное, методического обеспечения (наиболее актуальными и проблемными являются вопросы психологического, аксиологического, эргономического планов);

4. Как показывают многочисленные публикации, проблемы цифрового обучения в России выражены не менее остро, чем во всем мире;

5. Использование цифровых технологий в подготовке специалистов для науки должно быть ориентировано на поддержку формирования и развития исследовательских способностей и готовностей (компетенций) специалиста. Такие компетенции формируются у студентов магистратуры, аспирантуры и в меньшей степени бакалавриата. Таким образом, цифровое обучение в подготовке будущих ученых и использование цифровых технологий в работе ученых – часть особой ступени образования, и более того – специфического направления подготовки, не всегда выделяемого в отдельную задачу. Сейчас же подготовка молодых ученых во многих странах, в том числе России, происходит скорее спорадически и случайно, чем целенаправленно;

6. При подготовке специалистов промышленности ведущими моментами являются обеспечение доступа будущего специалиста к необходимым ему традиционным и современным знаниям и умениям, моделям и технологиям производства, наряду с информацией о перспективах развития промышленности, включая ее технологические, управленческие, социально-психологические и аксиологические аспекты. Очевидно, что современные программы в большей мере ориентированы на обеспечение будущего специалиста информацией о технологических аспектах профессионального труда, но игнорируют аксиологические, управленческие и социально-психологические аспекты;



7. Отдельный вопрос – освоение молодыми специалистами науки и промышленности цифровых технологий, программ и т. д., созданных для ученых и работников промышленности;

8. Ученые рассматривают существующие в этом контексте вопросы преимущественно в рамках деклараций важности цифрового обучения и его перспективности. Содержательный же момент поставленной нами проблемы остается нераскрытым. Наши предыдущие исследования свидетельствуют о том, что нужна глубокая содержательная разработка проблемы.

АННОТАЦИЯ

Цель исследования: осмысление проблем цифровизации российского образования, ее роли в развитии науки и промышленности страны. Метод исследования – системный анализ проблемных аспектов цифровизации российского образования. Результаты исследования. Благодаря цифровизации утверждается новое понимание стандарта в образовании. В настоящее время это понимание ориентировано на понятие «минимума знаний», коммодификацию и коммерциализацию образования. Однако, просматриваются черты переориентации на всестороннее развитие (как личности, партнера и профессионала) человека.

Ключевые слова: цифровизация образования, электронное обучение, образовательные технологии, методическое обеспечение образования, подготовка педагогических кадров, ценности образования, инновации в образовании, стресс инноваций.

SUMMARY

Purpose of the study: understanding the problems of digitalization of Russian education, its role in the development of science and industry in the country. The research method is a systematic theoretical analysis of the problematic aspects of digitalization of Russian education. Research results. In order building a more productive and effective format of modern educational work. Thanks to digitalization, a new understanding of the standard in education is being established. At present, this understanding

is focused on the concept of «minimum knowledge», a model of commodification and commercialization of education is being promoted. However, there are already visible features of a reorientation towards the all-round development (as a person, partner and professional) of a person.

Key words: digitalization of education, e-learning, educational technologies, methodological support of education, training of teaching staff, values of education, innovation in education, stress of innovation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агамирзян И. [и др.]. Вызов 2035. – М.: Издательство «Олимп-Бизнес», 2016. – 256 с.
2. Александрова Е. С. [и др.]. Субъект-средовые взаимодействия: экопсихологический подход к развитию психики: коллективная монография [Электронный ресурс]. – М.: Издательство «Перо», 2017. – 160 с. – URL: https://www.pirao.ru/upload/iblock/375/ekopodk_hod.pdf.
3. Алексеева И. Ю., Аршинов В. И., Чеклецов В. В. «Технолюди» против «постлюдей»: НБИКС-революция и будущее человека // Вопросы философии. – 2013. – № 3. – С. 12–21.
4. Арпентьева М. Р. Социально-психологические проблемы балльно-рейтинговой системы оценки труда сотрудников образовательных учреждений // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10. – № 1. – С. 3121–3129.
5. Арпентьева М. Р. Цифровые беспризорники: потери и приобретения медиатизации образования // Information and education: borders of communication. Academic Journal. Gomo-Altaisk: Gomo-Altaisk State University. – 2017. – INFO'17. – № 9 (17). – 253 p. – Pp. 121–126.
6. Богомолова Н. Н. Социальная психология печати, радио и телевидения. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 125 с.
7. Войгинский В. Вне жизни. Очерки тюрьмы и каторги. – СПб., 1926. – 225 с.
8. Евзрезов Д. В., Майер Б. О. Форсайт и российское образование: онтологический



- анализ // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – № 3 (10). – С. 17–28.
9. Ефимов В. С. [и др.]. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030. Аналитический доклад. – М.: Инфра-М, 2014. – 294 с.
10. Жукова Г. К. Сага о Форсайте или Об идолах Global Education в российском образовании // Избранные аналитические материалы СПб РИАЦ Российского центра стратегических исследований. – СПб.: Российский институт стратегических исследований, 2016. – С. 33–66.
11. Карр Н. Пустышка: Что Интернет делает с нашими мозгами. – СПб.: Бест Бизнес Букс, 2012. – 253 с.
12. Лукша П., Песков Д. Будущее образования: глобальная повестка. – М.: Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий, 2010–2013. – 56 с. – URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/6.-Obrazovanie-do-2035.pdf> (дата обращения: 10.09.2020).
13. Матвеева Л. В. Культура и СМИ: размышления о феномене «Разорванной коммуникации» // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2007. – № 1. – С. 119–133.
14. Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Новые образовательные практики в контексте коммуникативного подхода // Профессиональное образование в современном мире. – 2017. – № 3. – С. 1179–1185.
15. Моргунов Е. В. Метод «Форсайт» и его роль в управлении технологическим развитием // Проблемы развития рыночной экономики. – М.: ЦЭМИ РАН, 2011. – С. 97–113.
16. Песков Д. [и др.]. Что такое форсайт образования [Электронный ресурс] // Наука и технологии России – Strf.Ru. – URL: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=354&d_no=72965#.WcgOQLJbIV (дата обращения: 10.09.2020).
17. Песков Д., Шенаев А. 2030 год: система должна умереть ради детей [Электронный ресурс] // E-Executive.Ru. – 26 марта 2012. – URL: <http://www.e-executive.ru/education/adviser/1615950/index.php?page=5> (дата обращения: 10.09.2020).
18. Тарасевич Г., Константинов А. Школа больше не нужна [Электронный ресурс] // Русский Репортер. – 2013. – № 34. – URL: <http://www.rusrep.ru/article/2013/08/28/school> (дата обращения: 10.09.2020).
19. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: Издательство «Ad Marginem», 1999. – 479 с.
20. Хало П. В. Анализ перспективности отечественного форсайт-проекта образования и возможности его методологического и технического обеспечения // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. – 2018. – № 2. – С. 109–117.
21. Хейдметс М., Вальсинер Я. Контроль над средой: некоторые психологические проблемы // Человек. Среда. Пространство. – 1979. – С. 29–42.
22. Aoun J. E. Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence. – New York; London: MIT Press, 2017. – 216 p.
23. Carr N. The Glass Cage: Automation and US. – New York: W. W. Norton & Company, 2014. – 480 p.
24. Etzkowitz H. The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action. – Routledge, London and New York, 2008. – 15 p.
25. Kassymova G. K. [и др.]. Integrative Model of Student and Teacher Stress Coping: The Correction of Relations in Educational, Professional and Personal Interaction // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. – 2019. – Vol. 3 (379). – Pp. 2–11.
26. Kassymova G. K. [и др.]. Innovation in Education: Prevention and Correction of the Peditogenias and Matetogenias in Students and Teachers // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. – 2019. – Vol. 5. – № 381. – Pp. 11–18.
27. Kassymova G. K. [и др.]. Stress of the innovation and innovation in // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. – 2019. – Vol. 6. – № 382. – P. 288–300.
28. Kassymova G. K. [и др.]. Self-Development Management in Educational Globalization // International Journal of Education and Information. – 2018. – № 12. – Pp. 171–176.
29. Stepanova G. A. [и др.]. The Problem of Management and Implementation of Innova-



tive Models of Network Interaction in Inclusive Education of Persons with Disabilities // International Journal of Education and Information. – 2018. – № 12. – P. 156–162.

30. Wimmer M. Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildungsnachhrem Ende // Menschenverbesserung – Transhumanismus. – Frankfurt a Maine: Lang, 2014. – P. 237–265.



Н. Г. Нестерова, Е. В. Волкова

УДК 37.01+81.42

О «НОВОЙ ГРАМОТНОСТИ» В КОНТЕКСТЕ ПРИОРИТЕТНОГО ВЕКТОРА РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Исследование
проводится при финансовой
поддержке гранта РФФИ.
Проект № 17-29-09132
«Новая грамотность»
в новых текстах средств
массовой коммуникации*

Понятие *новая грамотность*, будучи междисциплинарным, вызывает интерес исследователей в области педагогики, психологии, социологии, лингвистики и смежных наук. Актуальность исследования обусловлена научным интересом к *новой грамотности* и в то же время недостаточно четким обозначением в научной литературе границ понятия и его предметной отнесенности. Анализируя роль *новой грамотности* в современном гуманитарном образовании, мы видим близость своей позиции с изложенной А. В. Люликовой, которая приоритетный вектор развития педа-

гогического образования обосновывает как движение от информационной грамотности к медиакомпетентности [8]. Цель данной статьи – исследовать соотношение понятия *новая грамотность* с понятием *медиаинформационная грамотность* и определить его роль в современном гуманитарном образовании.

Возникновение понятия *новая грамотность* восходит к зарубежным исследованиям середины XX века, рассматривающим взаимосвязь между уровнем грамотности и социально-экономическим развитием общества. В это время зарождается термин *функциональная грамотность* – способность человека использовать знания для эффективного функционирования в социуме [19]. С появлением современных информационных технологий *новая грамотность* рассматривается в аспекте чтения и восприятия текстов, созданных посредством Интернета и новых массовых коммуникаций. Подчеркивается значимость для успешной жизни человека в XXI веке грамотного взаимодействия с онлайн-текстом. Понимание *новой грамотности* как комплекса компетенций, необходимых для осуществления коммуникации в современных условиях, обуславливает потребность в соотнесении терминов *компьютерная грамотность*, *цифровая грамотность*, *информационная грамотность*, *медийная грамотность* (*медиаграмотность*).

В конце XX века международные организации ИФЛА и ЮНЕСКО совместно разрабатывают подходы к изучению *информационной грамотности*: излагаются концепция, принципы и методы практического внедрения программы по информационной грамотности в сферу образования; обосновывается разделение разных видов грамотности: сетевой, компьютерной, медиаграмотности и т. д. В дальнейшем осмысление получают вопросы обработки информации. Определяется набор компетенций, необходимых человеку для ориентации в глобальном информационном пространстве. Исследователи пишут об обществе современных людей, «умеющих пользоваться компьютером, выходить в Интернет, получать доступ к самым



разным видам информации, различать информацию по уровню качества и достоверности, понимать смысл информации, чтобы применять ее, а также знающих правила ее применения» [6, с. 29].

В то же время информационная функция Интернета перестает быть ведущей. Появление новых способов коммуникации в глобальной сети посредством новых медиа – информационно-технологических средств коммуникации, служащих для передачи информации в различных форматах (текст, изображение, видео, музыка и т. д.), формирует новую сферу интерактивного взаимодействия пользователей. Доминирующей функцией Интернета становится коммуникативная. Указанное обстоятельство обусловило появление термина *медиаграмотность* и соответствующего ему понятия.

Первое упоминание *новой грамотности* в связи с медиаграмотностью зафиксировано в 1993 году в работах мирового лидера в области медиаобразования, профессора британского университета Д. Букингема. Понятие рассматривается в контексте освоения преподавателями новой грамотности для осуществления педагогической деятельности в современных условиях культуры и медиакоммуникации [17]. Позднее Д. Букингом призывает к внедрению медиаобразования в учебную программу на всех уровнях обучения [18]. Большинство российских ученых также следуют по пути расширения понятия *новая грамотность*: от элементарных умений читать и писать к функциональной, информационной и медиаграмотности. Особое внимание уделяется социальной значимости новой грамотности для развития самостоятельной творческой личности, способной стать активным участником современной общественной жизни.

Новая грамотность как мировая стратегия

В настоящее время активно разрабатываются и внедряются программы, продвигающие медиаинформационную грамотность, а также принципы обучения в течение всей жизни [12]. Результатом подобного взаимо-

действия стал международный проект «Ключевые компетентности и новая грамотность», в рамках которого ведущие исследователи восьми университетов мира обсуждали новые требования к содержанию школьного образования сквозь призму универсальных компетенций и новой грамотности. Авторы проекта выделяют две самостоятельные категории: базовую инструментальную грамотность и базовые специальные современные знания и умения [14]. *Базовая инструментальная грамотность* – это трансформированная в современных условиях традиционная грамотность, способность человека читать, писать и считать. Особенностью нового понимания грамотности являются способы восприятия, создания и передачи информации в различных форматах как на естественных языках, так и на языках программирования [14]. *Под базовыми специальными современными знаниями и умениями* имеются в виду специальные компетенции, важные для эффективного существования в различных сферах социальной жизни. Два типа понимания *новой грамотности* в совокупности с универсальными компетенциями являются отправной точкой для новых моделей школьного, среднего и высшего образования, призванных сформировать личность, способную «действовать и решать задачи в повседневной реальной жизни и самостоятельно учиться, адаптируясь к новым нестандартным ситуациям» [14, с. 20]. Задачей образовательных и просветительских программ видится формирование ответственной личности, осознанно использующей новые технологии, в том числе за счет повышения уровня медийно-информационной грамотности.

Аспекты изучения новой грамотности в российской науке

В отечественной науке направлением, изучающим *новую грамотность* как *информационную грамотность*, является научная школа «Формирование информационной культуры личности» под руководством Н. И. Гендиной. Главную цель овладения информационной грамотностью исследователи видят в развитии способностей критического осмысления и самостоятельного производства



информации. Информационная грамотность становится основой для формирования творческих способностей личности. Несмотря на эволюцию понимания информационной грамотности от умения использовать компьютер до «сложной, многоаспектной сущности, фиксирующей многообразие информационных знаний и умений» [16, с. 41], в содержании данного понятия в отечественной педагогике одним из ключевых остается прикладной аспект. Ученые предлагают осмысление термина в составе более широкого понятия *информационная культура* в связи с отсутствием в понятии *информационная грамотность* мотивационного, мировоззренческого компонента, побуждающего человека к практическому использованию полученных знаний.

И. Б. Короткина, анализируя истоки международного понимания *новой грамотности*, призывает российских ученых не искажать общепринятое в мировом сообществе понимание грамотности в академическом аспекте как способности, позволяющей человеку «оперировать потоками информации, оценивать и критически осмысливать их, отличать истину от лжи, объективность от предвзятости, рекомендации от пропаганды, достоверные сведения от непроверенных» [7, с. 143]. Академическая грамотность, как подчеркивает автор, неотъемлема от социальной практики, что породило термин *мультикультурные грамотности*, подразумевающий развитие конкретных знаний, умений и навыков – «мультиграмотностей в сложном социокультурном контексте» [7, с. 138]. И. Б. Короткина отмечает, что для развития российской педагогики необходимо соответствие отечественной терминологии международной.

Обобщая опыт отечественной науки, специалист по внедрению и развитию медиаобразования в России И. В. Жилавская в положительном ключе рассматривает инициативу ЮНЕСКО по разработке концепции *медиа- и информационной грамотности*. Медиа и информация – это две составляющие процесса коммуникации, в связи с этим искусственное разделение понятий, целей и задач данных направлений видится бесперспективным в аспекте единого понимания *но-*

вой грамотности. Медиа- и информационная грамотность – это «система таких знаний и навыков человека, которые позволяют ему выстраивать информационно-коммуникационные отношения в обществе на всех уровнях медиаактивности» [2, с. 90]. Современный человек должен уметь определять объем информационных запросов, рационально осуществлять доступ к требуемой информации, критически оценивать ее и используемые ресурсы, формировать собственную информационную базу, целенаправленно использовать информацию, соблюдая институциональные этические и правовые нормы. Исследователь подчеркивает, что конвергенция информационной и медиаграмотности – это не механическое слияние двух элементов, а создание концепции «нового вида грамотности, который можно оценить как грамотность XXI века» [4, с. 87].

При всем многообразии подходов к изучению новой грамотности отечественные ученые единогласно признают необходимость пересмотра всей системы образования в аспекте внедрения и развития новых компетенций. Среди актуальных задач медиаобразования называют обучение человека грамотно читать и писать новые тексты, являющиеся продуктом современных коммуникаций; развитие способности к восприятию и аргументированной оценке информации, самостоятельности суждений; формирование эстетического вкуса и способности к творческой деятельности. Подчеркивается важность проекта ЮНЕСКО по внедрению медиа- и информационной грамотности в качестве вариативной образовательной программы для педагогических направлений вузов России [15]. Подробно становление современной концепции медиаобразования рассмотрено в работе исследователей научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» Таганрогского педагогического института имени А. П. Чехова под руководством профессора А. В. Федорова [13], в монографии И. В. Жилавской [3].

В последних работах И. В. Жилавской внимание акцентируется на том, что тема медийно-информационной грамотности из



области исследовательского интереса переходит в область образовательной политики России и стран СНГ. Результаты фундаментального опроса руководителей педагогических образовательных учреждений России и стран СНГ по проблеме востребованности в вузах медийно-информационного образования, проведенного Евразийской ассоциацией педагогических университетов и Ассоциацией специалистов медиаобразования, обнаружили, что обучение в области знаний, связанных с массмедиа и медиакоммуникацией, реализуется в настоящее время лишь фрагментарным введением некоторых ее элементов в учебный процесс высшего образования. Автор отмечает солидарность руководителей педагогических вузов в вопросе внедрения в образовательную политику страны медийно-информационного образования как приоритетного: «необходима реализация комплексного подхода к решению проблем медийно-информационного образования будущих педагогов, которая включала бы в себя корректировку учебных планов с точки зрения включенности в них соответствующих дисциплин, решения вопросов с помощью мобильных технологий повышения квалификации преподавателей вузов, которые реализуют программы по медийно-информационному образованию, а также разработку комплекса учебно-методических пособий для преподавателей и студентов» [5].

В числе стратегических для социума аспектов медиаобразования в специальной литературе отмечается его роль в развитии интеллектуальной сферы молодежи (развитие эмоций, интеллекта, формирование мировоззрения, медиакультуры) и приобщение к нравственным ценностям, формированию патриотизма как одной из базовых российских ценностей [11].

Резюмируя представленные исследовательские подходы и результаты, мы приходим к выводу об уязвимости термина *новая грамотность* как не отражающего содержательный план понятия, им именуемого. Мы расцениваем в качестве приоритетного понятие *медиаинформационной грамотности*: она определяет основу медиакомпетентности

как совокупности информационных и медийных компетенций, необходимых современному человеку для успешной реализации себя в разных сферах социальной жизни на новом витке динамично развивающегося медиaproстранства. Овладение медиаинформационной грамотностью до уровня медиакомпетентности обеспечивается образованием, в том числе самообразованием.

Результаты. В медиаобразовании ранее мы выделяли три основных аспекта. Первый аспект связан с формированием высокообразованной личности, профессионально занятой в сфере массовой коммуникации; второй аспект связан с формированием медиаграмотной личности, участвующей в массовой коммуникации в роли непрофессионала. В качестве третьего аспекта, который активно исследуется нами в последние десять лет, отмечен лингвометодический, при котором средства массовой коммуникации используются в обучении языкам и обеспечивают переход обучающихся из категории пассивных слушателей в компетентных пользователей средств массовой коммуникации. Значимость медиаобразования для образованной личности мы объясняем повышением информационной культуры, способностью критически анализировать информацию, умением интерпретировать медиатексты [10]. В ряде публикаций нами был представлен опыт обучения студентов Томского государственного университета русскому языку как иностранному на материале текстов СМИ, описаны разработанные нами методики и варианты работы с просветительскими медиатекстами в практикуме по речевому общению, спецкурсах «Русский язык в текстах СМИ», «Культура и общество современной России» [9]. Несмотря на успешные результаты в работе с разными категориями обучающихся посредством привлечения медиатекстов, мы осознаем потребность в постоянном обновлении методик и привлекаемого текстового материала с учетом интересов студентов.

В рамках данного исследования со студентами Национального исследовательского Томского государственного университета был



проведен опрос, в котором приняли участие 112 студентов и магистрантов филологического факультета (разные специальности) и факультета журналистики ТГУ. Участникам было предложено ответить на вопрос: «Какие новые просветительские медиапроекты Вам известны? Какие из них Вы регулярно смотрите/слушаете? С какой целью?». В ходе опроса выявлено, что большая часть студентов (76 %) активно обращается к просветительским медиапроектам, среди которых на первое место выдвигается «Arzamas» (64 % опрошенных). Приведем для иллюстрации некоторые ответы: *Смотрю, слушаю, читаю просветительский проект «Арзамас», также слушаю подкасты <...> с целью узнать для себя что-то новое, углубиться в той или иной сфере; «Арзамас», «Постнаука», «Дилетант». Слушаю/смотрю онлайн. Расширение знаний в области культуры, интерес, помогает в учебе; «Постнаука» и «Арзамас». Чтобы узнать что-то интересное для себя; Арзамас. Цель – просвещение в нескучном формате; Каналы в Youtube. Смотрю с целью изучения работы и применения новых знаний в своем творчестве (студент-переводчик); Радио Arzamas. Серия лекций по животисии на официальном сайте Arzamas. Литература XX в. на том же Arzamase (лит. Творчество); «Тайные знаки культуры» (М. Казиник) на платформе Youtube; «Магистр игры» – прямой эфир телеканала «Россия-культура» (В. Микушевич); «Лекции Арзамас» – не только подкасты, но также видеолекции <...> Арсения Дежурова.*

Участникам опроса было предложено также «привести примеры нового текста, который сочетает в себе средства разных семиотических систем». Получены следующие результаты: студентами были названы разные интернет-издания, порталы, блоги. Наиболее часто называются широко известные медиаресурсы, которые, как правило, квалифицируются как образовательные, просветительские, информационные проекты: «Arzamas», «Постнаука», «Meduza», «Нечто.ru». Указанные ресурсы, будучи зарегистрированными как СМИ, являются «гибридными»

проектами, построенными по принципу глобальных гипертекстов; они требуют универсальных навыков от создателей и от потребителей.

В ответах на вопрос «Какие новые компетенции требуются современному составителю текста?» прежде всего отмечается *умение работать с большим массивом информации и представлять его в разных медиаформатах.*

На вопрос «Какие новые компетенции требуются современному адресату, чтобы понять журналистский текст?» даны следующие ответы: *знания о современных новых медиа, знание социального контекста, умение отличать правду от лжи; умение объективно, критично мыслить; умение различать фейковые и истинные новости.* Как следует из полученных ответов, актуальные компетенции связаны как с новыми информационно-техническими навыками, так и с ментальными, основу которых составляет критическое мышление.

Интерес студентов к просветительским медиапроектам побудил медиалингвистов ТГУ открыть в «Facebook» группу «Медиаграмотные люди» (<https://www.facebook.com/groups/238686350457594/>). Группа создана с целью сбора информации о качественных медиаресурсах, не публикующих фейки, для последующего привлечения этих ресурсов в вузовское образование.

В образовательном процессе со студентами-филологами мы исходим из того, что медиаинформационная грамотность в сфере современных массовых коммуникаций представляет собой совокупность компетенций, обеспечивающих успешное включение современной личности в новую коммуникацию, в которой каждый выполняет избранную роль. Автор нового текста (профессиональный или непрофессиональный) создает его «по-новому», на основе новых информационно-коммуникационных возможностей и с ориентацией на потребности массовой аудитории. Адресат, оперируя новыми текстами, для адекватного их восприятия должен обладать специальными навыками, не только связан-



ными с восприятием гипертекста, но и со способностью критично оценивать их [1].

Заключение. Представленные в статье материалы и их анализ приводят к заключению, что ориентация на медиаинформационную грамотность, во-первых, должна стать одним из важнейших принципов деятельности педагога как профессионала, обеспечивающего качественное образование посредством внедрения новых образовательных практик в учебные программы на всех уровнях обучения, во-вторых, важнейшим принципом обучающегося как личности, стремящейся к саморазвитию и получению всестороннего качественного образования. В формировании медиаинформационной грамотности базовой является сфера образования: она определяет векторы и способы реализации главной стратегии – формирования личности, готовой успешно реализовать себя в профессии, а также во всех сферах социальной жизни.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты изучения истоков, истории развития, научной ситуации, связанной с концепцией новой грамотности. Определена соотнесенность понятия *новая грамотность* с компьютерной, функциональной, цифровой, информационной и медиаграмотностью. Обосновано, что содержательно *новая грамотность* коррелирует с *медиаинформационной грамотностью*. Установлена обусловленность медиаинформационной грамотности медиаобразованием. Представлены результаты опроса студентов, подтвердившие интерес обучающейся молодежи к просветительским медиаресурсам.

Ключевые слова: новая грамотность, медиаинформационная грамотность, гуманитарное образование, медиаобразование, компетенции, опрос.

SUMMARY

The paper presents the results of studying the origins, history of development, scientific situation related to the concept of new literacy. The correlation of the concept of *new literacy* with computer, functional, digital, information and media literacy has been determined. It has been substantiated that *new literacy* correlates with *media information literacy* in its content.

The conditionality of media information literacy by media education has been established. The paper presents the results of a students' survey which confirmed the interest of students in educational media resources.

Key words: new literacy, media information literacy, liberal arts education, media education, competencies, survey.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсеньева Т. Е., Фашанова С. В. Новые медиа и новые тексты: к вопросу о специфике // Казанская наука. – 2018. – № 12. – С. 97–100.

2. Жилавская И. В. Медиаинформационная грамотность как новое направление в медиаобразовании [Электронный ресурс] // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit: электрон. журнал. – 2011. – № 3. – С. 82–93.

3. Жилавская И. В. Медиаобразование молодежи: монография. – М.: РИЦ МГТУ им. М. А. Шолохова, 2013. – 243 с.

4. Жилавская И. В. Медийно-информационная грамотность через призму конвергенции и дивергенции // Коммуникации. Медиа. Дизайн. – 2016. – Т. 1. – № 2. – С. 72–94.

5. Жилавская И. В. Разработка Дорожной карты медийно-информационной грамотности [Электронный ресурс] // Медиа. Информатика. Коммуникация: международный электронный научно-образовательный журнал. – 2019. – № 28. – URL: <http://mic.org.ru/28-nomer-2019/726-rezultaty-issledovaniya-medijno-informatsionnoj-gramotnosti-molodykh-prepodavatelej-pedagogicheskikh-universitetov-rossii-pobeditelej-vserossijskogo-konkursa-pedagogicheskoe-nachalo-2018>.

6. Информационная грамотность: международные перспективы. – М.: МЦБС, 2010. – 240 с.

7. Короткина И. Б. Международные исследования новой грамотности и проблемы терминологических несоответствий в отечественной педагогике // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 3 (50). – С. 132–152.

8. Люликова А. В. От информационной грамотности к медиакомпетентности: при-



оритетный вектор развития педагогического образования в России // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2020. – № 4 (52). – С. 36–41.

9. Нестерова Н. Г., Фашанова С. В. Интернет и интернет-СМИ как средства инновационных технологий в обучении лингвистическим дисциплинам // Открытое и дистанционное образование. – 2013. – № 3 (51). – С. 22–27.

10. Нестерова Н. Г., Фашанова С. В. Радиотекст в аспекте медиаобразования // Медиалингвистика. – 2017. – № 3 (18). – С. 64–74.

11. Позднякова О. К., Крылова Е. Л. Глобальная цель медиаобразования в условиях информационного общества // Самарский научный вестник. – 2019. – Т. 8. – № 2 (27). – С. 355–361.

12. Рекомендации ЮНЕСКО – ИФЛА по медиа- и информационной грамотности [Электронный ресурс]. – 2016. – URL: http://www.ifapcom.ru/files/2016/RIKOMINDATsII_UNISKO-IFLA_rus_v_pechat_EK_TM_26.05.2016__1_.pdf.

13. Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций. – М.: Российский институт культурологии, 2012. – 256 с.

14. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.

15. Федоров А. В. Синтез медийной и информационной грамотности как новая тенденция, предложенная ЮНЕСКО: плюсы и минусы // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. – № 10. – С. 72–79.

16. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина [и др.]. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.

17. Buckingham D. Towards new literacies, information technology, English and media education // The English and Media Magazine, Summer. – 1993. – Pp. 20–25.

18. Buckingham D. Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet // Research in Comparative and International Education. – Vol. 2. – № 1. – 2007. – Pp. 43–55.

19. Daring to Define Literacy in the 21st Century // New Literacies: Reconstructing Language and Education. – Cambridge Scholars Publishing, 2013. – Pp. 1–20.



О. А. Милькевич, Ю. В. Перлова

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ КАК СУБЪЕКТ СЕТЕВОЙ МОДЕЛИ НАСТАВНИЧЕСТВА В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Актуальность проектирования сетевой модели наставничества определяется, с одной стороны, нормативными требованиями (Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися [3]; Методические рекомендации по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися



мися [2]), с другой – объективно сложившимися предпосылками для ее становления. В качестве предпосылок выступают исходное состояние систем образования различных уровней и видов, переживающих схожие проблемы и трудности (нехватка педагогических кадров, недостаточное закрепление молодых специалистов в образовательных организациях, необходимость решения комплекса задач обучения и воспитания обучающихся, обеспечения качества образования в условиях динамично изменяющейся системы образования страны).

Цель статьи – характеристика сетевой модели наставничества в Московской области и роли вуза в ее реализации.

В статье представлены результаты проектирования сетевой модели наставничества, отражающие соответствующие федеральные требования, сложившиеся теоретические положения и успешные практики наставничества. Теоретические положения, сложившиеся в современных исследованиях [1; 4; 5; 6; 7], тяготеют к рассмотрению наставничества как инструмента адаптации молодого специалиста в профессии, как условия управления персоналом и повышения его квалификации, как условие обогащения профессионального опыта молодого специалиста. В контексте проводимого исследования изучены особенности системы образования Московской области, проблемы педагогических кадров региона, сформулированы методологические подходы и принципы, направления и формы наставничества, показатели результативности наставничества, значимые с позиции решения задач федеральной и региональной образовательной политики.

Ключевая проблема системы образования Московской области – нехватка педагогических кадров – определяет необходимость разработки и реализации сетевой модели наставничества, включающей в себя формы наставничества, реализуемые образовательной организацией с применением собственных ресурсов, а также с привлечением ресурсов социальных партнеров, бизнес-структур, сегментов рынка труда региона.

Общая характеристика потребности школ Подмосковья в педагогических кадрах по состоянию на 2020–21 уч. год представлена в таблице 1 (указаны наибольшие значения потребности в педагогических кадрах, в ставках).

Таблица 1

Потребность школ Подмосковья в педагогических кадрах

Город/городской округ	Кол-во ставок
Королев	166
Подольск	119
Пушкинский	118
Химки	113
Мытищи	106
Лосино-Петровский	71
Одинцовский	70
Наро-Фоминск	69
Воскресенский	61
Рузский	57
Долгопрудный	53
Лобня	48
Фрязино	47
Люберцы	45
Балашиха	43
Орехово-Зуевский	38
Чеховский	37
Дубна	28
Электросталь	27
Ивантеевка	26
Котельники	26
Богородский	24
Шаховская	24
Можайск	21

Города и городские округа, не испытывающие нехватки педагогических кадров: Молодежный, Краснознаменск, Звенигород, Клинский, Дмитровский, Звездный, Рошаль, Коломенский, Раменский.

Потребность обозначенных территорий (см. табл. 1) в педагогических кадрах не имеет прямой зависимости от наличия/отсутствия близлежащих учреждений профессионального образования по подготовке соответствующих кадров, численности населения, численности школ. Поиск причин нехватки педагогических кадров в конкретной территории не является предметом настоящей статьи.

Ресурсный центр педагогического образования Московской области, функциони-



рующий на базе государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет», провел анкетирование молодых специалистов – педагогических работников с целью изучения состояния проблемы наставничества в регионе. Анкетирование проводилось с 15.01.2021 по 27.01.2021. В анкетировании приняло участие 1 581 чел., со стажем работы 0-1 года – 606 чел., 1-2 года – 543 чел., 2-3 года – 432 чел., что составляет 38,33 %, 34,34 %, 27,32 % соответственно.

Наиболее значимыми с позиции проектирования и предварительной оценки сетевой модели наставничества стали следующие вопросы и результаты.

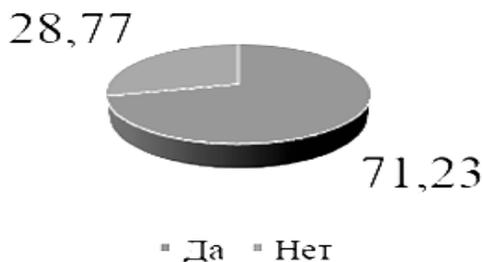


Рис. 1. Имеется ли у молодого специалиста наставник?(%)

Среди респондентов в абсолютном большинстве (89,75 %) отмечается удовлетворенность условиями работы в образовательных организациях Московской области. У большинства молодых специалистов имеется наставник (рис. 1), роль которого в общеобразовательных организациях чаще всего исполняют коллеги, имеющие опыт педагогической, в том числе методической деятельности: завуч, специально закрепленный наставник, реже – директор, друзья по вузу. Треть респондентов отмечают, что в общеобразовательной организации не осуществляется закрепление наставника за молодым специалистом.

В ходе анкетирования была выявлена высокая потребность молодых специалистов в наставнике (рис. 2), что подчеркивает актуальность и значимость разрабатываемой модели.



Рис. 2. Потребность молодых специалистов в наставнике, %

Трудности, с которыми сталкиваются молодые специалисты, связаны с адаптацией к условиям профессиональной деятельности, коллективу коллег, практике взаимодействия с детьми и семьями. В обобщенном виде основные трудности профессиональной деятельности молодых специалистов представлены в таблице 2.

Представленная таблица позволяет утверждать, что наибольшие трудности молодые специалисты испытывают в оформлении учебной документации, организации и проведении родительских собраний.

Треть респондентов отмечает, что при наличии возможности покинули бы образовательную организацию (рис. 3).

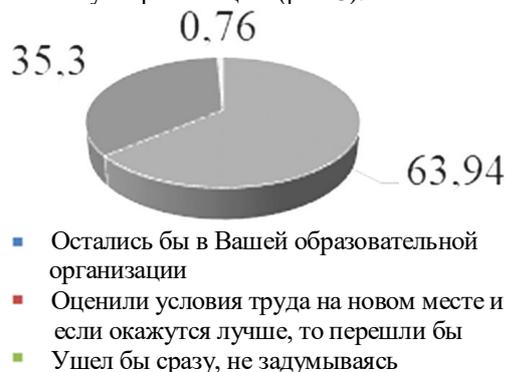


Рис. 3. Удовлетворенность молодых специалистов работой в образовательной организации, %

Как свидетельствуют результаты анкетирования, треть респондентов готовы сменить место работы, что подтверждает наличие



Таблица 2

Основные трудности молодого специалиста

№ п/п	Варианты ответа	Количество опрошенных, чел	Результаты анкетирования, %
1.	Организация и проведение учебных занятий	177	8,5
2.	Поддержание дисциплины в классе	179	8,6
3.	Отношения с коллегами	82	3,9
4.	Проведение классных мероприятий	92	4,4
5.	Проведение родительских собраний	473	22,6
6.	Организация родительских собраний	351	16,8
7.	Оформление учебной документации	737	35,24

проблемы закрепления педагогических кадров в образовательных организациях региона.

Характеристики системы образования Московской области, определяющие необходимость реализации сетевой модели наставничества:

– густо населенный регион и территориальная близость населенных пунктов между собой, определяющие возможность выбора выпускником педагогического вуза образовательной организации для трудоустройства с учетом численности обучающихся, обеспеченности материально-технической базы, степени престижности и др. характеристик, что предопределяет разную степень укомплектованности штатного расписания образовательных организаций;

– высокие требования к уровню и качеству подготовки молодых специалистов со стороны учредителей образовательных организаций в силу инновационного характера развития образовательной системы региона, определяющие необходимость их гибкости, мобильности, готовности к инновационной деятельности, проектированию и реализации новых идей;

– конкуренция среди образовательных организаций различных видов и форм собственности, определяющая необходимость креативного характера деятельности самой организации и практикующих специалистов, проявления презентационных, маркетинговых и иных умений сотрудниками, включая молодых специалистов;

– близость столичного региона, определяющая повышенные требования к качеству

деятельности специалистов сферы образования, включая молодых специалистов, со стороны заказчиков образовательных услуг (родители, законные представители несовершеннолетнего);

– многонациональный регион с высокой степенью привлекательности для внутренней миграции, определяющий необходимость социальной, психологической и интеллектуальной готовности педагогических работников к реализации задач обучения и воспитания с позиции содействия этнической и российской идентификации личности, становления национального самосознания и гражданской позиции;

– недостаточное закрепление молодых специалистов в системе образования региона на фоне более высокой привлекательности сферы продаж и услуг в сравнении с системой образования как объекта трудоустройства и профессиональной деятельности и совокупности требований к личности педагога;

– непоследовательность реализации наставничества как механизма адаптации молодого специалиста к условиям профессиональной деятельности, формальный подход к реализации разнообразных моделей наставничества.

Обозначенные проблемы региона и характеристики системы образования позволили сформулировать цель и задачи внедрения модели наставничества.

Целью внедрения целевой модели наставничества в Московской области является создание условий для успешной личной и профессиональной самореализации молодого



специалиста (наставляемого), закрепление молодого специалиста в профессии, в образовательной организации.

Задачи:

– улучшение показателей деятельности молодых специалистов, повышение их профессиональной и социальной активности;

– формирование, поддержка и реализация различных форм наставничества, включая массовые, групповые формы и индивидуальную траекторию наставничества;

– формирование ценностного отношения к деятельности молодого специалиста со стороны коллег, ученического и родительского сообществ, выступающего механизмом комплексной поддержки его деятельности, профессионального становления и самореализации;

– минимизация и/или ликвидация проблемы нехватки педагогических кадров в регионе.

Обозначенные направления реализации сетевой модели наставничества в Московской области определяют возможность обобщения сложившихся практик наставничества (опыт городов Балашиха, Киров, Челябинск, Санкт-Петербург, республики Татарстан и др.), их систематизацию и представление (табл. 3)

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» является крупнейшим в восточном Подмосковье центром научно-исследовательской и образовательной деятельности, осуществляющим подготовку педагогических кадров с учетом специфики регионального рынка труда и востребованности отдельных направлений и профилей подготовки.

Научно-педагогические работники кафедр вуза осуществляют взаимодействие с обучающимися как на этапе профессиональной подготовки, так и после окончания ими вуза. Основными формами наставничества являются участие в профессионально ориентированных конкурсах («Шаг в профессию»,

чемпионат World Skills, «Я – профессионал» в рамках проекта «Россия – страна возможностей», «Меня оценят в XXI веке» и др.), практикумы в учебной и внеурочной деятельности, Ассоциация выпускников, индивидуальные и групповые консультации, позволяющие обсудить наиболее острые вопросы, связанные с трудоустройством, организацией взаимодействия с коллегами, родителями и детьми, работой с различными УМК по учебным предметам и др.

Обозначенные формы взаимодействия преподавателей вуза и обучающихся позволяют решить задачи сопровождения личностного становления обучающегося, обретения им внутренней уверенности в своих силах и возможностях, раскрытия его индивидуального профессионального стиля.

В таком контексте вуз становится субъектом реализации сетевой модели наставничества за счет внутренних ресурсов: непосредственного контакта преподавателей и обучающихся; использования имеющейся материально-технической базы вуза в реализации различных мероприятий для обучающихся и выпускников вуза; кадрового состава и инфраструктуры вуза, позволяющих выпускнику – молодому специалисту получить юридическую, психологическую, методическую помощь и поддержку, информационное и медийное сопровождение.

Включение ГГТУ в разработку и реализацию сетевой модели наставничества в Московской области позволит аккумулировать лучшие практики наставничества, накопленные в стране, обеспечить нормативные основания реализации различных форм наставничества в рамках действующего правового поля.

Представленные теоретические положения и успешные практики наставничества, конкретизированные с учетом специфики системы образования Московской области, позволяют адаптировать их к запросу и возможностям региона. При этом следует обеспечить субъектную позицию каждому из участников системы образования Московской



Таблица 3

Направления и формы реализации сетевой модели наставничества

	Направление	Наставники	Успешные практики наставничества	Форма реализации	
				Индивидуальная	Групповая
1	<i>Психологическое сопровождение</i> как обеспечение вхождения молодого специалиста в профессию, внутреннее принятие своей профессиональной деятельности, условие легкой степени адаптации к условиям труда	Школьный педагог-психолог, методическое объединение педагогов-психологов муниципального уровня, психологи муниципальных служб психолого-педагогической помощи населению	Проект «Скорая педагогическая помощь»; Ассоциация наставников (региональная); Флэш-наставничество; Виртуальная программа наставничества;	Консультирование (в т. ч. онлайн), Самообразование через контент видеотренингов личного роста	Тематические тренинги, командообразование
2	<i>Методическое сопровождение</i> как обогащение опыта преподавания определенного учебного предмета, овладение формами, методами и средствами реализации задач обучения и воспитания с учетом сложившейся образовательной практики, специфики образовательной организации и контингента обучающихся	Методические объединения учителей-предметников различных профилей, специалисты и руководители клубных формирований лидеров образования, учителя – победители профессиональных конкурсов, методические службы муниципальных органов управления образованием, научные организации и учреждения профессионального образования	Модель наставничества «Один на один»; Модель ситуационного наставничества; Модель командного наставничества; Сетевой клуб молодых специалистов; Лаборатория педагогических открытий; Правовой практикум; Коворкинг-парк; Муниципальная методическая площадка для молодого специалиста;	Самообразование, дневник профессионального и личного роста, индивидуальная траектория наставничества	Методические интенсивы



	Направление	Наставники	Успешные практики наставничества	Форма реализации	
				Индивидуальная	Групповая
3	<i>Правовое сопровождение</i> как обеспечение знаний и готовности к применению правовых оснований профессиональной деятельности и решения актуальных вопросов жизнеустойчивости; стимулирование правового просвещения и самообразования специалиста	Юристы и юридические службы образовательных организаций, органов управления образованием	Виртуальное педагогическое кафе; Ассамблея наставников	Консультирование	Школа правовой грамотности. Решение кейсов
4	<i>Социально-культурное сопровождение</i> как принятие ценностей и смысла педагогической профессии, признание ее социальной значимости; стимулирование саморазвития, самовоспитания и самообразования молодого специалиста, обеспечивающего возможность преодоления дефицита личностных качеств и характеристик молодого специалиста	Успешные педагоги в рамках мероприятий культурно-просветительской направленности, осуществляемых совместно образовательными организациями, учреждениями культуры, органами управления образованием и структурами органами власти муниципальных образований и региона, бизнес-структурами и научными центрами		Проектная деятельность	Бизнес-тренинги, бизнес-проекты, хобби-марафоны, вернисажи творческих идей

области, что позволит консолидировать их усилия и одновременно определить зоны ответственности в решении проблемы подготовки педагогических кадров и их закрепления в образовательных организациях Московской области. Педагогический вуз, не

имея прямой направленности на сопровождение молодых специалистов, может стать одним из субъектов сетевой модели наставничества в силу наличия разнообразных ресурсов и непосредственного взаимодействия с обучающимся.



АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты проектирования сетевой модели наставничества, отражающие соответствующие федеральные требования, сложившиеся теоретические положения и успешные практики наставничества. Представленная сетевая модель наставничества требует уточнения, конкретизации и последовательного внедрения в различных территориях с учетом конкретных условий и характеристик различных образовательных систем. В статье представлен опыт реализации различных форм наставничества педагогическим вузом (на примере Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево).

Ключевые слова: наставничество, сетевая модель наставничества, проектирование сетевой модели.

SUMMARY

The article presents the results of designing a network model of mentoring, reflecting the relevant federal requirements, the existing theoretical provisions and successful practices of mentoring. The presented network model of mentoring requires clarification, concretization and consistent implementation in various territories, taking into account the specific conditions and characteristics of various educational systems. The article presents the experience of implementing various forms of mentoring by a pedagogical university (on the example of the State Humanitarian and Technological University, Orekhovo-Zuevo).

Key words: mentoring, mentoring network model, network model design.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Мананникова В. В., Беезенкова Т. А. Наставничество как социокультурное явление и педагогическая технология // *Colloquium-journal*. – 2019. – № 1-4 (25). – С. 43–44.

2. Методические рекомендации по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополни-

тельным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися [Электронный ресурс]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minpros-veshchenija-rossii-ot-23012020-n-mr-4202-o-napravlenii/>.

3. Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/564232795>.

4. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // *Научно-педагогическое обозрение*. – 2017. – № 2 (16). – С. 87–91.

5. Ройтблат О. В., Суртаева Н. Н. Наставничество как один из инструментов реализации непрерывного образования взрослых // *Непрерывное образование*. – 2018. – № 3 (25). – С. 14–17.

6. Савин Е. Ю. Педагогическое наставничество в развитии профессионального опыта студента-педагога // *Развитие профессионального мышления: исследовательские подходы и образовательные технологии: коллективная монография*. – Калуга, 2015. – С. 40–86.

7. Фокин Н. И., Ивченко А. В. наставничество как способ улучшения адаптации молодых специалистов в школе // *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение*. – 2017. – № 3-4 (45). – С. 72–76.





МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ



Н. М. Гарипова

УДК 159.93+781.1+7.01

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИОННОГО СЛУХА МУЗЫКАНТА

Развитие музыкального слуха – задача сложная и далеко не всегда успешно решаемая с помощью традиционных методов работы, выработанных в музыкальной педагогике. Большинство этих методов направлены на совершенствование музыкального слуха как способности, позволяющей различать в музыкально-звуковой материи те или иные ее элементы, воспроизводить и фиксировать их в той или иной форме (интонируя голосом, с помощью инструмента, отражая в записи). Заметим, что тонкое различение существенных параметров звучания, а это, как известно, звуковысотность, тембр, динамика и длительность, еще не свидетельствует о восприятии музыки, а не звучания как такового. Известно, что тонко различать отдельные стороны звука могут и животные. Так, например, слух собаки, совы или кошки превосходит человеческий по ряду позиций. Однако вряд ли следует связывать способность животных тонко слышать звучание с музыкально-художественным восприятием, памятуя, что музыка принадлежит сфере художественной деятельности – той, которая свойственна лишь человеку. Конечно, в некоторой «музыкальности» мы не можем отказать братьям нашим меньшим, поскольку известны случаи удивительно чистого интонирования собак при восприятии музыки и особой любви кошек к музыкальным звучаниям. Однако разумнее будет признать эту способность сугубо человеческой, если так можно выразиться, – антропным свойством *homo sapiens*, хотя корни ее и уходят в мир животных [13]. И объясняется это тем, что сущность музыки заключается не только в звучании, особым образом выстроенном, но и в некоей информации, стоящей за



этим звучанием и представляющей собой звуковую объективацию человеческого опыта, – опыта переживаемого отношения человека к миру, к Другому, к самому себе, который проявляется в феномене личностного смысла. Именно поэтому музыкальный слух исследуется учеными разных областей музыкального знания в самых разных контекстах, о чем говорят многочисленные монографии, эссе и статьи Б. В. Асафьева, И. П. Гейнриха, А. Л. Готсдинера, В. В. Медушевского, Е. В. Назайкинского, Д. К. Кирнарской, В. И. Петрушина, Б. М. Теплова, В. Н. Холоповой, Г. М. Цыпина, Б. Л. Яворского.

Цель статьи – изложить методы развития музыкального слуха в его интонационной сущности и теоретически обосновать их. Это требует прояснения феномена интонационного слуха и специфики музыки как вида искусства. При решении этих задач будет показано, что музыкальный слух не следует сводить лишь к ощущениям различных сторон музыкального звучания, к слуховой сенсорике, хотя последняя во многом обуславливает особенности восприятия музыки как искусства и ту информацию, которую «вычерпывает» слушатель, погружившийся в музыкальное звучание. Развитие же музыкального слуха представляет собой работу с теми соощущениями, которые, с одной стороны, служат совершенствованию различения в звуковом потоке самых разных сторон звучания, с другой – обеспечивают возникновение эмоций, мыслей, предметно-ситуативных представлений и пр.

Концепция предлагаемого подхода к развитию музыкального слуха базируется на понимании музыки как выражении личностного смысла. Именно в этом заключается одна из существенных функций искусства, на что указывали А. Н. Леонтьев и Б. В. Асафьев [8, с. 237; 2]. Не менее важной функцией искусства является трансляция смысла. И в этой точке рассуждений следует заметить тот факт, что трансляция смысла посредством музыки принципиально отличается от трансляции информации, которой оперирует наука. Если обретение знаний требует лишь

активности мышления, то постижение смысла предполагает активность всех уровней психики, поскольку смысл не только понимается, но и переживается, ощущается телом. Среди музыковедов эту точку зрения весьма убедительно защищает В. В. Медушевский [9]. Переживание же смысла базируется на возникновении ощущений, которые выходят за сферу слуховой модальности. Последнее объясняется, например, тем, что смысл, объективированный в звучании, – это смысл в связи с предметом смысла, в качестве которого может выступать не только произведение, но и тот или иной объект, явление, событие, персонаж, наконец, мир в целом. Нередко предмет смысла не просто указывается в произведении, как это имеет место в программной музыке, а транслируется слушателю благодаря ее способности вызывать разные соощущения, структурирование которых в разных вариантах обеспечивает возникновение первичных и вторичных представлений (образов) [4, с. 325–376]. Понятно, что рассмотрение механизмов возникновения представлений – это выход из сферы функционирования музыкального слуха как сенсорной способности. Однако нельзя не признать, что слух должен «снабжать» уровень перцепции соответствующими ощущениями и соощущениями. И это делает музыку «искусством интонируемого смысла» (Б. Асафьев), а слух – интонационным. Решению именно этой задачи и служат предлагаемые в статье методы работы по развитию музыкального слуха.

Весьма существенно то, что защищаемые методы развития музыкального слуха предполагают двигательные соощущения, возникающие при восприятии музыкально-звукового материала. Истоки этого явления лежат в голосовом со-интонировании при восприятии (инструментальном исполнении) музыки, которое представляет собой движение связок, языка, других мышц гортани [10, с. 312–319; 6, с. 200–209; 12, с. 75–91]. Эти движения принципиально важны для музыкальной перцепции, хотя качественно могут быть различными. Они с легкостью «подхватываются» другими мышцами тела как крупными, так и



мелкими. Такая мышечная активность музыкального слуха позволила Б. М. Теплову рассматривать его как «слухо-моторную способность» [10, с. 319]. Удивительно, но если рассматривать музыкальный слух как моторную способность, то можно обнаружить, что в нем проявляются всеобщие закономерности, свойственные любому движению, вскрытые Н. А. Бернштейном и описанные в его теории, в которой ученый указывает на пять уровней движения [3]. Существенным для развития интонационного слуха является наличие пространства и времени на каждом уровне, которые доступны для измерения или хотя бы для осознания.

Еще один принципиально важный момент, реализуемый при обращении к предлагаемым методам, – актуализация механизмов эмоционального воздействия музыки. По мнению А. Н. Леонтьева, эмоция является неустраняемым элементом личностного смысла, его сигналом [7, с. 157]. В сфере музыки можно говорить о нескольких механизмах ее эмоционального воздействия, которые условно можно назвать психофизиологическим, симптоматическим и предметно-ситуативным. Так, психофизиологический механизм характеризуется тем, что при восприятии музыки эмоция возникает на основе закономерностей функционирования мозга и слухового анализатора. Ее характер и интенсивность во многом определяются количеством и качеством освоенных индивидом музыкально-звуковых мелодических, ритмических, гармонических, фактурных, ладовых и иных структур. Симптоматический механизм эмоционального воздействия музыки заключается в том, что музыка транслирует, а слушатель присваивает симптомы эмоций (выразительные движения, речевое интонирование, картину дыхания, мышечный тонус) и на основе этого «заражается» эмоцией. Предметно-ситуативный механизм состоит в том, что музыкальное произведение способно передать индивиду информацию о том или ином объекте, явлении, процессе, которые имеют для него особое значение, что и приводит к возникновению эмоционального отклика [4, с. 234–263].

Все вышеизложенное позволяет обосновать и реализовать комплекс методов развития музыкального слуха как способности, обеспечивающей им интонационно-смысловое восприятие музыки. Таковыми являются метод регистрового транспонирования и голосового подстраивания, метод пространственного интонирования и метод ассоциативного тренинга. Рассмотрим каждый из них.

Метод регистрового транспонирования и голосового подстраивания направлен на активизацию деятельности голосового аппарата при восприятии музыки. Он способствует актуализации симптоматического механизма эмоционального воздействия музыки. Поскольку слух и голос человека тесно связаны [11, с. 427–514], мы лучше (четче) слышим и осмысливаем то, что еще и беззвучно интонируем голосом. Это имеет место не только в речевой деятельности, но и при музыкальной перцепции, поскольку музыка и речь в этом плане имеют много общего. При восприятии музыкально-звукового материала люди по-разному включаются в со-интонирование. Занятия в классах сольфеджио демонстрируют, что некоторым обучающимся свойственна интонационная инертность. И, если они не обладают абсолютным слухом, различные упражнения, связанные со слуховым анализом, предполагающие только прослушивание звучания, оказываются малоэффективными.

Очень важно, чтобы при восприятии музыкальных звуков голосовой аппарат «работал», со-интонировал звучащей материи. Это совершенствует слух, поскольку усиливает его связь с голосом. Если звуковой материал удобен для вокального исполнения, со-интонирование протекает более активно (в повседневной жизни это проявляется в эффекте напевания). Если же мы слышим музыку в неудобной тесситуре, со-интонирование становится неточным или вообще приостанавливается. Преодолевать инертность голосового аппарата и развивать его активность можно с помощью формирования навыка вокального транспонирования звуков высокого или низкого регистров в удобную тесситуру. Эти упражнения представляют собой своеобразное «голосовое резонирование» – подстраивание



к звучанию, абсолютная частота которого находится двумя-тремя октавами выше или ниже доступной для голоса высоты.

Систематическое подстраивание голоса к звукам интервалов, аккордов в так называемом слуховом анализе также воспитывает активность голосового аппарата при восприятии музыкально-звукового стимула. Анализируемые на слух интервалы или аккорды на определенном этапе выполнения упражнения непременно должны пропеваться. И прежде чем осуществлять слуховой анализ элементов музыки, у обучающихся должны быть сформированы музыкально-слуховые представления этих элементов. Представления же эти активнее формируются с помощью интонирования, а не многократного прослушивания, как это нередко имеет место в музыкально-педагогической практике. Справедливости ради, следует отметить, что суть дисциплины «Сольфеджио» изначально заключалась в активизации деятельности голосового аппарата (в сольфеджировании).

Метод пространственного интонирования направлен на развитие навыков осознанного интонирования в рамках музыкального пространства, психического по своей природе. Он служит совершенствованию способности осознания и измерения этого пространства, а также формированию музыкально-пространственных ассоциаций. Этот метод заключается в формировании музыкальных представлений, включающих не только слуховой, но и пространственный компоненты. Не секрет, что музыка, будучи временным видом искусства, способна вызывать пространственные ощущения и представления. Музыканты постоянно имеют дело с пространством, существование коего отражено в определениях звуков, которые мы называем высокими или низкими.

Более того, музыкальная деятельность предполагает существование различных пространств, ориентироваться в которых музыканту весьма важно. Это те пространства, которые коррелируют со слухомоторикой того или иного уровня движения, согласно теории А. Н. Бернштейна. Прежде всего, следует отметить пространство человеческого тела. Лю-

бой музыкальный звук, интонируемый человеком, ощущается в теле, в голосовом аппарате. Именно на основе этих вокально-моторных ощущений звуки и получили свою дифференциацию по параметру частоты колебаний – в плане высоты. Так, высокие звуки в координатах тела ощущаются выше, а более низкие – ниже. Несмотря на то, что точную локализацию интонируемого звука определить достаточно сложно, некоторым удается ее запомнить и благодаря этому достаточно чисто воспроизводить высоту звука без предварительной настройки.

С целью развития этих интонационно-пространственных ощущений можно обращаться к упражнениям, заключающимся в определении места локализации интонируемого звука в голосовом аппарате. При выполнении таких упражнений обучающимся предлагается мысленно найти в голове, в области носоглотки точку, где они ощущают интонируемый звук. Очень важно запомнить эту точку и мысленно возвращаться к ней в случае возвращения к этому звуку в звуковысотном контуре мелодической линии. Первоначально такие упражнения целесообразно выполнять на двух звуках с различными видами артикуляции, например, при глубоком легато, легком стаккато, портаменто. Затем диапазон может быть расширен. Более сложным является упражнение, ставящее задачу ощущать интонируемые интервалы не как разницу высот, а как движение в пространстве голосового аппарата.

Связь движения с пространством – закон мироздания, который проявляется и в сфере музыки. Поэтому в процессе развития интонационного музыкального слуха целесообразно обеспечить ощущение и осознание этой связи, на что и направлено выше предложенное упражнение. Осознанию связи звукового движения и пространства служит также работа с немой клавиатурой. Обычно имеет место обращение к клавиатуре фортепиано, которая и выступает в качестве пространства. Пространство клавиатуры позволяет обучающемуся осознать изменения звуковысотной картины звучания как музыкально-звуковое движение и почувствовать это движение че-



рез движение пальцев по клавиатуре. Несмотря на то, что положительный эффект такой связи был отмечен еще Б. М. Тепловым [10], указанный метод в практике развития музыкального слуха не стал общеприменимым.

Следует заметить, что метод пространственного интонирования способствует адекватному функционированию симптоматического и предметно-ситуативного механизмов эмоционального воздействия музыки. Актуализация симптоматического механизма объясняется здесь тем, что возникающие при восприятии или интонировании музыки пространственные представления, обусловленные восходящей или нисходящей мелодикой, связываются в сознании человека с соответствующей направленностью жестов, речевых интонаций. Как свидетельствуют научные исследования (как, впрочем, и наш жизненный опыт), положительные эмоции коррелируют с движениями и речевыми интонациями, имеющими восходящую направленность, а отрицательные – нисходящую [4, с. 243–257]. Предметно-ситуативные пространственные представления возникают благодаря экстраполяции ощущений музыкального пространства (психического по своей природе) на сферу представлений, связанных с евклидовым пространством, в котором существуем мы и окружающий нас мир.

Функционирование механизмов эмоционального воздействия музыки обеспечивает и метод ассоциативного тренинга. Он заключается в выявлении связей между звучанием и миром человека (как внешним, так и внутренним). Этот метод позволяет освоить семантику ряда музыкальных средств, которая непосредственно будет ощущаться. Так, например, обучающимся можно предложить прислушаться к пустоте ч. 8, ч. 5, к печальному вздоху хореической м. 2, к уверенности и целеустремленности ямбической ч. 4 и пр. Могут быть предложены и другие задания, в большей мере творческие и сложные в плане выполнения [5]. При обращении к заданиям подобного типа обучающимся следует напоминать, что семантика музыкальных средств во многом зависит от контекста. Потенциально присущая средству, она может быть не

реализованной в том или ином произведении. А потому работа по освоению семантики музыкального средства должна основываться на различных смысловых контекстах, согласующихся с его природой. Так, например, уменьшенный септаккорд может прослушиваться и интонироваться как геометрически ровный, или как эмоционально-напряженный, или как знак морской стихии; а мажорное трезвучие – как светлое, или как жизнеутверждающее, или как пасторальное, или как беззаботное. Данный метод оперирует музыкальными средствами как некими музыкально-звуковыми структурами, как моделями. А освоение моделей обеспечивает функционирование психофизиологического механизма эмоционального воздействия музыки; оно делает более легким процесс обработки звуковой информации.

Ассоциативный тренинг предполагает работу с многочисленными неслуховыми ощущениями. Многие из них вводят музыкальное восприятие в сферу экстрамузыкального: они позволяют в звучании узнать окружающий мир, его предметы, явления, состояния, многочисленные свойства. Однако можно назвать весьма важные неслуховые ощущения, принадлежащие и сфере интрамузыкального. Таковыми являются гравитационные ощущения, представляющие собой фундамент в развитии музыкального слуха. Это ощущения опоры и тяготения, возникающие при восприятии музыки.

Роль опоры, опорных тонов в музыке трудно переоценить. По мнению М. Г. Арановского, «в тот момент, когда первобытный человек выделил опорный тон, отдав ему предпочтение перед другими, и тем самым совершил акт выбора, началась история музыки» [1, с. 69]. При выделении слухом опорного тона «возникает бинарная оппозиция: опорный – неопорный, а следовательно, и два типа значений, которые в конечном итоге обрели характер конститутивных для мелодики любого типа – от австралийского примитива до темы скрипичного концерта Берга. Различия между ними – только в способах дифференциации опорных и неопорных тонов,



сама же дифференциация остается неперменным и универсальным законом образования мелодии любого стиля и любой эпохи» [1, с. 70]. Ощущения опоры и неопоры привело к возникновению различных ладовых систем. Не случайно Б. М. Теплов в качестве основы музыкального слуха человека рассматривал ладовое чувство [10, с. 190–197]. В сфере временной организации музыки возник метр как чередование опорных и неопорных долей.

Работа с ощущениями опоры – это осознание этих ощущений, фиксация внимания на них. С этой целью могут использоваться специальные интонационные упражнения на инструктивном и музыкально-художественном материале. Специальные интонационные упражнения на инструктивном материале – это интонирование тоники и вводных тонов с ощущениями опоры на тонике и внутреннего напряжения и устремленности к тонике на вводных тонах. Работая с музыкально-художественным материалом, можно прибегнуть к приему «фазрушения» целостной музыкальной формы посредством вокального интонирования тонического трезвучия в конце каждой фразы. Такой прием вырабатывает навык удержания тоники в памяти и позволяет постоянно ощущать опору, с легкостью возвращаться к ней.

Ощущение опоры на временной оси музыки – это ощущение сильного времени. Сильное время представлено не только сильной и относительно сильной долями, но и началом каждой доли. Это последнее часто упускается из вида преподавателями-сольфеджистами. Фиксировать ощущения опор на сильном времени позволяет простейший прием, заключающийся в ударе руки по плоскости (по поверхности стола) в процессе интонирования мелодий.

Таким образом, эксплицируемые методы работы с музыкальным слухом призваны совершенствовать навыки со-интонирования и базируются не только на слуховых, но и на неслуховых ощущениях и представлениях. Они служат развитию интонационного музыкального слуха, обеспечивающего психику

обучающегося ощущениями и представлениями, порождающими симптомы эмоций, предметно-ситуативные представления – все то, что превращает музыку из звуковой конструкции в искусство интонируемого смысла. Эти методы обеспечивают успешность дифференцированного слышания музыкально-звуковой материи и ее структурирования. Последнее зависит от количества освоенных человеком музыкально-звуковых структур, выполняющих на психическом уровне функцию моделей, которые лежат в основе операций опознания и измерения услышанного. Опознание осуществляется на основе сличения услышанного материала с музыкально-слуховыми структурами – моделями, которые освоены и хранятся в музыкальной памяти. Измерение услышанного – важнейшая операция в условиях профессионального образования. Она связана с умениями записывать услышанное с помощью различных способов нотации и представлять звучание нотного текста, воспринимаемого визуально. Предлагаемые методы работы служат решению не только узких задач, но и задач художественно-эстетического плана, связанных с освоением ценного опыта человечества.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается сущность интонационного слуха и эксплицируются методы его развития. При этом музыка рассматривается как звуковая объективация ценного человеческого опыта (личностных смыслов), для постижения которого необходимо не только дифференцированно слышать музыкально-звуковую материю, но и адекватно отвечать на нее комплексом неслуховых ощущений. Доказывается, что опора на неслуховые соощущения и представления при воспитании музыкального слуха способствует его совершенствованию и как инструмента обработки музыкально-звуковой материи, и как инструмента выхода в экстрамузыкальную сферу.

Ключевые слова: музыкальный слух; интонационный слух; слухомоторика; интонационно-пространственные ощущения; механизмы эмоционального воздействия музыки; смысл в музыке.



SUMMARY

The article reveals the essence of intonation hearing and explicates methods for its development. Music is seen as an objectification of valuable human experience (personal meanings). To comprehend this experience, it is necessary not only to subtly hear sound material, but also to adequately respond to it with a complex of non-auditory sensations. It is proved that relying on non-auditory sensations and representations in the upbringing of musical hearing contributes to its improvement both as a tool for processing musical and sound matter, and as an instrument for entering the sphere of extra-musical (emotions, ideas, objects, etc.).

Key words: ear for music; intonation ear for music; musical ear as an auditory and motor ability; music space; mechanisms of the emotional impact of music; meaning in music.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арановский М. Г. Синтаксическая структура мелодии. – М.: Музыка, 1991. – 320 с.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
3. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности. – М.: Издательство «Медицина», 1966. – 349 с.
4. Гарипова Н. М. Интонационная природа музыки: монография. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 560 с.
5. Гарипова Н. М. Развитие креативности в процессе аналитико-слуховой музыкальной деятельности // Проблемы музыкальной науки. – 2009. – № 2 (5). – С. 218–221.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Позитиздат, 1977. – 304 с.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 318 с.
9. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. – М.: Композитор, 1993. – 263 с.
10. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Психология музыки и

музыкальных способностей: хрестоматия / сост-ред. А. Е. Тарас. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. – С. 16–360.

11. Чистович Л. А., Кожевников В. А. Восприятие речи // Физиология сенсорных систем. – Л.: Наука, 1972. – С. 427–514.

12. Костюк А. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. – К., 1965. – С. 75–91.

13. The Origins of Music. – Cambridge, MA: MIT Press, 2001. – 512 p.



Н. В. Алексеенко

УДК 78.087.68

ОСОБЕННОСТИ ВНЕКЛАССНОЙ МУЗЫКАЛЬНО- ЭСТЕТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Задачи воспитания духовности и культуры подрастающего поколения декларируются приоритетными в государственных программных документах: Закон РФ «Об образовании», «Концепция модернизации Российского образования». Одним из методологических оснований обновления отечественного образования является системный подход, закрепленный в новых образовательных стандартах как отражение личностного практико-ориентированного обучения и воспитания, который предполагает, что основным результатом образования должна стать система ключевых компетенций, в основе которых лежит культура самоопределения и готовность личности самореализовываться и саморазвивать-



ся. Наиболее успешно данные компетенции формируются через опыт художественно-эстетического освоения мира.

На современном этапе трансформации системы образования, когда все усилия отечественных ученых и практиков направлены на создания необходимых условий для удовлетворения возрастающих духовных запросов подрастающего поколения, особо проявляется значение музыкального воспитания, целенаправленность которого должна сочетаться с правильной интерпретацией методов эстетического воздействия. За последнее время в связи с развитием внеклассной музыкальной работы в начальной школе особое внимание уделяется созданию в образовательных организациях вокальных ансамблей и хоровых коллективов, которые являются основными видами формирования музыкальной культуры у детей младшего школьного возраста. Репертуар вновь созданных коллективов включает самые различные жанры – от духовной, классической и современной музыки до эстрадного вокального музицирования. Наряду с подлинно художественными, лирическими и героико-романтическими музыкальными произведениями для исполнения детьми предлагаются шлягеры-однодневки, не имеющими воспитательной и эмоциональной ценности. И чтобы разобраться в обширном музыкально-исполнительском потоке, необходимо подготовить будущего учителя музыки к музыкально-воспитательной деятельности с младшими школьниками во время внеклассной работы.

Проблема подготовки учителей музыки к внеклассному музыкально-эстетическому воспитанию детей младшего школьного возраста в теории и практике музыкального образования – не новая область. Так, разработке идей развития личности в активной музыкальной деятельности, интереса и любви к музыке через включение ребенка в творческий процесс музицирования, обучения музыкальному языку, направленному на восприятие и накопление музыкально-художественных впечатлений, посвящены труды С. И. Миропольского, А. Н. Карасева, А. Л. Маслова, В. Н. Шацкой. В их работах были разработаны и обос-

нованы принципы всеобщности и доступности музыкального образования, идеи воспитывающего и развивающего музыкального обучения, всестороннего развития личности в активной музыкальной деятельности. В трудах отечественных основоположников массового музыкального образования акцентировалось внимание на художественность и эмоциональность музыкальных воздействий, развитие интереса и любви к музыке через включение ребенка в творческий процесс музицирования, обучение музыкальному языку как развитым умениям восприятия музыки в движении от живого процесса музицирования к теоретическим обобщениям и выводам, от устной музыкальной речи к письменной, от накопления музыкально-художественных впечатлений к их осознанию, анализу, нравственно-эстетической оценке.

Впоследствии в работах Б. В. Асафьева рассматривалась специфика музыкального познания, восприятия музыки, роль педагога в процессе активного соинтонирования в исполнительских и композиторских опытах детей. Методам взаимосвязи искусств, выполнению творческих заданий, включающих импровизацию, и инструментальному музицированию в педагогической деятельности посвящены статьи Б. Л. Яворского.

В период 50–70-х гг. XX столетия различным аспектам подготовки учителей музыки для дошкольных образовательных учреждений и общеобразовательных организаций уделили особое внимание Н. А. Ветлугина, О. А. Апраксина, Н. Л. Гродзенская, исследующие закономерности музыкального развития дошкольников и учащихся начальной школы.

Разработанная, обоснованная и внедренная в систему общего музыкального воспитания педагогическая концепция Д. Б. Кабалевского в 80–90-е гг. прошлого столетия определила качественно новый этап развития музыкальной педагогики. В данной концепции были определены цель, задачи, направленные на освоение детьми дошкольного, младшего и подросткового возраста фундаментальных основ музыкального искусства, развитие художественного мышления детей, связанного с содержанием различных видов искусства [1].



В последующие годы проблема внеклассного музыкально-эстетического развития младших школьников в общей педагогике и методике музыкального воспитания рассматривалась в научных трудах Ю. Б. Алиева, Э. Б. Абдуллина, Л. Г. Арчажниковой, Б. А. Брылина, Е. Д. Критской, М. С. Осеневой, В. И. Петрушина, Н. Ф. Фурсенко, Е. И. Юдиной. В методологии и теории внеклассного музыкально-эстетического воспитания дошкольников и учащихся начальных классов подчеркивается, что основной целью эстетического воспитания средствами музыки является развитие основ музыкальной культуры детей дошкольного и младшего школьного возраста. В этот период жизни музыкально-эстетическое воспитание детей является важнейшим средством, направленным на развитие духовно-нравственного потенциала личности [2].

Современная отечественная педагогика располагает обширным научно-практическим материалом о средствах, формах и методах приобщения детей к музыкальному искусству и художественной деятельности, что обеспечивает основу для дальнейших исследований в области эстетического воспитания младших школьников. В то же время следует отметить, что в изменившихся социально-экономических условиях возникает необходимость разработки новых педагогических подходов к осуществлению эстетического воспитания школьников средствами музыкального искусства.

Для разрешения проблем художественно-эстетического и музыкального образования школьников коллективом ведущих педагогов, музыкантов, искусствоведов Института художественного образования Российской академии образования разработана Концепция образовательной области «Искусство», в которой определяются основные цели и задачи предметов искусства в общеобразовательной школе. В ней подчеркивается, что полноценное художественно-эстетическое воспитание (в т. ч. музыкально-эстетическое) невозможно без разработки целостной системы, включающей в себя образовательный минимум (урок) и внеурочную развивающую дея-

тельность, максимально обеспечивающую самостоятельность, исследовательско-поисковую и творчески-продуктивную деятельность детей, интегрированную с системой общего образования.

Отечественной музыкальной педагогикой накоплены разнообразные формы, методы и приемы музыкальной работы с детьми. Одними из повсеместно реализуемых форм массового музыкально-эстетического воспитания являются сольное и хоровое пение на уроках музыки и во время внеклассной работы, музыкальные театрализованные праздники, кружковые музыкальные занятия, обучение игре на музыкальных инструментах.

Музыкальное воспитание во время внеклассной работы с младшими школьниками включает интеграцию содержания начального музыкального воспитания в синкретической программе «Искусство» и новой программе по музыке для общеобразовательных школ. Одной из важнейших задач музыкально-художественного развития учащихся начальной школы является развитие мотивации и музыкального мышления детей, речевого, вокального, инструментального и пластического интонирования, погружение их в различные виды самостоятельной художественно-познавательной деятельности.

Организация внеклассной музыкально-эстетической деятельности в начальной школе предполагает, прежде всего, создание хоровых и вокальных ансамблей, которые функционируют практически во всех общеобразовательных организациях. Методика вокального развития детей в условиях развития детского хорового коллектива на начальном этапе музыкального обучения включает выявление уровня координации у детей слуха и правильного исполнения музыкальных звуков [3]. На этой основе происходит выявление фальшиво поющих детей и певческого ядра класса. Как правило, в возрасте от 6 до 10 лет большинство детей правильно интонируют музыкальные звуки, поскольку у них уже сформированы первоначальные знания и умения исполнения детских песен, полученные в дошкольном образовательном учреждении. После оценки певческого развития



детей и определения уровней владения певческими навыками происходит оптимальная посадка детей в классе. Учителю необходимо учесть два фактора: во-первых, для младших школьников очень важным является то, кто сидит рядом, поскольку им необходима дружеская поддержка одноклассников, и, во-вторых, дети с природными музыкальными способностями будут помогать тем, кто неверно интонирует музыкальные звуки.

Важнейшей основой формирования хорового коллектива является развитие мотивационного поля у каждого из участников и стимулирование их интереса к пению и музыкальному искусству в целом. Мотивация, интерес и потребности в освоении вокально-хоровых умений и навыков в большей степени зависят от дифференцированного и индивидуального подхода к каждому ребенку. Мастерство руководителя детского хорового коллектива, включающее любовь к детям, профессиональное владение приемами управления процессом вокально-хорового исполнения, педагогический такт и коммуникабельность, является основой его деятельности.

Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста связаны, с одной стороны, с их познавательной активностью, необходимостью в получении и освоении новой информации, с другой – с их подвижностью, невысоким уровнем продуктивного внимания. В связи с этим результативность музыкально-эстетического развития младших школьников повышается при условии активного построения учебно-воспитательного процесса, основанного на принципе «быстрого ведения урока» (Л. В. Занков).

Формирование мотивации и интереса к хоровому пению будет происходить успешно, если школьники будут погружены в атмосферу музыкальной игры, предвосхищающей их участие в будущем празднике или важном для них событии. Известны различные речевые, подвижные, пальчиковые игры, способствующие развитию координации слухового восприятия музыкального материала и его интонирования. Таким образом, игровые элементы при освоении детских песен

предполагают связь речевого и вокального интонирования, пение про себя и с закрытым ртом, начало вокальной и инструментальной импровизации, слуховое внимание учащихся, направленное на преодоление трудностей интонирования.

Основные этапы развития певческого голоса детей в разные периоды музыкально-эстетического образования становились предметом дискуссий. Вместе с тем методисты и практики единодушны в том, что существует два основных пути развития детского голоса и их взаимосвязь: постепенное развитие диапазона голоса от примарных звуков (А. Л. Маслов, И. П. Пономарьков, В. К. Белобородова) и прием атакирования верхнего регистра (А. Т. Раввинов, А. А. Луканин, Л. М. Жарова и др.).

Начальный этап организации детского хорового коллектива предполагает комплексный характер вокально-хоровой работы во время внеклассной деятельности и включает развитие музыкального восприятия и образного мышления младших школьников, формирование их певческих умений и навыков, а также всех качеств музыкального слуха, внимания, мышления.

В период допотного освоения музыкальной речи младшими школьниками особое внимание акцентируется на развитии их целостного мелодического слуха и ритмического чувства. В этот период широко практикуется использование допотной графики, имеющей особую значимость моделирования музыкально-слуховых представлений детей. У младших школьников развивается способность речевого интонирования, которая является предпосылкой перехода к формированию культуры кантиленного унисонного пения с сопровождением.

На данном этапе особое место при организации работы с детским хоровым коллективом отводится приемам овладения музыкальной речью в процессе перехода к целостной нотной записи.

Несомненно, в младшем школьном возрасте (6–9 лет) особая роль принадлежит механизму голосообразования. Каждому из этапов формирования певческого голоса и ос-



новых певческих умений младших школьников должны соответствовать организационные формы, содержание и методы обучения и воспитания. Подбор вокально-хорового репертуара должен основываться на внимании к слову, интонации, осмысленной выразительности исполнения. Осмысление учащимися собственной певческой деятельности позволит руководителю школьного хорового коллектива развивать звонкость, легкость, полётность детского голоса, которые являются качественным результатом певческого исполнения.

У методистов и практиков в сфере вокально-хорового обучения младших школьников существуют различные точки зрения на время введения двухголосия в учебный процесс. Подготовка к двухголосию основывается на сформированности культуры унисонного пения, развитости полифонического и гармонического слуха, внимания учащихся начальной школы и их умения работать в ансамблях. Начальный этап работы над двухголосием в детском хоре включает разучивание небольших канонов, а затем включение в содержание музыкального материала, предполагающего исполнение подголосков. Совместно с учителем на уроках музыки руководитель хорового коллектива во время занятий с детским коллективом продолжает использование нотной записи и приемов хорового сольфеджио. Все это способствует развитию композиционного чувства учащихся и последовательность открытия ими способов интонирования и построения музыкальной ткани.

Особое внимание необходимо обратить на самостоятельные формы эстрадного музицирования, все более завоевывающие симпатии младших школьников. Однако необходимо помнить, что участие в вокальных и хоровых коллективах – это, прежде всего, центр творческого досуга, рациональное использование которого может служить одним из направлений духовной ориентации личности младшего школьника. Результатом данного этапа становления и развития детского хорового коллектива является музыкальное разви-

тие и воспитание чувства музыкального стиля у младших школьников, коллекционирование их впечатлений от любимых музыкальных произведений, открытие нравственно-эстетических ценностей музыки. Одной из действенных форм формирования мотивационно-ценностного компонента личности младших школьников является ведение обучающимися дневников музыкальных впечатлений, результатом чего является развитие способности оценочного суждения, стимулирование детской активности, самостоятельности и творчества.

Педагогические наблюдения, многолетний опыт работы со школьными вокально-хоровыми коллективами и подготовка студентов в вузах к музыкально-эстетической внеклассной работе позволяют сделать некоторые выводы. Так, для детей младшего школьного возраста хоровая музыка является активным средством формирования эмоционального, художественно-эстетического и духовного развития. Здесь отмечаются два пути – репродуктивно-продуктивный и активно-творческий, которые связаны с использованием вокально-хорового материала в повседневной жизни: в процессе игровой деятельности со сверстниками, при выполнении социальных ролей, в ходе подготовки к различным праздникам и событиям, окружающим школьника.

Потребность в вокально-хоровой музыке также связана с необходимостью и возможностью в овладении жизненным опытом. Освоение духовно-нравственных норм, правил социальной жизни происходит более успешно, если перед началом жизни в младшем школьном возрасте дети смогут освоить заранее предлагаемые им личностные роли через восприятие произведений музыкального искусства. Именно в начальной школе учащиеся ищут свои идеалы, своих индивидуально значимых кумиров, стараясь быть похожими на них, сверяя по ним свои первые самостоятельные шаги.

Освоение вокально-хоровой музыки органично связано с такой важной потребностью, как общение. В младшем школьном возрасте,



кроме родителей и учителей, значимыми людьми становятся сверстники, которые по тем или иным причинам ярче и активнее проявляют себя в различных видах жизнедеятельности. Чтобы не чувствовать себя в изоляции, младший школьник стремится быть принятым в определенную референтную группу. Для этого он должен разделять со сверстниками общие, в том числе и музыкальные ценности. Таким образом, вокально-хоровая музыка расширяет горизонты познания, является важнейшим источником информации, положительных эмоций, снятия внутриличностного напряжения, которое характерно для младшего школьного возраста.

Итак, рассмотренный в статье важнейший вопрос музыкально-эстетического воспитания младших школьников в процессе внеклассной работы является актуальным. В настоящее время в образовательных организациях младшим школьникам предоставлена возможность овладеть системой знаний и умений в различных видах и жанрах музыкальной деятельности. Несомненно, первостепенное значение для учащихся начальной школы в этот период жизнедеятельности занимает формирование у них возможности и способности сопереживать, понимать и осваивать музыкальные образы, заключенные в вокально-хоровом искусстве.

Будущий учитель начальной школы должен получить целостное представление об арсенале современных методов и приемов музыкальной внеклассной работы с детьми. Кроме того, задача воспитания творческих качеств педагогического мышления учителя требует формирования у обучающихся умения находить несколько вариантов решения одной методической задачи и выбирать наиболее оптимальный из них.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности музыкально-эстетического воспитания младших школьников в процессе внеклассной работы. Раскрываются возможности различных форм организации вокально-хоровой деятельности учащихся начальных классов во внеучебное время. Описывается опыт работы

с детьми младшего школьного возраста в ходе хорового музицирования.

Ключевые слова: музыкально-эстетическое воспитание, внеклассная музыкально-творческая деятельность, учащиеся начальной школы, хоровое пение и музицирование.

SUMMARY

The article examines the features of the musical and aesthetic education of primary schoolchildren in the process of extracurricular activities. Possibilities of various forms of organization of vocal and choral activity of primary school pupils in extracurricular time are revealed. The experience of working with children of primary school age in the course of choral music-making is described.

Key words: musical and aesthetic education, extracurricular musical and creative activities, primary school students, choral singing and playing music.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кабалецкий Д. Б. Воспитание ума и сердца. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
2. Кулиева Е. А. Эстетическое воспитание младших школьников средствами музыкального искусства // Молодой ученый. – 2018. – № 47 (233). – С. 363–365.
3. Гатауллина В. Д., Соколова Н. В. Музыкально-эстетическое воспитание младших школьников в поликультурной эстетической среде общеобразовательной школы // Филология и культура. Серия: Психолого-педагогические науки. Педагогика. – 2014. – № 1 (35). – С. 271–275.





Н. И. Росенко

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИКО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Экономико-правовая культура – это интегративное качество личности, определяющее уровень ее знаний, ценностных ориентаций и действий в системе экономических и правовых отношений. Высокий уровень экономико-правовой культуры все чаще становится индикатором успешности повседневной жизнедеятельности человека, способствует профессиональному совершенствованию и росту. Формирование экономико-правовой культуры начинается задолго до поступления в вуз. Начиная с младших классов, школьники в рамках изучения учебных курсов знакомятся с такими понятиями, как «экономика», «право», «культура». Но целенаправленное, осознанное и профессионально ориентированное формирование экономико-правовой культуры возможно только в стенах высшего учебного заведения. Именно в данный период жизни человек становится носителем определенного багажа знаний и навыков в системе экономических и правовых отношений, имеет личностный опыт и способность к осознанной рефлексии экономико-правовых событий. Добавим к этому, что в данный промежуток жизни человек особенно активен, любознателен, в некотором смысле оптимистичен, поэтому формирование культурных ценностей в системе экономических и правовых отношений в рамках учебно-воспитательного процесса вуза наиболее успешно и весьма результативно [5].

Как и любая педагогическая система, система формирования экономико-правовой

культуры у студентов вузов функционирует наиболее эффективно, если находится в заданных условиях. На наш взгляд, достаточно важным условием формирования экономико-правовой культуры у студентов является погружение всех субъектов (студентов, преподавателей, работодателей и др.) учебно-воспитательного процесса в электронную информационно-образовательную среду вуза, являющуюся абсолютно необходимым атрибутом современного образования.

Электронная информационно-образовательная среда вуза – это совокупность электронных информационных ресурсов, электронных образовательных ресурсов, информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [1].

Формирование экономико-правовой культуры у студентов средствами электронной образовательной среды вуза осуществлялось по нескольким направлениям:

- освоение студентами электронного учебного курса «Экономико-правовая культура»;
- участие студентов в научно-исследовательских онлайн-мероприятиях;
- посещение студентами интернет-площадок по интересам;
- публикация на сайте вуза заметок и статей студентов и др.;
- участие в онлайн-опросах и анкетировании.

Внедрение в учебный план дисциплины по выбору «Экономико-правовая культура» значительно способствовало процессу формирования личностного качества (экономико-правовая культура) у студентов вузов. Дисциплины по выбору дают возможность расширения и (или) углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей) [2]. Дисциплина «Экономико-правовая культура» изучалась студентами в первом семестре и являлась в дальнейшем пререквизитом для базовых дисциплин, содержание которых каким-либо образом связано с эконо-



микой, правом или культурой. Таким образом, дисциплина носила ярко выраженный интегральный характер, достаточно необходимый для современного научного знания. Кроме этого, изучаемый курс является профессионально ориентированным, так как студенты помимо получаемой профессии знакомятся с большим спектром карьерных возможностей. Например, будущий юрист может профессионально состояться в сфере логистики, менеджмента, фондового рынка и т. д. Либо будущий экономист, осваивая данный курс, понимает значение понятия «узкая специализация», «широкая специализация», «уникальная специализация», что в значительной степени расширяет круг профессиональных возможностей. Будущий педагог будет способен организовать свою профессиональную деятельность в условиях реализации собственных бизнес-проектов. В рамках курса по выбору студенты знакомятся с наиболее актуальными общественными и личностными проблемами в системе экономико-правовых взаимоотношений. Конечные результаты освоенного курса способствуют пониманию и рефлексивному осмыслению студентами происходящих событий в системе экономико-правовых отношений, формируют культурные паттерны и в целом повышают качество жизнедеятельности и профессионального мастерства.

Научно-исследовательская работа студентов является важной составляющей подготовки квалифицированных специалистов, готовых творчески решать социальные, профессиональные и научные задачи. Основным принципом организации научно-исследовательской работы в вузе является обеспечение ее комплексности и процессности. Комплексность и процессность предполагают последовательность, целостность и всесторонность усвоения и использования техники и методов выполнения научных исследований, реализации полученных результатов, дальнейшей преемственности научно-исследовательской деятельности студентов по уровням (курсам) обучения, обоснованность усложнения методов, форм и

видов научного творчества, к участию в которых вовлекаются студенты [4].

Научно-исследовательская работа, организуемая и осуществляемая в рамках системы по формированию экономико-правовой культуры у студентов, реализуется в течение всего периода обучения в вузе и предусматривает:

1. Выполнение реферативных («Правовое регулирование трудовых отношений», «Симбиоз экономики и права», «Право как продолжение культуры» и т. д.), курсовых и выпускных квалификационных работ (экономико-правовой анализ, культурный контекст экономико-правовых отношений), содержащих элементы научных исследований, либо имеющих научно-исследовательский характер. Формирование экономико-правовой культуры через реализацию данного вида научно-исследовательской деятельности происходит средствами современных онлайн-сервисов и платформ: «Moodle», «Zoom», «Google Hangouts», «Facebook Group Chat», «Houseparty» и др [6].

2. Выполнение индивидуальных заданий исследовательского характера в процессе прохождения учебной, производственной и преддипломной практики (выполнить экономико-правовой анализ организации, провести опрос по определению экономико-правовой культуры у работников организации и т. д.). Наиболее удобными средствами для взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса (студентов, преподавателей, работодателей и др.) можно считать сервисы «Moodle», «Zoom», «Jit.si», «ooVoo», «Appear.in» и др [6].

3. Работа в студенческих научных кружках, организуемых для обсуждения результатов самостоятельной научной работы студентов в системе экономико-правовых отношений общества («Правовая школа экономики», «Цифровая экономика», «Этикет и бизнес» и т. д.). Организация данного вида научно-исследовательской деятельности осуществлялась согласно методико-технологическому материалу «Как провести кружок в онлайн» [3].

4. Индивидуальная научно-исследовательская работа студентов, выполнение исследо-



вательских проектов, стартапов и др. наиболее эффективно проходила в рамках сервисов, страниц и вложений внутривузовской электронной информационно-образовательной системы (цифровой портал вуза).

5. Участие студентов в научных мероприятиях различных видов: научных семинарах, конференциях, симпозиумах, конкурсах, выставках научных работ и т. д. и представление на них работ, выполнение которых является составной частью процесса формирования экономико-правовой культуры у студентов вузов («Человекоориентированное управление сбережением личных энергоресурсов участников образования», «Сетевое взаимодействие как форма реализации государственной политики в образовании», «Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона», «Инновации в системе высшего образования», «Актуальные вопросы развития экономики и профессионального образования в современном обществе» и др.) [7].

Следующим направлением процесса формирования экономико-правовой культуры у студентов вузов является посещение студентами интернет-площадок по интересам. Средствами внутривузовского электронного информационно-образовательного портала созданы площадки «Агент Агент» и «Культурно», где происходит интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей. Ежедневно запускаются «горячие темы», которые вызывают бурную реакцию у студентов, последующее обсуждение и дальнейшую саморефлексию (например, «Нововведения в закон «О защите прав потребителя» – актуально для всех!», «Этично ли поведение господина Ф. Верстакова при составлении претензии?» и т. д.). Именно через деятельность данных площадок формируются такие качества (проявления) экономико-правовой культуры, как культуросообразность, деловитость, справедливость, бережливость, законопослушность, правомерность и мн. др.

Еще одним средством формирования экономико-правовой культуры являются публикации различных видов и направленностей, которые под руководством научных руково-

дителей выполняются студентами и размещаются на сайте вуза (с целью популяризации данного вида научной деятельности) в специальной вкладке «Публикации». Тематика публикаций весьма разнообразна и отвечает требованиям реализации компонентного состава формируемого качества в учебной, профессиональной и повседневной жизни. Так, например, публикации «Негативное влияние права на развитие экономики», «Профессия «Главный бухгалтер»: правовой аспект», «Роль права в развитии экономики», «Зачем экономике право», «Взаимоотношения экономики и права: место культуры» и мн. др. отличаются интегративными характеристиками, свободным стилем изложения, современным содержательным наполнением. Статьи студентов размещаются в сборниках конференций («Студент и научно-технический прогресс», «Перспективы развития современных социально-экономических процессов» и др.), электронных журналах («Студенческий форум», «SCI-ARTICLE», «Социально-экономические явления и процессы» и др.), научной периодике.

Процесс формирования экономико-правовой культуры сопровождается системой диагностик, опросов и анкетированием студентов.

Диагностические процедуры позволяют отслеживать формирование личностного качества на различных этапах обучения студентов в рамках заданных мероприятий и программ. Электронная информационная система вуза позволяет оперативно и основательно проводить все виды диагностик, причем, обработка результатов осуществляется в автоматическом режиме, что значительно повышает надежность и достоверность полученных данных. Кроме того, проведение онлайн-опросов и анкетирования в рамках сайта вуза способствует определению уровня личностного и группового восприятия и принятия формируемого качества у студентов вузов [5].

Таким образом, экономико-правовая культура – это интегративное качество личности, определяющее уровень ее знаний, ценностных ориентаций и действий в системе экономических и правовых отношений. Экономи-



ко-правовая культура способствует повышению качества жизни человека и его профессиональному становлению. Формирование экономико-правовой культуры наиболее успешно осуществляется в период обучения в вузе. Важным условием эффективного формирования экономико-правовой культуры у студентов является организация учебно-воспитательной деятельности средствами высокофункциональной электронной информационно-образовательной среды вуза.

АННОТАЦИЯ

В статье представлено комплексное описание процесса формирования экономико-правовой культуры у студентов средствами электронной информационно-образовательной среды вуза. Дано описание формирования личностного качества через освоение студентами электронного учебного курса «Экономико-правовая культура»; участия студентов в научно-исследовательских онлайн-мероприятиях. Сделаны выводы о важности экономико-правовой культуры для повышения качества жизнедеятельности и достижения успехов в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: экономико-правовая культура, студенты вузов, электронная информационно-образовательная среда, экономика, право, культура.

SUMMARY

The article presents a comprehensive description of the process of formation of economic and legal culture among students by means of the electronic information and educational environment of the university. A detailed description of the formation of personal quality is given through mastering the electronic training course «Economic and Legal Culture» by students; student participation in online research activities. Conclusions are made about the importance of economic and legal culture for improving the quality of life and achieving success in professional activities.

Key words: economic and legal culture, university students, electronic information and educational environment, economics, law, culture.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дистанционное образование: плюсы и минусы [Электронный ресурс] // Вести образования. – URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/4/17/distant/12609-distantionnoe_obuchenie_plyusy_i_minusy.
2. Дисциплины по выбору [Электронный ресурс] // Мое образование. – URL: https://moeobrazovanie.ru/discipliny_po_vyboru.html.
3. Как организовать кружок в онлайн [Электронный ресурс]. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=JA20OxUTE0g&ab_channel=%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%83%D0%BC.
4. Научно-исследовательские мероприятия [Электронный ресурс]. – URL: http://www.muissla.ru/science_life/research/event/.
5. Росенко Н. И. Формирование экономико-правовой культуры у студентов вузов в условиях дистанционного обучения: из опыта работы // Инновации в образовании. – 2020. – № 4. – С. 104–117.
6. ТОП-10 лучших платформ для создания и проведения онлайн-обучения [Электронный ресурс] – URL: <https://postium.ru/platformy-i-servisy-dlya-onlajn-obucheniya/>.
7. Уварина Н. В. Использование активных методов обучения как условие личностного развития участников образовательного процесса // Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов. материалы науч.-практ. конф. – Челябинск: ЧГАКИ, 2003.





А. А. Глузман

УДК 378.001

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В последние несколько десятилетий в зарубежной и отечественной педагогической литературе активно обсуждаются различные аспекты актуальной проблемы профессионального самосовершенствования субъектов образовательной деятельности – самопознания и саморазвития обучающихся и педагогов. На протяжении прошлого столетия в теории и в практике образования школьника и студента рассматривали в качестве объекта внешнего воздействия со стороны родителей, учителей, преподавателей, т. е. лиц, реализующих социальный заказ общества по обучению и воспитанию молодежи. На такой позиции формировалась традиционная советская педагогика и психология. Вместе с тем в конце XX – начале XXI столетий разрабатывались и обосновывались методологические подходы, составляющие основу нового осмысления сущности педагогического процесса, в котором педагоги и обучающиеся выступают в качестве разнозначных субъектов. Не случайно выдающиеся представители современной педагогической и психологической науки рассматривают проблему самосовершенствования в качестве одной из важнейших научных задач нашего времени.

Источником возникновения и развития в отечественной науке теоретических основ идей личностно-профессионального самосовершенствования является теория развивающего обучения, которая была обоснована Л. С. Выготским и впоследствии продолжена А. Н. Леон-

тьевым, Д. Б. Элькониним, П. Я. Гальпериним, В. В. Давыдовым, А. В. Запорожцем, Л. В. Занковым. Внедрение идей развивающего обучения во второй половине XX столетия явилось прогрессивным шагом в преодолении отношения к обучающемуся как объекту воздействия. Распространение гуманистических взглядов в системе отечественного образования привело ученых к идеям о саморазвитии, основанным на признании права обучающегося быть субъектом учения, самовоспитания и собственной жизнедеятельности. Следовательно, обучение и воспитание должны быть не только развивающими, но и стимулирующими тенденциями к самопознанию и саморазвитию.

В настоящее время имеется множество теоретических и практических разработок, связанных с поиском педагогических условий стимулирования тенденции к саморазвитию личности. Несмотря на все разнообразие технологий, ценностные ориентиры педагогической поддержки саморазвития совпадают. Как отмечалось, в конце прошлого века «переход от установки на развитие детей к педагогической ценности саморазвития ребенка и педагога – вот формула новой, зарождающейся сегодня педагогики» [15, с. 161]. Общая гуманистическая направленность современной педагогической мысли не на поиск методов формирования личности, а на создание среды, поддерживающей ответственное самопознание и саморазвитие обучающихся, становится приоритетом в развитии современного образования.

Концепция самосовершенствования основана на положении о том, что внутренней мотивации и внутренних ресурсов личности на начальных этапах ее становления недостаточно для самостоятельного осуществления саморазвития. В начале жизненного пути личность нуждается в побуждающих и поддерживающих действиях со стороны родителей, педагогов, значимых людей. В образовательном пространстве такой значимой личностью является педагог. Педагогическая помощь является основой для развивающейся личности, которой указывают на саморазвитие как на одну из стратегий жизнедеятельности, не



ожидаю того, пока личность самостоятельно откроет ее для себя, и из опасения, что она не откроет ее вовсе. Переход к самосовершенствованию на основе саморазвития является определенным этапом становления личности и индивидуальности.

В связи с этим в современных федеральных стандартах образования происходит смещение акцентов от руководства развитием обучающихся к помощи в их самосовершенствовании на основе самопознания и саморазвития. Поэтому одна из главных целей современного образования состоит в формировании у личности системы личностно-ориентированных мотивов, интересов и потребностей в самоизменении (Л. М. Митина). Идея превращения обучающегося в субъект, стремящийся к самоизменению, обуславливает в дальнейшем становление его как будущего специалиста, способного к постоянному профессиональному самосовершенствованию.

Одно из направлений современных психолого-педагогических исследований связано с профессиональным и личностным самосовершенствованием специалистов педагогической сферы на основе их самопознания и саморазвития [2–14]. Несмотря на положительные моменты и достижения в данной области знаний, многие взгляды ученых на различные аспекты проблемы отличаются абстрактностью, нередко односторонним подходом к системному рассмотрению вопроса личностно-профессионального самосовершенствования субъектов образовательного процесса. Прежде всего, это касается исследования совместного пути личностно-профессионального самосовершенствования, который должны пройти педагоги и их воспитанники. Только саморазвивающийся в личностном и профессиональном плане педагог способен стать ориентиром и опорой для обучающихся в их работе над собой и выборе непрерывного саморазвития в качестве жизненного пути. В связи с этим в условиях социальной потребности в постоянном обновлении компетентностной базы педагогов и интенсификации, требующих внедрения достижений педагогической науки, работники образовательных учреждений все чаще выбирают стратегию не-

прерывного образования, где вузовский этап обучения – только начало профессионализации. Реализация данной стратегии становится залогом профессионального и личностного роста педагогических кадров.

Ценность идеи самосовершенствования на основе самопознания и саморазвития субъектов образовательной деятельности обусловлена необходимостью дальнейшего развития методологических и теоретических взглядов к данному феномену. Следует отметить, что на основе теоретического обобщения методологических подходов к проблеме личностно-профессионального самосовершенствования, оформившихся в философской, психологической, педагогической науке, сегодня сложился достаточно стройный методологический стержень, определяющий сущностную, содержательную и функциональную характеристику личностно-профессионального самосовершенствования субъектов образовательного процесса.

Так, сущность *акмеологического* подхода личностно-профессионального самосовершенствования заключается в достижении различных инвариантов профессионализма, высокого уровня антиципации, саморегуляции, самоуправления и самокоррекции на основе унифицированного самоанализа, а также ментальной самодостаточности, позитивного конструктивного логически-образного мышления, высокой и адекватной мотивации личностно-профессиональных достижений (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина).

С точки зрения *аксиологического* подхода под личностно-профессиональным самосовершенствованием понимается осмысление духовно-нравственной и личностно-ориентированной перспективы, достижение осознанных профессиональных целей, формирование индивидуального ресурса субъекта педагогической деятельности, исходя из синкретической модели, в которой ценностные отношения зависят от ценностных качеств личности. Актуализация духовно-нравственных и профессионально-значимых ценностей происходит в соответствии с социокультурным запросом общества, при котором происходит



отказ от антиценностей, ведущих к безнравственности и бездуховности (Н. А. Аминов, Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясичев).

Компетентностный подход рассматривает личностно-профессиональное самосовершенствование как достижение высокого уровня образованности, определяемого не столько объемом знаний, их энциклопедичностью, сколько способностью решать профессиональные задачи различной сложности на основе имеющихся знаний, являющих собой сложную культурно-дидактическую структуру – целостную компетентность. Именно формирование компетентности человека в определенном виде деятельности отражает личностное стремление и осознанную потребность учиться в течение жизнедеятельности, включая личностно-профессионального самосовершенствование на основе самосознания и самопознания. Компетентностный подход определяет возможность и необходимость развития мотивационного поля, познавательных интересов и потребностей, ценностей, личностных смыслов субъектом педагогической деятельности (В. А. Адольф, В. А. Кан-Калик, Е. А. Климов, Г. М. Коджаспирова, Н. В. Кузьмина, М. И. Лукьянова, В. С. Соловьев).

Системный подход рассматривает личностно-профессиональное самосовершенствование как направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение педагогического объекта как целостного комплекса взаимосвязанных элементов, характеризующийся структурностью, иерархичностью, взаимосвязью, взаимообусловленностью, направленными не только на поиск оптимального решения задач, но и ведущих к развитию новых личностно-профессиональных качеств, ментальной трудоспособности, ответственности, толерантности, гуманизму. Этот подход представляется способом организации педагогических действий, при котором охватывается любой вид образовательной деятельности, выявляются закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, М. С. Каган, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин).

В ходе реализации *синергетического* подхода происходит интенсивное развитие уже существующих личностно-профессиональных качеств, создание новообразований в структуре индивидуального ресурса сил, формирующих самосознание субъекта педагогической деятельности, способного к творческим достижениям. Благодаря данному подходу происходит активное личностно-профессиональное самосовершенствование субъектов образовательной деятельности, включающее формирование педагогической импровизации, развитие профессиональной интуиции, изменение программы профессиональной деятельности и жизненных перспектив (Р. Г. Пиотровский, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, Г. Хакен).

Целостный подход рассматривает личностно-профессиональное самосовершенствование как высшую степень осмысления своего внешнего и внутреннего образа, взаимосогласованность компонентов в структуре индивидуального ресурса сил, личностно-профессиональную идентичность субъекта педагогической деятельности в педагогической среде, системную самопознавательную деятельность, личностное отождествление как целостного сложного и многопланового определения себя в образовательном пространстве (Н. А. Аминов, И. Д. Бех, И. А. Донцов).

В рамках *личностно-ориентированного* подхода личностно-профессиональное самосовершенствование трактуется как одно из проявлений деятельностной сущности человека, направленное на самоактуализацию, самовыражение, самоутверждение субъектности на основе диалогических коммуникаций, формирование внутренней культуры, осознанной потребности в постоянном личностном росте, созидательной рефлексии, объективации самооценки личностно-профессиональных достижений субъекта педагогической деятельности (Ш. А. Амонашвили, В. П. Зинченко, В. В. Сериков, И. С. Якиманская, В. А. Якунин).

Таким образом, *методологический контекст* проблемы самосовершенствования субъектов образовательной деятельности на основе самопознания и саморазвития предпо-



лагает моделирование таких условий обучения и воспитания, которые основаны на ценности открытия человеком своего «Я», направлены на актуализацию его способности быть подлинным автором собственной жизнедеятельности. Для этого важна реализация идеи психолого-педагогического сопровождения как способа включения педагогов и обучающихся в учебно-воспитательный процесс с целью создания организационно-содержательных педагогических условий для самопознания и саморазвития всех субъектов взаимодействия.

Реализация разработанных и основанных в педагогике методологических подходов позволяет смоделировать и предложить для использования в педагогической практике содержание основных этапов самосовершенствования субъектов педагогического процесса на основе самопознания и саморазвития. Так, *сущность* самосовершенствования человека проявляется в своеобразном самовоспитании или является целенаправленным действием личности по отношению к себе для дальнейшей активной жизнедеятельности. Этот процесс по своей сути состоит из определенной общей *личностно-индивидуальной структуры*, включающей мотивацию, миссию и цели, интересы и потребности, характер и темперамент, способности и возможности человека, его личностные качества. В связи с этими элементами индивидуальной структуры зачастую человек на протяжении профессиональной деятельности стремится развивать в себе позитивные личностные и деловые качества соответственно собственным представлениям об идеале будущей жизни и работы.

Контент-анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы позволил выделить пять основных этапов личностно-профессионального самосовершенствования субъектов образовательного процесса. В идеальном виде в структуру модели данного педагогического объекта входят цель и задачи самопознания и самосознания, идеальный образ или идеальный план действий по совершенствованию себя, определение организационных границ реализации и

выделение вторичных целей, выбор содержания, средств, форм, методов и приемов совершенствования, самоконтроль, саморегуляция результатов самосовершенствования на определенных этапах личностно-профессионального становления.

Итак, *первым* этапом рассмотрения данного феномена является *самопознание* – это осознание человеком самого себя, своей индивидуальности, уникальности, непохожести, первоначально сопровождающееся выделением себя из массы себе подобных индивидов и мира в целом. Личность выводит на «экран своего сознания» уже осмысленные события и факты своей собственной жизни. «Самопознание – не только условие, но и главный фактор саморазвития и самосовершенствования человека. Ведь это – путь к себе и другому, путь созидания подлинно человеческих смыслов и ценностей, творчества доброй воли, собственной судьбы, путь взаимопонимания людей и народов, путь мировой самоорганизации, одухотворенный высокими гуманистическими идеалами» [1].

Самосовершенствование довольно трудно представить без освоения системы приемов деятельности, которые включают целеполагание, формулирование текущих и перспективных задач, планирование, организацию повседневной работы, самоконтроль, корректирование и оценивание результатов, перспективное проектирование своих дальнейших действий. В связи с этим нужно разбить свой день, неделю, месяц, год на несколько этапов и блоков. При помощи данных приемов можно без труда отследить, какие значимые личностно-профессиональные результаты будут получены повседневно и на протяжении продолжительного времени жизнедеятельности, а также какие процессы будут способствовать развитию самопознания и самосознания личности в ходе непрерывного самосовершенствования.

Вторым этапом является *самоутверждение*, которое представляет принятие себя как субъекта образовательного процесса и всего периода жизнедеятельности, в ходе которого человек демонстрирует свои достоинства, подкрепляя их реальными достиже-



ниями в различных видах деятельности, занимает достойное положение в обществе. Справедливо отмечается, что на каждом из этапов личностно-профессионального становления человек получает позитивную поддержку и одобрение со стороны значимых людей, поскольку в это время для него чрезвычайно важно знать мнение о нем класса, группы, дружеской компании. Но рассчитывать на то, что поддержка и одобрение окружающего социума последуют за заслугами автоматически, не стоит. Иногда случается, что человек жаждет оказаться в центре внимания общества, не подкрепляя это желание ничем, кроме пустых слов и отсутствием реальных дел. Подобное поведение говорит о неразвитом или пораженном чувстве собственного достоинства, грозящем пресечь всякое дальнейшее развитие личности. В данном случае можно говорить о кризисном развитии индивида, которое раньше или позже потребует от него ухода от реальной окружающей действительности, погружения в самого себя или в иную социальную роль, что не может не закончиться личностным кризисом. В этом случае можно говорить о том, что индивид не получил своего дальнейшего личностного и индивидуального развития.

Третьим этапом самосовершенствования является *саморазвитие*, которое представляет собой не просто применение в практике внутренней и внешней жизни своих врожденных и приобретенных определенных качеств и способностей, но и стремление преодолеть отрицательные, опираясь на положительные. Саморазвитие представляет собой проявление внутренней свободы выбора человека, его духовного начала и инициативы относительно самого себя. Данное понятие объединяет различные аспекты совершенствования личности, ее восходящего развития. Однако ясно, что применительно к субъектам образовательной деятельности это будут физический, психологический, нравственно-моральный, интеллектуальный и мировоззренческий критерии. Саморазвитие в данном контексте означает обретение личностью умения определять собственные действия в

процессе принятия и реализации важных решений, соответствующих всем многообразным сторонам жизнедеятельности.

Важнейшим *четвертым* этапом являются *поиски призвания и смысла жизни*, связанные с первыми тремя этапами и составляющие их мотивационно-нравственную основу. Речь идет об обретении личностью самой себя, выяснении сути и цели ее существования в социуме. Чувства собственной миссии, призвания и смысла жизни взаимосвязаны и стимулируют друг друга. В связи с этим можно говорить, что смысл человеческой жизни – это поиск, установление и реализация индивидом своего призвания в личной и профессиональной жизни. Призвание по своей сути – это форма движения к смыслу жизнедеятельности, его проектирование, организация, реализация и получение результатов, приносящих личностное удовлетворение. В ходе этого процесса развиваются мотивы, интересы, потребности, направленность личности, волевые качества; формулируются значимые цели и задачи, направленные на умение преодолевать препятствия, выполнять подчас монотонную или изнурительную, но необходимую работу. Гуманистическая педагогика считает важным как можно полнее раскрывать перед личностью механизмы, методы и перспективы подобного типа развития. Исполнение жизненных планов, радость достижения и победы с лихвой компенсируют затраченные усилия и трудности восхождения.

Пятым, завершающим этапом самосовершенствования является *самореализация*. Человек постоянно проявляет себя, но реализовать себя во сколько-нибудь полной мере может только зрелая личность, у которой сложились собственные и одновременно общественно значимые мотивы и стимулы для активной жизнедеятельности: жизни яркой, в полную силу, плодотворной и в целом оптимистичной и радостной. Полнота жизни не исчерпывается внешними достижениями и объективными событиями биографии. Интенсивность внутренней духовной жизни и личностной свободы – не менее существенные



составляющие ее полноты. Значимость прожитой жизни определяется затраченными усилиями, вкладом личности в будущую жизнь, в то, что будет после нее; тут неважно, сохранится ли в памяти последующих поколений ее имя или же добро, совершенное ею при жизни, останется почему-либо безымянным. Как правило, стремление человека к самореализации сталкивается с большими трудностями как личного характера (болезнь, проблемы в семье, непринятие социумом), так и общественного (объективные препятствия на пути к достижению цели, отсутствие возможностей реализовать значимые проекты и идеи).

Таким образом, говоря об этапах и стратегиях личностно-профессионального самосовершенствования субъектов учебной деятельности как важнейшей части гуманистической педагогики развития личности, т. е. о самопознании, поиске призвания и смысла жизни и самореализации, нельзя не отметить общее для этих процедур – *самодетерминацию*. Все они предполагают как личностное самоопределение, так и внутреннее определение, точнее причинное воздействие экзистенциального Я на все психические движения личности, на все ее шаги к обогащению, вышшению и совершенству.

Древняя мудрость говорит нам: «Познай себя, и ты поймешь весь мир». Освоив различные уровни самопознания, педагог приходит к мысли о непрерывности процесса саморазвития и самосовершенствования. Он раскрывает новые горизонты развития и формирования собственного внутреннего мира профессионального становления и мастерства на протяжении всей жизнедеятельности. В личностно-профессиональном самосовершенствовании субъектов образовательной деятельности всегда скрыт творческий инновационный путь, поскольку суть любого творчества – создание нового педагогического продукта на основе уже известного, но модернизированного с целью образования новых уникальных педагогических произведений.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются теоретико-методологические вопросы личностно-профессионального самосовершенствования субъектов образовательной деятельности на основе самопознания. На основе теоретического обобщения систематизируются методологические подходы к проблеме личностно-профессионального самосовершенствования, сложившиеся в философской, психологической, педагогической науке. Раскрываются основные этапы, определяющие сущностную, содержательную и функциональную характеристики данного феномена.

Ключевые слова: самопознание, самознание, личностно-профессиональное самосовершенствование, субъекты учебной и педагогической деятельности, образовательная деятельность.

SUMMARY

The article deals with theoretical and methodological issues of personal and professional self-improvement of subjects of educational activity on the basis of self-knowledge. On the basis of theoretical generalization, the methodological approaches to the problem of personal and professional self-improvement, which have developed in philosophical, psychological, and pedagogical science, are systematized. The main stages that determine the essential, content and functional characteristics of this phenomenon are revealed.

Key words: self-knowledge, self-awareness, personal and professional self-improvement, subjects of educational and pedagogical activities, educational activities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 207 с.
2. Адольф В. А. Профессиональная компетентность совершенного учителя: монография. – М.: М-во общего и проф. образования РФ; Красноярск, Красноярск. гос. ун-т, 1998. – 309 с.



3. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. – Казань: Изд-во КГУ, 1996. – 566 с.

4. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 623 с.

5. Деркач А. А., Орбан Л. Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. – М.: РАГС, 1995. – 208 с.

6. Евтух Н. Б., Пиньковская Э. А., Черкашина Т. В. Методики личностно-профессионального самосовершенствования субъекта педагогической деятельности на основе самопознания: учебно-методическое пособие. – Черкассы: Издатель Чабаненко Ю. А., 2016. – 406 с.

7. Личностно-развивающее профессиональное образование: монография. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2006. – 169 с.

8. Климов Е. А. Психология профессионализма. – М.: ИПП МОДЭК, 1996. – 400 с.

9. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога: учебное пособие. – М.: Изд-во Всеросс. науч.-практ. центра профориентации и психол. поддержки населения, 1994. – 344 с.

10. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности субъектом педагогической деятельности и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

11. Лукьянова М. И. Развитие психолого-педагогической компетентности учителя: диагностика и развитие: монография. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2002. – 416 с.

12. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

13. Минюрова С. А. Психология саморазвития человека в профессии: монография. – М.: Компания Спутник+, 2008. – 298 с.

14. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 395 с.

15. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 1995. – 228 с.

Н. В. Яшникова

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Стремительная глобализация экономических и торговых отношений привела к повышению уровня конкуренции на мировом рынке труда среди работников водного транспорта, которое, в свою очередь, обуславливает ужесточение требований к профессиональной подготовке, качествам и компетентностям персонала со стороны судовладельческих компаний. Эти растущие требования обусловлены стремлением работодателей создать условия для эффективного выполнения должностных обязанностей с целью обеспечения целостности судна, груза, безопасности пассажиров и всех членов экипажа. В связи с тем, что профессиональное взаимодействие на борту судна с интернациональным экипажем происходит посредством английского языка, владение им в устной и письменной форме на уровне, необходимом для выполнения своих профессиональных обязанностей, является одним из основных требований, предъявляемых ко всем членам экипажа. Международная морская организация инициировала поиск путей повышения уровня владения английским языком членами экипажа судов, что привело к повышенному вниманию педагогов и методистов во всем мире (В. Бакзковска, Б. Причард, П. Тренкнер, Д. Фишер, Н. В. Бородина, Т. Д. Куршакова, В. Ф. Тенищева, В. А. Филоненко и др.) к проблеме эффективного формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.



Целью данной статьи является выявление предпосылок, способствующих эффективному формированию готовности курсантов морских вузов к профессионально ориентированной коммуникации, которые необходимо учитывать при разработке модели формирования данной готовности в образовательных организациях высшего образования.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что готовность будущих специалистов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации будет способствовать повышению уровня их конкурентоспособности и востребованности на рынке труда, а также тем, что ее формирование является основным звеном в процессе подготовки курсантов морских вузов. В связи с этим необходимо всесторонне исследовать процесс формирования данной готовности для осуществления наиболее эффективного ее формирования.

Подготовка курсантов морских специальностей в образовательных организациях высшего образования ориентирована на требования к универсальным, общепрофессиональным и профессиональным компетенциям, включенным в Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, который учитывает требования к стандартам подготовки моряков, указанные в Международной конвенции о подготовке, дипломировании моряков и несении вахты. Перечень планируемых результатов освоения образовательной программы профессионального образования в морских вузах по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» включает в себя способность использовать английский язык в письменной и устной форме с такими индикаторами достижения компетенции, как знание английского языка на уровне, необходимом для выполнения своих обязанностей; владение навыками перевода технической информации в пособиях и руководствах по профессиональной деятельности с английского языка, а также умение взаимодействовать по профессиональным вопросам на английском языке, выполняя свои обязанности.

Это обусловлено необходимостью формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Важность готовности к данному виду коммуникации обусловлена сущностью данного явления.

Профессионально ориентированная иноязычная коммуникация является неотъемлемым компонентом эффективной профессиональной деятельности будущих специалистов морских вузов на борту со смешанным экипажем. Она является средством организации взаимодействия между членами команды судна, направленного на выполнение профессиональных обязанностей, решения профессиональных задач и оптимизации профессиональной деятельности. В частности, в условиях профессионально ориентированной иноязычной коммуникации будущие специалисты морских вузов будут выполнять такие профессиональные обязанности, как управление судном, радиообмен, аварийные и ремонтные работы, соблюдение формальностей в иностранных портах, ведение делопроизводства, использование технической литературы и др.

Особенностью профессионально ориентированной коммуникации является то, что ее участники находятся в процессе совместной профессиональной деятельности, которая к тому же является и предметом коммуникации. Такой вид коммуникации направлен на достижение профессионального взаимодействия, обеспечение продуктивного сотрудничества между членами команды смешанного экипажа. Этот вид коммуникации, являясь способом организации профессиональной деятельности работников водного транспорта на борту судна со смешанным экипажем, способствует ее эффективности и оптимизации.

Различные аспекты и проблемы профессионально ориентированной иноязычной коммуникации анализировались и изучались многими современными учеными, такими как В. В. Алимова, Т. Н. Астафурова, М. А. Васильев, О. Л. Долин, А. В. Карпова, Н. И. Лео-



нов, Т. С. Макарова, Н. С. Сукроева и др. Само понятие «профессионально ориентированная иноязычная коммуникация» можно свести к информационному взаимодействию, в котором люди принимают участие при выполнении своих функциональных обязанностей и должностных инструкций с целью координации совместной профессиональной деятельности для достижения поставленных целей [5, с. 483]. Профессионально ориентированная коммуникация может проходить в различных формах, которые не являются чем-то неизменным, а формируются и совершенствуются самими участниками коммуникации. К таким формам относятся беседа, разговор, переговоры, совещание [4, с. 113], самой распространенной является разговор.

Под готовностью к профессионально ориентированной коммуникации понимается наличие суммы социокультурных знаний, коммуникативных навыков и исследовательских умений, которые способствуют осуществлению успешной профессионально ориентированной коммуникации [7, с. 152; 9, с. 118]. Она предполагает владение запасом определенного багажа лексико-грамматических единиц и умение пользоваться им во всех видах речевой деятельности с целью общения с иностранными коллегами [3, с. 5].

Процесс формирования готовности специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации сталкивается с рядом трудностей, среди которых можно отметить сокращение аудиторных часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык (английский язык)» в образовательных организациях высшего образования, готовящих будущих специалистов водного транспорта, отсутствие в учебной нагрузке обучающихся часов, отводимых на индивидуальную работу с обучающимися, невозможность охватить в полном объеме все темы, включенные в содержание дисциплины «Иностранный язык (английский язык)». Несмотря на эти трудности, формированию данной готовности способствует ряд предпосылок, которые оказывают благоприятное воздействие на организацию педагогического процесса.

Одним из факторов, способствующих успешному формированию готовности курсантов морских вузов к профессионально ориентированной коммуникации на английском языке, является наличие единых предметных результатов изучения учебного предмета «Иностранный язык», установленных требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, а именно:

- сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

- владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;

- достижение уровня владения иностранным языком, превышающего пороговый, достаточный для делового общения в рамках выбранного профиля;

- сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях [8].

Наличие единых требований к предметным результатам освоения учебного предмета «Иностранный язык» предполагает, что курсанты первого года обучения имеют одинаковый уровень знаний по английскому языку.

С целью определения уровня знаний у курсантов первого года обучения нами было проведено тестирование на базе ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», которое показало, что у 25 % первокурсников высокий уровень знаний по английскому языку, у 40 % – средний, а у 35 % – низкий. Это исследование подтверждает тот факт, что благодаря установленным требованиям ФГОС к единым предметным результатам у большинства первокурсников морских специальностей уровень владения английским языком средний и выше.



Следующий ряд предпосылок, способствующий эффективному формированию готовности курсантов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, включает в себя наличие у курсантов таких личных качеств и возможностей, которые обусловлены их возрастными особенностями. Среди наиболее значимых в процессе формирования интересующей нас готовности можно выделить такие личностные качества, как ответственность за принятые решения, навыки работы в команде, креативное и творческое мышление, образовательные возможности личности, а также высокую мотивацию обучающихся, которые можно выделить в отдельную группу, а именно – психологические предпосылки [10, с. 84].

Обучающиеся отличаются профессиональной направленностью с устойчивым отношением к выбранной профессии и полным и адекватным представлением о ней, что способствует положительному отношению к учебе [2, с. 163]. Положительному отношению к учебе способствует также и то, что ведущее место в учебно-профессиональной деятельности обучающихся занимают мотивы, которые связаны с самоопределением, осознанным выбором будущей профессии [11].

Среди предпосылок, способствующих формированию готовности будущих работников морского транспорта к профессионально ориентированной коммуникации на английском языке, следует также назвать усиление требований к уровню профессионализма будущих специалистов образовательных организаций высшего образования в общем и морских вузов в частности. Это обусловлено требованиями перехода от системы массового образования к непрерывному индивидуализированному образованию, которое необходимо для создания инновационной социально ориентированной экономики [6]. Рост требований к профессионализму выпускников морских вузов приводит к стремлению повышения качества профессионального образования и поиску, разработке и внедрению в педагогический процесс эффективных путей достижения соответствия растущим тре-

бованиям к уровню профессиональной подготовки работников морского транспорта.

Немаловажная группа предпосылок эффективного формирования готовности курсантов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации обусловлена процессом становления новой концепции всего образования и сменой парадигмы в образовательной сфере. К таким предпосылкам относятся:

– внедрение инновационных технологий обучения в образовательный процесс в высших учебных заведениях с целью удовлетворения растущих потребностей обучающихся и быстро развивающегося общества, что позволяет интегрировать традиционные и информационные средства обучения в процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции;

– процесс информатизации образования, который заключается во внедрении в образовательный процесс информационных средств и технологий и системном использовании их в процессе обучения иностранному языку в образовательных организациях высшего образования;

– усиление требований к уровню профессионализма обучающихся, а именно: изменение парадигмы профессионализма педагога, к которому предъявляются требования не только как к преподавателю-предметнику, владеющему предметом на хорошем уровне и способному передать знания обучающемуся, но и как к культурной, творческой и высокообразованной личности, которая способна выступать в качестве наставника, психолога, технолога педагогического процесса и знатока инновационных педагогических и информационных технологий [1, с. 13].

Последней из рассматриваемых, но не менее важной предпосылкой является высокий уровень развития педагогической науки и растущий интерес к проблемам профессионального образования и поиску путей их решения.

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод: сформированная готовность к профессионально ориентированной



иноязычной коммуникации у будущих работников морского транспорта будет способствовать не только повышению их уровня конкурентоспособности на международном рынке труда, но и поможет предотвратить недопонимание между членами смешанного экипажа, которое может привести к различного рода авариям, происшествиям и бедствиям.

Несмотря на трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе формирования готовности курсантов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, на современном этапе развития образования и педагогической мысли существует широкий ряд предпосылок, как психологических, так и педагогических и социально-экономических, которые способствуют повышению эффективности педагогического процесса, нацеленного на формирование у обучающихся готовности к взаимодействию по профессиональным вопросам на английском языке.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме формирования готовности курсантов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. В результате анализа учебной и научной литературы определены предпосылки, создающие необходимые условия для формирования готовности курсантов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации и повышающие ее эффективность.

Ключевые слова: профессионально ориентированная иноязычная коммуникация, предпосылки, готовность.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of formation of the readiness of maritime universities cadets for professionally oriented foreign language communication. As a result of the analysis of educational and scientific literature, the prerequisites are determined that create the necessary conditions for the formation of the readiness of cadets of maritime universities for professionally oriented foreign language communication and increase its effectiveness.

Key words: profession-oriented foreign-language communication, pre-requisites, readiness.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грунтовский И. И. Профессионализм преподавателя вуза как фактор повышения престижа педагогической деятельности // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2013. – № 2. – С. 10–17.

2. Зимняя И. Я. Педагогическая психология. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1997. – 490 с.

3. Козлов Н. С., Сергеев О. Ю. Подготовка студентов аграрного вуза к иноязычной профессионально-ориентированной коммуникации в современных условиях // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. – 2006. – № 2 (22). – С. 5–9.

4. Корепанова В. В. Сущность и содержание понятия «профессионально-деловое общение» // Вестник Курганского государственного университета. – 2012. – № 4. – С. 113–114.

5. Основы теории коммуникации: учебник. – М.: Гардарики, 2003. – 615 с.

6. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы: постановление Правительства РФ от 23.05.2015 № 497 (ред. от 22.11.2017) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180188/ (дата обращения: 22.02.2021).

7. Статкевич Е. А. К вопросу о профессионально-ориентированном обучении студентов иностранному языку в неязыковых вузах // Вестник сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2017. – № 4 (24). – С. 151–155.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6e0/> (дата обращения: 16.02.2021)

9. Хохоева Л. В. Профессиональная коммуникация как средство социализации спе



10. циялиста в профессиональной среде // Вестник Мордовского университета. – 2011. – № 2. – С. 117–118.

11. Хусаенова Г. А., Минахметова А. З. Психологические предпосылки изучения иностранного языка [Электронный ресурс] // Образование и воспитание. – 2020. – № 3 (29). – С. 84–85. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/168/5334/> (дата обращения: 25.01.2021).

12. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.



И. В. Романова

УДК 371.134:796

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Социально-экономические изменения на рынке труда, повышение общественных требований к уровню профессионализма и конкурентоспособности специалистов побуждают к решению актуальных проблем организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях, связанных с развитием профессиональных качеств личности. Доктрины современного образования предусматривают построение гуманистического характера воспитания на основе глубокого понимания учителем природы воспитанников, их индивидуальных способностей и возможностей, заботы об их гармоничном развитии, установлении взаимоот-

ношений сотрудничества между субъектами педагогического процесса. Все это ориентировано на организацию учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование личности школьника.

Целью статьи является определение особенностей моделирования готовности учителя физической культуры к воспитательной работе. В настоящей статье рассматриваются структура и содержание методологического, общетеоретического, социально-психологического и методического направлений деятельности общеобразовательного учреждения, связанные с формированием готовности учителей физической культуры к воспитательной работе. Модель формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе как система включает цели и задачи организационной, управленческой, методической работы в общеобразовательной организации, направленной на реализацию важнейшей функции – повышение уровня готовности учителей физической культуры к воспитательной работе.

На основе обобщения существующих теоретических подходов к моделированию в педагогике можно констатировать, что разработка и обоснование любой педагогической модели включает объект и предмет педагогической действительности, осмысление структуры, содержания и функций деятельности субъектов, системы диагностирования исходного состояния объекта, организации, управления, контроля, корректирования и оценки результатов функционирования модели. Эти теоретико-методологические позиции стали исходными в моделировании системы формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средних классов общеобразовательных заведений.

Моделирование педагогических объектов и процессов сегодня широко применяется в педагогической науке. К нему обращаются в исследованиях Ю. Н. Кулоткин [3], В. И. Маслов [4], В. И. Михеева [5]. Методологической основой в исследовании яв-



ляются исходные положения системного подхода:

- представление об объекте как о целостности, которая имеет разнообразные связи;

- выделение базовых элементов объекта, их количественная и качественная характеристика;

- представление о целостности системы, конкретизирующееся через определение характерных взаимосвязей ее элементов;

- выявление условий, при которых начинается и сохраняется существование объекта как системы [9].

Исходя из этих принципов, рассмотрим модель системы формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе как систему, подчиненную определенным целям и задачам методической работы в учебном заведении, которая одновременно выполняет важнейшую функцию – позволяет совершенствовать систему подготовки учителей физической культуры к воспитательной работе в условиях конкретного учебного заведения.

Программа обоснования и разработки модели формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы общеобразовательной организации включала несколько основных этапов, а именно:

- *первый* этап – постановка цели, направленной на осмысление путей теоретического решения проблемы формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы;

- *второй* этап – выработка основных концептуальных положений разработанной модели;

- *третий* этап – разработка программы формирующего педагогического эксперимента;

- *четвертый* этап – определение критериев готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися 5–9 классов общеобразовательного учреждения;

- *пятый этап* был направлен на определение результативности педагогических технологий, определяющих повышение уровня готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы.

Для более четкого понимания конечных целей формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе были сформулированы педагогические задачи, а именно:

1. Определение методологии и методики исследования проблемы формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе;

2. Формулирование прикладных основ системы формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы в учебных заведениях;

3. Обоснование и разработка организационно-содержательной модели формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися 5–9 классов общеобразовательных организаций;

4. Разработка, обоснование и экспериментальная апробация разработанной модели и методики в процессе педагогического эксперимента;

5. Формулирование методических рекомендаций по использованию разработанной системы методической деятельности учебного заведения и по формированию готовности учителей физической культуры к воспитательной работе.

В соответствии с вышеизложенными этапами и задачами определялись противоречия, существующие в традиционной практике и требующие разрешения. Системно-структурный и системно-функциональный анализ существующих проблем позволили выделить основные этапы и содержание будущей модели.

Так, *первый* этап моделирования включал определение идеи, цели, мотивации, направленности на решение проблемы формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с уча-



щимися средней школы. Основные положения реализации данного этапа включали:

– обоснование гипотетического предположения о том, что повышение уровня готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы зависит от сформированности у учителя системы обобщенных знаний, умений и способов выполнения задач воспитательной работы;

– определение личностного отношения к процессу и содержанию воспитательной деятельности с учащимися, мотивации к ее выполнению, интереса и потребности во взаимодействии с субъектами учебно-воспитательного процесса;

– определение необходимого и достаточного комплекса методических мероприятий учебного заведения, направленных на повышение уровня готовности учителей физической культуры к воспитательной работе;

– диагностирование первоначального уровня готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы;

– определение состава методического обеспечения (инструментария) для влияния на результативность функционирования системы формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы.

Второй этап включал осмысление основных концептуальных положений разработанной модели. Как уже отмечалось ранее, методологической основой создания модели является системный подход, который предполагает создание условий для построения целостного представления об объекте. Модель системы формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе имеет прогностическую направленность, поскольку в системе функционирования учебного заведения гибко и динамично учитываются позитивные изменения, которые происходят в образовательной политике, в отношениях субъектов учебно-воспитательного процесса.

Разработка модели системы формирования готовности учителей физической куль-

туры к воспитательной работе с учащимися средней школы в учебных заведениях осуществлялась на основе прогнозирования начальных, промежуточных и итоговых результатов деятельности каждого учителя физической культуры и всего педагогического коллектива. Их управленческие решения одновременно являлись средством оперативного воздействия на каждого учителя и условием для продуманного определения организационных форм методической работы по формированию готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы.

Третий этап включал разработку программы педагогического эксперимента. Методологической основой практической части исследования стали положения Б. С. Гершунского [1], В. И. Загвязинского [2], М. Н. Скапкина [7], Я. Скалковой [6], В. А. Штоффа [8], согласно которым системное осмысление проблемы формирования готовности учителей физической культуры включало обоснование объекта научного познания конкретной сферы педагогической деятельности; определение предмета анализа исследуемой стороны объекта познания; комплекс средств и соответствующих исследовательских процедур; оценку с целью выявления влияния результатов на сферу практической деятельности.

Таким образом, в процессе теоретического анализа и экспериментальной работы были отражены последовательность и логика изучения системы формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы, которые обусловили реализацию системно-структурного, системно-деятельностного, структурно-функционального, личностно-ориентированного подходов.

В ходе рассмотрения процессуальной стороны формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе учтено исходное положение, а именно: структура процесса научного познания, в том числе и познания педагогического процесса, включает в себя два уровня –



эмпирический и теоретический [2]. В частности, эмпирический уровень познания означает накопление, отбор, сопоставление, анализ, синтез, количественную обработку полученных в ходе исследования научных фактов; целенаправленное наблюдение, беседы, опросы; комплексное изучение материалов учителей физической культуры учебных заведений, документации учебного заведения; обработку и анализ собранной информации.

При этом учитывается эмпирическое описание готовности учителей физической культуры к воспитательной работе, которое позволяет использовать значительный фактический материал, связанный с их многоаспектной деятельностью и выполнением обязанностей учителя физической культуры. В ходе педагогического эксперимента метод наблюдения позволил изучить, накопить и обобщить фактический материал по различным подходам к воспитательной деятельности учителей физической культуры. В частности, изучались мотивация к воспитательной деятельности, общие и специальные интересы, отношение к различным видам и формам методической работы. На исходном уровне определялся первоначальный объем знаний и умений, раскрывалась роль внешних стимулов и внутренних мотивов по формированию готовности учителей физической культуры к воспитательной работе. Организация бесед в ходе исследования позволила выявить мнение учителей физической культуры в контексте понимания роли методической работы как одного из определяющих факторов влияния на формирование готовности учителей физической культуры к воспитательной работе.

Таким образом, с помощью использованных методов были выявлены и сформулированы связи и зависимости между уровнем готовности учителей физической культуры к воспитательной работе (творческий, продуктивный, репродуктивный, элементарный) и разработанной системой методической работы учебного заведения, содержание и структура которой были воплощены в разработанной педагогической модели. Дан-

ная модель была представлена взаимосвязанными и взаимозависимыми компонентами: цель, задачи, содержание, формы, методы, организационно-педагогические условия, результат. В своем единстве все компоненты образовали новое качество, проверенное в ходе формирующего эксперимента, направленного на повышение уровня готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы.

Эффективность разработанной и обоснованной модели формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе была проверена на диагностическом, организационном, обучающем, оценивающем этапах, каждый из которых был специально спланирован, организован и находился под контролем.

Так, *первый – диагностический* – этап предусматривал работу по определению функциональных обязанностей учителя физической культуры, направленных на решение образовательных задач, определение уровня готовности учителей физической культуры к воспитательной работе, динамики изменений в личной сфере учителя, развитие мотивационной сферы личности учителя, осознание важности и необходимости управления учебно-воспитательной работой в образовательном учреждении, определение целей и задач формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы. В процессе бесед и наблюдений за деятельностью учителей физической культуры в процессе организации воспитательной работы анализировались личностно ориентированные мотивы и действия учителя.

Содержание диагностического этапа работы включало:

– выбор диагностической методики для определения уровня готовности учителей физической культуры к воспитательной работе;

– самооценку учителей физической культуры готовности к воспитательной работе с различными группами учащихся;



– изучение качественного состава учителей физической культуры и их уровней готовности к воспитательной работе;

– определение направлений, подходов, способов деятельности и современных тенденций в воспитательной деятельности учителей физической культуры;

– определение обязанностей учителя по выполнению воспитательных задач в высшей школе;

– изучение направленности мотивации учителей физической культуры на выполнение воспитательной работы с учащимися средней школы.

При формировании мотивационного компонента готовности учителей физической культуры к воспитательной работе действия методической службы были направлены на решение следующих задач:

– направленность мотивации учителей физической культуры на значимость и важность воспитательной работы;

– формирование интереса и потребности учителей физической культуры в воспитательной работе с учащимися средних классов;

– стремление учителей физической культуры творчески проектировать формы воспитательной работы.

Второй – организационный – этап реализации модели формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе был направлен на развитие у педагогов качественно новых ценностных ориентаций, влияющих на формирование их мировоззрения как основы будущей жизнедеятельности. На этом этапе учителя физической культуры знакомилась с существенными признаками системы формирования готовности к воспитательной работе, определяли и обосновывали программу воспитательной работы с учащимися 5–9 классов, разрабатывали и оформляли необходимую учебно-методическую документацию и рекомендации.

Организационный этап формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе предусматривал

формирование воспитательной профессионально ориентированной среды; информационное обеспечение воспитательной работы учителей; отбор педагогических технологий, ориентированных на формирование их готовности к воспитательной работе. На этом этапе в процессе опроса учителей физической культуры были определены приоритетные формы методической работы: семинары, индивидуальные консультации, участие в работе методического объединения, тренинги, презентациях педагогических воспитательных технологий, участие в конкурсах педагогического мастерства.

Третий – обучающий – этап формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе включал формирование системы межпредметных и обобщенных психолого-педагогических знаний, развитие общей и профессиональной культуры, овладение умениями и навыками по организации воспитательной работы. Этот процесс требовал от учителя проявления инициативы, самостоятельности, творческого подхода. Основой для такой работы послужили анализ закономерностей развития образовательной системы и результаты проведенных ранее исследований, позволившие вносить изменения в структуру и содержание авторской педагогической модели. В ходе такой коррекции было установлено, что к формам работы, влияющим на самоопределение учителей и проявление черт характера и индивидуальности, относятся семинары, тренинги, деловые и ролевые занятия. Внедрение в педагогический процесс таких форм работы позволило качественно изменить характер формирования готовности учителя к воспитательной работе с учащимися средней школы. Так, ярче проявились мотивы и отношение к учащимся в проведении воспитательных событийных мероприятий. Кроме этого, для учителей физической культуры с опытом работы до 5 лет была разработана программа семинара по формированию готовности к воспитательной работе, и с 29 учителями



были проведены занятия в форме профессионально-педагогического тренинга.

Четвертый – оценивающий – этап был посвящен определению критериев и уровня готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы в учебных заведениях.

Критерии сформированности готовности учителей физической культуры к воспитательной работе определялись в соответствии с компонентами готовности (мотивационный, содержательный, регулятивный). В соответствии с определенными критериями (направленность, мотивация, интересы, потребности, возможности, личностные качества, сформированность знаний, овладение умениями и навыками методической работы) была разработана система показателей, которые стали определяющими в исследовании уровня сформированности готовности учителей физической культуры.

Наличие и степень проявления у учителей физической культуры таких показателей позволили выявить четыре уровня готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы.

Элементарный (неудовлетворительный) уровень готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы характеризуется проявлением равнодушного отношения к данному виду работы. Учителя с таким уровнем готовности к воспитательной работе не могут четко определить цель и сформулировать основные воспитательные задачи, при этом к организации воспитательной работы подходят формально, основываясь только на собственном опыте. При организации воспитательной работы учитель данной уровень группы не учитывает социально-психологических условий развития воспитанников, не обосновывает целесообразности использования отобранного материала, видов и способов деятельности школьников.

Репродуктивному (удовлетворительному) уровню присуща поверхностная формули-

ровка цели и воспитательных задач. Учителя физической культуры слабо ориентированы на творческий поиск и овладение способами проектирования воспитательной работы. При разработке форм воспитательной работы в основном репродуцируют элементы имеющихся методических разработок, при этом не могут четко предусмотреть возможные результаты избранных видов воспитательной деятельности.

Продуктивный (достаточный) уровень, при котором учителя физической культуры проявляют активный интерес к воспитательной работе. Они достаточно четко осознают цели и задачи воспитательной работы, методически грамотно их формулируют и реализуют в своей повседневной деятельности. В процессе организации воспитательной работы с учащимися средней школы опираются на базовые психолого-педагогические знания, особенно когда речь идет о необходимости учета возрастных особенностей школьников, технологиях организации воспитательной работы. Учителя стремятся к самостоятельному созданию проекта воспитательной работы, при этом проявляют умение обосновать и мотивировать целесообразность использования отдельных элементов определенной формы.

Творческий (оптимальный) уровень характеризуется инициативностью и творческим подходом учителей физической культуры к проектированию. Они самостоятельно обосновывают и создают оригинальные и педагогически целесообразные проекты воспитательной работы. Их проекты отвечают потребностям и возможностям конкретной группы. Учителя владеют умениями прогнозировать возможные результаты воспитательной работы после реализации проекта.

Таким образом, моделирование формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе включало определение цели теоретического решения проблемы, концептуальных положений констатирующего, обучающего и контрольного педагогического эксперимента,



направленного на методологическую, теоретическую, психолого-педагогическую и методическую подготовку. В процессе теоретического и практического исследования были определены механизмы отбора конкретных методов и технологий формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы в учебном заведении. На основе критериев и уровней готовности к воспитательной работе установлено, что повышение уровня готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы зависит от соблюдения организационно-педагогических условий.

АННОТАЦИЯ

В статье определены механизмы отбора конкретных методов формирования готовности учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися средней школы в учебном заведении, в частности, наблюдение, опрос, беседа, анкетирование, абстрактное мышление, синтез, моделирование, системный анализ, статистическая обработка, обобщение.

Ключевые слова: воспитательная работа, моделирование, учитель, физическая культура.

SUMMARY

The article defines the mechanisms for selecting specific methods for the formation of the readiness of physical education teachers for educational work with secondary school students in an educational institution, in particular observation, questioning, conversation, questionnaires, abstract thinking, synthesis, modeling, system analysis, statistical processing, generalization.

Key words: educational work, modeling, teacher, physical culture.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б. С. Дидактическая прогностика. – К.: Высшая школа, 1979. – 240 с.
2. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактики исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

3. Кулюткин Ю. М. Моделирование педагогических систем: Проблема повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителей. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

4. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ. – К.: Центр института усовершенствования учителей, 1990. – 259 с.

5. Михеева В. И. Моделирование и методы теории измерения в педагогике. – М.: Высшая шк., 1987. – 198 с.

6. Скалкова Я. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

7. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.

8. Штоф В. А. Введение в методологию научного познания: учебное пособие. – М.: Научное образование, 1998. – 256 с.

9. Юдин Е. Г. Системный подход и принципы деятельности. – М.: Просвещение, 1978. – 391 с.





**Н. А. Хлыбова, И. В. Томичева,
И. В. Гуренко**

УДК 372/881.1

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОБЗОР МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ

С точки зрения преподавания и обучения изучение взаимодействия индивидуальных особенностей обучающихся и педагогического сопровождения означает изучение влияния на процесс обучения индивидуальных особенностей обучающегося с применением конкретных педагогических инструментов. С 60-х годов XX столетия в области когнитивной психологии были проведены многочисленные исследования взаимодействия индивидуальных способностей обучающихся, образовательного воздействия и обучения, при этом незначительное количество исследователей уделили внимание применению результатов этих изысканий в сфере изучения иностранного языка [8].

Однако уже с начала 1970-х годов проводились обширные исследования, направленные на выявление и классификацию индивидуальных особенностей обучающихся при изучении иностранного языка, обеспечившие прочную основу для работы в этой области в настоящее время. При этом использование новых технологий, оказывающих влияние на обучение иностранным языкам, привело к чрезмерному количеству подобных исследований. Следует признать полезным использование уже имеющегося на данный момент комплекса эмпирических знаний для изучения взаимодействия индивидуальных особенностей обучающихся и педагогического сопровождения.

Целью данного исследования является описание методологии поиска, направлен-

ного на изучение связей, которые могут существовать между индивидуальными особенностями обучающихся и медиасредой, используемой в процессе изучения иностранного языка. В этом исследовании применение стратегий обучения рассматривается с точки зрения возможностей их использования с обучающимися, имеющими индивидуальные особенности. Описанная работа еще находится на стадии разработки инструментария оценки применяемых стратегий обучения при использовании различных медианосителей. Необходимо специфицировать последующее применение этих инструментов к аудитории, выходящей за рамки таргетной, и выявить отличные от описанных задачи. Представляется целесообразным изучить взаимодействие стратегий обучения и используемых инструментов, поскольку понимание механизма учебной деятельности обучающихся позволяет эффективнее выстраивать учебные задачи на занятиях иностранного языка.

В первую очередь, представлен обзор теоретических основ, описаны используемая модель изучения иностранного языка, место индивидуальных особенностей обучающихся и использования образовательных технологий при обучении иностранному языку. Далее описывается метод работы посредством представления протокола исследования и полученных результатов.

Одними из самых известных среди различных разработанных моделей изучения иностранного языка являются Monitor Model Х. Дулай, М. Берг и С. Крашен [12] и Good Language Learner Model Н. Неймана и др. [13]. Monitor Model – это классическая модель, поскольку она исходит из предпосылок и дает прогнозы. При этом термин «модель» при описании Good Language Learner Model вводит в заблуждение, т. к. данная модель представляет собой перечень переменных при изучении иностранного языка и не имеет прямого отношения к теориям обучения языка.

При рассмотрении этих моделей в качестве основы для исследования индиви-



дуальных особенностей обучающихся П. Скехан отмечает, что Good Language Learner Model обладает рядом преимуществ по сравнению с Monitor Model. В ней освещаются различные аспекты успешного обучения, а также имеет место количественная оценка различных параметров, позволяющая продемонстрировать степень влияния одной переменной на другую [8]. Данная информация способствует осмыслению эффектов взаимодействия – обладание перечнем эвентуальных параметров облегчает выявление точек пересечения при взаимодействии.

П. Скехан также указывает, что в модели мониторинга остается место только для универсальных процессов при отсутствии учета индивидуальных особенностей. Предполагается, что при сопоставлении исходных данных все обучающиеся должны обрабатывать предоставляемую информацию одинаково и с одинаковой скоростью [8].

Good Language Learner Model с ее делением релевантных переменных на категории поддается эмпирическому подходу. Этот подход заключается в определении четко оговоренной области для исследования и сбора данных в этой области. Полученные данные могут быть применены для разработки теории. В рамках такого подхода изучение индивидуальных особенностей обучающихся может быть выстроено эффективнее, следовательно, данная модель представляется подходящей в качестве основы для исследования взаимодействия индивидуальных особенностей и педагогического сопровождения в процессе обучения иностранным языкам [8].

На рисунке 1 представлена схема переменных, участвующих при изучении иностранного языка на основе Good Language Learner Model Н. Неймана, разработанная П. Скеханом.

Модель разбита на пять групп переменных при изучении иностранного языка: три группы независимых переменных («категория и материал», «обучающийся» и «контекст») и две группы зависимых переменных («обучение» и «результат»); каждая группа подразделяется на несколько параметров.

Можно изменить выбор и наименование различных элементов в каждой группе, но основной принцип схемы останется неизменным.

Стрелки демонстрируют влияние разных групп переменных друг на друга. На начальном этапе обучения существует исходное состояние, результат достигается после завершения процесса обучения. Также видно, что элемент «категория и материалы» влияет на «контекст» и что «социальный контекст» играет особую роль в практике языка.

Нами предоставлена концептуальная основа индивидуальных особенностей обучающихся с опорой в основном на когнитивную модель обучения. Исследования индивидуальных особенностей обучающихся больше касаются различий между ними, нежели сходства. Этот контраст между двумя типами исследований характерен для психологии, но не для изучения иностранных языков [8].

Большая часть исследований, посвященных изучению индивидуальных особенностей студентов при обучении иностранному языку, сосредоточена на анализе их влияния на результат обучения, а не на самом процессе обучения. Опираясь на Good Language Learner Model, видится возможным включать стратегии обучения в образовательный процесс и изучать влияние педагогического воздействия на их использование обучающимся.

Индивидуальные особенности обучающихся можно разделить на две категории. Категория переменных описывает когнитивные, аффективные и социокультурные аспекты личности в начале обучения. Это переменные, которые в значительной степени являются неосознанными и неконтролируемыми индивидуумом. Они могут меняться со временем, но предполагается, что они стабильны при выполнении той или иной задачи. С другой стороны, стратегии – это систематическое и целенаправленное применение определенных методов, которые могут использоваться для облегчения и совершенствования качества процесса обучения.

Стратегии обучения можно определить как метакогнитивные знания, позволяющие



КАТЕГОРИЯ И МАТЕРИАЛ

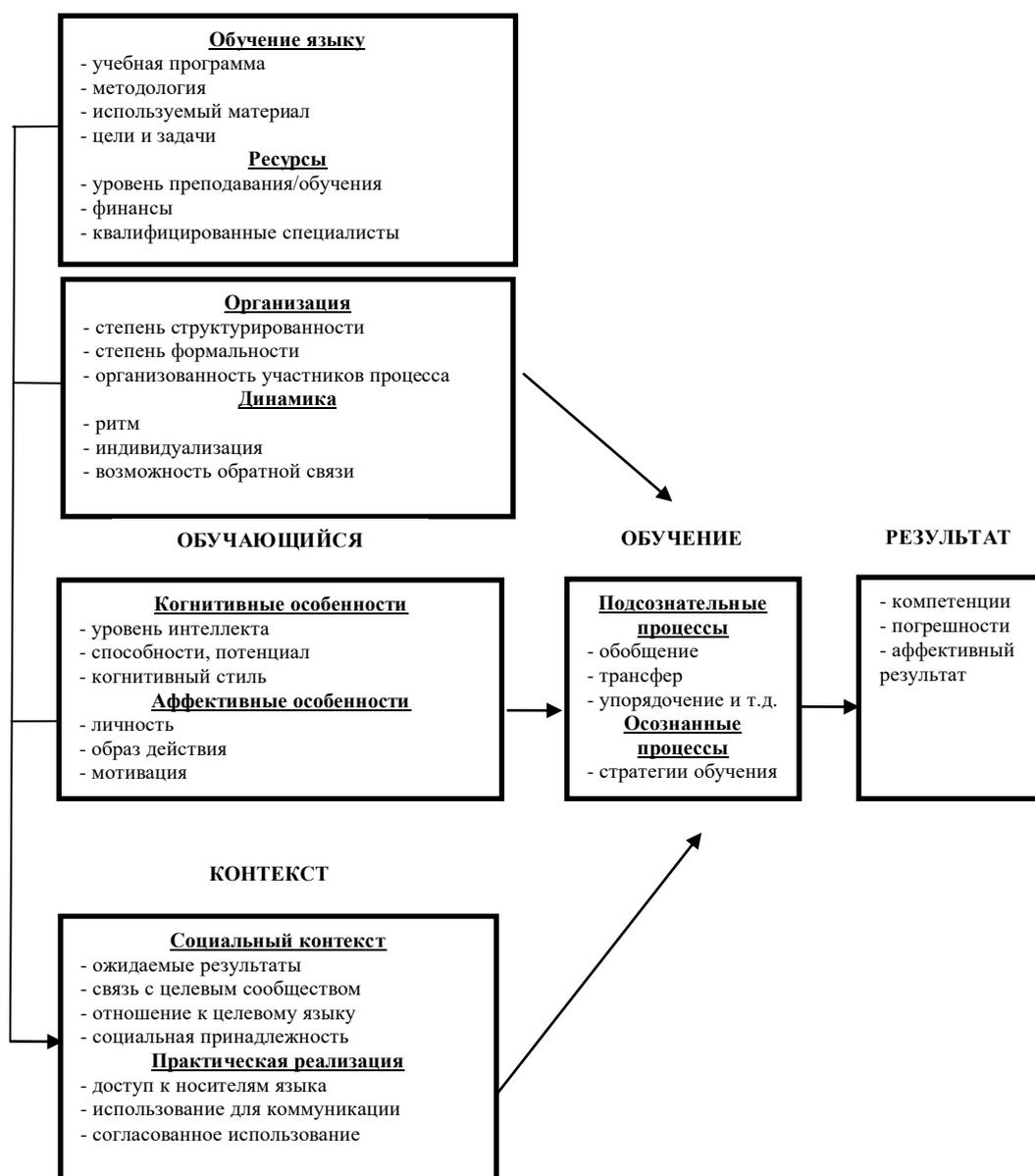


Рис. 1. Схема переменных участвующих при изучении иностранного языка



понять, когда и как использовать уже доступные обучающемуся процессы и данные. Этот термин относится как к фактическому механизму функционирования обучающихся, к их знаниям об использовании стратегий, так и к знаниям обучающихся об изучении языка [17]. Определены три фактора, играющие роль в выборе стратегии: целевая установка, индивидуальные характеристики обучающегося и характер учебного материала.

А. Венден характеризует стратегии по шести критериям. Это техники или действия, относящиеся к разнице в понятиях между «размышлением» или «оценкой риска», входящие в когнитивный стиль [17]. Не все из них могут обнаруживаться исследователем. Они ориентированы на решение поставленной задачи и позволяют легко получать, хранить, извлекать или использовать данные; могут прямо или косвенно способствовать обучению. Их можно использовать сознательно, но они способны стать автоматическими и потенциально закрепляться в сознании.

Согласно мнению А. Вендена, исследования стратегий обучающихся в области изучения иностранного языка можно рассматривать как часть общей области исследований психических процессов и структур, составляющих область когнитивной науки [17].

Исследования в области использования стратегий в изучении языка, проведенные в 1970-х и 1980-х годах, в основном привели к созданию систем классификации, а не к изучению их места в процессе обучения. Таким образом, возникли три классификации стратегий обучения.

Типология, разработанная Дж. Рубин в 1981 году, была одной из первых попыток классификации стратегий. Она отделила стратегии обучения, непосредственно способствующие изучению и развитию языковой системы, от так называемых коммуникативных и социальных стратегий, являющихся косвенными. Кроме того, стратегии обучения были классифицированы на метакогнитивные (знание и регулирование когнитивных процессов) и когнитивные (операции, требующие прямого анализа, синтеза

или преобразования лингвистического материала) [16]. В 1987 году Дж. М. О'Малли и А. Шамо первыми составили точный перечень когнитивных и метакогнитивных стратегий, добавив третью категорию стратегий, учитывающую социальную и эмоциональную деятельность обучающегося [13]. В 1990 году Р. Оксфорд разработала классификацию, отличающуюся от классификации Дж. М. О'Малли и А. Шамо тем, что в ней основная дихотомия проводится между прямой и косвенной стратегиями. Прямые стратегии делятся на стратегии запоминания, когнитивные и компенсаторные. Косвенные стратегии, не воздействующие непосредственно на изучение языка, соответствуют метакогнитивным и социально-аффективным стратегиям Дж. М. О'Малли и А. Шамо [14].

Поскольку индивидуальные особенности трудно выявить, вопрос о системе сбора данных для исследований является принципиально важным. Когнитивные переменные изучаются довольно широко, существует множество различных инструментов, позволяющих определять эти переменные для каждого конкретного индивидуума [6]. Аналогичным образом аффективные и социально-культурные переменные стали предметом значительного количества составленных вопросников.

Относительно самих стратегий обучения Р. Оксфорд и Д. Круколл определили шесть методов сбора данных, основанных на наблюдениях и интуиции, методах размышления вслух, ведении записей и дневника обучающимися, анкетировании и опросах, проводимых исследователями, и данных, собранных в ходе обучения использованию стратегий обучения. К числу методов, наиболее подходящих для изучения большого количества тем, относятся вопросники и проведение опросов (интервью) с целью более глубокого изучения ответов отдельных лиц.

В целом сбор данных об используемых при обучении стратегиях включает в себя выяснение у обучающихся механизма их действий во время выполнения задачи. А. Коэн выделяет три вида устного опроса. В начале



процесса самоподготовки учащиеся дают общую оценку своей деятельности. Далее – самонаблюдение – это отчет о конкретном поведении во время выполнения задачи. Этот анализ может быть интроспективным (непосредственно в конце выполнения задачи) или ретроспективным (после окончания выполнения задачи). Затем – саморегуляция – это отчет о ментальных процессах, выполняемых одновременно с выполнением поставленной задачи.

Относительно важности исследования индивидуальных особенностей обучающихся при изучении иностранного языка П. Скехан утверждает, что результаты этих типов анализов в основном были не приняты во внимание в исследованиях по изучению обучения иностранному языку [8]. Являясь принадлежностью к эмпирической традиции, результаты должны быть важным элементом иерархического подхода, позволяя видеть важность проблемы, которую предстоит решать в рамках будущих исследований.

Для описания места образовательных технологий в обучении иностранному языку сначала необходимо ввести определение термина «образовательная технология», затем предложить схему коммуникации, позволяющую интегрировать технологии в процесс обучения, и дать определенные характеристики различных медиасредств, используемых при обучении.

В 1967 году Дж. Гэлбрэйт определил технологию как систематическое применение упорядоченных научных знаний для решения практических задач. Преподавание – это объединение информации и медиасреды (место обучения, методы, средства и оборудование) для облегчения обучения. Обучение – это формирование новых знаний, навыков и умений посредством педагогического сопровождения. Таким образом, образовательная технология представляет собой систематическую организацию обучения и учебных мероприятий, направленных на прогнозируемое и эффективное применение знаний для достижения поставленных целей обучения.

Схема коммуникации, позволяющая анализировать учебные ситуации, – это схема, предложенная Клодом Шенноном и Уореном Уивером в 1949 году. На рисунке 2 показано, как эта схема может быть сопоставлена со схемой изучением языка.

Принимая за постулат утверждение о том, что образовательная технология состоит как из задачи обучения, медианосителя, так и из знаково-символической системы, можно понять, как она вписывается в схему коммуникации.

На схеме видно, что роль медианосителя сводится к роли средства (transmitter). Фактически этот термин обычно используется для обозначения коммуникационного канала (фильм, телевидение, диаграмма, печатный документ, компьютер, голос преподавателя и т. д.), по которому передается информация от источника к адресату. В этом случае он несет сообщение и как передатчик, и как знак. Для интеграции средства педагогического сопровождения в процесс обучения необходимо включить понятие метода. Метод – это способ взаимодействия преподавателя и обучающихся, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения; это процедура обучения, выбранная для помощи обучающимся в достижении желаемых целей или усвоении содержания получаемой информации [7]. Метод может включать в себя такие элементы, как презентация, демонстрация, повторение, моделирование, тематическое исследование и т. д. (см. рис. 3).

Учебная информация передается посредством медиасредства, а методом является учебная ситуация. В то время как Р. Кларк утверждает, что различия в результатах обучения (при использовании образовательных технологий) обусловлены используемым методом, а не средством, Р. Козма подвергает критике это утверждение, указывая, что средство и метод играют взаимодополняющие

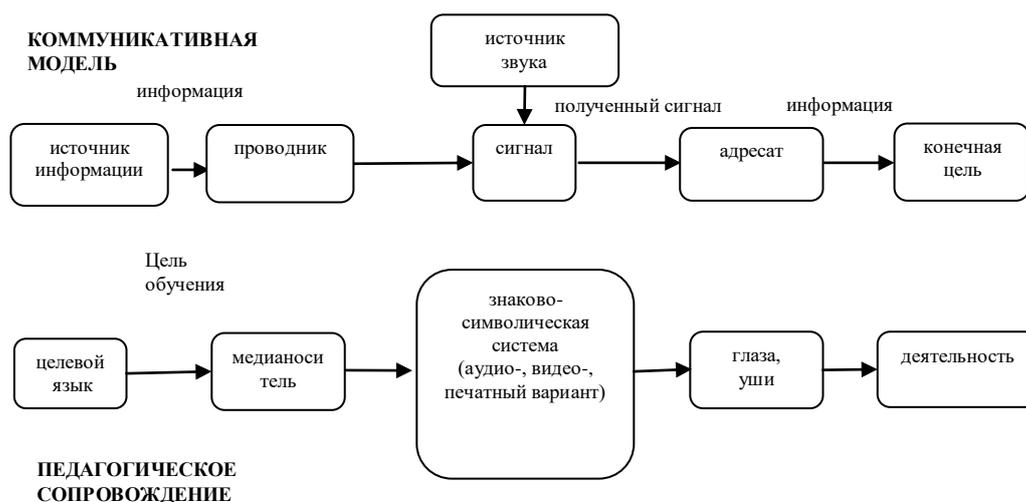


Рис. 2. Сопоставление схемы коммуникации Шеннона и Уивера со схемой изучения языка

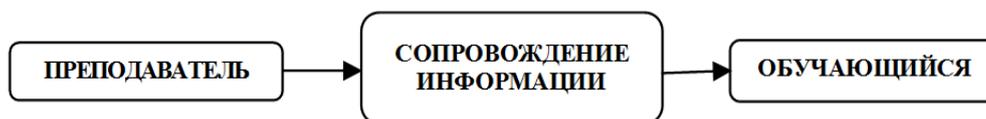


Рис. 3. Схема передачи учебной информации

роли в структуре обучения. Медиасредство может одновременно допускать и ограничивать применение метода, в то время как метод может использовать преимущества средства педагогического сопровождения, мобилизуя свои потенциальные возможности.

Эта дискуссия показывает, что технология – это процесс, а не просто набор средств обучения. Следует отметить различие между материальной и нематериальной технологиями: материальная технология – это средства обучения, а нематериальная технология – это метод, основа для организации преподавания.

Медиасредства, используемые при обучении, имеют три соответствующих атрибута, относящихся к познанию: технология, знаково-символическая система и возможности обработки [5]. Механический и элек-

тронный аспекты, определяющие их функцию, представляют собой технологию педагогического сопровождения. Когнитивный эффект воздействия технологии, если он существует, минимален. По сути технология использования медиасредств имеет эффект ограничения двух других атрибутов.

Знаково-символическая система – это способы представления информации (слова, иллюстрации и т. д.), регулируемые в рамках каждой системы синтаксисом и используемые определенным образом в отношении полей ссылок. Одно медиасредство можно описать и отличить от другого медиасредства по его способности использовать конкретную знаково-символическую систему. Знаково-символические системы оказывают важное влияние на представление и обработку поступающей из медиасреды информации обучающимися.



Медиа среда также описывается и характеризуется своими специфическими возможностями, служащими для обработки ее знаково-символической системы. Включение атрибутов обработки в определение медиа средства позволяет провести различие между двумя средствами информации, имеющими одну и ту же знаковую систему (например, видеодиск и телевизионная трансляция). Способности средства информации к обработке могут дополнять способности обучающегося; использование каждого медиа средства приводит к определенным когнитивным эффектам. В таблице 1 показаны когнитивные характеристики различных медиа средств.

В теории преподавания, предложенной Дж. Брунером в 1966 году, утверждается, что обучение должно начинаться непосредственно с опыта, проходить через представление этого опыта и заканчиваться знаково-символическим представлением. Использование новейших образовательных технологий в обучении хорошо вписывается в этот континуум, поскольку с их помощью могут быть представлены все элементы. Новые технологии особенно актуальны при изучении иностранного языка, коммуникативные навыки которого требуют непосредственного опыта, а языковая система является знаково-символическим компонентом.

Кроме того, Р. Сноу и Г. Саломон указали, что образовательные технологии должны быть концептуализированы как определенное сочетание теории обучения и индивидуальных особенностей обучающихся, которые должны быть отнесены к числу наиболее важных независимых переменных при изучении комплексного обучения.

Н. Гарретт отмечает, что рассматривать технологию как поддержку обучения, а не как поддержку преподавания стало обычной практикой.

Напрашивается вывод о том, что проведенные исследования не учитывают в достаточной степени индивидуальные особенности обучающихся к когнитивной обработке и реализации стратегий, поскольку они

сводились к оценке результатов обучения, а не самого обучения. Обобщение исследований позволяет предположить, что возможности конкретного медиа средства в сочетании с методами, использующими эти возможности, влияют на восприятие и обработку информации студентами. Взгляд на обучение с использованием образовательных технологий как непрерывное взаимодействие индивида с медиа средой, обучающегося с опосредованной информацией изучается Г. Саломоном и другими учеными-когнитивистами под термином «распределенное познание». Это явление лежит в основе данного эксперимента.

Цель описываемого эксперимента состоит в сопоставлении стратегий обучения иностранному языку, обычно используемых студентами, со стратегиями, используемыми в определенном контексте.

Были разработаны учебные задания, презентация которых варьировалась, сохраняя основной принцип: понимание и использование лексики в технически ситуативном контексте. Информация, подлежащая обработке, была представлена в одном из четырех возможных форматов: аудиофайле, видеофайле, печатном варианте или на экране компьютера.

Каждое задание включало в себя упражнение на заполнение лакун, вопросы по содержанию, на которые необходимо ответить, и заданное количество лексических единиц для перевода. Для облегчения выполнения поставленной задачи к печатному и компьютерному текстам были предоставлены грамматические пояснения.

Для выполнения этих задач использовались следующие материалы на английском и французском языках по теме «Трудовое право» (минимальный уровень владения научным иностранным языком):

✓ аудиофайлы “Droit du travail” [https://www.youtube.com/watch?V=sexeBzZVC1w](https://www.youtube.com/watch?V=sexeBzZVC1w;);
“The procedure for prosecution in court” <https://cloud.mail.ru/public/3oTh/39QY4rkGn/CD2/CD2-30.mp3>;



Таблица 1

Когнитивные характеристики медиасредств

	Технология	Знаково-символическая система	Возможности обработки	Когнитивный эффект
Книга	Печатное издание; Мобильный телефон	Лингвистическое зрительное восприятие (текст, орфографические символы); Зрительное восприятие символов (изображения)	Отсутствие временных рамок; Фиксированное изображение; Линейная обработка; Индивидуальная скорость; Возможность вернуться назад	Построение текстовой базы и транспонирование ментальной модели ситуации
Видео/ТВ	Экран; Колонка; Мобильный телефон; Ноутбук; Планшет	Зрительное восприятие символов (изображения); Восприятие на слух символов (музыка); Лингвистическое восприятие на слух; Лингвистическое зрительное восприятие	Временные рамки; Линейная обработка; Хронология; Отсутствие возможности вернуться назад; Движущееся изображение	Одновременная слуховая и зрительная обработка
Аудио/радио	Проигрыватель. Портативное устройство	Восприятие на слух символов. Лингвистическое восприятие на слух	Временные рамки; Линейная обработка; Хронология; Отсутствие возможности вернуться назад	Слуховая обработка и построение ментальных моделей
Компьютер	Оперативная память; Экран; Ноутбук; Планшет; Мобильный телефон	Восприятие на слух символов; Лингвистическое восприятие на слух	Стабильность; Фиксированное изображение; Системная обработка; Возможность вернуться назад; Сортировка и анализ информации; Преобразование информации из знаково-символической системы в другую	Построение и определение ментальных моделей



	Технология	Знаково-символическая система	Возможности обработки	Когнитивный эффект
Мультимедиа: интерактивное видео	Оперативная память; Экран; Колонка; Стационарная техника	Восприятие на слух символов; Зрительное восприятие символов; Лингвистическое восприятие на слух; Лингвистическое зрительное восприятие	Отсутствие временных рамок и/или временные рамки; Одновременное наличие движения и фиксированного изображения; Циклическая/объемная обработка; Возможность вернуться назад; Визуальное представление и динамическое пространство; Создание виртуальной реальности	Решение более насыщенных семантически задач
Мультимедиа: гипертекст	Оперативная память; Мобильный телефон, ноутбук, планшет	Зрительное восприятие символов; Лингвистическое зрительное восприятие	Отсутствие временных рамок; Одновременное наличие текста и изображения; Возможность вернуться назад; Циклическая/объемная обработка; Перемещение знаково-символической системы в другие контексты	Перенос комплексной информации в новые ситуации

✓ видеофайлы для индивидуальной проработки “Droit du travail. C’est quoi le droit # 8” <https://www.youtube.com/watch?V=IM3X Tk581PM>; “What is the bill of rights?” <https://youtu.be/6LJr0yXyCVE>;

✓ печатные документы “Droit du travail en France (histoire, sources)” (Сборник текстов на французском языке для магистрантов: учебное пособие. – Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О. Е. Кутафина, 2014. – 73 с.); “Law making procedure in the USA” (Н. Ю. Ильина. Английский для юристов: учебник. – М.: Проспект, 2016. – 384 с.

✓ файлы на экране компьютера “Droit du travail en France (histoire, sources)” <http://www.oimsla.edu.ru/sites/default/files/f161.pdf>;

“Law making procedure in the USA” <https://www.studsell.com/view/12911/?page=10>.

Участниками эксперимента стали студенты первого курса бакалавриата юридического факультета Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского (г. Симферополь), имеющие разный уровень владения иностранным языком. Первоначально не-



посредственно на занятиях по расписанию каждый участник эксперимента ответил на вопросы двух анкет.

Первый вопросник (В1) представляет собой перечень стратегий изучения языка, составленный на основе теории, разработанной Р. Оксфорд в 1990 году. Анкета представлена в форме утверждений, на которые испытуемому предлагается ответить согласием или несогласием по пятиуровневой шкале Ликерта. Утверждения были сгруппированы в соответствии с шестью категориями стратегий обучения, согласно классификации Оксфорд: стратегии запоминания, когнитивные, компенсаторные, метакогнитивные, аффективные и социальные стратегии. Полученные ответы показывают частоту использования различных типов стратегий каждым участником эксперимента.

Второй вопросник (В2) носит общий характер и касается уровня владения иностранным языком, а также мнения обучающегося об изучении языка. Он был предназначен для получения информации, необходимой при анализе результатов.

В ходе второй сессии эксперимента участники были распределены случайным образом для выполнения одного из четырех запланированных заданий: каждый из них работал либо с аудиофайлом, либо с видеофайлом, либо с экраном компьютера, либо с печатным текстом. Испытуемые имели возможность контактировать друг с другом и с преподавателем, в их распоряжении были толковые и двуязычные словари.

Непосредственно после окончания работы над заданием каждый участник дал ответы на вопросы анкеты (В3), разработанной для выявления техник и приемов, использованных при выполнении данного задания. Ответы имели форму «да/нет», «никогда/иногда/часто» или произвольную форму. Каждый заданный вопрос относился к стратегии обучения согласно классификации Оксфорд [15]. Таким образом, удалось подтвердить составленный профиль стратегий, используемых каждым участником эксперимента.

После завершения рабочих сессий эксперимента получилось 94 пригодных для обработки и анализа файла (полный набор из трех вопросников плюс выполненное задание). Эти файлы распределились следующим образом: 26 – результат работы с аудиофайлом, 21 – с видеофайлом, 22 – с печатным носителем и 25 – с файлом с экрана компьютера.

Ответы каждого из трех вопросников были закодированы и внесены в документ Excel 5.0. Ответы на вопросы двух вопросников, касающихся использованных стратегий обучения, были закодированы таким образом, чтобы их можно было сопоставить (расчет среднего показателя использования каждого вида стратегий каждым участником по каждому вопросу). Кроме того, для большей наглядности результаты выполнения задания каждым участником были преобразованы в процентное соотношение.

Ответы на вопросы анкет дали значительное количество данных, использованных в настоящее время лишь частично. Более подробное изложение полученных результатов выходит за рамки данной статьи.

В качестве иллюстрации информации, имеющей отношение к выдвинутой рабочей гипотезе, целесообразно привести данные, исходя из полученных результатов. После расчета профилей использования различных категорий стратегий обучения каждым участником по каждому из вопросников В1 и В3 были выявлены случаи отличия в использовании категории прямых стратегий с разницей более чем на 0,2 пункта в абсолютном выражении по шкале Ликерта в двух опросных листах. Различия оказались более или менее значительными. Это позволило рассчитать процентное изменение в использовании прямых стратегий для каждой категории и для каждого медианосителя.

На рисунке 4 показаны вариации группировки по виду медианосителя, на рисунке 5 представлены те же варианты, сгруппированные по типу стратегии обучения.

На рис. 4 видно, что различия в использовании компенсаторных стратегий остаются

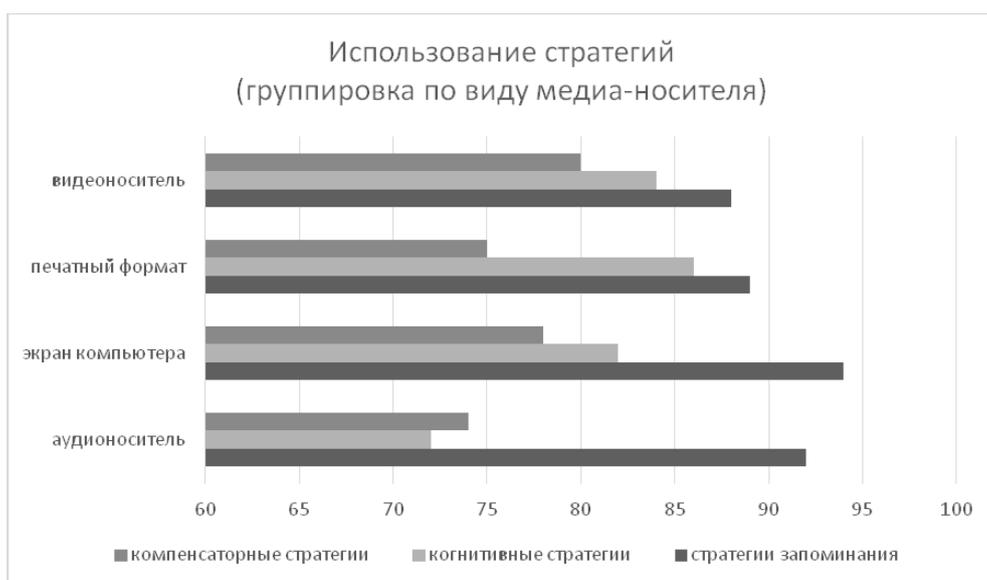


Рис. 4. Использование стратегий (группировка по виду медианосителя)

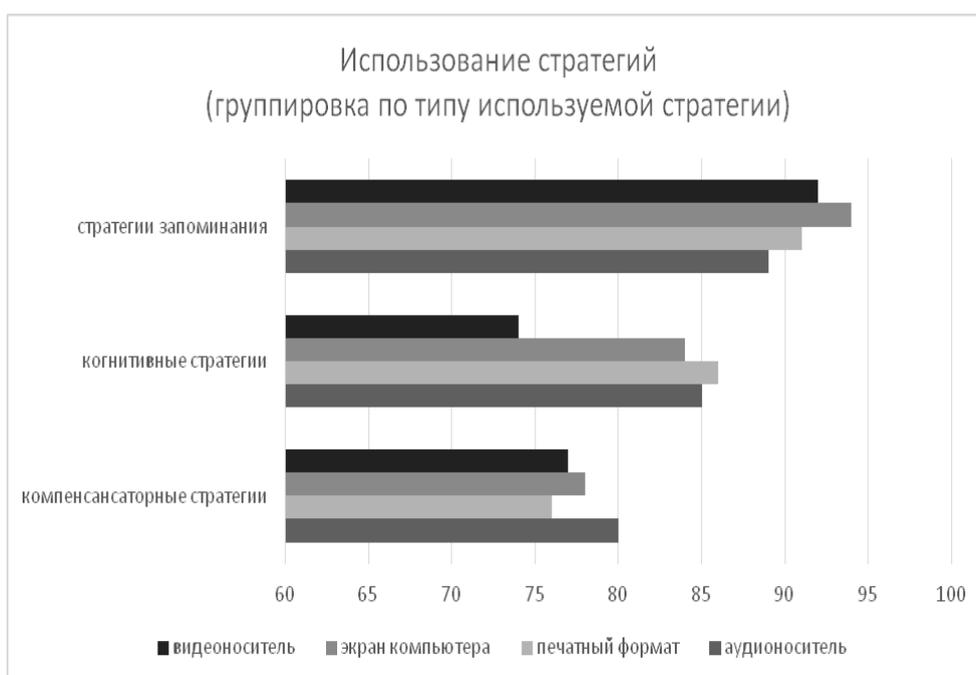


Рис. 5. Использование стратегий (группировка по типу используемой стратегии)



стабильными при использовании всех четырех носителей информации, что касается и использования стратегий запоминания. Очевидно, что при использовании когнитивных стратегий работа с аудионосителем вызвала меньше затруднений, чем работа с другими медианосителями, настолько, что в случае использования прямых стратегий устная форма педагогической поддержки отличается по профилю от трех других информационных опор.

На рисунке 5 показана эта разница в вариациях. Более того, в ходе выполнения поставленной задачи независимо от предоставленной информационной опоры именно стратегии запоминания получили наибольшее количество сценариев.

Полученные результаты привели к выводу о том, что в ходе выполнения задания при работе с аудионосителем использование когнитивных стратегий обучающимися, имеющими разный уровень языковой подготовки, остается более стабильным, чем, например, при работе с видео-носителем. Также можно утверждать, что использование стратегий запоминания значительно варьируется, независимо от средства информации.

Однако не следует приходить к слишком поспешным выводам, поскольку полученные результаты привели к необходимости сделать некоторые методологические замечания. Во-первых, потому, что часть элементов из перечня стратегий изучения языка была признана нерелевантными. Для адаптации этого инструмента к аудитории, с которой предстоит работать, указанные элементы следует исключить. Во-вторых, корреляция между позициями двух вопросников оказалась слабой. Это означает, что вопросы второй анкеты следует проанализировать и пересмотреть для обеспечения соответствия между этими вопросами и перечисляемыми стратегиями обучения.

При условии, что для первой анкеты был использован метод самооценки, а для третьей – метод ретроспективного самонаблюдения, в обоих случаях существует расхождение в реакции участников анкетирования на пос-

тавленные вопросы. Поэтому необходимо пересмотреть ряд позиций с учетом расхождения вводимых данных. Кроме того, разработанный инструментарий для измерения индивидуальных особенностей участников экспериментальной группы позволил бы выявить переменные, не вошедшие в ход данного исследования.

В статье были представлены теоретические данные, касающиеся исследований вопроса взаимосвязи индивидуальных особенностей обучающихся и педагогического сопровождения, а также рассмотрен ряд существенных процедурных проблем. В результате исследования становится очевидным, что в этой области требуется дополнительные изыскания, направленные на расширение изучения возможности и целесообразности использования как традиционной, так и новейших методик преподавания.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается взаимосвязь индивидуальных особенностей обучающихся и педагогического подхода в области изучения иностранных языков как с точки зрения стратегии обучения, так и с точки зрения технологии обучения. Дается представление модели Good Language Learner Model Н. Неймана, лежащей в основе данного исследования. Характеризуется соотношение индивидуальных особенностей обучающихся при изучении иностранного языка и технологии обучения. Перед изложением основных выводов описывается протокол проведенного исследования, детализирующий вопросы, рассмотренные при разработке данной исследовательской работы.

Ключевые слова: методология, модель, новые технологии, стратегия обучения, индивидуальные особенности, педагогический подход, педагогическое сопровождение.

SUMMARY

The article examines the interaction of individual characteristics of students and the pedagogical approach in the field of foreign language learning, both from the point of view of learning strategy and from the point of view of learning technology. A representation of Neumann's Good



Language Learner Model, which is the basis of the study, is given. The correlation of individual characteristics of students when learning a foreign language and learning technology is characterized. Before presenting the main conclusions, the Protocol of the study is described, detailing the issues considered during the development of this research work.

Key words: learning strategy, methodology, model, new technologies, individual characteristics, pedagogical approach, pedagogical support.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бершадский М. Е., Гузеев В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
2. Вербицкий А. А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
4. Гусарова Е. Н. Современные педагогические технологии: учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей вузов культуры и искусств. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 174 с.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2002. – 134 с.
6. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. – М.: Когито-Центр, – 2001. – 142 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Скехан П., Дорней З. Индивидуальные различия в изучении иностранных языков // Руководство по изучению иностранных языков. – Оксфорд: Блэквелл, 2003. – С. 589–630.
9. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: научное издание. – М.: Изд-во УИЦДО, 2005. – 222 с.
10. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филомагис, 2006. – 480 с.
11. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Издательство «Смысл», 2001. – 365 с.
12. Dulay H., Burt M., Krashen S. Language Two. – New York: Oxford University Press, 1982. – 315 p.
13. Naiman N. [и др.] The good language learner. – Toronto: Ontario Institute for Studies in Education; Cambridge: Cambridge University Press, 1978. – 129 p.
14. O'Malley J. M., Chamot A. Learning Strategies in Second Language Acquisition. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 412 p.
15. Oxford R. L. Language Learning Strategies: What every teacher should know. – Boston: Heinle & Heinle, 1990. – 87 p.
16. Rubin J. Study of cognitive processes in second language learning // Applied Linguistics. – 1981. – № 11. – P. 118–131.
17. Wenden A., Rubin J. Learner Strategies in Language Learning. – Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1987. – 181 p.



А. О. Пирожкова

УДК 378

ИМЯ СОБСТВЕННОЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Характерной чертой образования конца XX – начала XXI века является его модернизация и переход от знаниевой парадигмы к компетентностной. Эта тенденция отображена на законодательном уровне, в нормативных документах и, как следствие, в образовательных программах («Национальная доктрина образования в Российской Федерации»,



ФЗ «Об образовании», Федеральный государственный стандарт высшего образования и пр.).

Лингвострановедческая компетенция будущих учителей английского языка входит в перечень базовых компетенций специалистов данного направления подготовки и является показателем их подготовленности и общей культуры, поскольку она обеспечивает комплексное понимание стереотипов национального поведения, ценностных ориентаций и менталитета жителей страны изучаемого языка.

Ономастика – наука об имени собственном – может стать удобным инструментом в изучении культуры страны, поскольку охватывает огромный пласт лексем, раскрывающих непосредственно лингвокультурологический компонент. Среди отечественных ученых, занимавшихся теоретическими исследованиями ономастики, отметим труды Е. Воробьевой, Я. Емельяновой, С. Коловой, Л. Кожановой, П. Сысоева. Практические аспекты, связанные с изучением ономастики и ее отраслей, раскрыты в трудах Е. Горловой, Е. Варниковой, Н. Васильевой, С. Гарагули, Е. Гусевой.

Цель статьи – рассмотреть возможности изучения ономастики при формировании лингвострановедческой компетенции у будущих учителей английского языка на занятиях в рамках программ бакалавриата, поскольку проблема формирования лингвострановедческой компетенции у будущих учителей английского языка через изучение имен собственных – недостаточно исследованная область подготовки будущих специалистов. Особую обеспокоенность вызывает сокращение часов на изучение лингвострановедения.

Несмотря на то, что в Европе компетентностный подход был актуален уже в 70-е годы XX века, в отечественное образование он пришел спустя более 30 лет. В каком-то смысле это связано с закрытостью системы образования Советского Союза и ее изолированностью от Европы до 1991 года. По-настоящему компетентностный подход стал реализовываться с переходом на Болонскую систему (в России – в 2003 г.). При этом ученые

отмечают сложность в том, что понятие «компетенция» не имело конкретного, единственно верного, принимаемого всеми значения. Известно, что в первую очередь подбором необходимых компетенций занимались работодатели, четко обозначая те комплексные характеристики, на основе которых работник в дальнейшем будет работать.

Ученые доказали, что компетенция и компетентность – не одно и то же понятие. Глубокий анализ этих терминов позволил сформировать компетентностный подход к обучению. В 1999 году Г. Люм признал, что данная проблема имеет не столько методическую проблематику, сколько лингвистическую, а их определение носит характер одной из фундаментальных языковых проблем, что тем не менее не мешает активно применять компетентностный подход в методике и педагогике. Сравнительный анализ знаниевой и компетентностной парадигм обучения показал, что у второго имеются явные преимущества как в теоретической подготовке специалистов, так и в практическом плане.

В России компетентностный подход стал развиваться несколько позже, чем в западной педагогике, поэтому первые серьезные работы на эту тему на русском языке появились только в 1999-2001 гг., в частности, большой вклад в теорию компетентностного подхода сделали И. Зимняя, Н. Сахарова, С. Шишов, А. Щукин. Именно И. Зимняя разграничила понятия «компетенция» и «компетентность», опираясь на труды Н. Холмского и Ф. де Союра. По мнению И. Зимней, компетенция – это глубинная структура, система порождающих процессов, психическая реальность, или некоторая внутренняя программа. В свою очередь, компетентность – это нечто большее, чем просто знания и умения, она включает мотивацию, ориентацию в деятельности, решение задач, ответственность. Иными словами, компетентность – это личностная черта, формируемая на основе компетенций, которые включаются в нее. Важно, как отмечает И. Зимняя, что компетенциям обучают или они могут быть даны от природы, а компетентность – это актуализируемое, инте-



гративное, базирующееся на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленное качество, проявляющееся в деятельности, поведении человека, в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач [1].

Очень важный аспект понятия компетенции отражен у Е. Солововой: компетенция отличается от навыков тем, что всегда связана с психологической готовностью к сотрудничеству и взаимодействию в процессе решения различных проблем, т. е. с личностными качествами [7]. В нашем исследовании мы исходим из того, что компетенция – это «готовность обучающихся использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [6].

Несмотря на то, что существует довольно много различных компетенций, формируемых у будущих учителей английского языка, в рамках темы статьи рассмотрим лингвострановедческую компетенцию. Данная компетенция подразумевает знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добываясь полноценной коммуникации [4, с. 128].

Инструментом постижения культуры страны может стать изучение ее ономастики. Ономастика, или оноματοлогия, представляет собой раздел лингвистики, изучающий имена собственные, историю их формирования и преобразования, включающая в себя исторический, географический, этнографический, культурологический, социологический, антропологический, литературоведческий компоненты, помогающие выявлять специфику именуемых объектов.

В именах собственных отражаются быт, верования, фантазия и художественное творчество народов, их исторические контакты. Они сопровождают человека с незапамятных времен. Оним – слово или словосочетание, которое служит для выделения объекта из ряда других объектов.

Сложность в изучении ономастики обусловлена огромным количеством имен соб-

ственных в каждом конкретном языке, а также стремлением ученых к правильной транслитерации и корректному произношению того или иного заимствованного имени собственного.

Все онимы можно классифицировать в упрощенном виде (Anthroponimica – онимы, относящиеся к человеку, Toponimica – географические названия и все остальные онимы – Varia). С другой стороны, есть сложнейшие классификации, выделяющие порядка 20 групп онимов, внутри которых выделяются более мелкие группы. Например, топонимика рассматривает не только объекты суши и воды, но и разделяет топонимы внутри этих групп. Так, среди гидронимов выделяют гелонимы (названия болот), лимнонимы (названия озер), океанонимы (названия океанов), пелагонимы (названия морей), потамонимы (названия рек).

Если говорить об антропонимах, то это тоже не только имена людей, а также андронимы (именование жены по имени, прозвищу мужа, например, Семёниха), патроним (прозвище по отцу, отчество – Николаевич); криптоним (любое скрываемое собственное имя – фамилия Ульянов, скрываемая под партийной кличкой Старик). Кроме того, среди антропонимов встречается обособленная группа слов – псевдоним (от слова псевдо – мнимый, ложный). Псевдонимы присущи людям творческих специальностей, которые или в силу того, что хотят иметь запоминающееся имя, или имеют неблагозвучное сочетание имени и фамилии, а часто их не устраивает фамилия или хотят скрыть свои реальные имя и фамилию, как было часто с женщинами-писательницами в прошлом (например, Жорж Санд). Это же желание движет шпионами, детективами и людьми других профессий, не желающими раскрывать свои реальные имя и фамилию. У танцоров брейк-данса есть также прозвища, которым предшествуют слова B-Boy и B-Girl. Это прозвище может называться «никнейм». На сегодняшний день понятия «никнейм» и «логин» актуальны, главным образом, имея связь с виртуальным миром. Они по сути могут заменять имя пользователя, но могут и не заменять, полностью соотносясь с именем, указанным в паспорте.



Отдельную сферу ономастики представляет прагматонимика, которая изучает наименования товаров и других результатов человеческой деятельности. Эта сфера представляет определенный интерес, поскольку по использованию онимов этой группы в художественных и публицистических текстах можно отслеживать тенденции эпохи, в которую были созданы тексты. Торговые марки, продукция деятельности человека имеет множество онимов англоязычного дискурса, поэтому сосчитать их тоже не представляется возможным.

Однако, не смотря на все сложности, мы считаем, что наиболее приближенное понимание культуры страны изучаемого языка возможно в том числе через постижение ономастики. Рассказывая интересные факты о стране изучаемого языка, о его лингвостилистических особенностях, этимологии тех или иных слов, о происхождении топонимов, педагог помогает понять, что иностранный язык – это часть культуры другого народа, так же богата и интересна, как и родная культура. При этом формирование положительной мотивации к изучению культуры страны изучаемого языка проходит несколько этапов (от неприятия чужой культуры через самоидентификацию к диалогу культур). Чаще всего диалог культур происходит на этапе обучения в старших классах или даже в вузе, когда самосознание и накопленный опыт позволяют обучающемуся это сделать.

На формирование и развитие профессиональных компетенций, в том числе лингвострановедческой, направлены различные дисциплины, включенные в основную и вариативные части программ бакалавриата по зарубежной филологии. Безусловно, наибольшее влияние на формирование данной компетенции оказывают дисциплины «Лингвострановедение английского языка» и «Лингвокультурология», но есть ряд дисциплин, косвенно влияющих на формирование лингвострановедческой компетенции будущих учителей иностранного языка: «Практический курс английского языка», читаемый на протяжении всего периода обучения, «Углуб-

ленный практический курс английского языка», а также «Деловой английский язык».

Заметим, что занятия по указанным выше дисциплинам направлены на формирование различных компетенций, но ведущей целью является практическое овладение разговорно-бытовой, художественной и общественно-политической речью для активного применения английского языка как в повседневном, так и в профессиональном общении; знакомства с основами страноведения и строем английского языка.

Относительно ономастики, наиболее часто в вузовских учебниках встречаются имена людей. На втором месте – это топонимы, связанные, например, с поездками или командировками. Прагматонимы – отдельная группа, встречающаяся только в современных и актуальных текстах и упражнениях.

В процессе освоения курсов практического и делового английского языка происходит изучение основ коммуникативной культуры с учетом менталитета жителей страны изучаемого языка. Формирование профессиональных навыков обучающихся происходит путем усвоения знаний, умений и навыков, в том числе знакомство с безэквивалентной лексикой, значение которой обучающийся постигает именно на занятиях по английскому языку. Умение употреблять лексику и грамматику согласно правилам современного английского языка формируется также на практических занятиях.

Указанные выше дисциплины изучаются по различным учебникам и учебным пособиям. Наиболее распространенным, хотя и имеющим некоторые нарекания, по практическому курсу английского языка для высших образовательных учреждений является учебно-методический комплекс под редакцией В. Аракина [5]. Данное пособие удобно тем, что наблюдается относительная преемственность между учебниками всего периода обучения и есть дополнения в виде пособий по домашнему чтению. Из минусов – устаревшая лексика и отсутствие связи с жизнью, что объясняется тем, что современные учебники В. Аракина – это многочисленные пере-



издания пособий, созданных более тридцати лет назад. Нельзя не отметить то, что в данном учебнике присутствует небольшое количество реалий и имен собственных. Все их можно объединить в три группы – слова, обозначающие антропонимы (имена и фамилии людей: как известно, тексты на первом курсе опираются на события, происходящие в семье Смитов, а также встречаются различные имена – Эдвард, Мэри и др.); топонимы (географические названия: в учебнике мы встречаем не только топонимы Великобритании, но и других стран, в т. ч. России); и небольшая группа онимов – прагматонимов – имена собственные, относящиеся к продуктам деятельности человека (например, газета «Times»).

Для занятий по углубленному практическому курсу английского языка специально разработанных учебников для вуза нет, поэтому можно пользоваться различными авторскими пособиями, пособиями для филологов и, например, переводчиков, поскольку именно в таких пособиях предлагаются аутентичные тексты.

Если мы говорим об учебниках по деловому английскому языку, то имеет значение специальность, на которой читается данная дисциплина, поскольку у будущих менеджеров и финансистов лексика значительно отличается от той, что изучают будущие филологи, учебники требуют ответственного отбора. Чаще всего в таких учебниках мы встречаем названия компаний, имена собеседников и географические объекты – чаще города и страны, пункты назначения).

Рассматривая имена собственные, педагог может разнообразить формы работы с обучающимися. Например, провести анализ наиболее популярных женских имен за последние 10 лет в Великобритании. Такими именами являются Оливия, Эмили, Джессика, Софи, Лили, Миа, Ава, Исла, Руби, Сьюзен. Помимо них, наиболее популярны Молли, Майя и Скарлет. В списке мужских имен популярны Джек, Чарли, Френки, Артур, Томми и Боб.

Отдельного внимания заслуживает семья британского монарха. Здесь тоже существуют определенные принципы имянаречения. Подсчитано, что за последние 100 лет самые популярные женские имена в британском генеалогическом дереве монаршей семьи – Виктория и Елизавета, а мужское – Альберт. В наши дни имянаречение в монаршей семье представляет объект интереса не только простых обывателей, но и даже букмекеров (вспомним недавний ажиотаж с именем новорожденной дочери принца Гарри). Ребенок может иметь двойное и даже тройное имя, унаследовав одно или даже два от своих родственников (например, матери или бабушки – как произошло с именем дочери Меган и Гарри – Лилибет Диана (Лилибет – семейное прозвище королевы Елизаветы II, а Диана – имя матери Гарри)). Удивительным был выбор имени для сына принца Гарри – Арчи – сокращенное от Арчибальд.

Таким образом, отталкиваясь от имени собственного в рамках занятия по английскому языку, можно раскрыть достаточно много информации о культуре и традициях страны. Топонимы, как и прагматонимы, дают обширные сведения о стране изучаемого языка, однако данный материал будет предметом анализа наших последующих работ.

Компетентностный подход является ведущим в современном образовании. Проанализировав понятие «компетенция», можно сделать вывод, что это наличие комплекса знаний, умений и навыков, необходимых для освоения того или иного вида деятельности, в том числе и интеллектуальной. Компетентность – это совокупность компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Лингвострановедческая компетенция выступает одной из базовых компетенций в комплексной подготовке будущего учителя английского языка.

Усваивая различные лингвострановедческие языковые единицы (безэквивалентную лексику, фоновую лексику, фразеологизмы), обучающийся впитывает в себя и культуру



страны изучаемого языка. Формирование лингвострановедческой компетенции на занятиях по английскому языку может происходить наиболее успешно через освоение англоязычной ономастики.

Изучение ономастики должно опираться не только на основные пособия, но и на дополнительные, поскольку сам педагог может расширять данную лексику. Особую ценность представляет не просто набор лексем, но информация об их возникновении, значении, роли в языке и обществе.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена формированию лингвострановедческой компетенции как одной из ведущих компетенций в процессе подготовки будущего учителя английского языка. Ее формирование возможно через освоение ономастики, в связи с чем в статье рассмотрено понятие ономастики и особенности изучения имени собственного на занятиях по практическому курсу английского языка, углубленному практическому курсу и деловому английскому языку. Представлены основные группы онимов, их классификации. На примере материалов, содержащихся в учебных пособиях, раскрываются приемы формирования лингвострановедческой компетенции.

Ключевые слова: преподавание в высшей школе, английский язык, ономастика, будущий учитель английского языка, лингвострановедческая компетенция, имя собственное.

SUMMARY

The article is devoted to the formation of linguistic and cultural competence as one of the leading competencies in the process of training a future English teacher. Its formation is possible through the development of onomastics, in connection with which the article considers the concept of onomastics and the features of learning a proper name in classes on a practical English course, an in-depth practical course and business English. The main groups of onyms and their classifications are presented. On the example of the materials presented in the textbooks for students of philological specialties, techni-

ques of the formation of linguistic and cultural competence are revealed.

Key words: teaching in higher school, English, onomastics, future English teacher, linguistic and cultural competence, proper name.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.pirao.ru/community-projects/text/kompetentnostnyy-podk-hod-v-obrazovanii/>.

2. Карпыкбаева А. С. Философская основа ономастики // Альманах мировой науки. – 2016. – № 1–1 (4). – С. 106–107.

3. Насруддинов С. М. Связь ономастики и ее составных частей с разными науками // Известия Академии наук Республики Таджикистан. Отделение общественных наук. – 2019. – № 2 (256). – С. 198–202.

4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

5. Практический курс английского языка. 1 курс / под ред. В. Д. Аракина. – М.: Владос, 2020. – 536 с.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 г. № 947 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168853/.

7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.





ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ



А. С. Сунцова, К. А. Ищенко

УДК 37. 013

ПРИНЦИПЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Организация инклюзивного учебного процесса выступает одной из самых сложных задач, которую учителю необходимо решать в ходе ежедневной практики. Актуальность данной проблемы возрастает вместе с расширением инклюзивной практики в массовых школах. Очевидно, что нужны специальные условия организации образовательной деятельности и особые подходы к построению и проведению урока с гетерогенным составом обучающихся. Понимание инклюзивного образования базируется на подходе, полагающем ценность разнообразия и признание различий как ресурса развития каждого обучающегося в группе (Ф. Флориан, Д. Митчелл, С. В. Алехина, А. Ю. Шеманов, Е. Н. Кутепова, Е. В. Самсонова). Однако на данном этапе развития инклюзии обучение детей с ограниченными возможностями здоровья вызывает значительные затруднения, поэтому большинство исследований центрированы именно на аспекте учета их особых образовательных потребностей в организации учебной деятельности. Недостаточно публикаций, раскрывающих модели инклюзивного урока, предполагающих применение методов, средств и приемов, улучшающих качество обучения всех учеников в классе.

Целью публикации является обобщение опыта конструирования урока в инклюзивном классе на основе требований ФГОС и дидактических принципов, обуславливающих включение обучающихся с различными образовательными потребностями в учебное взаимодействие на всех этапах урока.

Практика показывает, что разработка адаптированных программ – достаточно трудоем-



кий процесс, но вызывает у педагогов значительно меньше вопросов, чем практическая реализация этих программ на уроках. Связано это с тем, что образовательная программа – и основная, и адаптированная – это своего рода маршрут, который, будучи прописанным на бумаге, кажется строго выверенным и последовательным. Однако, начиная урок в инклюзивном классе, учитель сталкивается с тем, что в условиях единого пространства и единых временных рамок необходимо реализовать сразу несколько маршрутов, и, более того, даже в рамках одного маршрута учащиеся могут двигаться с различным уровнем успешности и временными затратами. Из этого следует, что «необходимо дать возможность каждому ребенку в меру своих сил и способностей идти от уровня к уровню» [2], но каким образом этого достичь?

В научных трудах выделяют разные составляющие успешности урока в условиях инклюзии: нелинейность структуры, позволяющую организовать работу с отдельными учениками [2; 9], интеграцию учебного материала общеобразовательных программ и специальных (коррекционных) [5; 8], личностный, а не нормативный характер оценки достижений обучающихся [12]. Успешность урока в целом зависит от качества адаптации и модификации учебного материала [8]. При этом возможен как вариант составления отдельных планов для всего класса и для ребенка с особыми образовательными потребностями, так и вариант включения в единый, общий план заданий для ребенка с особыми образовательными потребностями [11].

Учителю необходима определенная технология конструирования урока в инклюзивном классе, которая будет включать структуру, ведущие принципы того или иного этапа, набор эффективных приемов и оптимальных форм работы. В данной статье представлен один из возможных подходов к решению данной проблемы, идущий от структуры урока и основывающийся на идее приоритетности взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Современный урок, согласно требованиям ФГОС, состоит из определенных этапов, каж-

дый из которых выполняет частные задачи для достижения общих целей обучения. Данная последовательность этапов распространяется и на инклюзивную практику, то есть урок с точки зрения структуры должен быть таким же. Соответственно, адаптация должна осуществляться не за счет изменения структуры урока, а за счет правильного ее наполнения. Если проанализировать все этапы урока не только с точки зрения дидактических целей, но и с точки зрения их потенциала и рисков в условиях инклюзии, то можно прийти к выводу о возрастающей значимости на определенных этапах урока таких *принципов*, характеризующих учебный процесс, как коррекционно-развивающая направленность, доступность и вариативность.

Распределение этих принципов в качестве ведущих по этапам урока представлена на рисунке 1.

Принцип коррекционно-развивающей направленности предполагает организацию такой деятельности на уроке, которая поможет преодолеть затруднения в освоении программы и будет способствовать развитию способностей обучающихся, раскрывать их потенциал.

Ошибочно полагать, что коррекционная работа нужна только детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как средство «дотянуться до нормы», а следовательно, в нее не нужно вовлекать остальных учащихся. Как уже отмечалось выше, в условиях инклюзии педагог рассматривает возможности и потребности каждого ребенка как его стартовый уровень, а всю последующую работу – как способ повысить этот уровень. И с этой точки зрения можно говорить о системе коррекционных заданий как о многоаспектной развивающей работе.

Необходимо также отметить, что ребенок с ОВЗ в общеобразовательной школе нуждается в поддержке целого ряда специалистов – дефектолога, логопеда, психолога и др. Именно они во время индивидуальных занятий работают над преодолением затруднений ребенка. На уроке же коррекционно-развивающая работа носит общий характер, органич-



Современный урок в условиях инклюзии:

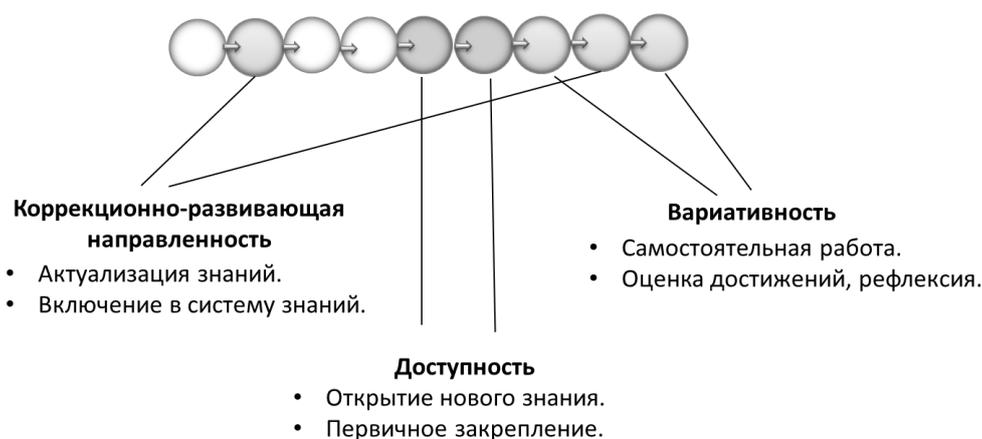


Рис. 1. Распределение принципов, характеризующих учебный процесс в качестве ведущих по этапам урока

но дополняет предметный материал и, будучи содержательно с ним связана, помогает освоить ученикам образовательную программу. Если проанализировать возможности коррекционно-развивающей работы, соотнести с содержанием учебного предмета и выработать систему способов ее реализации, то она не только будет необходима детям с особыми образовательными потребностями, но и полезна всем ученикам инклюзивного класса, так как направлена на повышение качества освоения учебного материала, развитие речи, универсальных учебных действий.

Целенаправленная коррекционно-развивающая работа может органично встраиваться во все этапы урока. Так, на этапе актуализации знаний, который в структуре урока предшествует восприятию нового материала, педагогу необходимо уделять особое внимание отбору содержания заданий, которые должны обеспечивать обучающихся полезным инструментом на пути к открытию нового знания в рамках той или иной предметной темы. Вместе с тем подходить к отбору содержания и приемов только с тематической точки зрения нецелесообразно, поскольку на уроке помимо предметной решается еще ряд задач по формированию уни-

версальных учебных действий, развитию мышления, речи, памяти, восприятия. Потенциал данного этапа заключается в том, что, оставаясь содержательно в рамках предмета, педагог может совершенно по-разному выстраивать работу по актуализации необходимых знаний. Важно не ограничиваться простым воспроизведением того, что уже известно обучающимся, а подбирать такие задания, которые активизируют мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и т. д.), познавательные процессы (память, внимание, мышление), способствуют развитию речи. Так, в рамках этапа урока работа с предметным материалом приобретает коррекционно-развивающую направленность.

Этап актуализации знаний достаточно короткий по времени (5-7 минут), а потому наиболее оптимальной является фронтальная форма работы, не предполагающая разноразноуровневых заданий. Как в этом случае сделать так, чтобы одни и те же задания были полезны для обучающихся с разными образовательными потребностями? Стоит отметить, что задание одного уровня не предполагает единообразия его осмысления и анализа. В рамках коррекционно-развивающей работы



педагог должен создавать условия для того, чтобы все обучающиеся могли взять из этого задания как можно больше, осознавая при этом, что каждый освоит столько, сколько ему на данный момент по силам. Учитель может только предполагать, кто начнет с малого, а кто продвинется дальше, но зачастую на уроке нельзя сразу объективно оценить результаты учебной деятельности каждого ученика, поскольку они не измеряются разовым успехом или неуспехом. Это работа нацелена на перспективу, на пошаговое, постепенное движение вперед.

Рассмотрим на примере, как с помощью одних и тех же заданий можно добиться разного уровня осмысления и глубины анализа. Одно из простых, но эффективных заданий этапа актуализации новых знаний – составление предложения по серии рисунков. С точки зрения коррекционно-развивающей работы важен не сам факт составления предложения, а то, как к этому пришли обучающиеся. Для ряда учеников может оказаться сложным подбор для картинок точных слов или выбор правильной грамматической формы. Именно этим ученикам нужно, в первую очередь, дать возможность ответить, порассуждать и исправить, возможно, очевидные для других учащихся ошибки. После этого уровень анализа усложняется. Педагогом задаются вопросы о возможных синонимах. Учащиеся должны аргументировать свою позицию и объяснить, почему в ряду синонимов они выбрали именно это слово. Так, аргументом может быть целевая установка задания. Если дальше планируется орфографическая работа по этому предложению, то, выбирая между словами *дети* и *ребята*, выбор будет сделан в пользу второго слова, поскольку в нем есть орфограмма. В качестве аргумента может прозвучать и фраза: «Так не говорят». В этом случае учащиеся начальной школы, еще не имея представления о понятии лексической сочетаемости, но будучи носителями русского языка, указывают на то, что не все слова-синонимы используются в речи одинаково. В ходе работы важно обратить внимание и на грамматический строй предложения. При этом

начинать нужно, как и в первом случае, с учеников, которые испытывают затруднение в выборе правильной формы (падежного окончания, рода, числа). Нужно стимулировать обучающихся к объяснению того, почему именно такая форма должна быть у слова, и нахождению связи между словами в предложении. Более сложным может быть разговор о завершенности – незавершенности действия, что будет для учеников начальной школы пропедевтикой категории вида глагола.

Так, в ходе работы, во-первых, в классе складывается атмосфера участия и успешности, а во-вторых, все обучающиеся могут не только повторить знакомый им материал, но и актуализировать мыслительные операции, настроиться на рабочий процесс, пополнить словарный запас.

Ключевым принципом этапов, на которых происходит освоение нового знания (способа действия), является *принцип доступности*, под которым понимается не трансляция педагогом готовых знаний, а создание условий для постепенного, пошагового осмысления обучающимися нового знания (способа действия). Стоит отметить, что принцип доступности является одним из ключевых в педагогике и «требует учета особенностей развития учащихся, анализа материала с точки зрения их реальных возможностей и такой организации обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок» [7]. Не нужно приравнивать доступность к простоте, примитивности, поскольку и излишняя сложность, и излишняя простота приводят к падению интереса учащихся, их познавательной активности. Обеспечить доступность сложно, поскольку она заключается в качественном отборе содержания, дидактических приемов, форм взаимодействия.

Собственно открытию нового знания предшествует проблемная ситуация (проблемный вопрос). Очень важно, чтобы в период от построения выхода из затруднения до фиксации нового знания были задействованы разные каналы восприятия информации, поскольку доступность начинается с



возможности каждого ученика воспринимать новый материал так, как ему удобно. Например, если построение выхода из затруднения организовано в формате учебной дискуссии, в ходе которой формируется первичное представление о новом знании (способе действия), то далее необходимо задействовать зрительный канал восприятия и перейти к анализу текстовой информации. В это время происходит не только подтверждение или опровержение сделанных ранее выводов, но и дополнение информации и восполнение пробелов. Использование разных каналов восприятия информации в ходе фиксации нового знания (способа действия) снижает риски двусмысленности, недопонимания.

После того как сформировано вторичное представление о новом материале, можно переходить к моделированию. Систематическое обучение обобщениям и схематизации активизирует умственную деятельность [2], а также помогает перейти от знакомства с новым материалом к более глубокому его осмыслению. Приемы структурирования и моделирования изучаемого материала позволяют еще раз зафиксировать основное и главное в изучаемом материале, осуществить переход от преодоления единичного затруднения к способу решения других задач подобного типа.

В ходе первичного закрепления ученики выполняют типовые задания по новой теме. На этом этапе обоснованным является переход от фронтальной работы к работе в парах, поскольку это дает возможность проговаривать, объяснять и аргументировать свои действия. На этапе первичного закрепления, когда осмысление нового материала еще не завершено и вероятность ошибок или сомнений велика, такая форма работы позволяет вовремя внести коррективы, получить помощь одноклассника, обсудить спорные вопросы и много другое. Данная форма работы является очень эффективной, поскольку обеспечивает «регулярное общение учащихся друг с другом на уроке и, соответственно, повышение речевой и мыслительной активности каждого обучающегося. Каждый ученик

получает возможность на уроке говорить, отвечать, объяснять, доказывать, подсказывать, проверять, оценивать, корректировать ошибки в момент их возникновения, воспринимать содержание речи партнера, отвечать на вопросы и задавать их» [2]. Так, в ходе парной работы те ученики, которые нуждаются в помощи, получают ее своевременно и в полном объеме, а ученики, хорошо разобравшиеся в новом материале, выступают в роли помощников. Объясняя одноклассникам место и содержание ошибок, подбирая новые формулировки и примеры, они также повышают свой уровень осмысления нового материала.

На этапе первичного закрепления знаний учащимися, независимо от степени их уверенности в понимании материала, нужно предоставить возможность пользоваться продуктом моделирования при выполнении заданий по новой теме.

Таким образом, «недоступность обучения, трудности, с которыми сталкивается школьник в ходе выполнения разнообразных учебных заданий, зависят в равной степени от сложности содержания учебного материала, от методического структурирования, от применяемых педагогом методов обучения» [7]. Принцип доступности на уроках открытия нового знания не исключает проблемных вопросов, учебных дискуссий, условий для развития обучающихся. Однако и с содержательной, и с формальной точки зрения выбранная учителем стратегия должна опираться, прежде всего, на возможности и потребности обучающихся, создавать условия для постепенного, поэтапного осмысления нового материала (способа действия) и обеспечить качество знаний.

Этапы урока, на которых осуществляется самостоятельная учебная деятельность учащихся, предполагают индивидуальную форму работы, что позволяет педагогу придерживаться уровневого подхода, предоставлять обучающимся право выбирать уровень сложности заданий и степень помощи со стороны учителя, не нарушая при этом единство образовательного пространства. Так реализуется *принцип вариативности*.



Безусловно, уровневый подход требует от педагога больше времени и дополнительных усилий при разработке урока. Спорным является вопрос о том, как именно определить эти уровни, и стоит ли всему классу переходить на уровневую систему или же особые задания необходимы только для некоторых обучающихся.

На первый взгляд, оптимальным решением кажется подготовка для детей с особыми образовательными потребностями отдельных заданий, которые помогли бы ученикам работать в одном темпе со всем классом, самостоятельно справляться с упражнениями, осваивать программу на удовлетворительном уровне. Однако такая система регулярного использования «других» заданий для некоторых учеников исключает обучающихся с особыми образовательными потребностями из коллектива, не позволяет им участвовать в учебных дискуссиях и вынуждает воспринимать в ходе работы два потока информации, что еще более осложняет освоение учебного материала. Кроме того, в ряде случаев статус ОВЗ (например, у детей ТНР, ЗПР) не очевиден как для одноклассников, так и для самого ребенка, а потому тот факт, что учитель дает кому-то другое, возможно, более легкое задание может спровоцировать детей на оценочные высказывания, вызвать конфликтные ситуации.

Между тем сама необходимость «других» заданий указывает на то, что у ряда обучающихся есть особые образовательные потребности, и на тот факт, что выбранная учителем стратегия ведения урока не является универсальной. В инклюзивном классе среди тех, кто работает с базовыми заданиями, также есть обучающиеся, которые получают неудовлетворительный результат, и, напротив, те, кто справляется с заданиями быстрее остальных, не допуская ошибок. Это свидетельствует о том, что на тех этапах урока, когда учащиеся могут работать в своем темпе, вариативность подачи материала и содержания заданий была бы полезна для всех обучающихся класса. И с этой точки зрения большим потенциалом обладает уровневый

подход, которого педагог придерживается при работе со всеми обучающимися в классе.

При уровневом подходе все ученики начинают с первого базового уровня («ученик научится»). Планируемые результаты этого блока являются зоной актуального развития. Достижение базового уровня интерпретируется как успех ребенка, как исполнение им требований стандарта. Вместе с тем это и возможность перейти на следующий уровень – повышенный («ученик получит возможность научиться»). Задания этого блока являются зоной ближайшего развития. Они нацелены на формирование креативного мышления, предполагают решение нестандартных задач, являются пропедевтикой для дальнейшего изучения предмета. Наряду с разноразнообразием заданий обеспечивается и вариативность темпа изучения материала, характера и степени помощи со стороны учителя.

Стоит отметить, что в ряде случаев обучающиеся с особыми образовательными потребностями нуждаются в специальных заданиях. Это может быть связано с тем, что предложенный тип задания или уровень его сложности не подходит ребенку с ОВЗ в силу объективных причин. В этом случае учитель готовит для детей с ОВЗ индивидуальные карточки с заданиями, на основе базовых заданий, адаптируя их за счет:

- изменения типа задания (текст с пропущенными орфограммами и знаками препинания вместо диктанта; тест вместо развернутых ответов на вопросы и др.);
- использования вспомогательных элементов (работа по образцу, алгоритму, с использованием начала фраз, наводящих вопросов, плана, рисунков и др.);
- изменения формулировки задания (изменение сложных речевых конструкций на более простые, разбиение сложных предложений на простые; исключение лишних слов, не несущих ключевой информации; выделение опорной информации жирным шрифтом и др.).

Итак, на этапе самостоятельной работы нужно предлагать обучающимся задания раз-



ного уровня, обсуждать с учениками содержание и критерии оценивания работ, предоставлять возможность ученикам самостоятельно выбирать уровень посильных для себя заданий. Готовить для детей с особыми образовательными потребностями индивидуальные карточки с заданием нужно именно в том случае, если это необходимо для освоения программы на базовом уровне и обеспечивает качество знаний. В ином случае приоритетной должна оставаться возможность для учебной дискуссии с одноклассниками, обсуждение с классом результатов работы, взаимопроверка. Однако и в том, и в другом случае важно формировать позитивное отношение как к простому уровню заданий, если на данный момент только с ними может справиться ученик, так и мотивировать детей к постоянному росту, стремлению выполнить творческое, нестандартное задание. Безусловное преимущество разноуровневых заданий заключается в возможности создать для каждого ученика ситуацию успеха.

Вариативность необходима на этапах оценки результатов учебной деятельности и рефлексии. Система оценивания должна характеризоваться гибкостью и многоаспектностью, ориентироваться на достижения учащихся и оставлять возможность для создания ситуации успеха, мотивировать учащихся к развитию, из чего следует, что оценка должна осуществляться на нескольких уровнях. Одним из вариантов уровневого деления может быть следующий:

- первый уровень – оценка уровня освоения предметного материала;
- второй уровень – оценка уровня роста;
- третий уровень – самооценка обучающихся.

Первый уровень – оценка уровня освоения предметного материала. Данная оценка осуществляется педагогом в соответствии с общепринятой в школе системой оценивания (как правило, по пятибалльной шкале) и по единым критериям. В этом случае задача педагога заключается в том, чтобы на всех этапах урока создать такие условия, при которых обучающиеся с ОВЗ могли бы освоить

программный материал, а в ходе подготовки контрольно-измерительных материалов учесть особые образовательные потребности школьников.

Второй уровень – оценка уровня роста. Осуществляется через альтернативную систему оценивания, которая фиксируется в карте роста или дневнике образовательных достижений, выражается в баллах, бонусах, наклейках и др.

Третий уровень – самооценка обучающихся. Самооценка важна как для осмысления учащимися результатов своей работы, так и для мониторинга учителем возникших у детей затруднений. Приемы самооценки должны соответствовать возрасту учащихся, быть понятны и интересны, выходить за пределы предметных результатов.

Процесс оценки образовательных результатов в условиях инклюзии требует от учителя большого внимания к потребностям учеников, осознания того, что не все успешно осваивают программу в строго отведенные сроки, но быть успешными хотят все школьники.

Таким образом, для достижения образовательных целей в условиях инклюзии важен целый ряд факторов. Успешность реализации образовательных программ (основных и адаптированных) зависит от правильно подобранных методов и приемов, от содержания заданий, от форм организации учебной деятельности. Для этого педагог должен выработать определенный алгоритм подготовки уроков с системой предметных разноуровневых заданий и заданий коррекционно-развивающего блока, но таким образом, чтобы не пропала ценность единого образовательного процесса, заключающаяся в возможности взаимодействовать, приобретать при этом новые компетенции и помогать друг другу.

АННОТАЦИЯ

В статье представлено обобщение авторского практического опыта конструирования урока в условиях инклюзивного образования, ключевым аспектом которого является реализация принципов коррекционно-развивающей направленности, доступности, вариатив-



ности. Исходным положением выступает применение указанных принципов в отношении любого обучающегося в классе с целью более успешного освоения программы. Рассмотрен комплекс приемов обучения, основывающийся на идее приоритетности взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, принципы инклюзивного обучения.

SUMMARY

The article presents a summary of the author's practical experience in designing a lesson in inclusive education, the key aspect of which is the implementation of the principles of correctional and developmental orientation, accessibility, and variability. The starting point is the application of these principles to any student in the class in order to be more successful in program. A set of teaching methods based on the idea of prioritizing the interaction of all participants in the educational process is considered.

Key words: inclusive education, special educational needs, principles of inclusive education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адылова Т. Б. Дифференцированное обучение на уроках русского языка и литературы // Молодой ученый. – 2016. – № 12.1 (116.1). – С. 13–14.
2. Границкая А. С. Научить думать и действовать: адаптивная система обучения в школе: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
3. Дмитриев В. И., Басова Л. В. Сущность и особенности реализации принципа доступности обучения школьников [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования – 2012. – № 3. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6014> (дата обращения: 21.03.2021).
4. Зверева Н. А. Разноуровневое и дифференцированное обучение как фактор повышения эффективности образовательного процесса в СПО // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 35–37.

5. Кириленко А. В. Особенности организации обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2020. – Т. 6 (72). – № 2. – С. 56–65.

6. Кочурова Н. В. Реализация дифференцированного подхода при обучении математике младших школьников. [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosuchebnik.ru/upload/service/kochurova.pdf> (дата обращения: 20 марта 2021).

7. Кузьминова Е. В. Об использовании дифференцированного и адаптивного подходов в обучении // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 7. – С. 181–182.

8. Людвикевич А. Н. Инклюзивный урок в современной школе // Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 2 (26). – С. 74–76.

9. Пидкасистый П. И. Педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 624 с.

10. Палецкая Т. В., Рюмина Т. В. Оценка достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как проблема эффективности инклюзивного образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 6. – С. 93–95.

11. Феталиева Л. П., Рамазанова Д. А. Технология работы учителя на уроке в инклюзивном классе // Вестник Университета. – 2015. – № 13. – С. 254–257.

12. Феталиева Л. П., Шихалиева С. Х., Караева С. А. Методы обучения младших школьников с особыми образовательными потребностями // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – № 1 – С. 229–233.





И. А. Каткова, В. Н. Иванюшко

УДК 376.42

ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Социализация детей с нарушением интеллекта в настоящее время является одним из основных направлений специальной педагогики и психологии. Ряд авторов говорит о важности подготовки к самостоятельной жизни умственно отсталых детей. Вопросы социальной адаптации детей с нарушениями развития изучались такими исследователями, как Е. Л. Гончарова (1998 г.), А. Зарин (1997 г.), Е. В. Конева (2000 г.), О. И. Кукушкина (1998 г.), Е. Т. Логинова (2006 г.), Н. В. Москаленко (1999 г.), Н. А. Сементайн (1998 г.), В. К. Солондаев (2006 г.), А. М. Щербакова (2001 г.).

А. П. Антропов (1990 г.), Н. Л. Белопольская (1997 г.) предлагают на общеобразовательных предметах по возможности максимально приближать обучение к реальной жизни, расширяя учебный материал жизненными и производственными ситуациями. Подчеркивая несомненную важность теоретических знаний, Т. П. Трубачева, Н. А. Сементайн (1998 г.) предлагают при подаче материала на уроках лобые теоретические понятия связывать с окружающей действительностью. Э. Кулеш (1990 г.) подчеркивает эффективность усвоения материала в условиях эмоционального, ситуативно-делового общения со взрослыми. В исследованиях Ж. И. Назмабаевой, О. Ф. Чумаковой (1991 г.) отмечается, что для успешной социализации надо формировать у умственно отсталых детей

адекватное восприятие своей социальной роли и окружающих, что способствует более продуктивному формированию необходимых трудовых функций и подготовке их к выбору профессии, соответствующей уровню их развития.

Для формирования навыков социализации осуществляется работа по конкретизации и уточнению жизненных планов, приучение детей к самообслуживанию и обслуживающему труду, формирование коммуникативных навыков. Цель нашего исследования заключалась в изучении возможности у обучающихся с ментальными нарушениями начать этот процесс еще в начальной школе не на специальных предметах (трудового цикла), а на смежных с ними уроках, в частности, на уроках чтения в начальных классах.

Коррекционная школа своей основной целью ставит социальную интеграцию лиц с интеллектуальными нарушениями. Цель одного из основных предметов коррекционного обучения – «Основы социальной жизни» – заключается в дальнейшем развитии и совершенствовании социальной (жизненной) компетенции, навыков самостоятельной независимой жизни» [5, с. 174]. Этот учебный предмет начинают изучать только в 5 классе, но потребность в знании элементарных социальных функций возникает во всех возрастных периодах. Чем меньше ребенок, тем менее осознанно и избирательно он подражает. Подражание положительно примеру, особенно в детстве, «обеспечит подрастающему человеку возможность присвоить большой объем обобщенного социального опыта» [4, с. 171]. Социализацию таких детей следует начинать еще с дошкольного возраста и акцентироваться на младшем школьном возрасте. Младший школьный возраст – это не только один из этапов развития, это ответственно значимый период всей жизни.

Наша исследовательская работа была связана с изучением возможности социализировать четвероклассников с ментальными нарушениями на уроках чтения. И. А. Каткова (2019 г.) рассматривает чтение как учебный предмет, направленный на социальную адап-



тацию и реабилитацию умственно отсталых школьников и отмечает, что уроки чтения для умственно отсталых детей не только способствуют развитию умственной деятельности и успешному продвижению их в школьной программе, но также улучшают их социальные навыки [2, с. 165]. Чтение помогает развивать «навыки коммуникации и диалогической речи, что позитивно отражается и собственно на процессе социальной интеграции» [3, с. 2201]. Мы проанализировали учебники по чтению 2-4 классов на соответствующее содержание и подобрали диагностические задания, характеризующие степень сформированности социальной компетенции младших школьников.

Анализ процесса социализации как педагогического явления позволяет представить его содержание в виде структуры со следующими взаимосвязанными компонентами:

1. Коммуникативный компонент, который вбирает в себя все многообразие форм и способов овладения языком и речью.

2. Познавательный компонент предполагает освоение определенного круга знаний об окружающей действительности, становление системы социальных представлений, обобщенных образов.

3. Поведенческий компонент – это обширная и разнообразная область действий, моделей поведения, которые усваивает ребенок.

4. Ценностный компонент представляет собой систему проявлений мотивационно-потребностной сферы личности [1, с. 126].

Чтобы понять, насколько развиты все компоненты социализации (коммуникативный, познавательный, поведенческий и ценностный), под нашим руководством был создан диагностический комплекс для умственно отсталых учеников 4-го класса, основанный на требованиях адаптированной общеобразовательной программы (АООП) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и содержании курса «Основы социальной жизни»; В. Н. Иванюшко проведено обследование экспериментальной группы обучающихся

ся. Направления диагностики были соотнесены с каждым компонентом социализации: навыки самообслуживания и ведения хозяйства – поведенческий компонент; нравственные нормы и положительные качества – ценностный компонент; навыки общения – коммуникативный компонент; окружающий социальный мир – познавательный компонент. В заключение было проведено тестирование на наличие знаний, определяющих жизненные компетенции, сформированные и усвоенные по программе по чтению за прошлый год.

Диагностика обучающихся на поведенческий компонент включает в себя навыки самообслуживания и ведения хозяйства. Данная методика называется «Согласись или опровергни», состоит из 15 суждений, которые нужно аргументировать, например:

- Нельзя поливать цветы, иначе они погибнут.
- Бабушка должна помогать девочке делать уроки и нести портфель.
- Если ты хочешь сидеть в транспорте, нужно громко плакать и шуметь, тогда тебе уступят место.
- Переходить дорогу на красный цвет светофора можно.
- Если проголодался, поешь конфеты, пирожки и торт.
- Когда поел, можно оставить тарелку в комнате на полу, чтобы не пачкать письменный стол и т. д.

Для определения сформированности уровня ценностного компонента, содержащего в себе нравственные нормы и положительные качества, была создана методика «Ответь на вопросы».

В данной методике представлено 10 вопросов, выражающих мотивацию к чему-либо и степень заинтересованности. Нужно было прослушать вопросы и выбрать подходящий ответ, объяснение выбора приветствовалось. Примеры некоторых вопросов и вариантов ответов к ним представлены ниже.

Зачем надо читать книги?

а) чтобы узнать много нового и интересного;



- б) не знаю;
- в) потому что родители заставили.

Скажи, зачем необходимо стирать одежду?

а) чтобы выглядеть чистым, опрятным и ухоженным;

б) чтобы стиральная машинка не была без дела;

в) необязательно, можно купить новую, когда эта станет грязной.

Каждый обязан знать свой домашний адрес, зачем?

а) это не нужно, ведь мама знает;

б) просто так;

в) чтобы вернуться домой, если заблудился.

Почему нужно включать в свой рацион продукты, содержащие витамины, принимать контрастный душ, заниматься спортом?

а) чтобы тебя показали по телевизору;

б) чтобы поддерживать здоровый образ жизни;

в) чтобы стать суперменом.

Для чего ты моешь руки перед едой?

а) для соблюдения личной гигиены;

б) чтобы не потели;

в) чтобы не пахли.

9. Почему необходимо соблюдать прямую осанку, когда делаешь уроки?

а) чтобы не было проблем со здоровьем;

б) чтобы красивее писать;

в) чтобы пришли знания.

В основу заданий на анализ коммуникативного компонента, выражающего навыки общения, был положен диагностический комплекс С. Д. Забрамной и О. В. Боровик. Мы продиагностировали младших школьников с интеллектуальными нарушениями с помощью известной методики «Составь рассказ по картинкам». Некоторые картинки были авторскими, некоторые были взяты из обозначенных выше диагностических комплексов. Рассказ по картинке может быть разным, соответствующим фантазии ребенка, но сопоставимым по смыслу с картинками. По ходу ответа экспериментатором задавались направляющие вопросы. Таким образом, проводился анализ развития речи, словарного за-

паса, правил социального взаимодействия, вежливости и понимания. Предлагались следующие темы: «Добрые дела», «Обман», «Жадность», «Правила дорожного движения», «Садовод».

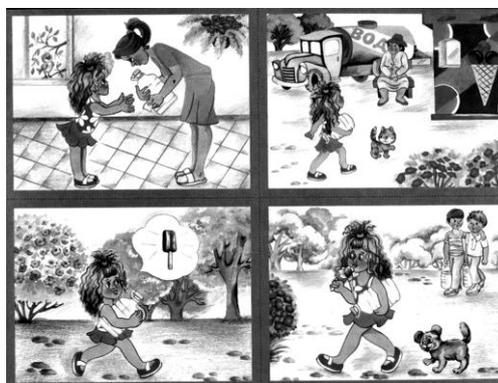


Рис. 1. Серия картинок «Обман»

Представленная серия картинок «Обман» (рис. 1). После рассказа ребенку задавали вопросы, чтобы проверить степень коммуникативной сформированности: Что скажет девочка продавцу, когда подойдет? Как она закончит разговор? Нужно ли помогать маме? Почему? Какой разговор произошел между мамой и дочкой?



Рис. 2. Серия картинок «Жадность»

Серия картинок «Жадность»: важно было определить последовательность картинок; если ребенок испытывал затруднения, задавались направляющие вопросы. В конце рассказа предлагались вопросы: Рассмотря пер-



вую картинку. Что сказала бабушка мальчику? Что он ей ответил? Рассмотрите третью картинку. Что хотели мальчики? Что они сказали и что услышали в ответ? Как бы ты поступил? Как бы им ответил? Будут ли с жадным мальчиком дружить? А ты делишься с друзьями?

Для определения уровня развития познавательного компонента, раскрывающего окружающий социальный мир ребенка, были созданы тестовые задания «Я и окружающая среда». Необходимо соотносить картинку с обобщенным понятием и соединить стрелкой. Учитель может помочь ребенку лишь прочитать обобщающее слово, если это вызывает затруднение у школьника. Таким образом, проверяются знания, сформированные у школьника по темам предмета «Мир природы и человека».

Диагностическое исследование показало низкую сформированность компонентов социализации (см. рис. 3).

Кроме того, мы продиагностировали обучающихся 4-го класса на степень усвоения программы по чтению за 3 класс по всем компонентам путем тестирования по произведениям. Уроки чтения могут быть стартовой площадкой для социального развития, тем более что тематический материал текстов учебников содержит в себе элементы социального, нравственного и эстетического развития. Ответы детей показали, что школьники не помнят содержание рассказов, а события из сказок не переносят в современную действительность. Только 10% испытуемых справились со всеми заданиями, остальные 90% испытывали большие трудности при ответах.

Мы предположили, что формирование знаний и умений, способствующих социальной адаптации школьника с умственной отсталостью, может присутствовать и на уроках чтения путем включения в программу соответствующих текстов и упражнений, нацеленных на приобретение опыта социальных отношений, формирование и закрепление основных социальных и психологических ценностей человека.

Было проанализировано несколько учебников по чтению за 2-4 классы для детей с нарушениями интеллекта с точки зрения содержания текстов по темам социальной направленности.

Есть отдельные произведения о школе, труде. Например, в учебнике по чтению для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида 3 класса С. Ю. Ильиной, А. А. Богдановой рассказ «Пуговица» В. Хомченко доступно объясняет, как владеть иглой с ниткой и как правильно зашить пуговицу: «А сейчас принеси пуговицу, приложи ее вот сюда. Воткни иголку в дырочку. Так, правильно. Теперь во вторую». Рассказ «Как я помогал маме мыть пол» В. Голявкина учит ребенка последовательности выполнения бытовой операции. В учебнике по чтению С. Ю. Ильиной, А. К. Аксёновой, Т. М. Головкиной, М. И. Шишковой за 2 класс многие рассказы не дают прямого указания, как правильно себя вести в той или иной ситуации. Например, в рассказе «Всякой вещи свое место» К. Ушинского автор не объясняет, что у каждой вещи есть определенное место, своя полка: «Один носок у него на стуле, другой под столом. Один сапог под кроватью, а другого и в комнате нет». Дается лишь пример, как мальчик разбрасывает брюки, рубашку, носки и из-за этого опаздывает на урок. Целесообразнее, чтобы в произведениях был не только посыл, но и прямое направление, как надо делать. Есть произведения социальной направленности, но содержащие устаревшие, не понятные ребенку с ментальными нарушениями слова (С. Ю. Ильина, А. А. Богданова Чтение, 3 класс. Для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида; Ю. Тувима «Всё для всех»). Есть информация об отношениях, взаимопомощи, опосредованно показан род занятий людей, но дети самостоятельно не понимают смысла этих сказок и не переносят их значение в современную действительность (С. Ю. Ильина Чтение 4 класс. Для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида; «Хаврошечка», «Сказка о серебряном блюдечке и наливном блюдечке»).

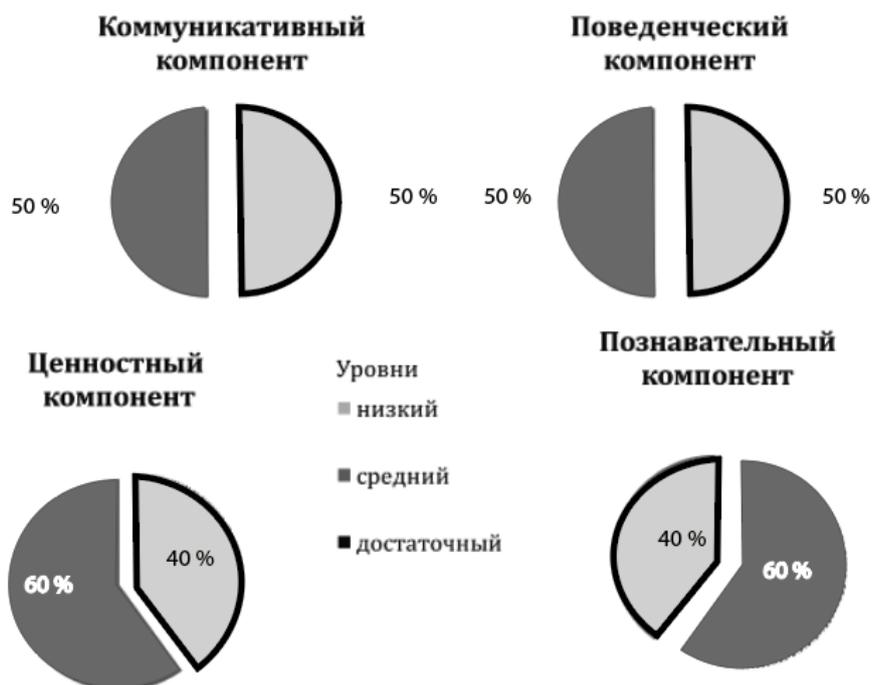


Рис. 3. Результаты диагностики

Таким образом, существующих произведений в учебниках по чтению недостаточно для социализации детей посредством чтения. В учебниках за 2-4 класс нет большого разнообразия литературных произведений, в которых раскрывается социальная задача, где представлен алгоритм выполнения того или иного действия, той или иной операции; не все темы, изучающиеся в курсе «Основы социальной жизни», представлены; без дополнительных упражнений и текстов по чтению нельзя подготовить обучающихся к изучению дисциплины в 5 классе.

Мы предположили, что процесс социализации будет более успешен, если разработать специальные упражнения для чтения. Чтение таких упражнений может рассматриваться как пропедевтика курса «Основы социальной жизни», начинающегося с 5 класса.

АННОТАЦИЯ

Статья затрагивает тему возможности формирования социализации младших школьников с умственной отсталостью на уроках

чтения. На основании анализа процесса социализации как педагогического явления подготовлен диагностический комплекс, основанный на требованиях АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и содержания курса «Основы социальной жизни». Описаны упражнения и рекомендации к обследованию. Проанализированы учебники по чтению на предмет текстов, формирующих социальные компетенции.

Ключевые слова: легкая умственная отсталость, социализация, младшие школьники с ментальными нарушениями, адаптация, тексты на социализацию, социальная компетентность.

SUMMARY

The article is discussing the possibility of developing of socialization during reading lessons among junior schoolchildren that have mental retardation. A diagnostic complex was prepared using the analysis of the socialization process as a pedagogical phenomenon. This



diagnostic complex is based on the requirements of the Adapted basic general educational program for the education of students with mental retardation (intellectual disabilities) and the content of the course "Basics of Social Life". Exercises and recommendations for examination are described. The reading textbooks are analyzed for texts that create social competencies.

Key words: mild mental retardation, socialization, junior schoolchildren with mental disabilities, adaptation, texts for socialization, social competence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

2. Каткова И. А. Варианты упражнений по формированию психологического базиса чтения у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2019. – Т. 18. – № 4 (153). – С. 163–175.

3. Каткова И. А. Пути преодоления трудностей обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями. Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 4. – С. 2199–2209.

4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 512 с.

5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – М.: «Просвещение», 2017. – 365 с.

**Л. А. Сатарова,
Ю. Ю. Курбангалиева,
Н. Н. Мурованая**

УДК 37. 376

МОДИФИКАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОДУКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Изобразительная деятельность детей – это реально наблюдаемое, исторически устойчивое явление человеческой жизни, специфическая деятельность, тесно связанная с проявлением и развитием целого ряда психических процессов, в том числе мелкой моторики, восприятия, внимания, наблюдательности, зрительной памяти, мышления с его характерными особенностями – образностью и конкретностью речи, воображения; эмоционально-волевой сферы, а также важнейших качеств личности – аккуратности, отзывчивости, дружелюбия, любознательности и т. д. Занятия рисованием, лепкой и аппликацией помогают детям видеть прекрасное, понимать и ценить произведения искусства, красоту и богатство живой и неживой природы.

Отображая окружающий мир, ребенок проявляет стремление к его познанию. О мере степени развития восприятия и наблюдательности, широте запаса представлений можно судить по уровню достаточно точного отражения действительности в изобразительном творчестве детей. Чем выразительнее рисунки, тем богаче представления, тем глубже наблюдения. Именно по рисункам в определенной степени можно выявить уровень познания, увидеть проявления интересов ре-





бенка, его темперамент, некоторые гендерные отличия. Многие детские рисунки достигают большой художественной выразительности за счет экспрессивности образов, характерности форм, чувственности цвета, смысловой содержательности. Именно эти их стороны волнуют, удивляют и восхищают зрителей.

В ходе изображения участвуют не только психические процессы, а личность в целом. Поэтому значительная роль в процессе ее формирования принадлежит искусству, именно оно формирует духовный мир человека, его морально-нравственные убеждения, определяет систему эстетических ценностей. Это особенно важно для детей, которые в силу ограниченных возможностей встречаются с большими трудностями при включении в мир культуры или затруднениями в социальной адаптации.

В русле нашего исследования актуальным становится вопрос о ресурсах изобразительной деятельности в развитии детей с ОВЗ (особыми возможностями здоровья). Как известно, к ним относятся дети с проблемами слуха и зрения, дети, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата (ОДА), интеллекта, речи, а также расстройства аутистического спектра (РАС). Отсюда цель статьи – раскрыть и описать способы модификации традиционных методов и приемов обучения изобразительной деятельности детей с ОВЗ, необходимой для повышения продуктивности коррекционно-развивающих занятий.

Анализ традиционных методов и приемов обучения рисованию показывает, что основными из них являются наглядные, словесные и практические, но в работе с дошкольниками ведущее место приобретают игровые методы и приемы. Это вызвано необходимостью ознакомления с предметом на основе зрительного, осязательного и двигательного способов его изучения. Поскольку ознакомление бывает либо беглым и поверхностным, либо детальным и глубоким, наблюдение предметов и изображений организуется специально, оно именуется целенап-

равленным обследованием предметов. В этой работе используются образцы и показ способов изображения. Практические методы обучения обеспечивают усвоение технических навыков. Словесные – беседа и рассказ – приобретают особое значение в коррекционно-образовательном процессе детей с нарушениями речи.

В каждом виде занятий изобразительной деятельностью: в лепке, в рисовании – предметном, сюжетном и декоративном, в различных видах аппликации существуют как традиционные, так и нетрадиционные приемы создания образов, которым тоже обучают. Все они связаны с навыками работы с инструментами; с усвоением способов работы рукою от плеча, фиксируя ее в локтевом и кистевом суставе; с дозированием силы нажима или плавности в нанесении различных видов линий: прямых и волнистых, причем с помощью точки или штриха, и пятна способом примакивания или мазка.

Благодаря перечисленным методам и приемам, имеющим место в педагогической практике, с учетом идей, связанных с развивающим потенциалом изобразительного искусства, занятия им способствуют формированию и закреплению у детей умений, необходимых в учебной деятельности: слушать и понимать задание; выполнять его в определенной последовательности; укладываться в отведенный отрезок времени; оценивать свою работу, находить и исправлять ошибки; планировать свою деятельность; доводить начатое дело до конца; содержать в порядке рабочее место.

Заметим, что в рисовании формируются механизмы письма, включая безотрывное. Кроме того, именно в процессе изобразительной деятельности дети знакомятся с основными сенсорными эталонами (круг, овал, прямоугольник, трапеция, треугольник, куб, шар, конус, цилиндр), влияющими на развитие способности к выделению формы, цвета, размера тел и фигур, к видению их взаимного расположения. Помимо этого, у ребенка развиваются способности к анализу сложной формы, соотношению частей по величине,



месторасположению – дальше, ближе, выше, ниже, над, под, перед, за, то есть усвоению условных мер и сравнению предметов по величине, длине, ширине, высоте.

Нужно констатировать, что процесс рисования, лепки, работа над аппликацией способствуют психологической разгрузке, вызывая у детей удовлетворение от работы с изобразительным материалом на основе доминирования положительных эмоций. Отрицательные эмоции имеют место в том случае, если ребенок недоволен своими действиями или их результатами.

Что касается детей с ОВЗ, то во всех проявлениях ограничения здоровья имеются определенные особенности, которые педагогу следует учитывать в процессе обучения изобразительной деятельности. Только грамотно организованная деятельность оказывает влияние на разные стороны развития ребенка – художественно-эстетическое, трудовое, интеллектуальное, физическое, нравственное, социальное [14].

Анализ современных отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований относительно особенностей изобразительной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет использовать выявленные уровни развития изобразительных умений детей с разными видами заболеваний и степенью их проявления. Результаты научных исследований дают четкую периодизацию развития изобразительной деятельности у этой категории детей [9].

По мнению отечественных психологов и педагогов – А. А. Венгера, Л. И. Плаксиной, Е. А. Екжановой, О. П. Гаврилушкиной, Н. Д. Соколовой, И. А. Грошенкова и многих других теоретиков и практиков, ребенок с ОВЗ проходит в развитии умения в рисовании те же стадии, что и обычный. Поэтому обучение этих детей строится на основе тех же этапов, которые проходят дети с нормальным темпом развития, но с учетом конкретных особенностей, а значит, запаздывающего развития. Так что периоды формирования изобразительной деятельности нормальных детей являются условным эталоном для развития детей особенных [2; 6; 12;].

Здесь нельзя не отметить вклад в периодизацию развития детского рисования выдающегося психолога Л. С. Выготского, который в свое время ввел понятие «высшие психические функции», обозначающее собственные человеческие приобретения, присвоенные индивидом в процессе социального развития. К подобным приобретениям Л. С. Выготский относил средства культурного развития и мышления, в том числе рисование [5].

Реальное приближение ребенка к миру изобразительной деятельности связано с периодом дошкольного детства, когда он выходит за пределы семьи и в культурно-образовательном пространстве детского учреждения начинает целенаправленно приобщаться к разным видам искусства. Это совпадает, как пишет Л. С. Выготский, с наиболее ярким проявлением его тяги к рисованию. «Очевидно, творческие силы ребенка сосредотачиваются на рисовании не случайно, потому что именно оно предоставляет детям этого возраста возможность наиболее легко выразить то, что ими владеет» [5]. Главное, что общее развитие ребенка здесь на компетентностной основе направляется на расширение его личного опыта и включение его в контекст опыта социального, касающегося более широких областей жизни. Это и позволяет влиять на развитие детского изобразительного творчества, как правило, оно осуществляется в двух направлениях – в собственном творчестве ребенка и путем развития культуры его художественного восприятия. Полученные впечатления и масса эмоций могут являться основой детских работ, поэтому очень важно вовремя дать ребенку ключ к различным техникам материализации его фантазии.

Что касается особенных детей, то они в большей мере, чем обычные, в этом возрасте нуждаются в педагогическом сопровождении, поскольку их изобразительная деятельность хаотична, носит манипулятивный характер. Они рисуют круговые линии, штрихи, точки. Можно сказать, что это еще не рисунки, а «почеркушки», что объясняется несовершенством восприятия, несформиро-



ванностью мелкой моторики рук, перцептивных действий, недостаточностью пространственных ориентировок, недифференцированным цветоощущением [11].

Обобщая материал по психолого-педагогическому исследованию закономерностей, обеспечивающих основные характеристики продуктов изобразительной деятельности, принадлежащих детям с разными патологиями восприятия и изображения, можно отметить следующее.

1. У дошкольников с нарушениями зрения, дефектным зрительным анализатором отмечается слабо дифференцированное восприятие всего окружающего; у них низкая работоспособность, быстрая утомляемость и истощаемость; отсутствует интерес к наблюдению и выраженное эмоциональное реагирование; пассивно-безразличное отношение к цвету, недостаточное развитие эстетического вкуса; неполнота и неточность представлений об окружающем мире; неполноценность моторно-тактильных ощущений; слабое развитие мелкой моторики; запоздалое и неполное включение речи в развитие. Соответственно, в детских работах слабо выражено чувство цвета, рисунки имеют фрагментарный характер, сюжет слабо раскрыт по содержанию, имеются искажения формы и т. д. [12].

2. В специальной педагогике известны работы по использованию изобразительной деятельности в обучении детей разного возраста с нарушением слуха (А. А. Венгер, Т. С. Зыкова). Детям свойственна задержка становления предметного рисунка, сюжетного рисования, обедненность его содержания, низкий интерес к тематическому рисованию или соотношению каракулей с реальными предметами; имеется тяготение к образцу, сделанному взрослым, склонность к точному и скрупулезному прорисовыванию деталей и элементов. Потребность в рисовании у них появляется поздно и развивается в ограниченных пределах [2].

3. Если в обучение вовлекаются дети с интеллектуальной недостаточностью, когда недоразвитие эмоционально-волевой сферы является одним из ведущих нарушений, пе-

дагогу следует учитывать, что низкий уровень развития образного мышления, характеризующийся непрочностью связей между вербальными и невербальными сферами, недостаточной произвольной регуляцией образной памяти, требует к себе пристального внимания, а формирование у ребенка потребности изобразить то или иное содержание – целенаправленной работы.

4. Особенности изобразительной деятельности детей с недоразвитием и тяжелыми нарушениями речи проявляются в схематичности рисунка и его примитивности; в упрощенности формы предмета и ее двухмерного выражения; фрагментарности, подчеркнутой геометризацией; в непропорциональности изображений и их статичности; в несоблюдении реальной окраски; неточности пространственного размещения предмета и его элементов; в устойчивой тенденции действовать графическими штампами.

5. Особенности психофизического развития детей с ДЦП и комплексными нарушениями развития, то есть с задержкой формирования удерживающей функции тела и рук, сенсорно-мышечной дискоординацией проксимо-дистальных движений рук, со слабостью зрительно-кинестетических и зрительно-проприоцептивных связей, зрительно-моторной координации, влекут за собой задержку овладения ориентировкой в координатах окружающего пространства и схеме собственного тела; несформированность произвольного управления силовыми, временно-пространственными параметрами графических движений; недостаточность словесной регуляции деятельности [6].

6. Дети с РАС, дошкольники с ранним детским аутизмом (по Р. К. Ульяновой) плохо воспринимают и накапливают образы окружающей действительности, у них не формируются механизмы воспроизведения образов представлений в умственном плане, затруднено создание их на основе новых или видоизмененных образов. Детям данной категории требуется гораздо большее время для первичного восприятия предмета, без помощи взрослого они не могут вычленить су-



шественные признаки предмета, последовательно его проанализировать [15].

Знание специфики изобразительной деятельности детей с ОВЗ и владение методикой исследования уровней сформированности их изобразительных навыков позволяет педагогу проводить грамотный мониторинг общего развития ребенка. Это необходимо не только для осуществления коррекционно-развивающей работы на основе изобразительной деятельности, но и для развития интеллектуальной и эмоциональной сферы детей – двух основных факторов, рождающих у человека потребность отражать окружающую жизнь в образной форме [17].

Для создания изображений, с одной стороны, нужны достаточно полные и устойчивые представления об образах конкретных предметов, а также умение видоизменять, оперировать имеющимися представлениями, особенно при изображении новых, не бывших ранее в графическом опыте предметов, с другой стороны, оперирование представлениями не может осуществляться без мощного эмоционального стимула, который побуждает ребенка к деятельности. Именно сильная эмоция влечет за собой потребность творить и созидать.

Таким образом, модификация традиционных методов и приемов обучения изобразительной деятельности детей с ОВЗ должна базироваться на соответствии характера и степени выраженности нарушений в развитии, на возрастных и индивидуальных особенностях детей, на их изобразительных возможностях и заключается в специально организованных занятиях, направленных на коррекцию имеющихся у детей вторичных отклонений.

В научной литературе практикующими педагогами накоплен достаточный опыт по адаптации имеющихся приемов обучения изобразительной деятельности детей с ОВЗ. Имеется арсенал средств и у авторов исследования. В заключение опишем способы модификации традиционных методов и приемов обучения детей с особыми возможностями здоровья, влияющими на их продуктивность [3; 10; 4; 7; 16].

1. Для детей с нарушениями зрения необходимо:

- делать акцент на пластическом моделировании и декоративно-прикладной деятельности;

- формировать пространственную ориентировку в малом и большом пространствах, на листе бумаги, в самом процессе изображения, при изображении пространственных характеристик изображаемых объектов;

- обогащать сенсорный опыт через отображение окружающей действительности в предметах и их свойствах, для решения коррекционных задач необходимо уточнение дифференцировки в зрительном восприятии формы, цвета, поз, силуэтных и контурных изображений, величин, фактур; ориентировка в пространстве с опорой на сигнальные ориентиры – планы, схемы, слова, обозначающие пространственные отношения, выразительные средства музыки. Также необходима дифференцировка предметов по осязательно и тактильно воспринимаемым признакам с отражением в речи соответствующих ощущений.

2. Для детей с нарушениями слуха необходимы:

- целенаправленное формирование интереса к изобразительной деятельности;

- планомерное систематическое развитие различных видов восприятия: зрительного, тактильно-двигательного, двигательного;

- формирование всех сторон изобразительной деятельности: ориентировочно-исследовательской, связанной с определением замысла и тематики изображений, восприятием и обследованием предметов, операционально-технической стороной, предполагающей усвоение детьми приемов и навыков изобразительной деятельности, умения подбирать необходимые материалы и средства для создания изображений или лепных поделок. Для решения коррекционно-развивающих задач нужно осуществлять:

- речевое развитие, используя вопросы, различные типы коммуникативных высказываний, заучивание текстов (загадок, потешек, стихотворений) с опорой на графические



схемы и пиктограммы с последующим их изображением;

- учить эмоционально откликаться на воздействие художественного образа;

- вербализовывать чувства, вызванные картинами, иллюстрациями, музыкой, отражая впечатление в рисунке.

3. Для детей с нарушениями речи необходимы:

- занятия рисованием как способ создания благоприятных ситуаций, позволяющий постепенно усложнять речевые упражнения в зависимости от степени речевой самостоятельности детей;

- повышение значения речи детей и педагога для активизации познавательных процессов в ходе выполнения изображений и поделок, озвучивание действий;

- составление рассказа по картине, способствующего раскрытию ее содержания, книжной иллюстрации как прием активизации речевой деятельности детей;

- постепенный переход от облегченных форм речи к отвлеченным, контекстным высказываниям;

- планирование последовательности речевых упражнений в процессе изобразительной деятельности;

- стимулирование желания передавать впечатления об окружающем мире с помощью разных способов изображения. Для решения коррекционно-развивающих задач нужно выполнять речевые действия в соответствии с планом или расположением сюжетных картинок, используя графические схемы и наглядные опоры; отражать в речи впечатления, полученные от восприятия художественного образа или картин природы; словесно выражать замысел изображения, словесно его формулировать.

4. Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимы:

- базовые ручные моторные навыки – топокинезии, морфокинезии, получаемые в процессе орудийных действий с графическими средствами;

- ориентировочные основы графомоторных навыков, зрительно-моторной координации и регуляторные навыки, получаемые при воспроизведении графических элементов;

- знания сенсорных эталонов формы, величины, цвета, пространственных графических понятий;

- соблюдение ортопедического режима, использование специального ортопедического оборудования и приспособлений для работы, специальных планшетов для закрепления листа бумаги, трафаретов для рисования, утяжеляющих руку браслетов, адаптированных материально-технических средств изображения (толстые граненые карандаши, фломастеры, специальные насадки, утолщающие инструменты или удерживающие их и т. п.). Для решения коррекционно-развивающих задач необходимо повышение мотивации к изобразительному творчеству через включение когнитивных задач в рисование и их отображение в графических элементах. Для этого следует:

- формировать умение воспринимать предмет и его свойства посредством целенаправленного обследования как путем зрительного, так и тактильно-двигательного моделирования (ощупывание предмета, обведение по контуру);

- обучать различным способам рисования, в том числе пальчиками, ладошками, тампонами, с помощью трафарета, линейки и т. д.;

- использовать специальные дидактические игры, в том числе пальчиковые, элементы массажа, упражнений с изобразительным материалом, формирование умений целенаправленно рассматривать картину, иллюстрацию, предметы народного творчества как основы полноценного восприятия произведений изобразительного искусства.

5. Поскольку в художественно-продуктивной деятельности находят отображение разные линии развития – физическая, психомоторная, речевая, нравственная, социальная и др. для обучения детей с нарушениями интеллекта и РАС под модификацией методов и приемов обучения мы понимаем организацию познавательного и художественно-эстетического развития детей в рамках ри-



сования, работы над аппликацией, лепки и конструирования, что предполагает наличие интереса и положительного эмоционального отношения ребенка к изобразительной деятельности и ее результатам. Это требует:

- адекватного восприятия основных свойств и качеств изображаемых предметов;
- развития мелкой моторики, координации движений обеих рук, зрительно-двигательной координации;
- уточнения и обогащения представлений детей об объектах окружающего мира;
- владения операциями сравнения по цвету и его оттенкам, по форме, величине, месту расположения одного предмета относительно другого;
- владения элементарными материально-техническими средствами изобразительной деятельности (карандашами, кистью, красками, бумагой, глиной), правилами и первоначальными приемами рисования и лепки;
- владения элементарным языком линий и цвета;
- умения работать в коллективе в ходе совместных действий и самостоятельно в процессе изображения;
- положительного отношения к результатам собственной деятельности и деятельности других, базирующегося на основах самооценки.

Наряду со сказанным есть также необходимость в блоково-тематическом принципе построения содержания обучения; в триединстве пластических искусств – изобразительном, конструктивном, декоративно-прикладном; наличии комплекса занимательных упражнений; использовании дидактических игр и игровых приемов. Это позволяет увеличить продолжительность и эффективность занятий.

Все перечисленные выше факторы участвуют в повышении продуктивности коррекционно-развивающих занятий с детьми с ОВЗ, делая их поистине полезными для стимуляции психического и социального развития каждого конкретного ребенка.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены способы модификации традиционных методов и приемов обу-

чения изобразительной деятельности детей с ОВЗ с целью повышения продуктивности коррекционно-развивающей работы с ними, описаны условия, способствующие развитию психических процессов. Особое внимание уделено средствам, позволяющим сделать коррекционно-развивающий процесс более эффективным, раскрыть его содержание и возможности, сделать более ярким, эмоциональным, информационно насыщенным. Рассмотрены коррекционно-развивающие средства, влияющие на эффективность развивающих занятий с детьми дошкольного возраста с ОВЗ, а именно: имеющими нарушения зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, расстройства аутистического спектра.

Ключевые слова: модификация традиционных методов и приемов обучения, условия развития психических процессов, дошкольный возраст, дети с ОВЗ, коррекционно-развивающие занятия, средства коррекционно-развивающей деятельности, нарушение зрения, слуха, речи, ОДА (опорно-двигательного аппарата), нарушение интеллекта, РАС (расстройства аутистического спектра).

SUMMARY

This article discusses ways of modification of traditional methods and techniques of teaching art children with disabilities in order to increase productivity of correctional and developmental classes with them, describes the conditions conducive to the development of mental processes. Special attention is paid to the means that allow revealing the content of correctional and developmental classes, the features of their organization, the ability to make it more vivid, emotional and informative. The means that affect the effectiveness of classes are considered in preschool children are considered with disabilities, namely: visual impairment, hearing impairment, speech disorder, disease of the musculoskeletal system, impaired intelligence, Autism Spectrum Disorders.

Key words: modification of traditional methods and techniques of teaching, conditions for the development of mental processes, preschool age, children with disabilities, correctional



and developmental classes, remedial development tools; visual impairment, Hearing impairment, speech disorder, disease of the musculoskeletal system, impaired intelligence, Autism Spectrum Disorders.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алентьева Е.И., Курбангалиева Ю.Ю., Дубченкова Н.О., Попова О.А. Изобразительная деятельность в коррекции нарушений письма у учащихся начальных классов // Гуманитарные исследования. Журнал фундаментальных и прикладных исследований. – 2014. – № 2 (50). – С. 120–125.
2. Венгер А.А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности. – М.: Просвещение, 1972. – 168 с.
3. Водинская М.В., Шапиро М.С. Развитие творческих способностей ребенка на занятиях изобразительной деятельностью. – М.: Теревинф, 2019. – 49 с.
4. Воробьева Д.И. Гармония развития: Интегрированная программа интеллектуального, художественного и творческого развития личности дошкольника. – СПб.: «Детство-Пресс», 2006. – 144 с.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических. – М.: Юрайт, 2019. – 336 с.
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
7. Кузнецова В.Г. Особенности изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом. – М.: ЛОГОМАГ, 2016. – 132 с.
8. Лыкова И.А. Ребенок и культура: смысловое общение на языке художественных образов, знаков и символов [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Педагогика искусства». – 2013. – № 2. – URL: <http://www.art-education.ru/AEmagazine>.
9. Некрасова-Каратеева О.Л. Детский рисунок: комплексное искусствоведческое исследование: дисс. ... д-ра искусствовед. – СПб., 2005. – 429 с.
10. Неретина Т.Г. Использование арт-педагогических технологий в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями: учеб. пособие по коррекционной педагогике. – М.: ФЛИНТА, 2011.
11. Никитина А.В. Интегрированная совместная деятельность с детьми раннего возраста: Изобразительная деятельность и знакомство с окружающим миром. – СПб.: КАРО, 2012. – 80 с.
12. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. – М., 1999.
13. Сатарова Л.А., Курбангалиева Ю.Ю. Совместная изобразительная деятельность как фактор, влияющий на формирование толерантности у школьников, включенных в инклюзивное пространство // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2019. – № 3 (47). – С. 96–102.
14. Сенсорное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству. – М.: Владос, 2001. – 224 с.
15. Ульянова Р.К. Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми // Педагогический поиск. – 1999. – № 9. – С. 11–14.
16. Фомичева Л.В. Пути совершенствования коррекционно-педагогической работы по развитию зрительного восприятия детей с нарушением зрения // Диагностика. Профилактика и коррекция нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей. – СПб., 1999. – С. 188–192.
17. Школяр Л.В., Савенкова Л.Г. Дошкольное образование: базовые направления развития и воспитания детей [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Педагогика искусства». – 2013. – № 4. – URL: <http://www.arteducation.ru/AE-magazine>.





**ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ
ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**



Е. Ю. Бруннер

УДК 159.98+37.013+311

**ОРГАНИЗАЦИЯ
ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
И СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ ОНЛАЙН**

В результате пандемии COVID-19 произошла кардинальная перестройка в целом ряде областей человеческой деятельности, в том числе в образовании, науке и психологическом консультировании. Среди прочего это выразилось и в том, что многим людям пришлось перейти к дистантным формам взаимодействия. В этих условиях перед некоторыми из преподавателей-психологов, исследователей и психологов-практиков встала острая проблема перехода от традиционной психологической диагностики с помощью тестов к тестированию посредством сети Интернет.

Как таковое психологическое тестирование в режиме онлайн применяется уже достаточно давно. Однако, как можно увидеть, зайдя на сайты, на которых предлагается пройти психологическую диагностику, визуальное оформление теста, как правило, не соответствует требованиям, предъявляемым к строгим процедурам психологического тестирования, что, как следствие, может привести к искажению полученных данных. Определенные затруднения могут возникнуть также в области сбора первичных данных и в последующей их статистической обработке. Еще одной трудностью, которая может возникнуть у исследователей и преподавателей, является проблема знания языков программирования (например, PHP, Java, Java Script и т. п.), с помощью которых создают веб-формы тестов. Конечно же, можно обратиться к специалисту, но это не всегда возможно, и даже, как мы увидим ниже, не всегда целесообразно. Тем не менее решение есть: например, использование бесплатных интернет-сер-



висов, которые позволяют произвести опрос респондентов. Однако и тут возникают определенные трудности. Дело в том, что большинство психологических тестов имеют две и более шкал, тогда как предоставляемые этими сервисами возможности позволяют посчитать баллы только по одной.

По заявленной в работе проблематике имеются лишь единичные работы, в которых, к сожалению, делается упор не на технологию сбора данных в среде Интернет и их последующую обработку, а на вопросы, связанные с тестологией. Так, краткий анализ методологических проблем, которые могут возникнуть в процессе проведения психологических исследований через Интернет, можно найти в статье А. Е. Жичкиной [7]. В других работах [6] показаны лишь возможности среды Интернет по поиску психологических тестов и даны методические рекомендации по использованию отдельных компьютерных программ. В иных работах [5; 12] рассказывается об истории компьютерного и интернет-тестирования и об особенностях компьютерной диагностики тех или иных процессов и свойств личности. В статье В. Г. Иванова в соавторстве с коллегами дается теоретический обзор зарубежных исследований о применении современных информационных технологий в психологической и психотерапевтической практиках [8]. Все же можно встретить отдельные научные публикации, в которых авторы делятся своим опытом использования психологических онлайн-тестов, однако и в них не приводится описание методологии создания веб-форм теста и последующей подготовки данных для дальнейшей статистической обработки. Так, об успешности использования интернет-тестирования говорят данные пилотажного исследования, проведенного С. С. Горбуновым и В. В. Глебовым. В своем исследовании авторы показали практически полное соответствие результатов психологической диагностики по тесту СМИЛ (ММРП), полученных при традиционном тестировании, и результатов, полученных при дистанционном [3].

Тестирование в среде Интернет можно разбить на четыре этапа: подготовка веб-фор-

мы теста, ее апробация, распространение среди респондентов и обработка полученных данных. Для обработки данных можно использовать практически любой табличный процессор или специализированные программы по статистической обработке. Ранее мы уже приводили пример алгоритма обработки данных показателей внимания с помощью табличного процессора MS Excel [2], а также работы, в которых осуществлена такая обработка [1; 10; 11].

Тем самым, как видно из описанного, важной и актуальной темой является разработка методологии сбора данных психологических и психолого-педагогических исследований посредством среды Интернет и последующая их обработка, что и стало основной целью и задачей данной работы.

Проведенные в сети Интернет психологические исследования в целом и тестирования в частности имеют целый ряд преимуществ по сравнению с традиционными. Приведем здесь основные преимущества. Тесты, проведенные в режиме онлайн, позволяют:

- проводить исследование на большой выборке испытуемых, соответствующей цели и задачам исследования, что позволяет ученым повысить эффективность сбора первичного материала;
- проводить исследование в ситуациях, когда проведение исследования в сети Интернет является единственной возможностью провести исследование или набрать необходимое количество испытуемых из целевой аудитории исследования;
- расширить географию исследования;
- легко собрать контакты респондентов для последующего уточнения какой-либо важной информации и проведения как повторного тестирования, так и тестирования по другим методикам;
- для получения дополнительных сведений о респонденте задействовать сопряжение веб-формы теста с профилем испытуемого в социальных сетях;
- легко вносить коррективы в используемую веб-форму теста;
- не тратить лишнего времени на поиск респондентов и на присутствие во время тес-



тирования, а сосредоточиться на сугубо профессиональных и исследовательских задачах;

- максимально автоматизировать сбор и при необходимости и наличии соответствующего программного обеспечения обработку данных;

- применить единый подход ко всем испытуемым, другими словами, стандартизировать исследования за счет единообразного инструктирования испытуемых и предъявления заданий теста;

- максимально автоматизировать обратную связь с респондентами (например, отправить результаты и заключение по пройденной методике сразу после прохождения ими тестирования);

- осуществлять быстрый и автоматизированный перевод первичных данных в стандартные значения (например, перевод в Т-баллы, как в тесте ММРІ, или применение поправочных коэффициентов к шкалам, как в тесте Басса-Дарки и т. п.);

- осуществлять диагностику в привычных для испытуемого условиях и в удобное для него время;

- контролировать время проведения тестирования;

- максимально уменьшить влияние экспериментатора на результаты диагностики;

- использовать в качестве стимула аудио- и видеоматериалы;

- менять порядок вопросов и вариантов ответов;

- осуществлять контроль над выполнением заданий и решать проблему неполных ответов и невыполненных заданий;

- внедрять тесты, в которых переход к следующему вопросу может зависеть от ответа на текущий;

- при наличии определенного программного обеспечения и оборудования осуществлять качественный анализ ответов, сделанных голосом;

- предъявлять стимул или задание на строго определенное время (например, при экспозиции иллюстраций, как в методике А. Н. Леонтьева «Запоминание картинок»);

- осуществлять контроль испытуемых и их деятельности в процессе обследования

(например, времени ответа и задержки между ответами, поведения, глазодвигательных реакций, направления взгляда и пр.);

- отслеживать последовательность действий испытуемых;

- существенно снизить стоимость тиражирования материалов, проведения исследования и т. д.

Наряду с преимуществами перед традиционным тестированием, онлайн-тестирование, конечно же, имеет и недостатки, среди которых мы можем выделить следующие:

- отсутствие рестандартизации применяемой методики под работу испытуемых за компьютером и под предлагаемый им интерфейс (веб-форму теста);

- возможное появление т. н. «компьютерной тревожности» – психологического барьера при работе с компьютером;

- ответы «ради шутки» или сознательное искажение информации;

- участие в исследовании преимущественно тех добровольцев, кто является завсегдатаем интернета, но не тех, кто его редко посещает, может привести к ошибкам качественной обработки данных, если интерпретировать их применительно к генеральной совокупности;

- появление во время тестирования актуальной для респондента рекламы в браузере или стимулов из внешней среды, которые могут отвлечь испытуемого и повлиять на его ответы;

- неожиданное выключение или перебой в работе интернета или электросети;

- перегрузка RAM и CPU в то время, когда будет необходима фиксация каких-либо временных показателей и пр.

Отметим также, что не все тесты можно перевести в компьютерную версию. Это касается, в первую очередь, рисуночных методик (таких как, например, «Нарисуй семью», «Автопортрет», «Несуществующее животное» и т. п.) и тех тестов, где принципиальным является определенный цвет стимула (как, например, в тесте Люшера).

Рассмотрим теперь особенности процесса создания психологического онлайн-теста.



Прежде чем приступить к конструированию веб-формы теста, исследователю следует определиться с некоторыми важными вопросами.

Во-первых, с вопросом анкетных данных. Очевидно, что анкетные данные должны соответствовать цели и задачам исследования. Следует понимать, что уже на начальном этапе диагностики тестируемый может отказаться от прохождения теста именно из-за специфики запрашиваемых у него персональных данных. Так, например, если в тесте поле «ФИО» обязательно для заполнения, следует указать, что эти сведения человек может изменить на свое усмотрение. В любом случае в инструкции важно отметить, что исследование анонимно и что персональные данные ни в коем случае не будут переданы третьим лицам. Принципиальными для анализа полученных данных часто являются пол, возраст и род деятельности, иногда – место проживания, образование (среднее, среднее специальное, высшее) либо его получение, какие-то индивидуальные особенности (например, левша-правша-амбидекстр), медицинский и/или психиатрический диагноз, состав семьи, семейное положение, примечания к тестированию и т. п. Для всех вопросов должны быть отведены специальные поля. Следует помнить о том, что вопросов, связанных с персональными и анкетными сведениями, не должно быть слишком много, так как это может привести к отказу респондента проходить тест.

Во-вторых, перед началом создания теста следует решить ряд организационных моментов, а именно: какую группу (популяцию, целевую аудиторию) людей исследователь будет изучать; каким образом и на каких интернет-ресурсах будет распространяться тест (на портале, сайте, по электронной почте); как контролировать информацию о тех, кто откликнулся на тестирование (по известному почтовому адресу или IP-адресу для того, чтобы не предлагать пройти тест повторно); как быть с теми, кто не ответил на приглашение; каким образом и на каких условиях будет даваться обратная связь (это можно прописать в инструкции или в аннотации к тесту).

В-третьих, экспериментатору необходимо решить, проводить ли контроль качества и искренности ответов, и если да, то в каком виде. Ни для кого не секрет, что некоторые испытуемые относятся к исследованию формально, либо намеренно отвечают так, как идеальный либо вообще другой человек. Контроль искренности ответов можно осуществлять, включив в тест специальные вопросы, как, например, в методике СМЛ (см. шкалу лжи) [9].

В-четвертых, необходимо определенным образом отредактировать инструкцию. Большинство тестов, доступных исследователям и диагностам, создавались для диагностики на специальных бланках – это т. н. тесты «бумага-карандаш». В таких тестах можно встретить слова и фразы, которые необходимо изменить (типа «подчеркните», «зачеркните», «вычеркните», «поставьте «+»», если Вы согласны с утверждением, или «–», если нет» и т. п.) в соответствии с разработанной веб-формой теста. При этом основной текст инструкции должен остаться неизменным. В качестве дополнения к стандартной инструкции можно указать на приблизительное время, которое человек предположительно затратит на выполнение заданий теста, и на анонимность проведения тестирования.

В-пятых, если тест изначально был стандартизирован под ответы на бумаге, следует избегать использования цветного фона и тем более иллюстраций или движущихся объектов, которые не относятся к тесту. Лучше всего использовать светло-серый фон, так как он, в отличие от белого, не подвергает глаза чрезмерной нагрузке и лишь незначительно отличается от цвета бумаги.

В-шестых, нужно быть готовым к варьированию некоторых технических аспектов. Понятно, что часть респондентов будет работать за монитором персонального компьютера, а часть – на планшете или смартфоне. Следовательно, стоит предусмотреть эргонометричность и адаптивность вывода информации на различные устройства с разным расширением и размером экрана.

Только после разрешения этих и некоторых других вопросов можно приступать к созданию онлайн-тестов.



Анализ существующих платформ, предоставляющих нам возможность создавать тесты-опросники, показал, что и в учебных, и в исследовательских целях можно использовать бесплатный сервис Google Forms. Данный сервис достаточно прост и для тех, кто тесты конструирует, и для тех, кто их проходит, включая даже и тех, кто обучается в начальных классах. Здесь мы не будем приводить полную инструкцию по созданию и настройке формы. С ней можно ознакомиться в специальной документации, выложенной на сайте Google [4].

Теперь рассмотрим вкратце процедуру создания тестов в Google Forms.

После того как пользователь откроет новую форму, он увидит такую картинку, как на рисунке 1.

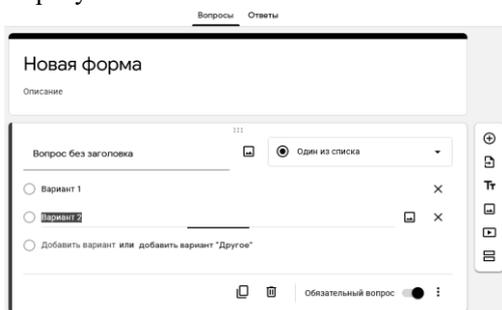


Рис. 1. Новая форма опросника Google Forms

Вместо поля «Новая форма» следует написать название теста, а в поле «Описание» – разместить инструкцию по работе с тестом или анкетой. Далее следует вставить формы с вопросами об анкетных данных испытуемого и приступить к размещению уже собственно вопросов теста.

Задаваемый респонденту вопрос следует внести в поле «Вопрос без заголовка». Выбор же способа подачи вопроса респонденту осуществляется в поле, в котором написано «Один из списка», а добавить новый вопрос можно, нажав либо на знак ⊕ («Добавить вопрос», см. справа на вертикальном меню), либо на иконку 📄 («Копировать», см. внизу формы). В последнем случае будет скопирована форма вопроса, что удобно, когда

форма подачи следующего вопроса сходна с формой предыдущего. Если необходимо поменять местами какие-то из вопросов, следует навести курсор на значок ⋮ (см.верху по центру формы), и, когда курсор приобретёт вид ✎, нажать на левую кнопку мыши и, не отпуская ее, перенести форму вопроса в нужное место. Остальной интерфейс по созданию теста и настройки формы также легко и интуитивно понятен, так как все пункты меню снабжены всплывающими подсказками.

Конструктор Google Forms позволяет пользователю создавать десять разновидностей тестовых заданий (текстовые, три варианта списков, шкальные, в виде выбора нескольких вариантов ответов, а также вопросы с выбором даты или времени). При необходимости в качестве вопроса или варианта ответа можно также использовать видео, аудио, иллюстрации, ссылки на внешние интернет-ресурсы.

Если проанализировать вербальные и невербальные психологические и психолого-педагогические тесты и анкеты, можно увидеть, что существуют следующие основные формы тестовых заданий:

- выбор одного или нескольких правильных ответов из предложенных вариантов;
- выбор одного или нескольких заранее определенных ответов или их вариантов (например, «Верно» или «Неверно»);
- выбор одного или нескольких заранее определенных ответов или их вариантов с возможностью дописать свой вариант;
- написание ответа, как, например, в вопросах, где испытуемому предлагают продолжить числовой ряд или написать какое-то слово (как в тестах по исследованию интеллекта; см., например, тесты Айзенка или Векслера);
- расстановка в правильной последовательности определенных действий, операций, терминов и т. п.;
- установление соответствия одних элементов множеству других, либо распределение их по заранее определенным категориям (например, «Тест юмористических фраз», «Матрицы Равена»);



– написание развернутого ответа, рассказа или завершения предложения (например, «ТАТ», «Тест незаконченных предложений Сакса-Леви», «Задачи Лачинса»);

– оценка вопроса или состояния в соответствии со шкалой (см., например, методики «САН», «Личностный дифференциал», «Семантический дифференциал»).

Очевидно, что возможности, предоставляемые Google Forms, отвечают практически всем требованиям исследователей к организации опроса респондентов и предоставления им обратной связи. При конструировании теста важно не забыть отметить, какие из вопросов обязательны для ответа, а какие – нет. Это можно сделать, сдвинув вправо ползунок, находящийся в правом нижнем углу формы вопроса (рис. 1). Правее находится еще одно дополнительное меню (три вертикальные точки), которое позволяет осуществить более тонкое управление ответами испытуемых.

Из нашего опыта работы по созданию форм тестов укажем, что вопросов должно быть не слишком много. Это связано не с ограничениями сервиса, а с тем, что на некоторых устройствах загрузка обширного теста занимает чрезмерно много времени, как, например, это случается с тестом ММРІ, в котором 566 вопросов. Отметим, что в большинстве случаев заметные проблемы с загрузкой вопросов начинаются, если в тесте более 300 вопросов.

При составлении теста следует помнить, что для облегчения обработки данных и ее автоматизации следует использовать закрытые вопросы, т. е. такие вопросы, которые имеют ограниченное и предопределенное число вариантов ответа либо ответы, результат которых однозначен (например, конкретное слово или цифра).

Отметим, что в Google Forms имеется возможность создавать нелинейные тесты: тесты, в которых переход к следующему вопросу (или группе вопросов) зависит от ответа на текущий вопрос.

После того как форма теста готова, исследователю стоит пройти его самостоятельно

но, а затем обратиться к коллегам, которые пройдут тестирование и дадут обратную связь. Это необходимо для того, чтобы не только проверить работу теста, но и оценить его удобство и дружелюбность для пользователя.

Исследователям следует понимать, что большинство из доступных пользователям конструкторов тестов ориентировано на учебные тесты. Как правило, в учебных тестах баллы считают лишь по одной шкале. Так что, если у Вас в тесте только одна шкала, следует перейти к настройке начисления баллов, если же шкал несколько, то этого делать не нужно. Ниже мы покажем, как это делается.

После того как тест готов, следует разместить ссылку на него на сайтах, а также разослать ее потенциальным респондентам. Предварительно необходимо зайти в пункт «Настройки» и отметить нужные пункты, а затем – в «Настройки доступа», чтобы получить копию ссылки, по которой респонденты найдут опросник.

Чтобы начать сбор данных, нужно перейти в пункт верхнего меню «Ответы» и сдвинуть ползунок «Принимать ответы» вправо, как показано на рисунке 2.

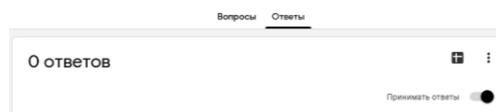


Рис. 2. Меню «*Ответы*» Google Forms

Как видно на рисунке 2, форма «*Ответы*» еще и позволяет пользователю увидеть количество людей, прошедших тестирование.

Рассмотрим теперь вопрос о том, как обрабатывать данные, полученные в ходе тестирования с помощью Google Forms.

Данный сервис предоставляет пользователям возможность собрать все данные тестирования в таблице, аналогичной MS Excel, что позволяет сначала преобразовать данные в необходимый нам формат, а после осуществить их обработку офлайн. Рассмотрим, как это можно сделать.

После того как испытуемые пройдут диагностику, их результаты будут автоматиче-



ски сохранены. Чтобы их увидеть и сохранить на диск, надо перейти в пункт верхнего меню «*Ответы*» и нажать на находящуюся в правом верхнем углу иконку зеленого цвета . При наведении курсора на эту кнопку появится всплывающая подсказка «*Создать таблицу*». Если на нее нажать, появится подменю, которое предложит варианты сохранения данных, а после нажатия на кнопку «*Создать*» файл сохранится на Google Диск пользователя. После загрузки файла в браузер для удобства дальнейшей работы его следует сохранить в компьютер в формате «*xlsx*», а дальше работать с ним в любом табличном процессоре, который может прочитать данный формат (обычно это MS Excel, Open Office Calc и т. п.). В нашей работе дальнейший материал мы будем объяснять на примере табличного процессора MS Excel версий 2007 и выше. Итак, рассмотрим, как обрабатывать полученные данные в табличном процессоре.

После того как мы откроем файл, в нем появится лист «*Ответы*» (название может быть и другим) с приблизительно следующей информацией (рис. 3).

В приведенной таблице поля в ячейках **A1** и **B1** созданы автоматически Google Forms, тогда как все остальные взяты из созданной нами для примера формы. Как мы видим, фамилия и имя испытуемого приведены в разных ячейках, а пол и ответы на вопросы теста написаны словами, отсутствуют возраст испытуемого и обработка по шкалам.

Перейдем к следующему этапу работы с полученными данными: к их первичной обработке.

Чтобы перевести данные в удобный для обработки вид, следует для начала открыть новый лист (назовем его, например, «*Data*»). После того как это будет сделано, в строке «**1**» на листе «*Data*» создадим шапку исключительно с интересующей нас информацией.

Для того чтобы фамилия и имя попали в одну ячейку, в Excel существует функция «**СЦЕПИТЬ()**». В нашем случае преобразование будет выглядеть следующим образом: «**=СЦЕПИТЬ(Ответы!C2;" ";Ответы!D2)**». Есть и другой способ: между ссылками и

вносимым текстом поставить значок «**&**». В этом случае формула будет выглядеть так: «**=Ответы!C2&" "&Ответы!D2**».

Затем переносим необходимые нам анкетные данные. Если данные изменять не надо, просто делаем ссылку на соответствующую ячейку (например, как в нашем случае, перенесем с листа «*Ответы*» дату рождения – «**=Ответы!E2**» и дату исследования – «**=Ответы!A2**»). Чтобы информация отражалась корректно, необходимо соответствующим образом настроить формат ячейки (это можно сделать во всплывающем меню, которое появляется при нажатии правой кнопки мыши). В других случаях следует использовать функции, которые позволят нам преобразовать данные в необходимый формат или вид. Так, используя функцию «**ЕСЛИ()**», преобразуем пол испытуемого в букву «**М**», если тестировался мужчина, и в букву «**Ж**» – если женщина:

«**=ЕСЛИ(Ответы!F2="Мужской";"М";"Ж")**».

Используя ту же функцию, преобразуем и ответы испытуемого на вопросы теста по следующему принципу – если ответ «*Верно*», то поставим «**1**», а если «*Неверно*» – то «**0**». В нашем случае формула, которая находится в ячейке **G2**, будет выглядеть следующим образом:

«**=ЕСЛИ(Ответы!G2="Верно";1;0)**».

После этого следует скопировать эту формулу во все остальные ячейки, где будут находиться ответы респондента.

На следующем этапе вычисляем возраст испытуемого (ячейка **D2**, лист «*Data*») и считаем значения шкал по ключу (ячейка **M2**, лист «*Data*»).

Чтобы вычислить возраст испытуемого, вычитаем из даты тестирования дату рождения. В зависимости от задач можно вычислить просто количество лет либо количество лет и месяцев. Покажем, как это можно сделать. Для того чтобы вычислить просто возраст, в соответствующей ячейке надо написать одну из следующих формул:

«**=ГОД(C2)-ГОД(B2)**»;

«**=РАЗДАТ(C2;B2;"y")**».



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	Отметка времени	Адрес электронной почты	Фамилия	Имя	Дата рождения	Ваш пол	1. Я люблю читать научно-техническую литературу	2. У меня хороший аппетит	3. По утрам я обычно встаю свежим и	4. Думаю, что мне понравилась бы работа библиотекаря	5. Малейшум меня будит
2	2.26.2020 22:37:43	brunner.eugene@gmail.com	Бруннер	Евгений	25.07.1968	Мужской	Верно	Не верно	Верно	Не верно	Не верно
3											

Рис. 3. Пример страницы «Ответы» файла MS Excel с данными тестирования, полученными через Google Forms

M2		fx =СУММ(F2;H2;J2;L2)+СУММ(G2=0;I2=0;K2=0)											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	ФИО	Дата рождения	Дата тестирования	Возраст	Пол	1	2	3	4	5	6	7	Шкала 1
2	Бруннер Евгений	25.07.1968	26.02.2020	52	М	1	0	1	0	0	0	1	6
3													

Рис. 4. Сводная таблица с данными тестирования на листе «Data»

Обратите внимание на то, что формат ячейки должен быть либо «Общий» либо «Числовой». В последнем случае в поле «Число десятичных знаков» необходимо установить значение «0». А если надо указать количество лет и месяцев, используем такую формулу:

«=РАЗНДАТ(C2;B2;"y")&" л. "&РАЗНДАТ(C2;B2;"ym")&" мес.».

В результате мы получим таблицу с необходимыми для нашего исследования данными (рис. 4), готовую к дальнейшей обработке.

На следующем этапе обработки первичных данных следует подсчитать баллы в соответствии с ключом. Для наглядности будем опираться на таблицу, приведенную на рис. 4. Рассмотрим несколько способов подсчета.

Для вычисления баллов по той или иной шкале обычно суммируют число утверждений, совпавших с ключом. Однако, если в таблице стоит значение «0», при подсчете совпавших с ключом баллов мы получим «0», а не «1». Покажем здесь лишь самые простые и короткие способы обработки данных тестирования без использования функции «ЕСЛИ()» или подсчета с помощью VBA.

Пусть нам дано, что с утверждением «Верно» должны совпасть вопросы 1, 3, 5 и 7, тогда как с утверждением «Неверно» – 2, 4, 6. Если следовать логике отображения наших данных, то мы сразу можем суммиро-

вать те утверждения, которые в ключе должны совпасть с утверждениями «Верно». Другими словами, если данные совпадают, то будет начисляться один балл, если нет – то 0 баллов. Используя функцию «СУММ()», мы получаем следующую формулу: «СУММ(F2;H2;J2;L2)».

Теперь мы должны сложить данные, совпадающие с ключом «Неверно»: «СУММ(G2;I2;K2)».

Как мы видим, совпадение с ключом принесет нам 0 баллов, тогда как несовпадение – 1, т. е. мы получим неверный результат. Эта проблема решается следующими способами.

Первый способ: инвертирование данных. Иными словами, от количества вопросов «Неверно» (их в нашем случае три) отнять полученную сумму: «3-СУММ(G2;I2;K2)». Тогда общая формула приобретет следующий вид:

«=СУММ(F2;H2;J2;L2)+3-СУММ(G2;I2;K2)».

Второй способ: использование логических операторов. Дело в том, что если логическая операция верна (или, выражаясь математически языком, «истинна»), то Excel ставит значение «1», а если нет – «0». Тем самым, правильную сумму мы можем посчитать следующим образом:

«СУММ(G2=0;I2=0;K2=0)».

Поясним: если значение, стоящее, например, в ячейке G2, будет равно «0» (истинно), то



функция «СУММ()» добавит к результату «I», так как выражение «G2=0» верно.

Теперь очевидно, что финальная формула будет выглядеть следующим образом:

«=СУММ(F2;H2;J2;L2)+СУММ(G2=0;I2=0;K2=0)»

или

«=СУММ(F2;H2;J2;L2;G2=0;I2=0;K2=0)».

После того, как данные приведены в надлежащий вид, необходимо скопировать сделанные нами преобразования (мы это делали во второй строке листа «Data») в строки, находящиеся ниже. Это необходимо, чтобы преобразовать все данные, которые находятся в листе «Ответы», в лист «Data» в соответствии с созданным нами шаблоном.

Теперь можно приступать к следующему этапу – этапу статистической обработки. Статистическую обработку можно осуществить как средствами MS Excel (или иного табличного процессора, в котором имеются функции для статистической обработки), так и с помощью специализированных пакетов, таких как SPSS, Statistica или StatPlus для Windows, либо StatPlus для Mac. Как это делать, указано в специальной литературе и в справке, которая есть в каждой программе.

В данной работе мы показали лишь некоторые простейшие способы организации психодиагностических исследований в среде Интернет, которые практически любой исследователь, даже не имеющий навыков программирования, может произвести самостоятельно.

Отметим также, что наряду с сервисом Google Forms, существуют его аналоги, которые так же позволяют собрать первичные данные в среде Internet. Среди наиболее известных из них мы назовем такие, как Aida-Form, ApPHP DataForm, ApPHP Survey, Typeform, Testograf, WebAsk, Яндекс.Формы, однако фактически их число намного больше. В ряду перечисленных сервисов хочется выделить Typeform, Testograf и Яндекс.Формы, которые так же, как и Google Forms, позволяют экспортировать данные опроса в файлы MS Excel.

В заключение укажем, что разработанная нами методология проведения онлайн-иссле-

дования может быть использована не только для проведения научных психологических, психолого-педагогических и социометрических исследований, но также и для обучения студентов в процессе занятий по общей и экспериментальной психологии, психодиагностике, социологии и т. п.

АННОТАЦИЯ

В работе рассматриваются некоторые вопросы проведения дистанционных исследований: сбора данных в среде Интернет и их последующей обработки. Рассматриваются также вопросы об особенностях, преимуществах и недостатках онлайн-тестирования в сравнении с традиционным способом проведения психодиагностических исследований, а также вопросы о видах тестовых заданий. В статье приводится разработанная автором методология перевода данных тестирования, полученных с помощью онлайн-сервиса Google Forms, в данные, пригодные для дальнейшей качественной и количественной (статистической) обработки.

Ключевые слова: методика тестирования online, интернет-тестирование, методика организации дистанционных исследований, психодиагностика, Google Forms.

SUMMARY

The paper deals with some issues of distance research: collection and subsequent processing of data in the Internet environment. It also considers features, advantages and disadvantages of online testing in comparison with the traditional method of conducting psychodiagnostic research, as well as types of test tasks. The article provides a methodology developed by the author for transforming test data obtained with the Google Forms online service into data suitable for further qualitative and quantitative (statistical) processing.

Key words: distance and online testing methodology, Internet testing, distance research organization methodology, psychodiagnostics, Google Forms.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бруннер Е. Ю. Динамика показателей внимания опиазависимых юношей при работе с корректурной пробой на основе оф-



тальмологических колец Е. Ландольта // Научный вестник Херсонского государственного университета. Серия «Психологические науки». – 2014. – Вып. 2. – Т. 1. – С. 25–37.

2. Бруннер Е. Ю. К вопросу методологии диагностики внимания и автоматизации обработки данных корректурной пробы на основе офтальмологических колец Е. Ландольта // Научный часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Вып. 36 (60). – 2012. – С. 188–195.

3. Горбунов С. С., Глебов В. В. О возможности проведения исследований психологических характеристик специализированных профессиональных сообществ посредством социальных сетей интернета // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 7. – С. 44–47.

4. Гугл Формы [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.google.com/intl/ru/forms/about/>.

5. Дюк В. А. Компьютерная психодиагностика. – СПб.: Братство, 1994. – 364 с.

6. Ермаков С. С. Психологические тесты в сети интернет и перспективы их применения в спортивной практике // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2004. – № 3. – С. 8–24.

7. Жичкина А. Е. О возможностях психологических исследований в сети Интернет // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 75–78.

8. Иванов В. Г., Лазарева Е. Ю., Николаев Е. Л. Применение современных информационно-коммуникационных технологий в психотерапевтической и психологической практике (обзор зарубежных исследований) // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57 (6). – С. 321–329.

9. Собчик Л. Н. СМИЛ (ММРІ). Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. – СПб.: Речь, 2001. – 224 с.

10. Brunner E. Y., Mizin V. I. Grape Polyphenols Attenuate Psychological Stress // Chapter 19 in Advanced Bioactive Compounds Countering the Effects of Radiological, Chemical and Biological Agents, NATO Science for Peace and Security. – 2013. – P. 229–240.

11. Brunner E. Peculiarities of Attention Parameters and their Dynamics in 17-23-Year-

Old Female Students // Psychological service of higher education institutions. – New York: Nova Science Publishers, 2020. – P. 79–100.

12. Psychological Experiments on the Internet. – San Diego: Academic Press, 2000. – 317 p.



**П. Е. Григорьев, А. С. Гальченко,
Л. В. Поскотинова**

УДК 159.9.07

РАЗЛИЧИЯ В СТРУКТУРЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ – ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00060.

Исследованию угрожающего явления интернет-зависимости посвящено немало психологических, медицинских, педагогических, социокультурных, инженерных исследований отечественных и зарубежных авторов, особенно в последние годы. Рассматриваются клинические, нейрофизиологические, возрастные, психологические и иные аспекты этого явления. [1; 9; 11; 12; 14], вплоть до влияния интернет-зависимости на производительность труда сотрудников, что вынуждает работодателей принимать соответствующие меры [5].

Однако среди перечисленных выше и других известных нам работ, наблюдается



определенный дефицит исследований структуры интернет-зависимости в половом аспекте у старшеклассников, когда ведущей активностью является общение, которое массово перетекает из реальной среды в Интернет, что может негативно сказываться на социализации подрастающего поколения, успешности в учебной деятельности, а также со временем усугубляться. Есть сведения о том, что время, проводимое в Интернете российскими подростками, не отличается в зависимости от пола [2], однако остаются вопросы о различиях именно в структуре, а, значит, и механизмах интернет-зависимости у юношей и девушек. Цель данного исследования: сравнить структуру интернет-зависимости у старшеклассников разных полов на современном этапе в отечественных условиях.

Выборка. Общий объем выборки составил 99 обучающихся образовательных учреждений, проживающих в г. Симферополе Республики Крым (67 девушек, 32 юноши). Возраст респондентов – 16-17 лет.

Участие испытуемых было добровольным с получением информированного согласия и одобрено этическим комитетом ФГБУН ФИЦКИА РАН (протокол № 3 от 12.02.2020 г).

Методики. С целью диагностики интернет-зависимого поведения применялся опросник интернет-зависимости С. Чена [8] в адаптации К. А. Феклисова и В. Л. Малыгина [3]. Авторы не только успешно адаптировали опросник С. Чена для российской популяции, но и показали его большую эффективность, например, в сравнении с часто применяющимся, разработанным в 1994 году тестом Кимберли-Янг на интернет-зависимость, который состоит из таких шкал, как «наращивание дозы», «изменение формы поведения», «синдром отмены».

Применяемый здесь тест Чена состоит, в свою очередь, из пяти оценочных шкал: шкала компульсивных симптомов (Com); шкала симптомов отмены (Wit); шкала толерантности (Tol); шкала внутриличностных проблем и проблем, связанных со здоровьем (IH); шкала управления временем (TM).

Методы математико-статистической обработки данных. В исследовании использовались описательные статистики (среднее арифметическое, стандартное отклонение, стандартная ошибка среднего), критерий Колмогорова-Смирнова для проверки рядов данных на нормальность распределения. Для статистических сравнений применялся критерий Стьюдента с двусторонней критической областью для несвязанных выборок с критерием Левена об однородности дисперсий. Статистически значимыми полагали различия при уровне значимости $p < 0,05$. Также рассматривали случаи, когда $0,05 \leq p < 0,1$ как обладающие тенденцией к значимости различий и заслуживающие определенного внимания при описании результатов. Дополнительно были рассчитаны размеры эффектов по критериям d Коэна (отсутствует $\leq 0,19$, слабый 0,2-0,49, средний 0,5-0,79, сильный $\geq 0,8$).

Описательные статистики для сравниваемых групп (выборочные средние и стандартные ошибки), статистика Стьюдента и уровень статистической значимости различий, а также размер эффекта d Коэна представлены в таблице 1.

В целом все параметры интернет-зависимости в той или иной мере оказались более выраженными у девушек, чем у юношей. При этом стоит отметить, что согласно интерпретации С. Чена склонность к возникновению интернет-зависимого поведения начинается с 43 баллов, то есть средние значения у юношей приходятся на нижнюю границу этой области, тогда как у девушек они выражены более существенно с разницей практически в 4,5 балла.

Наиболее значимым как по различиям, так и по размеру эффекта оказался параметр Tol (толерантность), т.е. человеку требуется все дольше и дольше находиться в Интернете, чтобы насытить эту потребность. Статистически значимые различия с заметным размером эффекта выявлены по параметру Com, который отражает компульсивное, навязчивое стремление снова и снова возвращаться в интернет-среду. Близким к стати-



Таблица 1
Статистические сравнения параметров интернет-зависимости в группах юношей и девушек

Показатели	M±m девушки	M±m юноши	t	P	d Коэна
среднее Com	2,01±0,06	1,76±0,10	2,01	0,047**	0,43 ⁺
среднее Wit	2,00±0,07	1,76±0,09	1,86	0,065*	0,41 ⁺
среднее Tol	2,18±0,08	1,87±0,11	2,27	0,025**	0,50 ⁺⁺
среднее IH	1,58±0,05	1,51±0,09	0,63	0,530	0,13
среднее TM	1,83±0,05	1,77±0,12	0,50	0,617	0,10
суммарный балл	48,98±1,32	44,53±2,22	1,80	0,075*	0,38 ⁺

Примечания к таблице 1: * – тенденция к значимости различий при $0,05 \leq p < 0,1$; ** – различия статистически значимы при $p < 0,05$; ⁺ – слабый размер эффекта по d Коэна; ⁺⁺ – средний размер эффекта по d Коэна; t – эмпирическое значение критерия Стьюдента; p – уровень статистической значимости различий средних арифметических в выборках.

стической значимости и при этом по размеру эффекта явился параметр Wit (синдром отмены), по всем этим трем параметрам у девушек уровень интернет-зависимости существенно выше, чем у юношей. Остальные субшкалы не показали статистически значимых зависимостей от фактора пола, за исключением общего балла опросника (на уровне тенденции), что вполне ожидаемо, поскольку он получается простым суммированием всех субшкал.

Итак, по всем параметрам интернет-зависимости в той или иной мере девушки оказались более уязвимы, чем юноши. При этом у девушек просматривается некая триада симптомов, которая формирует своего рода порочный круг: пользователь испытывает навязчивое желание возвращаться в Интернет, при этом ему требуется все больше времени проводить в сети, а отмена пребывания в сети вызывает негативные эмоции. Уровни симптомов, связанные с проблемами со здоровьем, внутриличностными проблемами и способностью управлять своим временем, выражены в балльном отношении в несколько меньшей степени, что может свидетельствовать об относительной устойчивости

этих характеристик к зависимости от интернета (по ним же не выявляется половых различий), в отличие от симптомов интернет-зависимости, в большей степени замкнутых на эмоционально-потребностную сферу личности.

Результаты других авторов в той или иной мере подкрепляют полученные нами данные. В отечественном исследовании с участием респондентов молодого возраста (30,6±4,2 года) было установлено, что общение в социальных сетях более актуально для женщин, они более эмоционально вовлечены в интернет-зависимое поведение, что обусловлено психологическими и нейрофизиологическими половыми особенностями [4]. Исследование, проведенное с участием студентов университета в Испании [6], также показало большую зависимость девушек от социальных сетей. При этом, мета-анализ данных 115 независимых выборок из 34 стран дальнего зарубежья разного пола и возраста выявил в целом большую интернет-зависимость у мужчин [15]. Аналогичные данные получены и на более близких по возрасту студентах университета в Индии [13].



Несогласованность этих и других аналогичных результатов о половых различиях интернет-зависимости может быть обусловлена тем, что использовались разные методические подходы к изучению интернет-зависимости. Серьезные клинические симптомы наблюдаются, как правило, у лиц мужского пола [10], в то время как женщины вовлекаются в интернет-зависимое поведение эмоционально, но при этом социализация страдает в меньшей степени. Несогласованные результаты могут быть обусловлены так же тем, что используются различные опросники и другие различающиеся методы диагностики интернет-зависимости.

Как показывает наше исследование, необходимо разделять разные симптомы интернет-зависимости и анализировать их соотношение. Наконец, следует учитывать культурные, национальные, возрастные и другие аспекты исследуемых выборок.

В педагогическом и психологическом аспектах необходимы дальнейшие исследования для прояснения вопроса о том, является ли данная тенденция неблагоприятной для социализации девушек данного возраста, или это своего рода проявление современной виртуализации общения и самопозиционирования, не требующее коррекции. Однако в связи с этим привлекают внимание результаты, полученные на выборке из немецкой популяции: женщины с интернет-зависимостью чаще используют социальные сети в связи с необходимостью социальной поддержки, а чрезмерное пребывание в Интернете более негативно влияет на успешность их профессиональной или учебной деятельности [7].

Исследование с помощью теста интернет-зависимости С. Чена показало наличие половых различий в уровне и структуре интернет-зависимого поведения у старшеклассников 16-17 лет, проживающих в одном из южных регионов европейской части России (Крым, г. Симферополь). Так, общая интернет-зависимость на уровне тенденции выше у девушек, чем у юношей в среднем на 4,5 баллов. При этом суммарный показатель девушек превосходит пороговое значение тенденции к интернет-зависимости (42 балла) на 7

баллов, а у юношей – только на 2,5 балла. Статистически значимо повышенные значения по сравнению с юношами у девушек по шкалам Com и Tol определяют своего рода порочный эмоциональный круг: девушкам требуется все больше времени находиться в Интернете и при этом все сильнее хочется вернуться к этому занятию. Выявленные закономерности нуждаются в проверке на более обширных выборках и разных субпопуляциях.

АННОТАЦИЯ

На выборке российских старшеклассников 16-17 лет исследованы различия в структуре интернет-зависимости у девушек и юношей с помощью теста интернет-зависимого поведения С. Чена. Статистически значимые различия получены для компульсивности и толерантности: девушки в большей степени, чем юноши, навязчиво стремятся возвращаться в Интернет, им требуется все больше времени проводить в сети. Такое поведение может отражать необходимость социальной поддержки, при этом негативно влияя на успешность учебной деятельности.

Ключевые слова: старшеклассники, девушки, юноши, интернет-зависимость, половые различия интернет-зависимости.

SUMMARY

On a sample of Russian high school pupils aged 16-17 years, differences in the structure of Internet addiction among girls and youngsters were investigated using the Chen Internet Addiction Scale. Statistically significant differences were obtained for compulsiveness and tolerance: girls, to a greater extent than boys, obsessively strive to return to the Internet, they need to spend more and more time on the Internet. This behavior can reflect the need for social support, while negatively affecting the success of educational activities.

Key words: pupils of senior classes, youngsters, girls, internet addiction, sex differences in internet addiction.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кожогельдиева К.М., Иманалиева М.М. Интернет-зависимость у современных подростков как психолого-педагогическая пробле-



ма // Вестник Бишкекского гуманитарного университета. – 2019. – № 1 (47). – С. 79–81.

2. Колесников В. Н., Мельник Ю. И., Теплова Л. И. Интернет-активность и проблемное использование интернета в юношеском возрасте // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 1 (33). – С. 34–46.

3. Малыгин В. Л., Феклисов К. А., Искандирова А. Б., Антоненко А. А. Методологические подходы к раннему выявлению Интернет-зависимого поведения. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. – 2011. – № 6. – URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2011_6_11/nomer/nomer03.php (дата обращения: 02.01.2021).

4. Шайдукова Л. К., Рашитова Э. Л. Клинические, гендерные и возрастные аспекты интернет-зависимости // Казанский медицинский журнал. – 2020. – № 2 (101). – С. 193–199.

5. Al-Hashimi M. [и др.]. The Impact of Internet Addiction on Bahraini Employees' Performance. – 2021.

6. Aparicio-Martínez P. [и др.]. Gender Differences in the Addiction to Social Networks in the Southern Spanish University Students // Telematics and Informatics. – 2020. – Vol. 46. – Pp. 101–304.

7. Bischof G. [и др.]. Gender differences in Internet addiction // Journal of Behavioral Addictions. – 2015. – № 4 (Suppl. 1). – P. 8.

8. Chen S. [и др.]. Development of a Chinese Internet Addiction Scale and its Psychometric Study // Chinese Journal of Psychology. – 2003. – Vol. 45. – Pp. 279–294.

9. Dresch B. Internet Addiction Disorder (IAD) [Электронный ресурс]. – Encyclopedia, section Psychiatry and Mental Health Studies. – 2020. – URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02615330> (дата обращения: 02.01.2021).

10. Ginige P. Internet Addiction Disorder. – May 24th, 2017.

11. Khudhair A. S. Internet Addiction // Scholars Journal of Medical Case Reports. – 2020. – № 8 (4). – Pp. 505–507.

12. Kumiasanti K. S. [и др.]. Internet Addiction: A New Addiction? // Med J Indones. – 2019. – Vol. 28. – P. 82–91.

13. Pradeep K., Anupam A. Gender Differences on Internet Users among University Students // International Journal of Multidisciplinary Educational Research. – 2020. – Vol. 9. – № 12 (3). – Pp. 25–30.

14. Sadiku M. N. O., Shadare A. E., Musa S. M. Internet Addiction // International Journal of Engineering Research. – 2017. – Vol. 6. – № 9. – Pp. 431–432.

15. Su W. [и др.]. Are Males More Likely to be Addicted to the Internet than Females? // Computers in Human Behaviours. – 2019. – № 99. – Pp. 86–100.



Е. С. Фоминых

УДК 159.9

АНАЛИТИЧНОСТЬ- ХОЛИСТИЧНОСТЬ В ПРОБЛЕМАТИКЕ МЕНТАЛЬНЫХ ОСНОВ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ МОЛОДЕЖИ

В настоящее время внимание научного сообщества приковано к анализу проблем подготовки подрастающего поколения к самостоятельной взрослой и независимой жизни. В приоритете – становление субъектной позиции, основанной на принятии ответственности за собственный выбор и решения, реализации сущности и аутентичного предназначения с опорой на потенциал, ресурсы, возможности, в том числе в условиях внешних и внутренних барьеров и рисков. Субъектность дает возможность выстраивать жизненные стратегии, формировать контур внеш-



ней и внутренней реальности в соответствии со значимыми личностными параметрами и критериями. Субъект отличается целостностью, единством и интегративностью, балансом между автономностью и включенностью в социальный контекст.

Проблема субъектности находит отражение в трудах К. А. Абульхановой [1], Л. И. Анцыферовой [2], А. В. Брушлинского [4], В. Д. Шадрикова [10] и др. На научно-эмпирическом уровне раскрыта ее сущность, индикаторы, генез. Однако вопросы ее структуры, механизмов достижения, катализаторов и ингибиторов продолжают оставаться открытыми, в связи с чем актуальна разработка психологических составляющих данного феномена. Учитывая значение субъектности для выстраивания жизненного пути личности, мы формулируем цель предпринятого исследования: анализ взаимосвязи аналитичности-холистичности и компонентов жизненной позиции в юношеском периоде.

Жизненная позиция личности – конструкт, включающий совокупность когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов. Каждый компонент в отдельности и в системных отношениях определяет вариативность траектории жизненного пути личности [7]. Значительное место в моделировании этой траектории играют ментальные составляющие, выступающие каркасом, который задает масштабы, границы, осознание своих возможностей и ограничений. Обозначенный контекст актуализирует необходимость рассмотрения аналитичности-холистичности как ментальной основы жизненной позиции личности.

Аналитичность и холистичность являются феноменами, играющими важную роль в становлении субъектных качеств личности. Это ключевые способы осмысления человеком познавательных и социальных ситуаций, из которых складывается жизненный путь [5; 6]. Аналитичность и холистичность в современной литературе являются недизъюнктивным континуумом, полюса которого образуются степенью включенности объекта в социальный контекст: при аналитичности лич-

ность рассматривается изолированно от него, в то время как при холистичности подчеркивается взаимосвязь со средой. Данные аспекты отражаются на характере восприятия окружающего, изменений, определении причин происходящего, отношении к различным аспектам жизни. Основные характеристики рассматриваемых конструктов представлены в таблице 1 [3; 6; 8].

В то же время А. В. Брушлинский подчеркивает необходимость гармонии и синтеза аналитичности-холистичности, потому как человек связан с другими людьми и в то же время автономен, независим, относительно обособлен. Поэтому комплементарность этих составляющих способствует повышению адаптивности, жизнеспособности и самоэффективности личности [4].

Перечисленные теоретические положения дают основания заключить о связи жизненной позиции с аналитичностью-холистичностью. Для уточнения специфики связи между рассматриваемыми конструктами у современной молодежи нами была организована и проведена эмпирическая проверка с участием 102 студентов (средний возраст – 21 год). Исследуемая выборка однородна по возрастным, социальным составляющим. Психодиагностический комплекс составили валидные стандартизированные тест-опросники: «Шкала аналитичности-холистичности» (адаптация В. В. Апановича, В. В. Знакова, Ю. И. Александрова) [3], «Жизненная позиция личности» (Д. А. Леонтьев, А. Е. Шильманская) [7]. Алгоритм анализа и представления полученных данных включал следующую последовательность: рассмотрение общих показателей континуума аналитичность-холистичность и его частных составляющих, анализ связей и отношений с компонентами жизненной позиции личности на основе коэффициента взаимной сопряженности Пирсона-Чупрова.

Общие показатели континуума аналитичности – холистичности современной молодежи представлены на рисунке 1.

В юности фиксируется тенденция к преобладанию показателей холистичности, что вы-



Таблица 1

Основные характеристики аналитичности – холистичности

АНАЛИТИЧНОСТЬ	ХОЛИСТИЧНОСТЬ
Когнитивные основы	
<i>Общие когниции</i>	<i>Социальные когниции</i>
<i>Общие когниции:</i> аналитическое (дискурсивное) мышление; последовательный анализ, логическая обоснованность и осознанность	<i>Социальные когниции:</i> ассоциативное мышление; интуитивность принятия решений, высокая скорость мыслительных процессов при минимальной осознанности
Видение механизмов развития и изменений мира	
Внутренняя логика и исключение воздействия внешней среды	Сложная причинность, включающая взаимосвязи, взаимовлияния и взаимодействия между объектами, явлениями и средой, а также фактор неопределенности
Восприятие объектов и явлений / фокус внимания	
<i>Деконтекстуализация:</i> объект, явление вычлняются из остального мира, раскладываются на составляющие, которые рассматриваются изолированно от контекста	<i>Контекстуализация:</i> объекты и явления в обширном социальном контексте рассматриваются как единое целое, несводимое к сумме частей, взаимосвязи между которыми акцентируются
Каузальная атрибуция событий и явлений	
<i>Доминанта диспозиционизма:</i> детерминация устойчивыми личностными особенностями, диспозициями и т. п. личности, мало подверженными влиянию внешних факторов	<i>Доминанта интеракционизма:</i> детерминация аспектами, не зависящими от индивида и определяемыми социальными паттернами взаимодействия и ситуативными факторами
Отношение к противоречиям	
<i>Интолерантность,</i> избегание противоречий. <i>Дихотомичность:</i> выбор одного из двух противоположных суждений	<i>Толерантность,</i> способность синтезировать противоречивые суждения в непротиворечивое целое. <i>Наивный диалектизм:</i> оба суждения могут быть потенциально правильными
Восприятие изменений	
Тенденция к сохранению постоянства, статичности, независимости объектов: сущность событий / явлений должна оставаться неизменной в течении долгого времени	Приемлемость нестатичности, динамики, закономерной постоянной изменчивости: сложные социальные паттерны взаимодействия определяют состояние постоянного изменения

АНАЛИТИЧНОСТЬ

ХОЛИСТИЧНОСТЬ

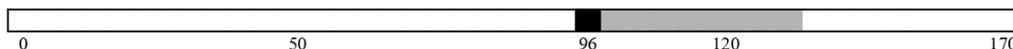


Рис. 1. Континуум «аналитичность-холистичность» в юности

ражается в плавном увеличении количественных показателей испытуемых в сторону полюса холистичности с отсутствием крайних значений (показатели сосредоточены в диапазоне 97-126 баллов, причем 70 % выборки демонстрируют показатели в диапазоне 103-116). Данная тенденция указывает на преобладание интуитивного мышления, целостного подхода к оценке ситуации. Если го-

ворить о рассматриваемых феноменах с позиции мировоззренческой категории, отражающей систему установок относительно себя и мира, то следует подчеркнуть значимость взаимосвязей и взаимовлияний личности в обширном контексте, в который они включены. При данном типе ментальности исключены внутренние законы изменения, постоянство. Обращает внимание отсутствие сбалан-

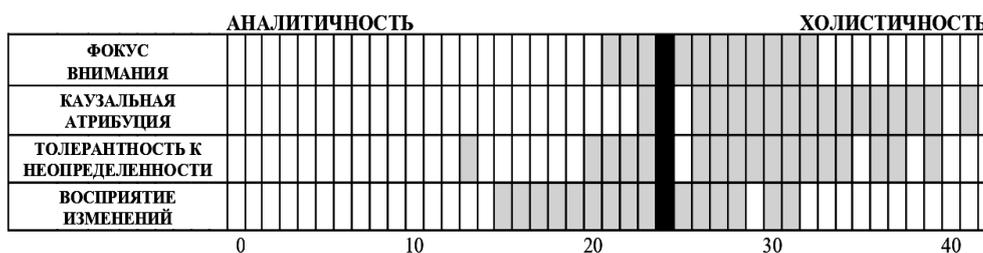


Рис. 2. Четырехкомпонентная модель аналитичности-холистичности

сированных показателей (соответствующих числовому значению 96) и показателей аналитичности. Полученные результаты согласуются с данными, полученными в более ранних отечественных исследованиях [3].

Помимо общего показателя аналитичности-холистичности методика предусматривает возможность исследования частных составляющих изучаемого континуума, представленных в авторской модели Р. Нисбетта и его коллектива [8]: фокуса внимания, каузальной атрибуции, восприятия изменений, толерантности к противоречиям (рис. 2). Каждый из перечисленных компонентов также континуален: низкие показатели отражают шкалу аналитичности, высокие – холистичности.

Первый компонент в рамках изучаемой модели – *фокус внимания*, акцентирующий роль социального контекста в анализе и оценке явления или ситуации. Так, чрезмерная значимость контекста – это показатель холистичности, а изолированность и независимость – аналитичности. В исследуемой нами выборке преобладают показатели холистичности (80 % выборки), подчеркивающие значение контекста в анализе социальной ситуации или явления. Сбалансированные показатели у 12,5 % студентов, принявших участие в исследовании, и 7,5 % – аналитический полюс с тенденцией к деконтекстуализации и изолированным рассмотрением явления. Таким образом, выбор и концентрации из массивного потока информации осуществляется с учетом своеобразного «фильтра» – социального контекста и сложной системы взаимодействующих факторов внутри него, определяющих специфику субъективного восприятия личности. Причем в поле внимания

могут оказаться многообразные и многочисленные факторы, что предопределяет относительную легкость в объяснении происходящих событий [8].

Каузальная атрибуция является параметром, вскрывающим причины происходящего. Как и фокус внимания, данный параметр коррелирует с аналитичностью и холистичностью как ментальными основами. Холистичность максимально выражена в исследуемой выборке: 98 % респондентов продемонстрировали интеракционистские тенденции, т. е. стремление объяснять происходящие события воздействием внешних факторов. Для испытуемых высоко значение ситуативных факторов, сензитивность к социальному окружению. Ситуативная и социальная центрированность с соответствующими ролями и обязательствами логично объясняется культуральными особенностями, когда множественные связи и взаимовлияния «вплетены» в картину мира индивида. Не стоит умалять возрастные аспекты – принятие ответственности за последствия принимаемых решений не всегда успешно реализуется юношами и девушками. Только 2 % выборки придерживаются диспозиционных позиций, приписывая причины внутренним устойчивым составляющим, тем самым образуя полюс аналитичности.

Толерантность к противоречиям является параметром, отражающим отношение личности к двум противоположным точкам зрения: при холистическом подходе они синтезируются в единое целое и воспринимаются как единое целое, при аналитическом подходе существовать может только одна точка зрения – истинная. В ходе проведенного



исследования 18 % продемонстрировали аналитический полюс, 78 % – холистический. Также выявлено 4 % испытуемых, характеризующихся преобладанием баланса в изучаемом континууме. В юности явно преобладает тенденция достижения компромисса в неоднозначных ситуациях, невозможности остановиться на одном из вариантов как единственно верном.

Последний заявленный в модели Р. Нисбетта компонент – *восприятие изменений*. Экспериментальное исследование показало преобладание аналитического полюса (60 %). Сбалансированные показатели выявлены в 14 % случаев, а холистические тенденции – у 26 % испытуемых. Перцептивная позиция по отношению к происходящим событиям и явлениям может меняться в зависимости от того, какой полюс доминирует: аналитический полюс подчеркивает линейность и однонаправленность изменений, а холистический – нелинейность и цикличность. В выборке обнаружена тенденция воспринимать объекты как независимые, статичные и стабильные во времени, чем можно объяснить низкую значимость личностных изменений и усилий по преобразованию своего внешнего и внутреннего мира. Данный аспект ментальности личности вносит соответствующие оттенки в специфику отношения к собственной жизни и развитию.

Ранее нами были описаны значимые параметры жизненной позиции молодежи, выявленные на основе методики «Опросник жизненной позиции личности (ЖПЛ)» (Д. А. Леонтьев, А. Е. Шильманская) [9]. Выявленное снижение показателей эмоционального компонента при относительно высоких значениях когнитивного и поведенческого компонентов подчеркнуло субъективную неудовлетворенность, дисгармонию, проблемы субъективного благополучия современной молодежи. Выявленные специфические ограничивающие установки относительно будущего, возможности самореализации являются предпосылкой, блокирующей становление субъектной позиции. Возникает закономерный вопрос о связи параметров жизненной

позиции личности с аналитичностью-холистичностью. Для установления взаимосвязи между параметрами использовался коэффициент взаимной сопряженности Пирсона и Чупрова. Результаты представлены в таблице 2.

Таким образом, статистически значимые связи ($p \leq 0.05$) установлены между общим показателем аналитичности-холистичности и когнитивным и аффективным компонентами жизненной позиции юношей. Взаимосвязь с поведенческим компонентом не подтвердилась, что доказывает необходимость синтеза, баланса, комплементарности аналитичности-холистичности для реализации субъектных свойств. Дальнейший анализ взаимосвязи параметров жизненной позиции и компонентов аналитичности-холистичности выявил следующие значимые для исследования аспекты:

- взаимосвязь низких показателей гармонии и полюса холистичности в параметрах каузальной атрибуции и толерантности к противоречиям: дисгармония в восприятии себя и своей жизни связана с включенностью в социальный контекст, вызывающей ощущение дискомфорта и неудовлетворенности; возможности и перспективы изменения блокируются ограничивающими установками личности;

- взаимосвязь высоких показателей осознанности и аналитичности в восприятии изменений: постоянство, стабильность, статичность являются важными элементами осознания окружающей действительности, возможности ее изменения и самоизменения недооцениваются;

- взаимосвязь высоких показателей осознанности и холистического полюса фокуса внимания и толерантности к противоречиям подчеркивает приоритет ситуационной и социальной ориентированности личности в осознанном отношении к своей жизни.

Итак, проведенное исследование позволило установить значимые ментальные аспекты жизненной позиции современных юношей и девушек. Учет выявленных социально-психологических особенностей позволит эффективно решать проблемы сопровождения молодежи в вопросах конструи-



Таблица 2

Показатели взаимосвязи между параметрами жизненной позиции и аналитичностью-холистичностью в юности

Критерий	Фокус внимания	Каузальная атрибуция	Толерантность к противоречиям	Восприятие изменений	Общий показатель аналитичности-холистичности
ГАРМОНИЯ					
Коэффициент взаимной сопряженности Пирсона (С)	0,241	<i>0,707</i>	<i>0,424</i>	0,269	0,263
Коэффициент взаимной сопряженности Чупрова (Т)	0,176	<i>0,707</i>	<i>0,331</i>	0,198	0,193
ОСОЗНАННОСТЬ					
Коэффициент взаимной сопряженности Пирсона (С)	<i>0,33</i>	0,185	<i>0,309</i>	<i>0,495</i>	<i>0,396</i>
Коэффициент взаимной сопряженности Чупрова (Т)	<i>0,247</i>	0,133	<i>0,23</i>	<i>0,403</i>	<i>0,305</i>
АКТИВНОСТЬ					
Коэффициент взаимной сопряженности Пирсона (С)	0,186	0,2	0,206	0,218	0,0796
Коэффициент взаимной сопряженности Чупрова (Т)	0,134	0,144	0,149	0,158	0,112

рования, прогнозирования и управления своей жизни.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу психологических составляющих жизненной позиции современной молодежи. В фокусе внимания взаимосвязь континуума аналитичность-холистичность и параметров жизненной позиции в юности. Рассматриваемый континуум определяет специфику ментальности личности, соответственно, отношение к собственной жизни и возможности ее конструирования. Проведено эмпирическое исследование взаимосвязи рассматриваемых конструкторов. Описана специфика взаимосвязи

между параметрами жизненной позиции (гармония, осознанность) и компонентами аналитичности-холистичности в юности.

Ключевые слова: аналитичность, холистичность, жизненная позиция, юность, ментальность.

SUMMARY

The article is devoted to the analysis of the psychological components of the life position of modern youth. The focus is on the relationship between the continuum of analyticity-holism and the parameters of the life position in youth. The continuum under consideration determines the specifics of the personality's mentality, respectively, the attitude to one's own life and the



possibility of its construction. An empirical study of the relationship of the constructs under consideration is carried out. The article describes the specifics of the relationship between the parameters of the life position (harmony, awareness) and the components of analyticity-holism.

Key words: analytical, holistic, life position, youth, mentality.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – № 4. – С. 3–21.
2. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проспект, 2000. – С. 27–42.
3. Апанович В.В., Знаков В.В., Александров Ю.И. Апробация шкалы аналитичности-холистичности на российской выборке // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – № 5. – С. 80–96.
4. Брушлинский А. В. Избранные психологические труды. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 621 с.
5. Знаков В. В. Психология понимания мира человека. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – 488 с.
6. Знаков В. В. Аналитичность и холистичность во взглядах А. В. Брушлинского и О. К. Тихомирова // Вопросы психологии. – 2013. – № 4. – С. 135–146.
7. Леонтьев Д. А., Шильманская А. Е. Жизненная позиция личности: от теории к операционализации // Вопросы психологии. – 2019. – № 1. – С. 90–100.
8. Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А. Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания. – Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 1. – С. 55–86.
9. Фоминых Е. С. Взаимосвязь самоэффективности и жизненной позиции молодежи // Вектор науки Тольяттинского госу-

дарственного университета. – 2020. – № 2 (41). – С. 55–59.

10. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 328 с.



В. А. Долгополова

УДК: 159.922

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕФИЦИТАРНОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Подходы отечественных исследователей к вопросам дизонтогенеза основаны на ключевых идеях концепции аномального развития Л. С. Выготского, сформированной в русле методологии культурно-исторической теории [2]. Так, определяющим положением является тезис о единстве закономерностей развития в норме и в патологии, что предполагает глубокое исследование единства структурно-динамических характеристик нормального и аномального развития. Вместе с тем раскрытие атипичной линии развития невозможно без изучения комплекса своеобразных условий и диагностически значимых признаков, определяющих особенности психического дизонтогенеза [2].

Идеи Л. С. Выготского были продолжены и дополнены в отечественной психологии аномального развития. Так, В. В. Лебединский сформулировал четыре ключевые группы характеристик, определяющие особенности развития при любом типе дизонтогенеза



[5]. В их числе функциональная локализация нарушения; хроногенный фактор (время поражения); нарушения своевременности развития в связи с нарушениями межфункциональных взаимодействий; структура дефекта, обусловленная связями между первичными и вторичными нарушениями. Выделенные в общей типологии параметры во многом отличаются в зависимости от конкретного типа дизонтогенеза.

Особый вид психического дизонтогенеза, согласно классификации В. В. Лебединского, представляет собой дефицитарное развитие. Данный тип дизонтогенеза связан с первичной недостаточностью отдельных систем: зрения, слуха, опорно-двигательной, а также рядом соматических заболеваний (сердечно-сосудистой, дыхательной систем) [5]. В данной статье мы подробнее остановимся на рассмотрении особенностей детей с нарушениями зрения.

Традиции, заложенные в концепции Л. С. Выготского, активно используются и в современных исследованиях.

Принимая во внимание большое количество детей с нарушениями зрения, важно дифференцировано подходить к описанию их особенностей развития. В статье продемонстрирована комплексность и многоаспектность психических нарушений, связанных с нарушением зрения.

Исследования психического развития детей с нарушениями зрения в полной мере иллюстрируют те закономерности, которые выявлены и обоснованы в концепции аномального развития Л. С. Выготского [2]. Анализируя аномальное развитие, Л. С. Выготский отмечал, что недоразвитие высших психических функций у аномальных детей возникает как вторичное явление, надстраиваемое на основе первичных особенностей, а недоразвитие низших психических функций является прямым следствием дефекта. То есть недоразвитие высших психических функций автор рассматривает как вторичную надстройку над дефектом.

В ходе аномального развития первичный симптом и вторичная симптоматика находят-

ся в закономерном взаимодействии: не только первичный симптом создает условия для возникновения вторичной симптоматики, но и вторичная симптоматика создает определенные условия, усугубляющие первичный симптом.

Исследование патологии сенсорной сферы подтвердило предположение Л. С. Выготского о неравномерности развития аномального ребенка. Если у здорового ребенка гетерохрония является стимулом к образованию новых функциональных систем, то у ребенка с аномалией в сенсорной сфере наблюдается несоответствие в развитии отдельных систем, тормозящее общее развитие.

Л. С. Выготским была выдвинута идея сложной структуры аномального развития ребенка с дефектом. При изучении детей, нуждающихся в специальном коррекционном воздействии, было установлено, что дефект, возникший вследствие того или иного заболевания, не представляет изолированного выпадения. В ходе развития у ребенка с дефектом анализатора возникает целый ряд отклонений, создается целостная картина атипичного, аномального развития.

Представим обзор и сравнительный анализ концепций отечественных авторов, используя в качестве основания для группировки параметров дизонтогенеза дефицитарного типа классическую типологию В. В. Лебединского.

Глубина дефекта определяет степень его влияния на психическое развитие ребенка и возможность реализации в его развитии той или иной компенсаторной стратегии.

Второй фактор, определяющий особенности дизонтогенеза по дефицитарному типу, связан со временем нарушения зрительной функции.

Исследование различных групп детей со зрительными патологиями позволило выявить достоверную закономерность: чем позже возникает дефект, тем меньшее влияние он оказывает на развитие. Вместе с тем с возрастом снижаются свойства гибкости и пластичности психики, что может существенно затруднять действие компенсаторных механизмов при нарушении зрения в зрелом возрасте.



Еще одна закономерность в рамках действия второй группы факторов связана с идеей Л. С. Выготского о сенситивных периодах развития психики: если патология возникает в период возрастного развития, сенситивного для формирования той или иной психической функции, то именно она подвергается наибольшим рискам нарушения.

Третья группа параметров дефицитарного дизонтогенеза связана с нарушениями темпа и своевременности психического развития. Эта идея определяется основными положениями теории деятельности, согласно которым ведущая деятельность на каждом этапе возрастного развития формирует психические новообразования и определяет зону ближайшего развития ребенка.

Четвертая группа параметров дефицитарного развития – наличие в структуре дефекта первичных, вторичных и третичных нарушений. При этом важным является глубина дефекта и время его возникновения при анализе рисков формирования вторичных нарушений [5].

Проблему развития детей с дефицитарным типом дизонтогенеза в рамках культурно-исторической теории развития высших психических функций Л. С. Выготского освещали многие отечественные ученые: В. В. Лебединский, В. И. Лубовский, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева и др. [5; 8; 6; 12]. Все они отмечают, что для детей с нарушениями зрения характерны недостатки в развитии психических процессов, эмоционально-волевой и мотивационной сфер личности. Зрительное восприятие слабовидящих ограничивается замедленностью, узостью обзора, недостаточностью четкости и яркости, нередко искаженностью предметов. В значительной степени страдает произвольность внимания, характерно снижение общей и зрительной работоспособности. Это в той или иной степени сказывается на развитии всех психических процессов.

В. И. Лубовский, сравнивая разные виды аномалий развития при патологии сенсорной сферы как друг с другом, так и с нормой, сформулировал ряд общих закономерностей

аномалий развития. К ним относится недоразвитие способностей к приему, переработке и хранению информации. Наиболее страдает усвоение той информации, которая адресована к пораженному зрительному анализатору. Однако имеются затруднения в скорости и объеме информации, адресованной и к сохранному анализатору.

Влияние методологии Л. С. Выготского мы видим в профессиональной деятельности нескольких поколений отечественных психологов. Традиции культурно-исторической теории присутствуют не только в вышеперечисленных, ставших классическими исследованиях, но и в современных работах.

К. И. Замброва, исследуя память у детей дошкольного возраста, опиралась на положение о компенсации дефекта. Согласно Л. С. Выготскому, для детей с нарушениями зрения характерно стремление к развитию «высокого» уровня памяти, так как им приходится запоминать больше информации и долгое время удерживать в памяти по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Исследователь приходит к выводу о том, что память у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения характеризуется меньшей продуктивностью, снижением запоминания наглядного материала по сравнению с детьми с нормальным зрением. Эти особенности обусловлены недостаточной полнотой, четкостью и стойкостью, низким уровнем обобщенности представлений, связанным со слабым различением второстепенных и существенных признаков, предоставляемых ребенку средств наглядности. Поэтому для детей с нарушениями зрения особенно важным является компенсаторное развитие функций, в том числе и развитие памяти [4].

Идея о компенсации прослеживается и в работе А. А. Напреевой, которая тоже занималась изучением памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Она подчеркивает, что достаточно хорошо развитая память особенно важна на этапе подготовки ребенка к школе. При этом глубокие зрительные нарушения значительно снижают качество процессов памяти, вызы-



вая их своеобразии. Ребенку с нарушениями зрения сложно оперировать образами воображения и мышления, поэтому он должен полагаться на сохранный слуховой анализатор как основу для запоминания [10].

А. А. Напреева опирается еще на два положения культурно-исторической теории. Первое – это положение о первичном и вторичном дефекте. Она полагает, что недостаточный объем, сниженная скорость и другие недостатки памяти могут быть скорректированы в процессе обучения. Второе – это то, что общие законы развития нормального ребенка прослеживаются и в развитии аномальных детей. Так, у детей с нарушениями зрения процессы развития памяти подчиняются общим закономерностям развития ребенка, приобретая своеобразие в его возрастных новообразованиях.

Г. М. Махкамов и Г. Я. Рузматов, рассматривая педагогические и психологические проблемы обучения детей с нарушениями зрения, взяли за основу своей статьи работы Л. С. Выготского о сверхкомпенсации и о «зоне ближайшего развития» [9].

Авторы отмечают, что сверхкомпенсация направлена на преодоление конфликта, на формирование социально полноценной личности.

Так, в статье «Слепой ребенок» Л. С. Выготский показывает, что у слепых детей существует механизм сверхкомпенсации: когда ребенок с дефектом зрения сталкивается с внешней средой, возникает конфликт, вызванный несоответствием недостаточного органа или функции с их задачами. Этот конфликт создает и повышенные возможности, и стимулы к сверхкомпенсации. Дефект становится, таким образом, исходной точкой и главной движущей силой психического развития личности.

Учитывание зоны ближайшего развития имеет большую важность для управления процессами коррекции и компенсации, т. е. обучение более эффективно, если осуществляется в период созревания психических функций.

Еще одно положение Л. С. Выготского, на которое опираются авторы, – это социаль-

ные факторы в развитии детей, связанные с воспитанием и обучением. Социальная среда является важным условием и источником развития. Формирование психических процессов ребенка с нарушениями зрения зависит от воспитания и обучения, имеющих коррекционную направленность.

Положение Л. С. Выготского о компенсации легло в основу еще одной современной статьи Е. А. Лиховод и Н. В. Нозиковой. Они занимались исследованием внимания у подростков с нарушениями зрения [7].

Авторы утверждают, что большое значение в компенсаторных возможностях у слабовидящих детей принадлежит не только сохранным анализаторам, но и высшей психической функции – вниманию.

У детей с дефектом зрения страдают концентрация, объем, устойчивость внимания. Повышение роли внимания при нарушении зрения может способствовать его развитию только в том случае, если ребенок активно включается в деятельность.

С. В. Душкина и В. И. Лахмоткина в своей статье «Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения» затрагивают еще одно положение Л. С. Выготского: общие законы развития нормального ребенка прослеживаются и в развитии аномальных детей. У слабовидящих детей психическое развитие происходит по тем же закономерностям, что и у детей в норме [3].

С. В. Душкина и В. И. Лахмоткина утверждают, что полноценное развитие ребенка с нарушениями зрения должно осуществляться в условиях специального обучения и воспитания, в процессе которых усваивается социальный опыт, формируются способности и личность в целом.

Т. А. Орусбаева [11] на основе положений Л. С. Выготского выделяет три характерные особенности слабовидящих детей.

Во-первых, существует общее отставание в развитии ребенка с нарушением зрения по сравнению с развитием ребенка в норме, которое обусловлено меньшей активностью при познании окружающего мира.

Во-вторых, периоды развития детей с нарушениями зрения не совпадают с периодами



развития нормально развивающихся детей. До тех пор, пока слабовидящий не вырабатывает способы компенсации, он будет развиваться медленнее.

В-третьих, присутствует диспропорциональность. Она проявляется в том, что одни психические процессы, которые менее страдают от нарушений зрения, развиваются быстрее, хотя и своеобразным образом, другие – более медленно. Это говорит о неравномерном развитии ребенка.

У. В. Точеная, И. С. Исмаилова при описании познавательной сферы детей с патологиями зрения отмечают ее качественные характеристики, связанные с особой системой взаимодействия между сохранными и неразвитым анализаторами [13]. Это находит отражение в особенностях функционирования систем восприятия, внимания, мышления. Особым образом формируются представления ребенка об окружающем мире, понятийный аппарат, по-другому взаимодействуют системы чувственного опыта и мыслительных представлений. Именно эта возможность лежит в основе формирования компенсаторных механизмов психического развития личности при патологиях зрения [13].

Е. И. Бережкова, анализируя восприятие, внимание, память и мышление у дошкольников с нарушениями зрения, также опирается на работы Л. С. Выготского. Автор говорит о том, что первичные нарушения влекут за собой ряд вторичных нарушений в формировании психической сферы ребенка. Сенсорный опыт зрительного анализатора обеднен, зрительное восприятие искажено. Процесс узнавания изображений неоднозначен. Внимание у слабовидящих детей неустойчивое, рассеянное, они с трудом концентрируются на задании. Память характеризуется невысокой прочностью запоминания. У них наблюдается медленное нарастание продуктивности запоминания. Мышление слабовидящих детей характеризуется низким уровнем развития операций анализа и обобщения. У них затруднено формирование причинно-следственных связей. Вторичные нарушения необходимо учитывать при проведении коррекции детей с нарушениями зрения [1].

Итак, Е. И. Бережкова приходит к выводу о том, что у детей с нарушениями зрения наблюдается отставание в развитии всех психических процессов и восприятия, и внимания, и памяти, и мышления. Поэтому большую значимость приобретает проведение коррекционно-развивающей работы. Основываясь на полученных данных, автор формирует практические рекомендации для работы с детьми с нарушениями зрения.

Резюмируя вышеизложенное, можно утверждать, что методологические основания культурно-деятельностного подхода актуальны и применяются в широком поле современных научных исследований дефицитарного типа дизонтогенеза.

В своих работах современные авторы опираются на следующие положения Л. С. Выготского. Первое: общие законы развития нормального ребенка прослеживаются и в развитии аномальных детей. Второе: социальное, в частности педагогическое, воздействие является неисчерпаемым источником формирования высших психических функций как в норме, так и при патологии. Третье: строение дефекта системно. При аномальном развитии выделяют две группы симптомов: первичные – нарушения, вытекающие из биологической природы заболевания, и вторичные, возникающие опосредованно в процессе аномального социального развития. Четвертое: существует компенсация недостаточности, т. е. возмещение недоразвитых или нарушенных психических функций путем использования сохранных или перестройки частично нарушенных функций.

Идеи Л. С. Выготского развивали и активно применяли в своих исследованиях ученые, чьи исследования стали классическими, а также современные авторы, которые в своих работах опираются как на идеи самого Л. С. Выготского, так и на идеи его последователей, которые развили и более детализировали его теорию.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы современные отечественные исследования дефицитарного типа дизонтогенеза, выполненные в рамках культурно-исторической теории Л. С. Выгот-



ского за последние пять лет. А также рассматриваются научные труды таких ученых, как В. В. Лебединский, В. И. Лубовский, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева, которые активно применяли и развивали в своих исследованиях идеи Л. С. Выготского. На основе анализа теоретических источников раскрыты особенности развития детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: дефицитарный тип дизонтогенеза, дети с нарушениями зрения, культурно-историческая теория Л. С. Выготского, современные научные исследования дефицитарного дизонтогенеза.

SUMMARY

The article analyses the modern domestic studies of the deficit type of dysontogenesis, carried out within the framework of L. S. Vygotsky's cultural and historical theory, over the past five years. The scientific works of such scientists as V. V. Lebedinsky, V. I. Lubovsky, A. G. Litvak, and L. I. Solntseva, who actively applied and developed the ideas of L. S. Vygotsky's in their research, are also considered. On the basis of the analysis of theoretical sources, features of the development of children with visual impairments are revealed.

Key words: deficit type of dysontogenesis, children with visual impairments, L. S. Vygotsky's cultural and historical theory, modern scientific studies of deficit dysontogenesis.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережкова Е. И. Восприятие, внимание, память и мышление у дошкольников с нарушениями зрения [Электронный ресурс] // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2016. – № 4-1. – С. 113–122. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-vnimanie-pamyati-myshlenie-u-doshkolnikov-s-naruseniem-zreniya>.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.
3. Душкина С. В., Лахоткина В. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения [Электронный ресурс] // Педагогический опыт: от теории к практике: сборник материалов VIII Международной

научно-практической конференции. – 2019. – С. 54–55. – URL: <https://interactive-plus.ru/e-publications/e-publication-599.pdf>.

4. Замброва К. И. Особенности развития памяти у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения [Электронный ресурс] // Студенческая наука и XXI век. – 2018. – № 2-2. – С. 243–245. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=3821>.

5. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: учебное пособие. – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 464 с.

6. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие для студентов. – СПб., 2006. – 336 с.

7. Лиховод Е. А., Нозикова Н. В. Исследование внимания у подростков 11–12 лет с нарушениями зрения [Электронный ресурс]: материалы секционных заседаний 56-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ. – 2016. – С. 259–262. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27431428>.

8. Лубовский В. И., Розанова Т. В., Солнцева Л. И. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.

9. Махкамов Г. М., Рузматов Р. Я. Педагогические и психологические проблемы обучения детей с нарушениями зрения [Электронный ресурс] // Наука и мир. – 2020. – № 4 (80). – С. 84–86. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43825143>.

10. Напреева А. А. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии. – 2019. – С. 227–230.

11. Орусбаева Т. А. Об особенностях развития ребенка с нарушениями зрения [Электронный ресурс] // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 19 (61). – С. 80–83. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-osobennostyah-razvitiya-rebenka-s-naruseniem-zreniya>.

12. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 250 с.



Точеная У. В., Исмаилова И. С. Психологические особенности у детей с нарушениями зрения [Электронный ресурс] // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: сборник материалов X Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 120–122. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35179986>.



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ





Т. Н. Сафонова

УДК: 379.82:364.4

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ПРОВЕДЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ УРОКОВ

В современных условиях развития общества здоровье человека рассматривается не только как социальный и индивидуальный ресурс, но и как главный показатель его прогресса и цивилизованности, как признак гармоничного развития и комфортной среды для самовыражения каждой личности. Психологическая безопасная образовательная среда формируется в результате длительной системной и комплексной, специально организованной психолого-педагогической работы. Итог такой работы проявляется, если созданы:

– гуманистическая система образования в учреждении;

– единое образовательное и воспитательное пространство в ближайшем к образовательному учреждению средовом окружении;

– личность учащегося включена в образование как субъект этого процесса;

– значимые для учащегося сообщества, удовлетворяющие потребности межличностного общения, общий характер деятельности, отношения основаны на разумной требовательности и уважительном отношении друг к другу.

Вопросы организации безопасной образовательной среды отражены в исследованиях Э. М. Александровской, И. А. Баевой, М. М. Безруких, Г. В. Грачева, И. В. Дубровиной, Т. Ф. Лошаковой, И. А. Мельник и других авторов. В работах И. А. Баевой, И. В. Дубровиной отмечается возможность сбережения психического здоровья при наличии психологической безопасной среды [2; 3].

Стремительное изменение жизни способствует быстрой смене взглядов и представлений детей и появлению новых объективных причин утраты их интереса к обучению. Поэтому особенно важно, чтобы содержание учебных занятий было интересным, учителя использовали новые формы и приемы обучения.

Вопрос создания и внедрения нововведений требует исследования многих проблем, не получивших исчерпывающего раскрытия в отечественной педагогике: зависимость распространения новшеств от особенностей среды, закономерности восприятия новшеств учителями, технологии инновационной образовательной практики, педагогические механизмы инновационного развития образовательных учреждений и других [4, с. 4].

Одним из факторов формирования комфортной психологической среды для деятельности младших школьников являются инновационные уроки. Умелое их применение интенсифицирует процесс формирования личности школьника, позволяет не только побуждать к активной учебной деятельности, но и воздействовать на мотивацию, создание благоприятного психологического климата в детском коллективе. Убыстрение темпа современной жизни требует более активного использования инновационных уроков.

Инновационные уроки способствуют формированию комфортной психологической среды в обучении и воспитании младших школьников. Результативность нетрадиционного обучения учащихся общеизвестна. Такого рода обучение соответствует современным реалиям. Школьники с желанием занимаются тем, что требует не только знаний, но и проявления находчивости, самостоятельности и творчества.

Исследователи такого типа уроков (А.А.Бородай, В.В.Васильев, П.Т.Фролов и др.) подчеркивают их уникальные возможности стимулирования познавательных интересов учащихся. Психологи Х. Й. Лийметс, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман в своих исследованиях убедились в высокой эффективности коллек-



тивных видов учебно-познавательной работы школьников.

Несмотря на большую востребованность образовательных учреждений в творческих педагогах, понимание учителями необходимости проведения нетрадиционных уроков, в практике работы школ не так часто используются инновационные уроки. Это связано с тем, что подготовка к нетрадиционным урокам требует большого количества времени, с загруженностью педагогов, их эмоциональным выгоранием и просто нежеланием. Практически нет исследований, посвященных использованию инновационных уроков как средства формирования безопасной психологической среды в детском коллективе. В связи с этим проблема нашего исследования актуальна.

Цель исследования – теоретически обосновать и практически доказать дидактические основы формирования психологически безопасной среды посредством проведения инновационных уроков в условиях образовательного учреждения.

Мы предполагаем, что в результате реализации модели формирования психологически безопасной развивающей среды в школе посредством проведения серии нетрадиционных уроков будет сохраненным и стабильным психическое здоровье личности. Все новое востребовано любой профессиональной деятельностью человека, в соответствии с чем глубоко изучается, анализируется и внедряется. Инновации – это результат поисков и открытий, обобщение и внедрение находок творчески работающих учителей и в целом педагогических коллективов. Процесс этот должен быть управляемым и организованным.

Относительно педагогического процесса инновации – это новое в целях, содержании, методах и формах в обучении и воспитании; деятельность учителя и учащихся организуется совместно.

Говоря об инновациях в образовании, целесообразно обратиться, прежде всего, к понятию «образование», которое в словарях трактуется как производное от глагола «образовывать» и имеет смысл «создавать», «фор-

мировать» или «развивать» что-то новое. Создание нового – это инновация [5; 6; 8; 10]. Термины «инновации в образовании» и «педагогические инновации» являются синонимами, введенными и в педагогику.

Таким образом, педагогическая инновация – нововведение в образовательную деятельность, внесение изменений в содержание, технологии обучения и воспитания, направленных на повышение их эффективности. Инновационный процесс – это комплексная деятельность, направленная на создание, освоение, использование и распространение новшеств [12, с. 44]. В инновационном процессе научная идея доведена до стадии ее эмпирического использования. Этап зарождения научной идеи, ее развитие и практическая реализация составляют полный инновационный цикл.

Образовательные инновации – это либо случайная педагогическая инициатива, либо специально спроектированные новшества. Содержанием инноваций могут стать новые научно-теоретические знания; новые эффективные образовательные технологии; проекты, связанные эффективным инновационным педагогическим опытом, готовым к внедрению.

Нововведение – это качественно новое состояние учебно-воспитательного процесса, формирующееся в результате внедрения в практическую деятельность достижений психолого-педагогических наук и использования передового педагогического опыта.

Психологическая безопасность в образовании как научная проблема стала широко пониматься не так давно. В работах И. А. Басовой, Г. В. Грачева, А. А. Деркача и др., опубликованных в начале двухтысячных годов, акцентируется внимание на необходимости ее внедрения в практику профессиональной деятельности.

Психологи, в частности, Э. Эриксон, А. Маслоу, Э. Фромм соотносят феномен «безопасность» с развитием психологии здоровья, указывая на возможность полноценного развития личности лишь при удовлетворении потребности в безопасности.



Достаточно полное определение психологической безопасности можно найти у Э. Фромма. По его мнению, психологическая безопасность – это сохранность психики человека и целостности личности; адаптивность функционирования человека, социальных групп, общества в целом; устойчивость развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой; возможности среды и личности в предотвращении и устранении угроз и другое [4 с. 25; 3, с. 271].

Школа является образовательным учреждением, осуществляющим профессиональную деятельность с целью личностного развития всех участников образовательной среды. Обеспечить психологическую безопасность в образовательной среде возможно на разных уровнях, в том числе личностном. Специалисты называют виды угроз психологической безопасности образовательной среды, среди которых: психологическое насилие во взаимодействии; непризнание значимой образовательной среды, а также неудовлетворенное личностное общение; неразвитая система психологической помощи в образовательном учреждении; наличие эмоционального выгорания педагогов.

Последствиями отсутствия психологической безопасности образовательной среды могут быть проявления эмоционального дискомфорта; отсутствие собственной точки зрения; заниженная самооценка; непонимание личных проблем и трудностей других в ближайшем окружении и другое. Таким образом, психологически безопасная образовательная среда в образовательном учреждении – это такая среда, в которой многие участники положительно относятся к ней, владеют высоким уровнем удовлетворенности средовыми характеристиками учреждения и защищены от психологического насилия [11, с. 105].

Организация безопасной образовательной среды в учебном заведении возможна при активном предупреждении проблемного, деструктивного развития ученика в школе; эффективным применением соответствующих методик в ситуации стресса; наличии психо-

логически и педагогически компетентных педагогов, других участников образовательного процесса, а также самих учащихся.

Психологически безопасная образовательная среда может быть результатом только комплексной, системной, специально организованной психолого-педагогической работы в учреждении образования, которая носит гуманистический характер, имеет единое образовательное и воспитательное пространство; учащийся является субъектом образовательного процесса. Значимыми для ученика являются сообщества в школе, удовлетворяющие его межличностное общение, а отношения между учениками и педагогами характеризуются и требовательностью, и уважением друг друга.

Модель психологически безопасной образовательной среды учебного заведения включает защищенность от психологического насилия; рефератную значимость окружения; удовлетворенность в личностно-доверительном общении [1].

Огромное значение для формирования у детей младшего школьного возраста основ безопасного поведения имеет воспитание чувства собственного достоинства и обеспечение эмоционально положительного отношения к себе, что лежит в основе структуры самосознания ребенка. В. Кудрявцев, А. Кононко и Г. Кошелева определяют необходимость педагогической поддержки положительной саморегуляции и корректировки социально осуждаемых опасных форм поведения. Аналогичных взглядов придерживается Э. Берн. Анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме позволил выявить те качества, которыми должен обладать педагог, чтобы создать обстановку психологической безопасности для учащихся и психологической защищенности для себя. Такой педагог должен быть конгруэнтным (то есть искренним, естественным в своих проявлениях и откровенным в отношениях с детьми), безусловно, положительно относиться к детям (испытывать теплые чувства к ним, принимать ребенка таким, какой он есть), эмпатичным (понимать поведение



ребенка, его реакции и действия с точки зрения самого ребенка, смотреть его глазами).

Психологически безопасную образовательную среду может создать педагог, которому присущи:

– сложившаяся личностно ориентированная профессиональная позиция. В этой характеристике концентрируются главные показатели профессиональной культуры педагога, основные побудительные силы его труда, устойчивая система отношений к детям, к себе, определяющая его поведение, стиль деятельности;

– высокий уровень коммуникативной, социально-психологической компетентности, который предполагает знание в области процессов общения, межличностных отношений, возможности познания личности учащихся, а также умение налаживать взаимоотношения между детьми, формировать их культуру общения, готовность к созданию благоприятного психологического климата в коллективах;

– высокий уровень культуры профессионального здоровья. Профессиональное здоровье педагога сказывается на результатах всей учебно-воспитательной работы, а также на здоровье учащихся;

– сложившееся саногенное мышление. Педагог с преобладанием саногенного типа мышления умеет концентрировать внимание на позитивных явлениях жизни, умеет прощать обиды, не держать гнева, открытый для дружеских отношений с детьми, коллегами по работе, умеет создать вокруг себя ауру добра и доброжелательности;

– адекватная самооценка, позитивная Я-концепция. Атмосферу защищенности и комфорта может создать педагог, у которого адекватная самооценка, положительное самоотношение [7, с. 388];

– сформированный персональный стиль межличностного общения гармонизирует личность педагога. Стиль педагогического общения влияет на становление эмоционального опыта детей, на формирование многих личностных качеств (альтруизм, самостоятельность, объективность, инициативность и

т. д.), на уровень познавательной активности, психологический климат в коллективе. Личностно ориентированная педагогика признает, что между здоровьем и эмоциональным комфортом детей и педагогов, а также характером их взаимодействия, есть прямая зависимость.

При рассмотрении процесса формирования психологически безопасной развивающей среды в соответствии с целями и задачами исследования мы разработали дерево целей. Дерево целей – иерархическое визуальное представление достижения целей; принцип, при котором главная цель достигается за счет совокупности второстепенных и дополнительных целей. Генеральная цель – теоретически обосновать и экспериментально исследовать дидактические основы формирования психологически безопасной развивающей среды в условиях образовательного учреждения реализуется посредством решения следующих задач исследования:

– обосновать формирование психологически безопасной развивающей среды в школе через использование инновационных уроков;

– разработать серию инновационных уроков по формированию безопасной психологической среды;

– сформулировать рекомендации по формированию психологически безопасной развивающей среды.

Нами была разработана модель формирования психологически безопасной развивающей среды в начальной школе. Модель психологически безопасной развивающей среды состоит из целевого блока, теоретического, диагностического, содержательного, аналитического, результативного, блока рекомендаций.

Целевой блок предполагает теоретическое обоснование и экспериментальную проверку эффективности влияния инновационных уроков на формирование безопасной психологической среды в образовательном учреждении и в начальной школе, в частности.

Теоретический блок представляет собой разработку модели формирования безопас-



ной психологической среды посредством проведения инновационных уроков.

В диагностический блок входят проведение диагностик по выявлению уровня тревожности у учащихся, определение родительских отношений и определение эмоционального выгорания педагогов. Диагностический блок содержит методики: «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен.); опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин); методику диагностики уровня эмоционального выгорания личности В. В. Бойко.

Содержательный блок включает серию инновационных уроков, используемых для формирования безопасной психологической среды в школе.

Аналитический блок показывает результаты повторной диагностики формирования безопасной психологической среды для младших школьников.

Результативный блок – эффективность проведения инновационных уроков. Результатом проведенной работы станет блок рекомендаций для педагогов по подготовке и проведению инновационных уроков в начальной школе.

Исследование состояло из четырех этапов. На первом этапе – поисково-подготовительном – была изучена психолого-педагогическая литература по данному вопросу, сформулированы задачи, определены объект и предмет исследования, сформулирована рабочая гипотеза и подобраны методики с учетом возрастных характеристик и темы исследования.

Первый этап исследования – констатирующий эксперимент – проводился с целью определения сформированности психологически безопасной развивающей среды, изучения состояния разработанности проблемы, создания экспериментальной базы.

На втором этапе (этапе формирующего эксперимента) была реализована программа формирования психологически безопасной развивающей среды в условиях образовательного учреждения.

На третьем этапе – контрольно-обобщающем – было проведено повторное исследование, анализ и обобщение результатов, формулирование выводов.

Работая с детьми младшего школьного возраста, большой по объему материал можно давать в игровой, увлекательной и доступной для детей форме. Урок должен не только увеличивать запас систематических знаний учащихся, но и воспитывать в них желание и умение учиться. Эмоциональный фон урока может помочь детям лучше и глубже усвоить содержание материала. Учитывая возрастные и психологические особенности младших школьников, учитель должен стараться разнообразить урок играми, загадками, ребусами, кроссвордами, яркой броской наглядностью.

Инновационный урок – это урок, который характеризуется нестандартным подходом к отбору содержания учебного материала; к сочетанию методов обучения; к внешнему оформлению.

Одним из таких является урок «пресс-конференция». Цель данного урока – повторение материала по теме или какому-либо вопросу. Урок состоит из четырех частей: ответы «сотрудников» пресс-центра на вопросы «журналистов»; подготовка и оформление редакционных заданий: каждый «журналист», на основе полученных ответов на свой вопрос, пишет заметку в журнал; отчет о проделанной работе; подведение итогов и выпуск «экспресс-газеты».

Очень эффективным бывает «урок-соревнование». Цель – закрепление умения решать задачи разных типов. К уроку заранее формируются команды и жюри. Жюри подбирает задания, готовит оборудования для постановки экспериментов и материал для кратких сообщений по теме. Начинается разминка (решение командами задач); демонстрируется опыт (требуется его объяснение); далее – конкурс капитанов (решение экспериментальных задач), в это время прослушивается еще один рассказ. Далее следует конкурс команд: самостоятельное решение расчетных задач «на время». Завершается урок



подведением итогов и объявлением команды-победительницы.

Ярким примером стали уроки типа КВН. Цель: повторение тех или иных разделов программы. Приведем примерную схему такого урока. Занятие состоит из конкурсов-этапов: разминка (задание – составить рассказ по пройденной теме. Один ученик начинает рассказ, другой продолжает и т. п.); конкурс «проверка домашнего задания» (нужно сыграть сценку, где было бы отражено главное в теме); решение задач с выбором ответа; конкурс «угадай» (один ученик из команды уходит из класса, а когда возвращается, остальные примерами и намеками подсказывают, какое понятие, входящее в данную тему, было загадано); конкурс «артистов» и «художников» («художник команды» уходит за дверь, демонстратор показывает эксперимент и объясняет его. Приглашают «художника», и для него «артист» пантомимой изображает опыт, «художник» должен его узнать и изобразить рисунком); заключительный этап – подведение итогов.

Ярко запоминающимися являются уроки, которые ведут ученики. Педагог назначает (или ученики выбирают) «дежурного учителя», который должен составить вопросы для обсуждения. На следующем уроке класс делится на «учеников» и «учителей». На первом этапе (5-6 мин.) «учителя» тихо опрашивают своих «учеников» (каждый – одного) и выставляет ему в тетрадь оценку: если нужно, он помогает уяснить то, что непонятно. На втором этапе (тоже 5-6 мин) все воспроизводят в своих тетрадях конспект прослушанной лекции (объяснение). На третьем, самом продолжительном, этапе «дежурный учитель» устно опрашивает класс; по ходу этого устного опроса-беседы ученики-лаборанты могут показывать опыты. После выставления оценок высказывают свое мнение о работе «дежурного учителя».

Еще один примером инновационного урока может быть «урок-аукцион». Его цель – в занимательной форме повторить тему, показать практическое применение знаний. Структура данного урока такова: привет-

ствие; повторение во время опроса основных вопросов темы; объяснение правил аукциона; «продажа» предметов; музыкальная пауза; продолжение «продажи», музыкальный финал; итоги. За демонстрационным столом располагаются ведущие в импровизированных костюмах. Перед ними – большой волчок, а вокруг него по кругу расположены продаваемые предметы. Ведущий запускает волчок; стрелка указывает, какой именно предмет будет «продаваться». Покупатели, желающие приобрести данный предмет, должны указать связь с пройденной темой. Выигрывает тот, кто до счета «три» последним дает ответ.

Интересным считается урок – заочная экскурсия. Заранее готовится материал, фотографии и т. п. Класс разбивается на три экскурсионные группы, каждая из которых получает комплект фотографий (материала). Группы по очереди ведут экскурсию по «своим» участкам. Заканчивается занятие «аукционом» деловых идей.

Ученики всегда активно участвуют в итоговом уроке-концерте. Можно провести его как урок-обобщение – предложить ребятам создать драматическую группу, вокальный ансамбль и группу чтецов, попросить каждого выучить стихотворение. Ребята читают по очереди. Между выступлениями – небольшие паузы, когда звучит музыка, на планшете появляются репродукции картин русских художников. На уроках – концертах возрождается забытый жанр искусства – мелодекламация.

Любимым для учеников может стать урок-игра «морской бой», цель – повторение и обобщение изученного материала. Класс делится на эскадры, каждая из которых, в свою очередь, разбивается на корабли (крейсер, фрегат, подводная лодка). Эскадры поочередно задают вопросы экипажам. При трех неверных ответах одного корабля, он тонет, но экипаж остается жив и может помочь другим кораблям своей эскадры. Кто-то потоплен, кто-то, набрав нужное количество баллов, отправляется в плавание. Зная о таком предстоящем уроке, дети на протяжении



изучения всей темы стараются хорошо усвоить материал (никто не хочет пойти ко дну). Вопросы и задания на этом уроке – это творчество учителя [9, с. 146].

В нашем исследовании приняли участие 25 учеников 1 класса (20 мальчиков и 5 девочек), а также 25 родителей (15 матерей и 10 отцов). Неблагополучных семей не выявлено. Участвовали 5 педагогов школьного учреждения с различным педагогическим стажем.

Диагностика воспитанников проводилась по методике «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). По результатам первичной и повторной диагностики мы можем проследить динамику показателя общей тревожности. Уровень высокой тревожности снизился с 5 % до 2 %, повышенный – с 25 % до 18 %, нормальный уровень увеличился с 70 % до 80 %.

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. В ходе исследования родительские отношения рассматриваем критерием психологически безопасной развивающей среды.

Результаты диагностики родительских отношений, проводимой по опроснику родительского отношения (авторы: А. Я. Варга, В. В. Столин) после реализации коррекционной программы, позволяют сделать вывод о том, что и детско-родительские отношения улучшились. Показатель «принятие–отвержение» с 53,17 снизился до 45,18; показатель «кооперация» увеличился в значениях с 12,13 до 20,7; «симбиоз» – снизился с 57,96 до 55,37; показатель «авторитарная гиперсоциализация» снизил свое значение с 53,64 до 45,15 и «маленький неудачник» – с 70,05 до 61,23. Полученные показатели указывают на то, что коррекционно-развивающая работа оказала положительное воздействие на родительское отношение.

Выявление симптомов эмоционального выгорания является первым этапом в сохранении и укреплении психического здоровья

педагогов. Синдром эмоционального выгорания – это выработанный личностью механизм психологической защиты, который предполагает исключение эмоций в ответ на некоторые психотравмирующие факторы. Данный синдром оказывает негативное влияние на профессиональную деятельность человека, мешает установлению адекватных отношений не только с детьми, их родителями, но и с близкими людьми. Состояние эмоционального выгорания является сигналом психологически небезопасной развивающей среды в образовательном учреждении. Целью методики диагностики уровня эмоционального выгорания личности является определение симптомов выгорания.

Для диагностики и установки степени форсированности психологической защиты в форме эмоционального выгорания была использована анкета В. В. Бойко, адаптированная Е. Е. Алексеевой для педагогов образовательных учреждений. Методика позволяет диагностировать ведущие симптомы эмоционального выгорания и фазу развития стресса. Опираясь на смысловое содержание и количественными показателями, подсчитаны для разных фаз формирования синдрома выгорания, можно дать достаточно объемную характеристику личности, оценить адекватность эмоционального реагирования в конфликтной ситуации, наметить индивидуальные меры.

Симптом тревоги и депрессии, психосоматические и вегетативные нарушения (по методике диагностики уровня эмоционального выгорания личности В. В. Бойко) находились в стадии формирования. Полученные данные подтверждают: низкий уровень синдрома эмоционального выгорания с 61 % увеличился до 63 %, средний уровень сформированности данного синдрома с 32 % снизился до 31 %, высокий уровень эмоционального выгорания с 7 % снизился до 6 %.

Таким образом, проведение мероприятий в данном направлении за непродолжительный период дало пока незначительные результаты, но высокий и средний уровни эмоционального выгорания снизились.



Сравнительный анализ полученных данных свидетельствует о том, что среди многих факторов, обеспечивающих оптимальный уровень психического и физического здоровья ребенка, важным является рациональный режим деятельности образовательного учреждения. Основным принципом правильной организации режима дня учреждения является его соответствие возрастным психофизическим особенностям школьника.

Нами разработаны методические рекомендации педагогам по использованию инновационных уроков в начальной школе:

- инновационные уроки следует использовать как итоговые при обобщении и закреплении знаний, умений и навыков учащихся;

- слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, так как это может привести к потере устойчивого интереса к учебному предмету и процессу учения;

- инновационному уроку должна предшествовать тщательная подготовка и, в первую очередь, разработка системы конкретных целей обучения и воспитания;

- при выборе форм инновационных уроков преподавателю необходимо учитывать особенности своего характера и темперамента, уровень подготовленности и специфические особенности класса в целом и отдельных учащихся;

- важно интегрировать усилия учителей при подготовке совместных уроков;

- в проведении инновационных уроков руководствоваться принципом «с детьми и для детей», ставя одной из основных целей – воспитание учащихся в атмосфере добра, творчества, радости.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена открытому для исследований вопросу формирования безопасной психологической среды в образовательной школе. Автор обосновывает актуальность и необходимость использования инновационных уроков с целью формирования комфортной среды для деятельности младших школьников; выделяет угрозы и следствия отрицательной среды; называет условия ор-

ганизации безопасной образовательной среды в учебном заведении; предлагает модель формирования психологически безопасной развивающей среды в начальной школе; приводит примеры используемых инновационных уроков.

Ключевые слова: среда, безопасная среда, психологическая среда, инновация, инновационные уроки.

SUMMARY

The article is devoted to the issue of forming a safe psychological environment in an educational school, which is open for research. The author substantiates the relevance and necessity of using innovative lessons in order to create a comfortable environment for the activities of primary school students; identifies the threats and consequences of a negative environment; names the conditions for organizing a safe educational environment in an educational institution; offers a model for the formation of a psychologically safe developing environment in primary school; gives examples of innovative lessons used.

Key words: environment, safe environment, psychological environment, innovation, innovative lessons.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андроникова О. О. Организация безопасности образовательной среды [Электронный ресурс]. – URL: <https://yandex.ru/search/?text>.
2. Баева И. А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. – СПб.: Речь, 2014. – 228 с.
3. Беганцова И. С. Психолого-педагогические условия создания безопасной образовательной среды в процессе творческой самореализации подростков [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2017. – № 23 (157). – С. 271–273. – URL: <https://moluch.ru/archive/157/44337/>.
4. Волченкова Т. В. Развитие образовательного учреждения на основе инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2010. – 23 с.
5. Горбачева В. Г. Основы инновационных процессов в образовательной деятельно-



сти [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ibl.ru/konf/070411/17.html>.

6. Зарипова Г. М. Инновационные процессы в образовании [Электронный ресурс] // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XI Междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2011. – URL: <https://poisk-gu.ru/s38993t8.html>.

7. Каменева И. Ю. Личностно-ориентированная стратегия обучения как условие создания безопасного образовательного пространства // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: матер. II Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 29 октября 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 388–392.

8. Краснова Н. В. Инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/statya-innovacii-v-obrazovanii-583345.html>.

9. Нестандартные формы уроков математики в 1 классе /под ред. Котельниковой Г. Н. – Шадринск, 2011. – 146 с.

10. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 100 000 слов, терминов и выражений. – М.: Мир и образование, 2015. – 1375 с.

11. Психологическая безопасность образовательной среды школы // Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. – СПб.: Речь, 2006. – С. 105–118.

12. Юсупова Э. Ф. Сущность педагогических инноваций в системе образования // Актуальные вопросы современной педагогики: матер. VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа, 2015. – С. 44–46.



Т.В. Зотова

159.9.072

СТРУКТУРА МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПЕРВОГО ПО ЧЕТВЕРТЫЙ КЛАСС

Мотивация учения, являясь первым звеном в структуре учебной деятельности, является своего рода топливом, запускающим, направляющим и поддерживающим усилия, направленные на выполнение учебной деятельности. Чем больше желания учиться, тем больше вероятности, что ученику хватит энергии для успешного освоения учебной деятельности.

Мотивация учения является частным случаем мотивации деятельности. Мотивация определяется Х. Хекхаузенем как внутреннее состояние индивида, которое стимулирует его действовать в направлении достижения определенной цели [7]. «Хорошо известно, что на результаты деятельности влияет степень заинтересованности человека в предлагаемой работе и ожидаемых результатах, или, другими словами, уровень и характер мотивации работника» [1, с.33]. «Руководитель, стремящийся к эффективной и слаженной работе членов своего коллектива, должен обладать знаниями о механизмах мотивации, хорошо ориентироваться в вопросах управления мотивацией работников организации, так как это является мощным стимулом для роста продуктивности работы, а также для повышения степени удовлетворенности работников содержанием труда и пребыванием в данной организации» [1, с.34]. Приведенные выше слова в полной мере относятся и к деятельности учителя, организующему учебную деятельность обучающихся. Поэтому учителям важно знать, какие виды мотивов выражены у обучающихся различных ступеней обучения.



Мотивация, согласно теории системогенеза способностей В.Д. Шадрикова, входит в структуру познавательных способностей и относится к регуляционным или мотивационным механизмам познавательных способностей [8]. В свою очередь, уровень развития познавательных способностей проявляется в успешности учебной деятельности в виде успеваемости ученика [2]. Успешность учебной деятельности влияет и на формирование личностных качеств, в частности, на формирование «Я-концепции» ученика, проявляясь в такой ее составляющей, как интеллектуальное «Я» ребенка [3].

В отечественной психологии проблемой учебной мотивации занимались многие ученые. В той или иной мере мотивы учения рассмотрены в работах Л.И. Божович, Й. Лингарт, Н.Г. Морозовой, Л.С. Славинной, М.В. Матюхиной, А.К. Марковой, А.Б. Орлова, Л.М. Фридман, В.Э. Мильман В.Д. Шадрикова, Н.И. Гуткиной, В.В. Печенкова, И.Ю. Кулагиной и др.

В отечественной психологии наиболее известна классификация учебных мотивов Л.И. Божович, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной. В частности, М.В. Матюхина выделяет следующие виды учебных мотивов:

1. Мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности. К ним относятся учебные мотивы, познавательные мотивы.

2. Мотивы, связанные с косвенным результатом учебной деятельности, но не связанные с внутренним содержанием учебной деятельности. К ним относится широкий спектр социальных мотивов. 1) широкие социальные мотивы: а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем; б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей профессии) и самосовершенствования (желание получить развитие в результате учения); 2) узколичностные мотивы: а) стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, получить хорошие оценки (эта мотивация получила название мотивации благополучия); б) желание быть в числе первых

учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей; 3) отрицательные мотивы, (мотивы избегания неприятностей со стороны родителей, одноклассников, учителей) [6].

В проведенном нами исследовании связи учебной мотивации с успеваемостью была выявлена положительная статистически значимая связь уровня мотивации достижений с успеваемостью учеников [4]. Чем выше мотивация достижений, тем выше познавательная активность и успеваемость обучающихся в начальных и средних классах школы. [4].

Мотивация учения, являясь компонентом учебной деятельности, по мере освоения учебной деятельности претерпевает изменения. В ряде исследований отмечается, что развитие учебной мотивации идет от внешней, не связанной напрямую с процессом обучения к внутренней, связанной с содержанием учебной деятельности. В ряде исследований отмечается также постепенное снижение уровня учебной мотивации от первого к четвертому классу. Такое снижение учебной мотивации ряд авторов считают закономерным, поскольку процесс освоения любой деятельности приводит к удовлетворению потребности и, как следствие, снижению интенсивности мотивов, интересов и желаний. На первом этапе освоения новой деятельности интересы, мотивы, желания ярко выражены; по мере освоения деятельности ее новизна исчезает, деятельность становится привычной, знакомой, что сопровождается снижением первоначального интереса к ней.

Цель данного эмпирического исследования состояла в исследовании уровня развития различных видов мотивов учения обучающихся с первого по четвертый класс начальной школы.

Мы хотели проверить гипотезу, действительно ли мотивация учеников:

- 1) развивается от внешней к внутренней;
- 2) действительно ли происходит снижение учебной мотивации от первого к четвертому классу начальной школы.

Экспериментальная база – 12 общеобразовательных школ г. Москвы. Испытуемые –



всего 211 учащихся, из них ученики 1-х классов – 56 человек, ученики 2-х классов – 55 человек, ученики 3-х классов – 54 человека, ученики 4-х классов – 54 человека.

Задействованность большого количества школ в эксперименте нивелирует влияние конкретного учителя на формирование мотивации учения в отдельном школьном классе, т.к. в каждой из четырех групп испытуемых присутствовали ученики из разных школ и классных коллективов.

Для диагностики учебной мотивации мы остановились на опроснике, опубликованном в работе «Как проектировать универсальные учебные действия» под редакцией А.Г. Асмолова [5, с.60]. Выбор данной методики объясняется тем, что она позволяет изучить структуру учебной мотивации, направлена на измерение 9 видов учебных мотивов, которые объединяются в 5 интегративных шкал.

К *первичным шкалам* относятся [5, с.60-62]:

1. Отметка;
2. Социальная мотивация одобрения – требования авторитетных лиц.
3. Познавательная мотивация;
4. Учебная мотивация;
5. Социальная мотивация – широкие социальные мотивы;
6. Мотивация самоопределения в социальном аспекте;
7. Прагматическая внешняя утилитарная мотивация;
8. Социальная мотивация – позиционный мотив;
9. Негативное отношение к учению и школе:

Интегративные шкалы:

I. Учебно-познавательная мотивация – суммируются баллы по шкалам: 3 (познавательная) и 4 (учебная);

II. Социальная – суммируются баллы по шкалам 5 (широкие социальные мотивы) и 6 (мотивация самоопределения в социальном аспекте);

III. Внешняя мотивация – суммируются баллы по шкалам 1 (отметка) и 7 (прагматическая);

IV. Социальная – стремление к одобрению – суммируются баллы по шкалам 2 (требования авторитетных лиц) и 8 (социальная мотивация – позиционный мотив);

V. негативное отношение к школе – 9 шкала» [5, с.60-62].

Ниже представлены результаты диагностики мотивации учеников 1-4 классов. Проанализируем результаты диагностики первичных шкал мотивации учения младших школьников с 1 по 4 класс начальной школы (табл.1).

Результаты опроса по первичным шкалам с 1-го по 4-й класс наглядно представлены также и на гистограмме (рис. 1).

Учебная мотивация получила максимальный балл по всем 4-м классам начальной школы и наиболее выражена во 2-м классе.

В первом классе рейтинг первых 3-х мест распределился следующим образом:

1. наиболее выражена учебная мотивация.
2. Отметка и познавательная мотивация разделили второе место в рейтинге.
3. Мотивация самоопределения.

Во втором классе мотивы распределились следующим образом:

1. Учебная мотивация.
2. Социальная мотивация – широкие социальные мотивы.
3. Мотивация самоопределения в социальном аспекте.

Рейтинг мотивов учения в третьем классе:

1. Учебная мотивация.
2. Мотивация самоопределения в социальном аспекте.
3. Познавательная мотивация.

Выраженность мотивов учения по первичным шкалам в 4-м классе:

1. Учебная мотивация.
2. Мотивация самоопределения в социальном аспекте.
3. Два мотива разделили 3-е место:
 - Познавательная мотивация.
 - Социальная мотивация – широкие социальные мотивы.



Таблица 1

**Первичные шкалы мотивации учения
Результаты опроса учеников 1-4 классов (Xср по классу)**

№	Название шкалы	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	Хср по 4 классам
1.	Отметка	10,8	10,4	9,5	9,8	9,8
2.	Социальная мотивация одобрения - требования авторитетных лиц	9,2	9,1	7,7	7,8	7,8
3.	Познавательная мотивация	10,8	10,7	9,8	10	10
4.	Учебная мотивация	10,9	11,2	10,9	10,9	10,9
5.	Социальная мотивация – широкие социальные мотивы	10,4	11	9,6	10	10
6.	Мотивация самоопределения в социальном аспекте	10,5	10,8	10,3	10,4	10,4
7.	Прагматическая внешняя утилитарная мотивация	9,5	9,9	8,6	8,7	8,7
8.	Социальная мотивация – позиционный мотив	9,5	8,8	7,9	8,2	8,2
9.	Негативное отношение к учению и школе	6,1	5,9	4,1	5,9	5,9

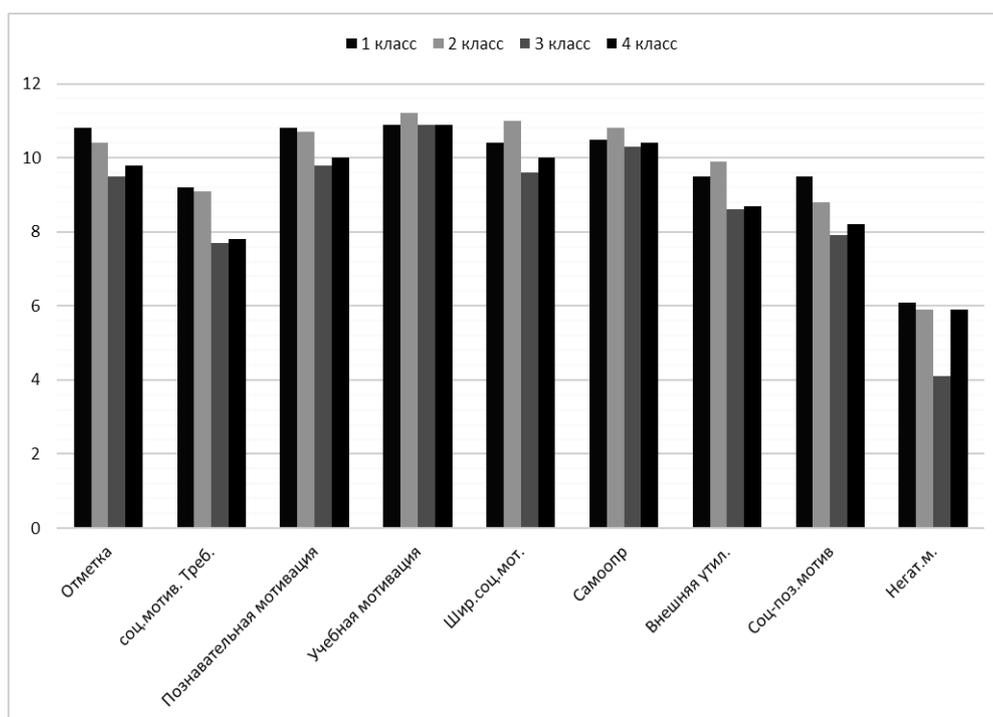


Рис. 1. Первичные шкалы мотивации учения: 1-4 классы начальной школы
(Xср по классу)

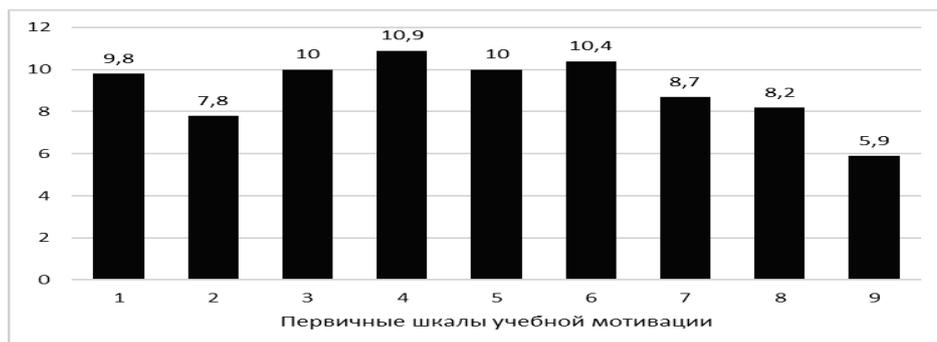


Рис. 2. Первичные шкалы мотивации учения. Хср. с 1 по 4 классы.

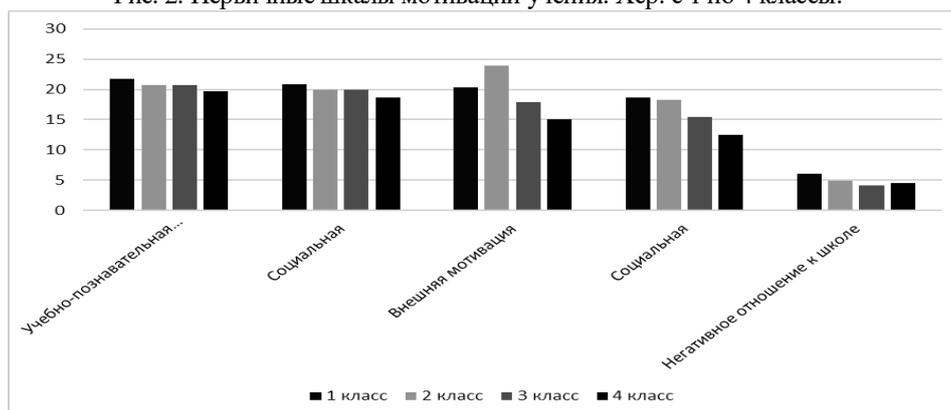


Рис. 3. Интегральные показатели мотивации учения с 1-го по 4-е классы начальной школы.

Представим на гистограмме результаты первичных шкал – Хср по всем 4-м классам.

Средний балл уровня развития мотивов учения по всем 4-м классам начальной школы представлен на рис. 2. На первых 3-х местах стоят:

1. Учебная мотивация.
2. Мотивация самоопределения в социальном аспекте.
3. Познавательная мотивация и Социальная мотивация – широкие социальные мотивы

Представим результаты уровня развития мотивов учения по интегративным шкалам (табл.2).

Представим значения интегративных шкал мотивации учения с 1 по 4 классы на гистограмме.

В 1-ом классе начальной школы на 1 месте по выраженности стоит учебно-познавательная мотивация. На 2-м месте – со-

циальная мотивация. На 3-м – внешняя мотивация (рис 3).

Во 2-ом классе на 1-е место вышла внешняя мотивация. На 2-м – учебно-познавательная мотивация. На 3-м – социальная мотивация.

В 3-м классе на 1 место вышла учебно-познавательная мотивация. На 2-м – социальная и на 3-м месте – внешняя мотивация.

В 4 –м классе на 1-е место вышла учебно-познавательная мотивация. На 2-е место – социальная и на 3-е место – внешняя мотивация.

Представим на гистограмме результаты интегративных шкал мотивации учения – Хср по всем 4-м классам.

Мы подсчитали Хср по всем 4-м классам начальной школы и получили один общий показатель Хср по каждому виду учебной мотивации.



Таблица 2

Интегративные шкалы (Хср)

	Название шкалы	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	Хср
1.	Учебно-познавательная мотивация	21,8	20,7	20,7	19,7	21
2.	Социальная	20,8	19,9	19,9	18,7	20,3
3.	Внешняя мотивация	20,3	24	17,9	15	19,3
4.	Социальная	18,7	18,3	15,5	12,5	16,3
5.	Негативное отношение к школе	6,1	4,9	4,1	4,5	5,1

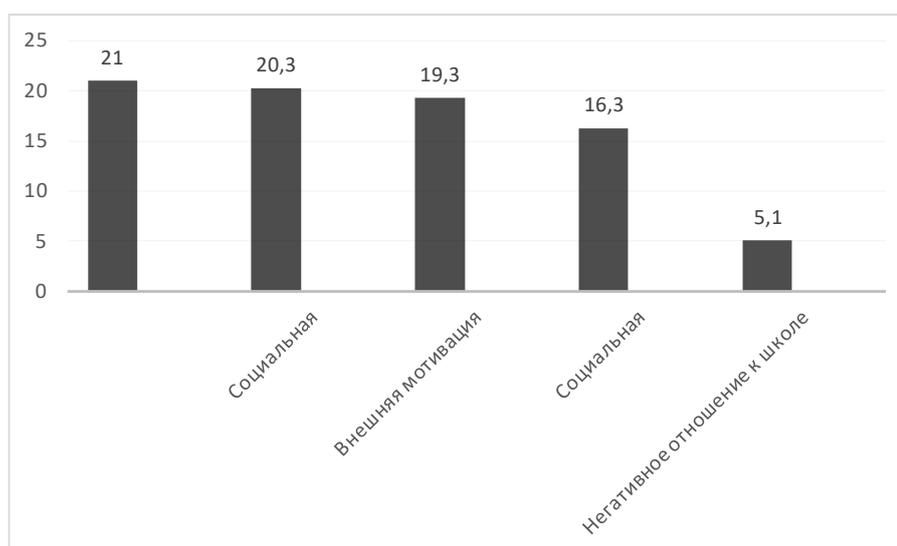


Рис. 4. Интегральные показатели мотивации учения: Хср. по 4 классам.

Средний балл по интегральным показателям по всем 4-м классам (рис. 4) также показывает, что на 1 месте – учебно-познавательная мотивация, на 2-м месте – социальная, на 3-м месте – внешняя мотивация.

Мы подсчитали t-критерий Стьюдента по интегральным шкалам между 1 и 2, 1 и 3, 1 и 4 классами на определение статистически достоверных различий в выраженности данных мотивов (табл. 3).

Как видим из данных, представленных в таблице, между 1 и 2 классами статистически значимые различия в уровне развития мотивации учения отсутствуют. Между 1 и 3 классами есть статистически значимые различия по 4-шкалам из пяти. Между 1-м и 4-м клас-

сами по всем 5-ти шкалам наблюдаются статистически значимые различия на уровне $p \leq 0.01$.

Подытоживая результаты эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Учебная мотивация стоит на первом месте во всех 4-х классах начальной школы. Уровень развития учебной мотивации находится на одном уровне с 1-го по 4-й класс (в первичной шкале). Во 2-м классе происходит незначительный прирост, который является статистически незначимым.

Таким образом, наиболее значимый и выраженный мотив с 1 по 4 класс – это учебный мотив, который выражается в следующих от-



Таблица 3

t-критерий Стьюдента (** $p \leq 0.01$)

Интегральные показатели учебной мотивации	1 и 2 класс	1 и 3 классы	1 и 4 классы
1. Учебно-познавательная	0.2	1,5	2.9**
2. Социальная (широкие социальные мотивы)	1.4	3**	3**
3. Внешняя мотивация	1.0	7,8**	7.8**
4. Социальная (стремление к одобрению)	0.5	4**	8.9**
5. Негативное отношение к школе	0.4	4.8**	4.1**

ветах обучающихся в использованном опроснике: «учиться, чтобы получить знания, чтобы развивать ум и способности, чтобы стать образованным человеком» [5, с.61].

2. Все остальные виды учебной мотивации имеют тенденцию к снижению уровня выраженности от 1-го к 4-му классу.

3. Познавательная мотивация наиболее выражена в 1-ом классе. Далее происходит небольшое уменьшение выраженности этого мотива в более старших классах. И в 4 классе уровень познавательного мотива ниже, чем в первом классе на статистически значимом уровне ($p \leq 0.01$).

4. Мотив «Отметка» наиболее выражен в 1-м классе. Для первоклассников «Отметка» и познавательный мотив стоят на 2-ом месте после учебного мотива. Далее происходит снижение уровня выраженности мотива «Отметка».

5. Негативное отношение к школе и учителям находится на низком уровне выраженности. Но в первом классе отмечается самый высокий уровень этого мотива. И далее этот показатель снижается от класса к классу. В третьем классе отмечается самый низкий уровень негативного отношения к школе.

6. Наиболее значимые различия в степени выраженности мотивов учения отмечают-

ся между 1 и 3, 1 и 4 классами начальной школы.

Таким образом, наши результаты диагностики мотивов учения обучающихся в начальной школе с первого по четвертый класс частично не совпадают с исследованиями других авторов, выполненными в прошлые годы. Учебная мотивация стоит на первом месте по уровню развития уже у первоклассников. И во всех 4-х классах начальной школы она остается на самом высоком уровне развития по сравнению с другими мотивами. Это говорит о том, что школьники понимают и осознают значимость и важность учебной деятельности с первого класса начальной школы.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются результаты исследования учебной мотивации обучающихся первых – четвертых классов начальной школы. Анализируется уровень развития различных видов учебных мотивов у школьников с 1-го по 4-й класс. Делается вывод о том, что на 1 месте по уровню развития стоят учебные мотивы у школьников с первого по четвертый класс. Сравняются результаты данного исследования с результатами исследованиями других авторов, выполненными в предыдущие годы.

Ключевые слова: учебная мотивация, познавательные мотивы, социальные мотивы, младшие школьники, начальная школа,

SUMMARY

The article discusses the results of a study of the educational motivation of pupils of the first - fourth grades of primary school. The level of development of various types of educational motives among schoolchildren from the 1st to the 4th grade is analyzed. It is concluded that the first place in terms of the level of development is occupied by educational motives among schoolchildren from the first to the fourth grade. The results of this study are compared with the results of studies by other authors carried out in previous years.

Key words: learning motivation, cognitive motive cognitive motives, social motives, junior schoolchildren, primary school,



ЛИТЕРАТУРА

1. Зотова Т.В. Мотивация продуктивной работы коллектива / Психологические и акмеологические проблемы управленческой деятельности межвузовский сборник научных работ. Ульяновск, 1997. С. 33 – 41.

2. Зотова Т.В. Структура Я-концепции школьников подросткового и юношеского возраста // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: Сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции. 14-15 апреля 2015 г. М.: МГПУ. СПб.: НИЦ АРТ. С. 350–354.

3. Зотова Т.В. Развитие интеллектуальных операций познавательных способностей школьников в учебной деятельности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет 59 им. К.Д. Ушинского. 2015. С. 58-59.

4. Зотова Т.В., Пилипенко М.И. Исследование связи мотивационной сферы с познавательными способностями школьников // Развитие познавательных способностей младших школьников: материалы VII научно-практической конференции преподавателей и студентов. Московский педагогический государственный университет, 2020. С. 51-59.

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др]; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. - 151 с.

6. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.

7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т. Т.1. М: Педагогика, 1986. – 408 с.

8. Шадриков В.Д., Шадрикова И.А. Педагогическое оценивание: учебное пособие. М.: Университетская книга. РИД РосНОУ, 2018. 156 с.

М. В. Анашкина, Д. В. Оноприенко

УДК: 37.018.15

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Проблема формирования родительских компетенций во многом связана с тем, что идея повышения образовательного потенциала семьи не получила полного развития на разных уровнях реализации семейной политики. Отсутствие образовательного опыта у современных родителей, занятость на работе, бытовые проблемы, материальные трудности отрицательно сказываются на содержании воспитательного процесса. Владение родителями психологическими и педагогическими знаниями позволяет им лучше понять ребенка, реализовать родительский потенциал, поверить в себя как родителя, создать эмоциональную близость с ребенком и принять свою родительскую роль.

Влияние семьи на ребенка огромно. В семье устанавливаются принципы нравственности, формируется отношение к миру, формируется характер. Необходимость и важность развития родительских навыков в воспитании ребенка очевидна.

Статья 18 Закона РФ «Об образовании» гласит: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить первые основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте».

В «Стратегии развития образования в Российской Федерации до 2025 года» выделены следующие задачи: обеспечение поддержки семейного воспитания, содействие



формированию у родителей или законных представителей ответственного отношения к воспитанию детей; создание условий для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей.

Много семей занимаются решением проблем экономического, а порой физического выживания, усилилась тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов в воспитании и личностном развитии ребенка в раннем возрасте. Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Все это, как правило, может оказать негативное воздействие: дети недостаточно развиты для своего возраста, не умеют конструктивно общаться со сверстниками, не проявляют интереса к обучению и саморазвитию, и т. д.

Еще одной распространенной проблемой современных взаимоотношений родителей и детей является их отчужденность, отсутствие эмоционального контакта, что ведет к развитию поведенческих расстройств у детей. В связи с этим становится необходимым развитие у родителей способности устанавливать связь между знаниями и конкретной ситуацией, позволяющей понять ребенка. Ребенок как никогда нуждается в образованных взрослых. Поэтому необходимость и важность развития компетенции родителей в вопросах воспитания ребенка очевидна.

Целью данной работы является изучение теоретических основ понятия «родительская компетентность», актуализация существующей проблемы снижения родительской компетентности, а также поиск путей ее решения.

Н. А. Исманова отмечает значимость личностного успеха в социализации человека. Установлена зависимость качества социализации личности от культурного и образовательного уровней, социальной ответственности и опыта самих родителей. Актуализируются социальная роль семьи в мотивации на успешное развитие ребенка, значимость формирования успешного поколения как гаранта стабильного развития общества

[3, с. 38–40]. Данная статья подчеркивает важность семьи в воспитании ребенка. Проблеме родительской компетентности рассматривали и такие авторы, как Д. Я. Грибанова и А. А. Минина.

В. А. Мижериков подчеркнул именно необходимость формирования родительской компетентности, что также актуализирует данную проблему. В его статье представлен анализ опросов молодых матерей. Исследователь показал, что подавляющее большинство проблем, возникающих в отношениях между родителями и детьми, – это «результат элементарной родительской безграмотности, некомпетентности, бескультурья» [6, с. 591–600]. В работе выделены пробелы в законодательстве РФ в сфере родительства, автор выделяет причины недостаточной родительской компетентности, также были предложены формы работы для формирования родительской компетентности.

В. В. Селина определяет родительскую компетентность как «совокупность личностно-деятельностных характеристик компетентного родителя, которые проявляются в готовности и способности принимать ребенка как ценность, овладевать базовыми психолого-педагогическими знаниями, использовать разнообразные способы сотрудничества с малышом в предметной деятельности и позволяют успешно выполнять функции его социализации в процессе семейного воспитания» [9, с. 200].

В. И. Горбачева отмечает: «...родительская компетентность формируется в процессе осмысления собственного детства, опыта пребывания в родительской семье, взаимодействия взрослых и детей, оценивается самими родителями, детьми, ближайшим окружением – друзьями, родственниками, знакомыми, педагогами в детском саду и школе. Социальность родительской компетентности определяется уровнем ответственности за детей, их физическое и моральное благополучие. Социальным маркером успешного родительства выступает благополучие ребенка в семье и его адаптированность в социуме» [1, С. 276–283].



Одно из самых подробных определений родительской компетентности дала Р. В. Овчарова: «Компетентный родитель – это человек, который не испытывает страха за то, что он «плохой» родитель и не переносит чувство страха и вины на своего ребенка. Это человек, готовый видеть реальную ситуацию, в которой растет его ребенок, и предпринимать усилия для того, чтобы ее менять. Это человек, который знает, что если не помогает одно, надо пробовать другое. Компетентный родитель понимает, что для изменения развития ребенка в более благоприятную сторону надо меняться самому, пробовать, искать, в общем – учиться» [7, с. 496].

Важнейшей задачей государства в современном обществе является укрепление института семьи и родительства. В семье духовные ценности и традиции, формирующие личность ребенка, передаются и сохраняются из поколения в поколение через родителей.

В Указе Президента РФ № 240 от 29.05.2017 г. «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» обозначены основные проблемы в сфере института семьи и детства.

В меморандуме Национальной Родительской Ассоциации РФ ставятся задачи укрепления института семьи и родительства, формирования позитивного пространства для развития семьи, поддержки семейных традиций и ценностей.

На сегодняшний день семьи сталкиваются с множеством проблем, которые способны нарушить их функционирование, либо привести к распаду. Среди основных выделяемых учеными проблем современности рассматриваются следующие (рис. 1).

Представленные на рисунке проблемы можно условно разделить на две группы:

– общенациональные (блок 1) – это проблемы экономические, демографические, медицинские и жилищные. Поддержкой населения в данных областях и решением этих проблем активно занимается государство. Данные проблемы могут возникать и развиваться в результате влияния различных событий и факторов. Так, нарушения в экономике,

вызванные природными, эпидемиологическими, политическими, либо иными ситуациями, в конечном счете, ведут к снижению уровня рождаемости, что само по себе является демографической проблемой.

Военные конфликты могут стать первопричиной жилищной и медицинской проблемы, в результате чего создание новых семей и рождение детей также замедляются в связи с отсутствием благоприятных условий для поддержания дальнейшей достойной жизни всех ее членов. Это также в результате ведет к развитию демографической проблемы. Поэтому государство берет на себя функции по защите населения, разработке различных мер, методов, программ и механизмов поддержания достойного уровня жизни семей, особенно молодых семей и семей с несовершеннолетними и малолетними детьми. Таким образом, государство обеспечивает поддержание и развитие института семьи.

– внутрисемейные (блок 2) – проблемы, возникающие внутри семьи, решение которых возможно только силами самих ее членов, либо с незначительной помощью со стороны общества.

На рисунке 1 в блоке 2 проблемы воспитания и психологические проблемы выделены, т. к. представляют собой отдельную, особую группу. Семья является основным фактором, влияющим на успешное развитие ребенка и его социальную адаптацию, она является источником необходимого жизненного опыта, основой формирования мировоззрения ребенка, позволяет ему сформировать собственные взгляды, ценности и идеи. Во все времена семьи сталкивались с проблемами общенационального блока, однако преодолевали их, воспитывая новое поколение. Данный опыт передается от родителей к детям, либо зарабатывается молодыми семьями самостоятельно. Проблемой современного общества является родительская компетентность.

Родительская компетентность – это совокупность когнитивного, поведенческого и эмоционально-личностного компонентов, позволяющая выполнять родительские функции.

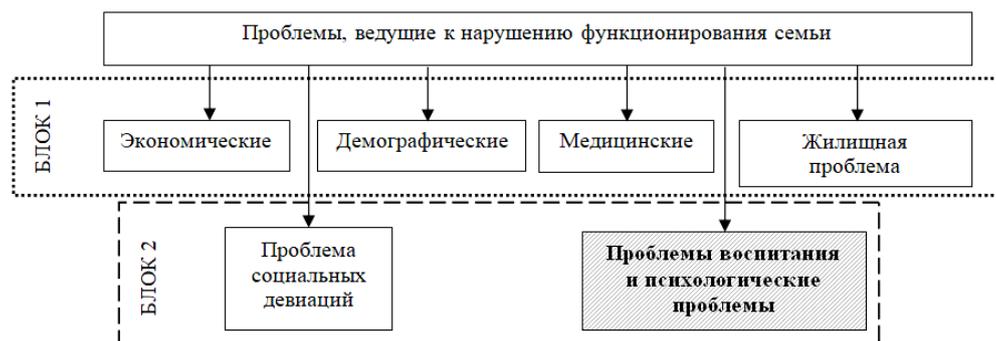


Рис. 1. Проблемы, ведущие к нарушению функционирования семьи

Общемировая тенденция к позднему взрослению, мода на инфантильность, новые течения (чайлдфри, полиамория и др.), психологическая неготовность к рождению детей становятся ключевыми факторами, в результате которых множество молодых семей, решившись на рождение ребенка, оказываются неготовыми к его воспитанию. Огромную роль в данном вопросе играет и информационное пространство. Молодые родители не всегда имеют возможность или желание получить определенные навыки и знания по уходу и воспитанию ребенка у старшего поколения. Часто методы воспитания, используемые старшими, расцениваются как устаревшие. Молодые родители склонны самостоятельно добывать необходимую информацию о ребенке из открытых источников, либо опытным путем. В результате знания и опыт оказываются несистемными, полученными стихийно. Это не позволяет проводить параллели между действиями и последствиями (например, при воспитании), быстро сориентироваться в новых ситуациях, возникающих по мере взросления ребенка, что, в конечном счете, ведет к снижению эффективности воспитания и может повлиять на дальнейшее успешное развитие ребенка. Успешное развитие ребенка – это процесс, в ходе которого ребенок приобретает необходимые навыки и умения в соответствии с возрастными потребностями для благополучной жизни в обществе. Таким образом, родительская компетентность на современном этапе развития общества снижается.

Родительская компетентность является понятием комплексным. В ней условно можно выделить три наиболее крупные группы компетенций: инструментальные, межличностные и системные (рис. 2). Инструментальные компетенции представляют собой знания, навыки и умения, необходимые для обеспечения наиболее эффективного физического и психологического взаимодействия родителя и ребенка, необходимого для успешного роста и развития последнего.

Межличностные компетенции предполагают овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для построения и поддержания родителями таких межличностных взаимоотношений в семье, которые обеспечивают благоприятную среду для наиболее эффективного воспитания и развития ребенка. В свою очередь, системные компетенции предполагают умение родителей управлять собственными психофизическими состояниями. Таким образом, комплекс данных компетенций обеспечивает создание родителями такой среды, которая является основой успешного роста, развития и воспитания ребенка.

На сегодняшний день в целях поддержки и развития института семьи и родительства становится необходимым внедрение механизмов, обеспечивающих молодые семьи необходимой систематизированной информационной базой в процессе развития, воспитания и ухода за детьми.

Интернет играет значительную роль в информационном обеспечении и жизнедея-

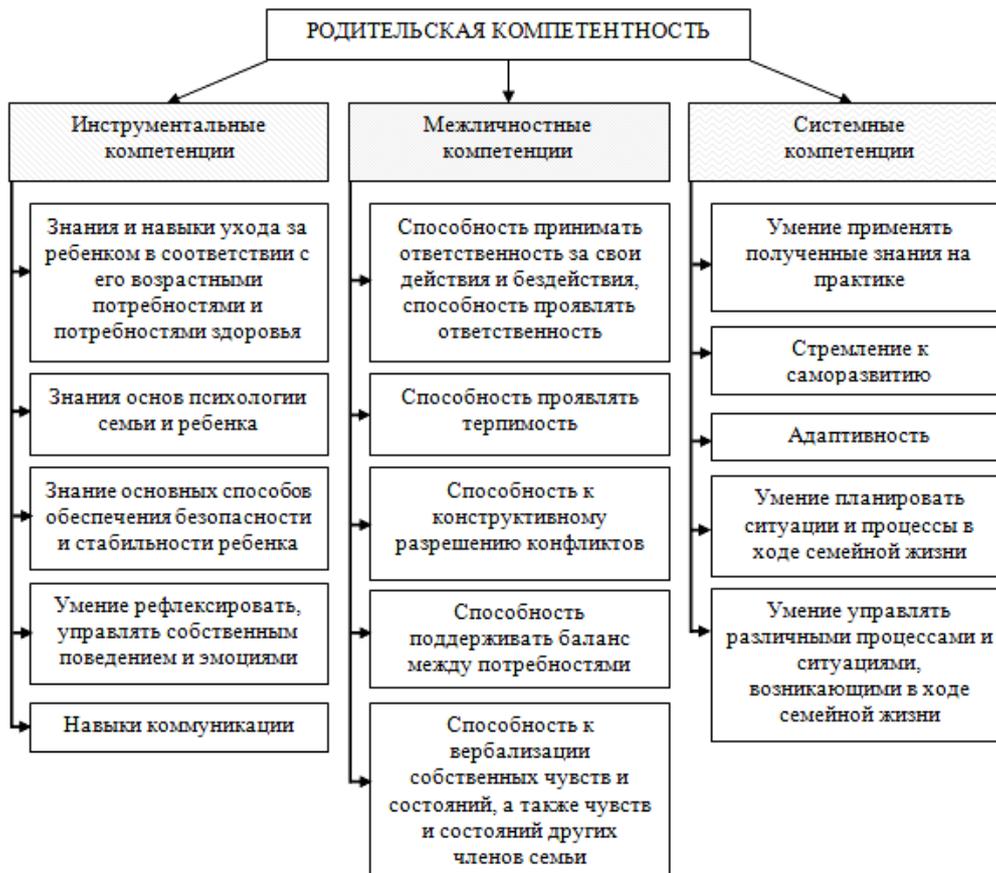


Рис. 2. Структура родительской компетентности

тельности современных родителей. Печатные издания стремительно отходят на второй план, в то время как их оцифрованные аналоги заполняют сеть. Следующими по удобству и частоте использования являются сайты и информационные порталы, позволяющие получить выдержки по интересующей теме в компактной и понятной форме. Также продолжают активно развиваться социальные сети, в которых родители обмениваются своими знаниями в области развития и воспитания детей, а часто – и по вопросам их здоровья. Безусловно, обмен знаниями и опытом такими путями является наиболее удобным в эпоху цифрового общества и позволяет сэкономить время. В сети Интернет есть большое количество порталов и сайтов для родителей. Однако проведенный анализ

показывает, что они имеют некоторые недостатки, а именно:

- информация получена не от профессионалов;
- большой объем не относящихся к теме сайта статей и новостей;
- сложная структура сайта, не позволяющая найти необходимую информацию;
- узость сайтов и отсутствие комплексности (отсутствуют некоторые разделы / сайт посвящен только наиболее распространенным проблемам воспитания / отдельному периоду развития ребенка).

Таким образом, несмотря на положительные стороны, информация, полученная из сети, не может выступать в качестве основы в процессе ухода за ребенком, его развития и воспитания, ввиду отсутствия ее комплексно-



сти, высокой степени субъективности и вероятности получения ложных сведений. В связи с этим возникает необходимость в решении существующей проблемы повышения качества информации, размещаемой в сети Интернет по вопросам ухода за ребенком, его развития и воспитания.

Одним из наиболее эффективных путей, на наш взгляд, является создание комплексного информационного ресурса, основной целью которого будет являться информационное интерактивное сопровождение родителей в процессе воспитания и ухода за ребенком от момента рождения до 18 лет. В процессе наполнения такого ресурса, на наш взгляд, необходимо привлекать ученых-исследователей и практикующих специалистов для получения достоверной, научно-обоснованной информации.

Разработка и внедрение комплексного ресурса, сопровождающего родителей в процессе ухода за ребенком и его воспитания, на наш взгляд, будет иметь ряд положительных эффектов:

- способствует развитию современной формы повышения родительской компетентности;
- обеспечит просвещение родителей по вопросам воспитания и развития детей;
- обеспечит распространение между родителями компетентной информации в области развития и воспитания детей;
- поможет осознанно относиться к родителю;
- обеспечит информационную поддержку семьи.

Можно сделать вывод о том, что родительская компетентность – это, прежде всего, грамотность в вопросах образования, развития, воспитания ребенка. Необходимость и важность развития компетенции родителей в вопросах воспитания ребенка очевидна. На разных уровнях реализация семейной политики недостаточно полно разработана идея повышения образовательного потенциала семьи. В то же время родительская компетентность является залогом успешности ребенка на всех этапах его развития.

Создание комплексного информационного ресурса поможет решить проблему некомпетентности родителей в области воспитания и ухода за детьми разного возраста, что впоследствии сможет уменьшить распространение информации, способной нанести вред ребенку. В результате молодые родители будут обеспечены квалифицированной информацией в вопросах здоровья, развития и воспитания будущего поколения.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема формирования родительской компетентности в условиях активного развития информационных технологий. Даны определения понятиям «родительская компетентность» и «успешное развитие ребенка». Актуальность выбранной темы исследования подкрепляется современной законодательной базой. В работе представлены теоретические основы понятия родительских компетенций, их классификация. Определены основные факторы, оказывающие влияние на их развитие в современном информационном обществе. В результате анализа был выявлен ряд проблем, и предложен путь их решения.

Ключевые слова: родительская компетентность, успешное развитие ребенка, информационное общество, информационные технологии, родительство.

SUMMARY

The article discusses the problem of the formation of parental competence in the conditions of active development of information technologies. The definitions of the concepts of «Parent Competence» and «Successful Development of the Child» are given. The relevance of the selected research topic is supported by a modern legislative base. The paper presents theoretical foundations of the concept of parental competencies, their classification. The main factors affecting their development in modern information society are identified. As a result of the analysis, a number of problems were revealed, and their solution was proposed.

Key words: parental competence, successful development of the child, information society, information technologies, parenting.



ЛИТЕРАТУРА

1. Горбачева В. И. Родительская компетентность как социальная проблема // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. – 2009. – № 2. – С. 276–283.

2. Илюхина Т. Г. Развитие родительской компетентности в условиях деятельности дошкольных образовательных организаций [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2020. – № 42 (332). – С. 37–38. – URL: <https://moluch.ru/archive/332/74239/> (дата обращения: 17.05.2021).

3. Исманова Н. А. Успех как фактор развития человека: роль семьи в успешном развитии ребенка // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – № 4. – С. 38–40.

4. Кадымова Д. М. Основные проблемы молодых семей [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2021. – № 2 (344). – С. 162–165. – URL: <https://moluch.ru/archive/344/77347/> (дата обращения: 25.05.2021).

5. Малкова Е. Ю. Проблема некомпетентности родителей в воспитании детей раннего возраста [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2013. – № 1 (48). – С. 340–342. – URL: <https://moluch.ru/archive/48/6083/> (дата обращения: 25.04.2021).

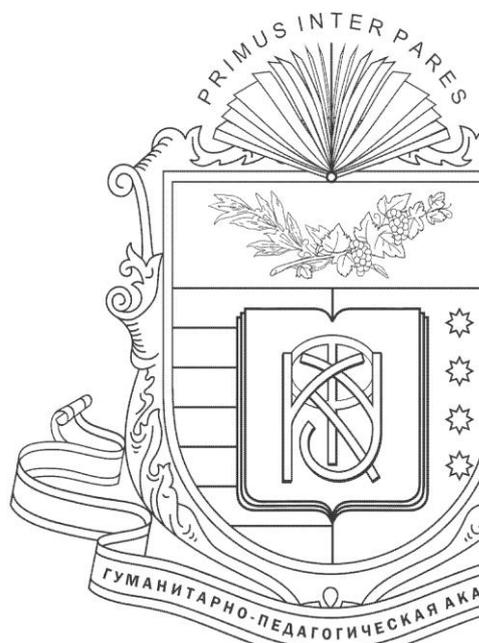
6. Мижериков В. А. К вопросу о необходимости формирования родительской компетентности // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 3. – С. 591–600.

7. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2011. – 496 с.

8. Романова А. В., Цинченко Г. М. Молодая семья: современные проблемы // Вопросы управления. – 2019. – № 3 (39). – С. 204–214.

9. Селина В. В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: дисс. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2009. – 188 с.

НАШИ АВТОРЫ





Алексеевко

Наталья Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Анашкина

Марина Викторовна – ассистент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Арпентьева

Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, ГКОУ КО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», г. Калуга

Бруннер

Евгений Юрьевич – кандидат биологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Волкова

Евгения Владимировна – заведующая Центром тестирования иностранных граждан, Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Гальченко

Анна Сергеевна – ученый секретарь, ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования», г. Симферополь

Гарипова

Наталья Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Гиренко

Ирина Викторовна – старший преподаватель, ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», г. Симферополь

Глузман

Александр Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Глузман

Алина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Горбунова

Наталья Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Григорьев

Павел Евгеньевич – доктор биологических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Демчук

Анастасия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет»

Долгополова

Виктория Александровна – аспирант, Таврическая академия (структурное подразделение) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», г. Симферополь

Зотова

Татьяна Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет

Иванюшко

Виктория Николаевна – студентка, Московский областной государственный университет

**Ищенко**

Ксения Алексеевна – научный сотрудник, лаборатория инклюзивного образования АОУ ДПО «Институт развития образования» Удмуртской Республики, г. Ижевск

Каткова

Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Московский областной государственный университет

Курбангалиева

Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Милькевич

Оксана Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, Государственный гуманитарно-технологический университет, г. Орехово-Зуево

Мурованая

Нонна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Нестерова

Наталья Георгиевна – доктор филологических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет

Онопrienко

Дарья Викторовна – студентка, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Перлова

Юлия Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент, Государственный гуманитарно-технологический университет, доцент, г. Орехово-Зуево

Пирожкова

Алёна Олеговна – доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Поскотинова

Лилия Владимировна – доктор биологических наук, доцент, ФГБУН «Федеральный исследовательский центр комплексного изучения Арктики имени академика Н. П. Лаверова» Уральского отделения РАН, г. Архангельск

Романова

Инна Валентиновна – учитель, Гимназия № 1 им. А. С. Пушкина, г. Севастополь

Росенко

Надежда Ивановна – преподаватель, Костанайский филиал ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», Казахстан, г. Костанай

Сатарова

Лариса Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»

Сафонова

Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Муромский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Степанова

Галина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет»

Сунцова

Александра Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск



Тимиргалеева

Рена Ринатовна – доктор экономических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Томичева

Ирина Валентиновна – ведущий специалист по учебно-методической работе, ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», г. Симферополь

Фоминых

Екатерина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, Оренбургский государственный педагогический университет

Хлыбова

Наталья Александровна – кандидат филологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», г. Симферополь

Яшникова

Наталья Владимировна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Керченский морской технологический университет»



Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале «Гуманитарные науки».

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995**.

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.



Александр Глузман, главный редактор журнала «Гуманитарные науки», доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины, Заслуженный работник образования Украины и Республики Крым



Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте



Инновации в образовании Теория и практика Инклюзивное образование Психология Педагогика Проекты Технологии

НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ



В Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

в г. Ялте функционируют научные школы:

Школа профессионального образования доктора педагогических наук, профессора А. В. Глузмана;

Школа педагогического мастерства и творчества доктора педагогических наук, профессора Н. В. Горбуновой;

Школа этнопедагогики и этнокультуры доктора педагогических наук, профессора Л. И. Редькиной.



НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



В Гуманитарно-педагогической академии сформирована система подготовки специалистов по программам высшего образования бакалавриата, специалитета, магистратуры и подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре.

Приём абитуриентов на обучение по программам бакалавриата осуществляется по 12 направлениям, по программам специалитета – по 2 специальностям, по программам магистратуры – по 8 направлениям. Лучшие выпускники имеют возможность продолжить обучение в аспирантуре.

Экономико-гуманитарный колледж осуществляет подготовку специалистов по 8 специальностям по программам среднего профессионального образования на базе основного общего образования (9 классов) и среднего общего образования (11 классов). Выпускники колледжа могут продолжить обучение в академии по избранному направлению.



КОНФЕРЕНЦИИ



Международные, всероссийские и региональные научно-практические конференции и семинары Гуманитарно-педагогической академии в 2021 г.

IV Всероссийская научно-практическая конференция «Социально-педагогическая поддержка лиц с инвалидностью: теория и практика» (20-22 мая 2021 г.);

V Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Развитие образования в полиэтническом регионе» (13-14 мая 2021 г.);

VI Международная научно-практическая конференция «Дистанционные образовательные технологии» (ДОТ 2021) (20-22 сентября 2021 г.);

VII Всероссийская научно-практическая конференция «Литературный тревелог: крымский вектор» (06-08 октября 2021 г.);

VIII Международная научно-практическая конференция «Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии» (13-15 октября 2021 г.);

IX Всероссийская научно-практическая конференция «Многонациональный Крым. Диалог культур, религий и народов» (18 октября 2021 г.);

X Международная научно-теоретическая конференция «VIII Ялтинские философские чтения. «Феномен русской философии в мировом духовно-интеллектуальном процессе» (18-20 ноября 2021 г.).

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



В Гуманитарно-педагогической академии созданы условия для получения высшего образования лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Этапы становления инклюзивного образования:
2003 г. – создание специализированного факультета для лиц с инвалидностью.
2005 г. – премия АР Крым в номинации «Образование» за создание специализированного факультета.
2007–2009 гг. – реализация европейского проекта Темпус Тасис «Центр высшего образования инвалидов».

2008 г. – открытие Регионального центра высшего образования инвалидов.
2008–2011 гг. – участие во Всеукраинском эксперименте по организации интегрированного обучения лиц с особыми потребностями в вузе.
2011–2012 гг. – проект Посольства Нидерландов МАТРА КАП «Право детей с инвалидностью на доступное среднее образование».

2014 г. – стажировка по европейской программе Erasmus Hermes в университете Ca' Foscari (г. Венеция, Италия).
2015–2018 гг. реализация проектов по программе развития ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»: «Институт инклюзивного образования», «Создание доступной образовательной среды для лиц с инвалидностью».

2016 г. – реализация проекта по госконтракту Минобрнауки РФ «Разработка и внедрение модели обучения и индивидуального социально-психологического сопровождения обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата».

2017 г. – реализация госзадания Минобрнауки РФ «Создание ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья».

2017 г. – открытие Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на базе Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского.

В отделе дополнительного образования осуществляется подготовка школьников к ЕГЭ по общеобразовательным программам.

Адрес: 298635, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2, тел/факс (3654) 32-30-13. Телефон приёмной комиссии: (3654) 26-02-51; e-mail: univergud@mail.ru; www.gpa.cfuiv.ru



Гуманитарно-педагогическая академия
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»