

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**



ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Выпуск 18

Научный журнал

**Новосибирск
Ялта
2021**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 24 февраля 2021 года (протокол № 2)

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2021. – Вып. 18. – 75 с.

Главный редактор:

Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

Редакционная коллегия:

Горбунова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Редькина Л.И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Глузман Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Шушара Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И.А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург);

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Болотова М.И., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Везетиу Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Вовк Е.В., кандидат педагогических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

Учредитель:
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»

© Изд. АНС «СибАК» (г. Новосибирск), 2021 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2021 г.

Все права защищены.

*аспирант Алмазова Татьяна Владимировна
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург)*

Постановка проблемы. В последние годы в сфере дополнительного профессионального образования (ДПО) происходят значительные изменения, обусловленные переходом к концепции непрерывного образования и связанным с ним новыми требованиями к качеству образования. Необходимость повышения качества образовательной услуги обуславливает поиск таких подходов к управлению образовательными организациями, которые позволят повысить эффективность, полезность, результативность прежде всего педагогической деятельности. В качестве такого подхода ряд исследователей предлагает праксеологический подход.

Изложение основного материала исследования. Праксеология возникла в начале двадцатого века, как общая методология исследования способов деятельности с позиции их результативности и эффективности. Праксеологический подход сущностно связан с усовершенствованием деятельности, ориентирован на её максимальную целесообразность. Ценность, смысл, качество, норма, цель, действие, результаты, продуктов, коррекция деятельности — его основные категории. Возможности этого подхода позволяют определить рациональные нормы совершения деятельности и предложить рекомендации по её оптимизации [2].

Педагогическая праксеология направлена на определение закономерностей и условий рациональной, успешной и продуктивной педагогической деятельности. Различные праксеологические аспекты педагогической деятельности нашли своё отражение в работах Н.Л. Галеевой, О.В. Коршуновой, И.А. Колесниковой, О.В. Любогор, и др. Вопросам применения праксеологического подхода в дополнительном профессиональном образовании посвящены работы Е.А. Мараловой [3, 4].

Одной из главных задач педагогической праксеологии является разработка и обоснование норм «правильной» эффективной педагогической деятельности, требований к её структуре [1]. Одной из таких норм является праксеологическое требование целесообразности педагогической деятельности как сообразности педагогических действий выбранной цели. Целесообразная педагогическая деятельность должна строиться с учётом свойств педагогической цели, таких как осознанность, многоуровневость, достижимость; ориентироваться на критерии «правильности» педагогической цели, т.е. быть адресной, в основе своей иметь позитивные мотивы и быть результативной; учитывать природу субъекта, на который она направлена.

В педагогической праксеологии педагогические задачи понимаются как осознанная необходимость решения конкретной практической или теоретической проблемы социально-психолого-педагогическую происхождения педагогическими средствами. Всё многообразие педагогических задач на основании праксеологического критерия «состояния готовности к встрече с задачей» разделяют на: типовые, «нештатные», творческие и импровизационные. В качестве основных стратегий работы с задачей предлагаются следующие: доказать невозможность решения, либо направить энергию на поиск решения; определить последовательность этапов решения: аналитического, поисково-эвристического, исполнительского, проверочного.

Особое внимание уделено в педагогической праксеологии взаимосвязи педагогической деятельности, педагогического действия и операций. Понимание педагогической деятельности как дискретной, основой которой является педагогическое действие, направленное на достижение цели. Само отдельное действие приобретает смысл как целостный акт только в составе целостной педагогической деятельности. В свою очередь операции как набор ситуативных физических и психических актов, становясь целенаправленными приобретают характер действий, которые в свою очередь приобретают мотив, преобразуются в деятельность.

Праксеологическое представление о действии предполагает определение его цели, условий и средств, соответствующих существующей действительности, а также соответствия критериям правильности, т.е. успешности, полезности, эффективности, технологичности, эстетичности, безопасности и «правильности» состояния участников. Правильное действие требует подготовки — внешней и внутренней. Она может достигаться различными способами, таким как ритуально-педагогические действия, подражание правильным действиям, интенсивность действия, намерение, готовность к действию, антиципации в предвидении успешности и не успешности действия предварительная рефлексия.

Необходимо учесть, что такой праксеологический критерий как продуктивность педагогического действия зависит от «предпосылочного действия», а при оценке продуктивности педагогического действия необходимо учитывать «последствие», эффект отсроченного результата. Кроме того, следует предварительно оценить реальность совершения правильного действия в существующих условиях. На продуктивность действий может влиять такой фактор как вынужденность действия.

В праксеологическом подходе педагогическое действие рассматривается как многосубъектное, что ставит вопрос о продуктивном взаимодействии, соблюдении принципа взаимодополнения и компенсации профессиональных усилий, чтобы избежать эффекта негативной кооперации; требует такого разделения и специализации действий в структуре совокупного субъекта, чтобы совокупность сферы компетенций создавала органичный комплекс, способствующий гармонизации жизнедеятельности, где первичны живые человеческие отношения, позитивное взаимодействие, позитивное отношение к оборудованию, находящемуся в сфере профессионального взаимодействия, удовлетворена потребность в синхронизации и интеграции действий, информированности, распределение совместных усилий во времени.

Комплексность такого совокупного субъекта как педагогический коллектив предполагает дополнительные усилия по интеграции и ресурсному обеспечению для сохранения профессионально-педагогического потенциала. Работа в группе требует срабатываемости, основанной на комплексе предпосылок, знания основных закономерностей развития групповой структуры и групповой динамики, особенностей поведения группы как единого социального организма.

Эффективная организация педагогической деятельности основана на разделении функций и зон ответственности в процессе достижение общей цели. Общий коллективный результат складывается из

интеграции усилий каждого. При этом сам педагогический коллектив существует в границах установленной, формально определённой среды, что предполагает наличие не только добровольных, но и вынужденных ситуаций взаимодействия.

Один из центральных вопросов в оценке деятельности образовательной организации - соотношении результата и результативности педагогической деятельности. Итог деятельности педагога может быть определён через результаты, продукты, эффекты, достижения. В отношении результата педагогической деятельности необходимо разрешить ряд проблем, имеющих праксеологическое значение, а именно: проблему сущности педагогической деятельности, проблему достижимости, проблему оценивания.

Результат можно рассматривать как меру достижения цели, при этом дискуссионным остаётся вопрос о результатах деятельности, которая не привела к достижению поставленной цели. Одной из причин существующих затруднений является множественный характер результатов педагогической деятельности: продукты, изменения условий развития личности, личностные изменения. Значение и смыслы в вопросе о педагогической деятельности играют решающую роль в определении её результатов.

Если под результативностью понимать степень соответствия ожидаемых (нормативных и субъективных) и полученных результатов, то для решения проблемы результативности педагогической деятельности важно определить критерии достижения предполагаемых результатов, включающих как нормативное описание, так и субъективные представления самого педагога.

Продукты педагогической деятельности представлены в таких результатах, как средства и предметы педагогической деятельности. Отсутствие педагогического продукта говорит об имитации деятельности. Вид конкретного педагогического продукта обусловлен природой педагогической деятельности — методической, научно-педагогической, организационно-педагогической, инновационной, традиционной. Праксеологическое требование добротности педагогического продукта требует от него таких качеств как надёжность, основательность, прочность, общественное признание качества результатов и соответствие результатов ожиданиям потребителей.

Праксеологический подход рассматривает педагогическую деятельность как сложную процессуальную систему, включающую процесс организации деятельности обучающихся, процесс профессиональной самореализации педагога и процесс оснащения, где ведущая роль принадлежит организационной составляющей.

Педагогический эффект является следствием результата педагогической деятельности. С позиций праксеологического подхода различают адекватные, выражающиеся в позитивной ожидаемой реакции обучающихся; обратные — противоположные ожидаемой реакции, побочные — незапланированные, неожиданные. Результативная деятельность может быть как эффективной, так и — нет. И напротив, эффективная деятельность всегда результативна.

Обязательное праксеологическое требования к результату образовательного процесса состоит в обеспечении безопасности — нравственной, физической, психологической, физиологической его участников.

Выводы. Применение праксеологического подхода в управлении частной организацией ДПО позволит более результативно и эффективно организовать её педагогическую деятельность, выявлять конкретные причины эффективности и неэффективности, осуществлять своевременную коррекцию и определять реальные пути её дальнейшего совершенствования, что позволит решить вопросы повышения качества образовательных услуг таких организаций.

Аннотация. В статье рассмотрена структура педагогической деятельности организации дополнительного профессионального образования с позиции праксеологического подхода; рассмотрены её основные элементы и праксеологические требования для каждого из них.

Ключевые слова: праксеологический подход, педагогическая праксеология, педагогическая деятельность.

Annotation. The article considers the structure of the pedagogical activity of the organization of additional professional education from the position of the praxeological approach; its main elements and praxeological requirements for each of them are considered.

Keywords: praxeological approach, pedagogical praxeology, pedagogical activity.

Литература:

1. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ИЦ «Академия», 2005. 256 с.
2. Любогор О.В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1436.htm> (дата обращения 23.02.2021)
3. Маралова Е.А. Методологическое развитие высшего и дополнительного профессионального образования педагогов // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 73-79
4. Маралова Е.А. Педагог в постдипломном образовании: праксеологический подход к профессиональному и личностному развитию // Наука и школа. 2006. №3, С. 5-7

УДК 372.3

ПОНЯТИЕ, ВИДЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОНР

*студент Бузинова Анастасия Сергеевна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);
студент Бурцева Кристина Александровна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);
студент Дыкина Юлия Алексеевна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)*

Постановка проблемы. Современные исследования подчеркивают увеличение количества дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Данный дефект характеризуется нарушением формирования всех структурных компонентов речи, в том числе страдает связная речь. Формирование и развитие связной речи относится к числу важнейших задач дошкольной педагогики, так как именно в связной

речи реализуется основная, коммуникативная функция языка и речи. Среди уместных для детей с ОНР методов развития речи в значительном количестве исследований (Л.А. Грудина, С.З. Желтухина, И.В. Зотова, Ж.А. Масалиева, Г.И. Панфиленко, Е.В. Рагозина) определяется моделирование, с помощью которого педагог может решать самые разные речевые, познавательные и творческие задачи посредством устного отражения модельных представлений.

Однако, в теории и практике данный вопрос не разработан в полной мере, так имеются трудности в решении задач формирования у детей с ОНР представлений о структуре текста, способах связи между предложениями и частями текста, использование разнообразных средств формирования связности речи посредством моделирования в рамках современного развития образования.

Изложение основного материала исследования. При применении метода моделирования развитие мышления у детей с ОНР осуществляется с использованием специальных моделей и схем, воспроизводящих наглядно в понятной для ребенка форме имеющиеся у объекта скрытые связи и свойства. Благодаря данному методу у детей в целом развивается речевая деятельность, облегчается запоминание и увеличивается объем памяти.

На сегодня нет единства мнений по поводу употребления терминов «модель» и «моделирование».

Наиболее унифицированным является определение, предложенное В.А. Штоффом. Под моделью он понимает реализованную материально или представляемую мысленно систему, замещающую объект исследования при его воспроизведении или отображении таким образом, что при его изучении открывается новая об рассматриваемом объекте информация [12].

Моделирование по мнению психолога И.Б. Новикова является опосредованным теоретическим или практическим изучением естественной, искусственной или вспомогательной системы объекта, которая объективно соответствует объекту познания [7].

Следующие три вида моделей выделяют в дидактике:

Первым вид – это модель физической конструкции предмета или нескольких предметов, в которой воспроизведены основные части, пропорции и особенности.

Вторым видом является предметно-схематическая модель, в которой при использовании графических знаков или заместителей (предметов) обозначаются существенные компоненты объекта изучения.

Третий вид – это графические модели, представленные графиками, схемами, формулами [4, с. 70].

Последний вид моделирования еще называют наглядным (И.В. Зотова и С.Л. Литвиненко [5], Г.И. Панфиленко и Л.В. Кудрина [8], Ж.А. Масалиева и Б. Сапар [6], С.З. Желтухина [4], Л.А. Грудина и В.И. Мишанина [3], Е.В. Рагозина и О.В. Шкарупова [9] и др.). В работах данных авторов рассматриваются особенности использования моделирования для формирования связной речи детей дошкольного возраста.

Связная речь – высшая форма речи, мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Основные критерии связности высказываемого человеком устного сообщения, по мнению многих ученых, следующие: первый критерий – это наличие смысловых связей, которые имеются между структурными составляющими определенного устного сообщения (то есть частями рассказа); второй критерий – это наличие смысловых связей, которые имеются между структурными составляющими отдельного предложения; и, наконец, третий критерий – это завершенность высказываемой человеком мысли. Также авторы говорят о том, что последовательность устного изложения – это еще одна очень значимая черта развернутого высказывания [2, с. 187].

При построении связного высказывания дети с ОНР испытывают следующие затруднения: при рассмотрении предмета определять его существенные признаки и свойства; изложение мысли последовательно и в четкой форме; составлять пересказ текста с опорой на серию сюжетных картинок; пересказ текста самостоятельно; наизусть выучить стих; сочинять сказку.

А.С. Филина определяет следующие условия, необходимые для эффективного использования моделирования при развитии связной речи у дошкольников с ОНР: используемая модель должна по структуре быть аналогичной рассматриваемому объекту и отражать присущие ему основные свойства, хорошо восприниматься ребенком в этом возрасте при облегчении овладения знаниями, умениями и навыками [10].

С.С. Хаустова выделяет следующие задачи по использованию моделирования при развитии связной речи у детей младшего дошкольного возраста: развитие простейших форм символизации; развитие умения замещать и схемы эмоциональной отзывчивости, воображения и мышления; обучение созданию образов в воображении и отбору заместителей, обозначающих сказочного персонажа, узнаванию по схеме ситуаций из сказки; развитие умения подбора заместителей по цвету, форме величине; развитие понимания текста, основываясь на построение модели [11, с. 133].

При развитии связной речи у детей в среднем дошкольном возрасте задачами являются: развитие умения построения сериационной и двигательной модели в качестве основы для пересказа; развитие умения замещать действия персонажей; развитие умения выполнения действий по моделированию пространства посредством проведения игры; развитие умения передавать свое отношение к сказочным персонажам через символические средства, придуманные самостоятельно [11, с. 134].

В способе наглядного моделирования в подготовительной и старшей группе как отмечается Г.И. Панфиленко включено: использование различных заместителей в целях обозначения предметов; создание и применение условно-схематических изображений реальных объектов и предметов; использование при составлении рассказов или пересказов пространственно-временной модели; создание самостоятельно на основе собственного замысла моделей [8, с. 76].

По мнению О.В. Шкапуровой и Е.В. Рогозиной работа по развитию связной речи сопровождается с формированием умения моделирования. Сперва используется реалистическое изображение события либо предмета, затем уже переходят к применению схематического изображения. Затем внедряется линейно-временная модель, по которой применяется серия картин, поскольку благодаря этому формируется связанное повествование. Необходимо наряду с этим применять словесные игры с ассоциациями при использовании мнемотаблиц, развивающих восприятие символических и условных изображений, умение структурировать смысл [9, с. 56-57].

По направлениям развития связной речи у детей с ОНР, такими авторами как С.Л. Литвиненко и И.В. Зотовой были выделены следующие виды наглядного моделирования: для описательных сравнительных рассказов – условные обозначения-схемы; рассматривание предметов и картин, позволяющее называть детям

присущие им характерные признаки и действия, которые с ними возможно совершать; предварительное моделирование описания для развития умения составлять описательные рассказы; применение мнемических схем-моделей при изучении стихотворений наизусть [5].

М.М. Алексеева определяет особенности использования моделирования, при этом автором подробно описана схема применения моделирования при развитии связной речи. Например, автором предлагается использовать круг, на котором расположены части рассказа, также предлагается разделить лист бумаги на 6 частей и поместить признаки предмета, опираясь на которые ребенок сможет выстроить свой рассказ [1].

Опираясь на представленные выше данные можно выделить этапы по развитию речи у детей с ОНР посредством моделирования.

Первый этап «Знакомство детей со знаковой символикой, внесение знаковой символики в речевую деятельность детей». Здесь следует отметить, что на первоначальном этапе картинки являются наглядными, четкими, не абстрактами, а изображающими конкретные предметы, затем уже используется символ, отражающий определенное свойство или признак предмета, последний вводится после усвоения ребенком и осознания, что изображает данная схема-картинка, например, не просто изображение вагона поезда, а прямоугольник определяющий вагон и его образ и присоединенные к нему колеса, изображенные в виде кругов, для этого проводится мини-беседы по теме, характеризуют вместе с детьми предмет или действия, осуждают как это можно более выразительно показать в виде модели.

Такое предоставление материала, позволяет дошкольнику с ОНР более точно выражать свою мысль, сопоставлять модель с определенным свойством или действием, посредством чего ребенок, опираясь на наглядный образ видит, о чем, то есть суть, следует сказать и рассказать, в свою очередь такое представление дает возможность ребенку лучше запомнить текст и выразить его в словесном виде, используя богатство своей речи, строя предложения, а затем и целый текст. В следствие чего, ребенок осознает суть и значение представленной модели, что данное средство хочет помочь или подсказать ребенку, подтолкнуть мысль, а также в процессе построения связного высказывания, не потерять нить мысли повествования. Также следует обратить внимание, что в данном случае задействованы и слуховые и зрительные анализаторы.

На втором этапе «Знакомство детей с графической аналогией и составление и зарисовка сказок» дошкольники с ОНР учатся выделить главные отличия предмета, проговорить их вслух, представить их образ, как это можно изобразить, а потом только дети рисуют. Постепенно детям с ОНР следует предоставлять самостоятельность, дети показывают только результат, который потом обсуждают, и на основе которого они строят связный текст художественного произведения. Рассмотрим особенности формирования способности к наглядному моделированию.

Первый этап. Введение наглядных моделей в пересказывание сказок детьми. Целью данного этапа является обучение выделять основные события и последовательность изложения применяя заменители, обучение абстрагированию от подробностей и мелких деталей, помочь понять принципы замещения.

Вторым этапом является творческий этап. Дети на этом этапе составляются сказки, истории, рассказы при применении наглядных моделей. В работу были включены разные задания, упражнения и игры, развивающие воображение, способствующие большей свободе детей с ОНР и подталкивающие к поиску оригинальных решений и свободному их высказыванию исключая образцы и шаблоны.

На третьем этапе «Разработка схем для составления описательных рассказов», после проработки с детьми с ОНР использования моделирования при пересказе сказок, переходят к составлению самостоятельных описательных рассказов по моделям.

Для этого следует использовать модели по признакам предметов, а также темам, например, одежда, фрукты, растение, животное и др. Схемы, а также перечень признаков, необходимых для составления описательного рассказа представлены. Данные схемы следует использовать на индивидуальных занятиях и на групповых, например, по теме «Одежда» предлагаются картинки с элементами одежды (сапоги, шуба, куртка, варежки и т.п.) и спрашивают ребенка: «Скажи, что изображено на картинках? Как ты назовешь эти предметы одним словом?», далее предлагали показать предметы по цвету, по определенным признакам (желтые карманы, белый воротничок, пушистое, гладкое и т.д.). Далее показывают схему, а ребенок называет признаки предмета (цвет, ткань, сезонность, детали, для кого эта одежда). И только потом предлагается описать предмет одежды самостоятельно, в начале с небольшой поддержкой по одному предмету одежды, потом ребенок строит рассказ по-другому.

Выводы. При введении ФГОС на данный момент моделирование рядом исследователей рассматривается в качестве эффективного метода, развивающего связную речь детей в дошкольном возрасте с ОНР. Развитие применения в качестве интеллектуальной способности наглядного моделирования является современным подходом в образовании. Исходя из рассмотренных ранее данных можно говорить об актуальности применения наглядного моделирования в качестве эффективного метода при коррекционно-развивающем обучении, поскольку оно оказывает положительное влияние на развитие познавательной деятельности и в целом на личность ребенка.

Следует отметить важность соблюдения этапности работы, и то что используемая модель должна по структуре быть аналогичной рассматриваемому объекту и отражать присущие ему основные свойства, хорошо восприниматься ребенком в этом возрасте. Для применения в повседневной жизни и для составления описательных сравнительных рассказов, используются условные обозначения-схемы; рассматривание предметов и предметных картинок, с названием детьми присущих им характерных признаков и действий, которые с ними возможно совершать; предварительное моделирование описания для развития умения составлять описательные рассказы; применение мнемических схем-моделей при изучении стихотворений наизусть.

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы развития связной речи детей с общим недоразвитием речи посредством использования моделирования. В работе определяются основные критерии связной речи, а также дается определение понятия «моделирование», его виды и раскрываются особенности использования данного метода в развитии связной речи у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, дети с общим недоразвитием речи, модель, моделирование, связная речь.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of the development of coherent speech in children with general speech underdevelopment through the use of modeling. The paper defines the main criteria for coherent

speech, as well as defines the concept of "modeling", its types, and reveals the features of using this method in the development of coherent speech in children with general speech underdevelopment.

Keywords: preschool children, children with general speech underdevelopment, model, modeling, coherent speech.

Литература:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М.: Академия, 2000. - 400 с.
2. Глухов В.П. Основы психолингвистики. - М.: Астрель, 2005. 351 с.
3. Грудинина Л.А., Мишанина В.И. Развитие монологической речи у дошкольников методом наглядного моделирования // Международный студенческий научный вестник. - 2017. - № 4-3. - С. 301-302
4. Желтухина С.З. Сущность и возможности метода наглядного моделирования как средства развития связной речи дошкольников // Педагогика. - Челябинск: Два комсомольца, 2015. - С. 69-72.
5. Зотова И.В., Литвиненко С.Л. Особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста средствами наглядного моделирования // Наука и образование сегодня. - 2017. - № 5 (16). - С. 49-52.
6. Масалиева Ж.А., Сапар Б. Развитие связной речи дошкольников методом наглядного моделирования [Электронный ресурс] // Студенческий научный форум. - Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016023033>
7. Новик И.Б. Философские вопросы моделирования психики. - М.: Наука, 2009. - 176 с.
8. Панфиленко Г.И., Кудрина Л.В. Наглядное моделирование как эффективное средство развития речи детей // Актуальные вопросы современной педагогики. - Уфа: Лето, 2015. - С. 74-77.
9. Рагозина Е.В., Шкарупова О.В. Роль наглядного моделирования в развитии связной речи у старших дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. - 2018. - № 1. - С. 55-57.
10. Филина А.С. Моделирование как средство формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (3 уровень) [Электронный ресурс] // Научное сообщество студентов. - № 3. - Режим доступа: https://sibac.info/sites/default/files/conf/file/stud_3_3.pdf
11. Хаустова С.С. Моделирование, как основа развития связной речи детей дошкольного возраста // Теория и практика образования в современном мире. - СПб.: Реноме, 2012. - С. 132-134.
12. Штофф В.А. Моделирование и философия. - М.: Наука, 1966. - 302 с.

УДК 378

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ НАТЮРМОРТА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

*студентка Быкова Татьяна Федоровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры искусств Бакиева Ольга Афанасьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

Постановка проблемы. На фоне происходящих изменений различных сфер жизни общества (экономических, экологических, эпидемиологических), особую актуальность приобретает качество образования, в котором немаловажную роль играет восприятие.

Известно, что во многом познавательные процессы, различные виды мышления зависят от уровня развития восприятия, потому что информацию об окружающем мире ребенок получает с помощью ощущений и органов восприятия (слух, зрение, обоняние, осязание, вкусовые), которые перерабатываются сознанием.

Поэтому восприятие образов предметов и сохранение их в представлении, является важным психическим процессом, позволяющим человеку свободно оперировать с предметами, улавливать связь между внешним обликом предмета и его функциями [1].

Изложение основного материала исследования. Исследовали восприятия специалисты различных областей человеческого познания такие как Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Р. Арнхейм, Э. Мейман и др., которые доказывали в своих исследованиях, что процесс восприятия и двигательная активность способны влиять на формирование памяти, общения, мотивационной сферы, мышления.

Так, например Р. Арнхейм утверждал, что восприятие – это не простая механическая запись стимулов, поступающих от физического мира к рецепторам органов чувств, а активное и творческое запечатление в сознании структурных образований [2].

В своих исследованиях Выготский Л.С. разводит понятие «восприятие реальности», «художественное восприятие», поскольку до него многие ученые не видели разницы. По мнению исследователя художественное восприятие не требует немедленного «выхода» в определенные действия, но способно влиять на процесс создание образов, дают пищу для ума, вызывает внутренние переживания [3].

Немаловажное значение в развитии художественного восприятия играет изобразительное искусство, художественно-творческая деятельность.

Рассмотрим суть процесса и понятие художественное восприятие.

Существуют различные трактовки этого понятия.

С точки зрения философских знаний художественное восприятие — это процесс, в котором восприятие различных форм предметов искусства и явлений, связанных с ними, находятся в неразрывном единстве с чувственной и их духовной сущностью [4].

Это возможно понимать, как, то, что только человек с его интеллектуальной, духовной организацией способен познавать мир искусства, культуры духовно обогащаясь при этом.

Наука психология позволяет взглянуть на это понятие с другого ракурса и определить художественное восприятие как результат развития общей способности к восприятию, входить в мир художественной культуры, и трансформировать его в своем творческом отображении в различных видах и проявлениях (музыка, танец, поэзия, изобразительное искусство) [5].

Таким образом, понятие «художественное восприятие» можно трактовать как сложный процесс восприятия субъекта, ощущая при этом сопричастность, сотворчество с автором художественного произведения, который сумел выразить свою идею. При этом надо отметить, что художественное восприятие произведений, как отмечают психологи, зритель принимает как «вторичный образ» и смысл воспринимаемого автором, который может совпадать или не совпадать с образом и идеей задуманными автором.

Из всего вышесказанного становится очевидным необходимость развивать художественного восприятие обучающегося средствами изобразительного искусства.

Художественного восприятие связано с основными свойствами художественного образа в произведениях, которые представлены через предметность, цельность, константность и категориальность (осмысленность).

Одним из понятных и доступных для восприятия жанров изобразительного искусства является натюрморт.

Важным в этом процессе является умение выделять главное в воспринимаемом объекте, основываясь на свой жизненный опыт. Иными словами «видеть» натуру, особенности формы, пропорции, цвета, фактуры.

Следовательно, процесс развития художественного восприятия обучающихся средствами натюрморта возможно достигнуть при правильной организации учебного процесса, при котором будут использованы различные педагогические приемы и методы обучения, а также педагогические принципы «от простого к сложному», наиболее доступные для реализации художественные приемы и техники исполнения натюрморта на плоскости формата.

Поэтому важным становится постановка образовательных задач, при которых происходит процесс осознания обучающегося понимание красоты природы начинается с понимания ее отдельных предметов.

Например, на уроках рисования натюрморта с дарами природы учитель должен научить наблюдать предметы, анализировать существующие формы предметов, учить навыкам концентрировать внимание на малейших нюансах формы, конструкции и цвета.

Иногда говорят, что натюрморт – это «портрет вещей», но в равной мере он служит и «иконой предмета», отображая, как и она, его знаковую сущность [6].

В процессе знакомство с жанром натюрморт, учитель объясняет обучающимся, что за каждым предметом, представленным в натюрморте, стоит человек с его стремлением к красоте. Например, старый кувшин с трещиной – это не просто сосуд для жидкости, отслуживший свой срок, он еще является как бы «осколком времени». Для того, чтобы создать форму кувшина такой, какой мы ее видим сейчас, потрудились не одно поколение художников и ремесленников, совершенствуя ее не только для улучшения практического использования сосуда, но и для украшения своего быта.

В процессе развития восприятия важную роль играет константность восприятия, которая рассматривается как её фундаментальное свойство, при котором воспринимающий объект ориентируется относительно его (проксимальные признаки), а не собственные свойства предметов. [7]. При этом в избирательной деятельности важны и константность восприятия цвета, и константность восприятия формы, и константность восприятия величины предмета [8].

Чрезвычайно велики возможности натюрморта в выражении отвлеченных, абстрактных идей нравственного, философского характера. Поэтому жанр натюрморта является возможностью самовыражения внутреннего чувственного мира художников, стремящихся к воплощению своих индивидуальных концепций.

Для осознания и принятия художественного опыта состоявшихся художников необходимо использовать в работе метод анализа художественных произведений.

Анализируя, разбирая и оценивая художественное произведение живописного натюрморта учитель может сообщить дополнительную информацию об исторической эпохе бытования изображенных предметов, о стилистическом направлении, о характере художника и его особенностях восприятия мира, о символизме формы, фактуры, цвета. Так, в пучке зелени живописец выражает полноту жизни, в морской раковине – изощренное мастерство природы, в скромном цветке – целую вселенную.

Отсутствие в натюрморте прямого изображения человека, организующего и одухотворяющего картину, осложняет задачу наполнения ее эмоциональным смыслом. Вот почему в натюрморте резко усилены по сравнению с другими жанрами необходимость и возможность проявления творческой индивидуальности, вот почему в нем имеют такое значение объем, форма, фактура, смысловая, пространственная и цветовая соотношенность предметов.

Большое значение для художественного воспитания обучающихся имеет выбор темы натюрморта. Она должна заинтересовать учащихся и наиболее полно выявить их эстетическое понимание изображаемых предметов, вызвать у них определенные ассоциации. Изображение весенних цветов или зрелых плодов вызывает ассоциации с определенным сезоном. В противопоставление недолговечным, преходящим предметам изображаются устойчивые, прочные предметы из металла, камня, керамики. Внешний вид некоторых вещей дает безошибочное указание на исторический период, к которому относится их создание. Натюрморт позволяет показать вещный мир в разных временных состояниях и отношениях.

В ходе анализа произведений можно наблюдать, что картины строятся художниками по законам человеческого зрения, что мир на них изображается так, как мы видим его в натуре. Такая система живописи называется зрительной. Она кажется нам естественное и единственно возможной.

Однако многие столетия в изобразительном искусстве преобладали иные принципы. В их основу были положены не знания и выполнения, определенных правил, а принципы стилизации, упрощения, символизации. Таковы, например являются иконы. Предметы в них имеют знаковую сущность. Такая система называется умозрительной. Эти две системы противостоят друг другу.

Уникальность натюрморта состоит в том, что он позволяет органично синтезировать эти системы. Ведь предметы в нем выбраны по принципу умозрения, они могут быть знаками символами, но при этом изображаются вполне жизнеподобной, по законам видения.

В процессе изобразительной деятельности нужно учитывать некоторую двойственность в восприятии художественного произведения, которая проявляется в том, что рисунок, изображая даже трехмерное пространство, сохраняет при этом плоский характер листа, на который нанесен рисунок. Восприятие осуществляется как бы, с одной стороны, изображение в нем рассматривается как трехмерное, с другой стороны, восприятие происходит за счет игры линий на плоскости. В этой двойственности заключена

особенность изобразительного искусства. Чтобы изобразить трехмерное пространство на плоскости, нужно овладеть методом перспективы, который заключается в том, что предметы изображаются в том виде, в каком мы их видим.

Известный закон перспективы гласит, что все параллельные между собой линии, лежащие в одной плоскости, сходятся в одной общей точке схода на линии горизонта. Хотя на самом деле параллельные линии не могут пересекаться, они кажутся сходящимися в одной точке. Это легко проследить, когда мы смотрим на железнодорожные пути. Рельсы кажутся сходящимися вдалеке, на линии горизонта в одной точке схода.

Выводы. Таким образом, «художественное восприятие» можно развивать у обучающихся в процессе использования эффективных педагогических методов: наблюдения, анализ и разбор произведений художников, испытывая сопричастность, сотворчество с автором художественного произведения, который сумел выразить свою идею; организации творческой деятельности с отработкой художественных навыков с помощью различных художественных техник и приемов исполнения, основанных на принципах «от простого к сложному» по законам перспективы.

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы развития художественного восприятия средствами натюрморта на уроках изобразительного искусства. Автор рассматривает понятия «восприятие» и «художественное восприятие». Делает анализ этих понятий и выявляет возможности развития художественного восприятия средствами натюрморта, при использовании методов (наблюдение, анализ предметов и анализ художественных произведений художников, работающих в жанре натюрморт) учитывая такие свойства восприятия как предметность, цельность, константность и категориальность (осмысленность).

Ключевые слова: восприятие, художественное восприятие, натюрморт, наблюдение, анализ, метод.

Annotation. This article deals with the problems of the development of artistic perception by means of still life in the lessons of fine art. The author considers the concepts of "perception" and "artistic perception". Makes an analysis of these concepts and reveals the possibilities of developing artistic perception by means of still life, using methods (observation, analysis of objects and analysis of artistic works of artists working in the genre of still life), taking into account such properties of perception as objectivity, integrity, constancy and categoricity (meaningfulness).

Keywords: perception, artistic perception, still life, observation, analysis, method.

Литература:

1. Сергеев С.П. Философия. М.: Ответ, 2008. 240 с.
2. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. Пер. с англ. М., 1994. 352 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1968.
4. Мосунова Л.А. К определению смыслового восприятия художественного произведения / Педагогика и психология file:Downloads/k-opredeleniyu-smyslovogo-vozpriyatiya-hudozhestvennogo-proizvedeniya.pdf (дата обращения 11.02.2021)
5. Характеристика содержания понятия «художественное восприятие»: его свойства, типы, ступени развития https://studbooks.net/1925740/pedagogika/harakteristika_soderzhaniya_ponyatiya_hudozhestvennoe_vospriyatie_svoystva_tipy_stupeni_razvitiya (дата обращения 11.02.2021)
6. Пушина Н.И., Маханькова П.Ю. Семiotика натюрморта в пространстве художественного текста file: Downloads/semiotika-natyurmorta-v-prostranstve-hudozhestvennogo-teksta-na-primere-proizvedeniy-s-moemaluna-i-grosh-rozhdestvenskie-kanikuly (дата обращения 11.02.2021)
7. Большая психологическая энциклопедия / Константность восприятия/https://psychology.academic.ru/5306/константность_восприятия(дата обращения 11.02.2021)
8. Горбунова Г.А., Томарова Н.Г. Значение художественного восприятия в профессиональной деятельности студентов <https://elibrary.ru/item.asp?id=11622432>(дата обращения 11.02.2021)
9. Апперцепция – что это такое, примеры, отличия от перцепции, особенности разных видов <https://miss--runet.ru/turbopages.org/miss-runet.ru/s/samorazvitiie/akt-apperpcpii.html> (дата обращения 11.02.2021)

УДК 378.2

ОСНОВЫ ЛОГОПАТОЛОГИИ ДЕТСКОГО ВОЗРАСТА: КЛИНИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

*магистрант Васищева Марина Васильевна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);
магистрант Пыленок Марина Викторовна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)*

Постановка проблемы. В последнее время значительно меньше внимания уделяется освещению медико-психологической и психолингвистической стороне исследования речевой патологии у детей.

Состояния недоразвития речи у детей, в силу сложности, комплексности, междисциплинарности проблем, с ними связанных, вполне заслуживают быть предметом самостоятельного научного направления — лого-патологии детского возраста [2, с. 7]. Логопатология детского возраста направлена на изучение этиопатогенеза патологических феноменов на основе комплексного межсистемного подхода в тесной взаимосвязи между закономерностями норм когнитивного и речевого развития.

Изложение основного материала исследования. Развитие речи, обычно происходящее по схожей схеме, у некоторых детей может отличаться. У части детского населения отмечаются задержки в этом процессе, что не позволяет им вовремя развивать коммуникативные навыки. Важно различать нарушения речевого развития, подпадающие под индивидуальные различия, и нарушения этого процесса, носящие патологический характер. Их ранняя диагностика даст возможность быстро приступить к эффективной профилактике.

Около 10% детского населения составляют дети, речевое развитие которых не соответствует норме - задерживается [3, с. 24]. Задержка речевого развития - наиболее общий термин, используемый для описания феномена более медленного развития выразительных и / или перцептивных способностей, чем у сверстников,

что приводит к тому, что динамика их развития отличается от нормальной. Это явление может быть вызвано разными причинами [1, с. 83].

Чрезвычайно важно определить, является ли задержка, наблюдаемая у ребенка, результатом индивидуального темпа и ритма развития или клинически значимым нарушением [4, с. 68].

Патологии речи можно разделить на:

1. Нарушение речевого развития.

Термин «нарушение речевого развития» чаще всего используется в тех случаях, когда конкретная стадия речевого развития ребенка не наступила в то время, которое обычно считается подходящим, то есть наступило позже, чем у сверстников [4, с. 72]. Это явление обычно связано с более медленным созреванием центральной нервной системы. Задержка обычно выравнивается к концу третьего года жизни и ребенку обычно не требуется логопед.

2. Нарушения развития речи.

Нарушения речевого развития имеют разную этиологию, течение и прогноз, но суть их - несамостоятельная задержка речи, которая не исправится без специальной терапии. В зависимости от времени действия патогенного фактора различают:

- нарушения развития речи - развитие речи с самого начала было ненормальным и не было периода развития, соответствующего возрастной норме,
- приобретенные нарушения речи - остановка речевого развития, возврат к более ранним стадиям или потеря речевых навыков и / или понимания речи [3, с. 98].

В зависимости от вида патогенного фактора нарушения развития речи делятся на:

1. специфические;
2. связанные с другими нарушениями развития;
3. являются компонентом обширных нарушений развития.

1. Специфические расстройства речи и языкового развития (часто называемые первичными) - речевое развитие не следует шаблонам с самого начала. Причины трудно установить или предположить, хотя иногда указывается генетический фактор, задержка полового созревания или нарушение развития функций ЦНС, что вызывает нарушения языкового развития, заболевания у детей с историей болезни до 1-2 лет. год или недостаточная языковая стимуляция [3, с. 102]. К специфическим нарушениям речи и языкового развития по классификации МКБ-10 относятся:

- специфические нарушения артикуляции - реализация звуков у такого ребенка ниже уровня, соответствующего его умственному возрасту, с одновременным правильным уровнем языковых навыков [1, с. 87];
- нарушения речевой экспрессии (при сохранении уровня понимания) - выразительная речь значительно ниже уровня, характерного для умственного возраста ребенка;
- нарушения понимания речи - понимание речи ниже нормы для данного умственного возраста. Они сопровождаются нарушением речи и артикуляции;
- приобретенная афазия с эпилепсией (синдром Ландау-Клеффнера);
- другие нарушения речи и языкового развития;
- расстройства речевого и языкового развития неуточненные.

Существенной проблемой, затрудняющей классификацию нарушений развития у детей, является отсутствие достаточных знаний о причинах их возникновения. Этому можно возразить, потому что нередко можно прочитать, что эти причины являются предположительными или неопределенными.

В определениях и классификациях нарушений речевого развития у детей внимание уделяется таким причинам:

- время, когда произошло повреждение мозга,
- степень структурно-функционального развития головного мозга на момент его повреждения,
- тип причин, вызывающих повреждение головного мозга,
- характер причин нарушений речевого развития (врожденные и приобретенные),
- патомеханизм нарушения речевого развития, - период действия на ЦНС патологических биологических факторов (пренатальный, перинатальный или постнатальный),
- стадия речевого развития ребенка на момент поражения головного мозга,
- основы речи ребенка (патологическая или правильная),
- симптомы нарушения речевого развития,
- возможность восстановления речи и скорость разрешения симптомов нарушений.

Такое разнообразие критериев, на основе которых определяются и классифицируются патологии речевого развития у детей, приводит к значительным расхождениям.

Поскольку мы еще слишком мало знаем о церебральной организации языка (о взаимосвязи между функционированием мозга и развитием речи), это нарушение речевого развития у детей, проявляющееся расстройством в развитии выражения и / или восприятия речи, до сих пор вызывает много споров.

В свете последних результатов исследований, традиционная точка зрения становится все менее очевидной, что «левое полушарие доминирует в регуляции языковой деятельности и что это доминирование развивается с возрастом. Согласно новому подходу, доминирование левого полушария не является абсолютным, поэтому этот термин все чаще заменяется терминами: асимметрия и специализация, которые означают не глобальное, а избирательное преимущество одного из полушарий в пространстве.

Более того, другие правила (сформированные в терминах полусферической асимметрии) могут определять языковую организацию мозга. Предполагается, что:

- взаимодействие и интеграция полушарий, в большей степени, чем доминирование левого полушария, может определять организацию речи мозга;
- правое полушарие не является абсолютно подчиненным и на некоторых этапах языкового развития может играть очень важную роль, специализируясь на регуляции выбранной языковой деятельности;
- специализация полушарий в области языка развивается очень рано, еще до развития языковой деятельности, то есть готовность данного полушария к специализации, до того, как функция сформирована.

По мнению современных исследователей при обследовании детей с речевыми нарушениями (на основе психолого-педагогического подхода) вне поля зрения остаются нейро-моторные и просодические нарушения,

входящие в структуру речевого дефекта, а, главное, классификация не содержит специфических признаков конкретного речевого нарушения.

То есть группа детей с патологиями речи разнообразна по структуре дефекта, по его механизму, этиологии. Это означает, что коррекция оказывается недостаточно дифференцированной и основное внимание уделяется развитию речи, в то время как особенности формирования механизмов языка и речи учитываются недостаточно. К тому же, в психолого-педагогическом подходе к изучению речевых нарушений современные исследователи отмечают ограниченность классификации, которая не охватывает весь диапазон расстройств речи и голоса. Так, возникновение дисграфии и дислексии представители психолого-педагогического направления логопедии объясняют, прежде всего, нарушениями устной речи. В качестве самостоятельных нарушений расстройства письма и чтения не выделяются.

Выводы. Специфика логопатологии детского возраста такова, что понимание природы и механизмов патологических феноменов возможно лишь при рассмотрении их сквозь призму основных закономерностей нормы когнитивного и речевого развития. Любые отклонения в психомоторном развитии ребенка могут привести к нарушениям речи. И наоборот, нарушения речи могут нарушать другие функции. На ранних этапах развития сложно отличить патологические явления от тех, которые еще находятся на нижней границе нормы, поэтому признано, что только после достижения ребенком пятилетнего возраста можно определить, действительно ли данное явление патологический.

На сегодня встречаются многие исследования, которые описывают симптоматику речевых нарушений преимущественно с лингвистических позиций. Специалистов, которые анализируют устную речь в рамках лингвистического (в частности психолингвистического) подхода, рассматривают, в первую очередь, формирование речевых процессов у детей с речевыми нарушениями в сопоставлении с речевой нормой.

Современные представления о психолингвистической структуре лингвистического и коммуникативного звеньев речевой деятельности у детей с нормальным и аномальным развитием позволяют подойти к пониманию тех психических дизонтогенетичных механизмов, обуславливающих трудности становления и развития функции речи.

Аннотация. Как известно, процессы речевого развития и других психических функций тесно связаны между собой. С одной стороны, невербальные психические процессы составляют предварительное условие развития речи, ее познавательную базу. Речь появляется у ребенка на стадии формирования образно-образного мышления, когда становится возможным закрепление связи между образом предмета, его характеристикой или функцией и артикуляционно-акустическим образом слова. Совершенствование процесса мышления обуславливает дифференцирование лексических, грамматических и производное, освоение семантики структуры слова, и усвоение грамматических правил языка. С другой стороны, речь влияет на развитие и совершенствование многих невербальных психических процессов. Формирование речи качественно меняет эти процессы, существенно влияя на развитие мышления, восприятия, памяти. В процессе развития ребенка происходит качественная перестройка структуры и организации высших психических функций. Логопатология - это определенные нарушения, которые вызывают проблемы с правильным выражением и произношением отдельных звуков. Это также включает нарушения речи и использование неправильных слов. И так, они связаны с беглостью, тоном голоса и звуком. Речевые расстройства затрудняют понимание сообщения. Более того, они могут быть связаны с общелингвистическими функциями. Этим типом проблем занимается не только медицина, но и логопеды, психологи и лингвисты. Логопатологии могут иметь медицинские, психологические и логопедические причины.

Ключевые слова: логопатология, речевые нарушения, речевое развитие, патологии речи.

Annotation. As you know, the processes of speech development and other mental functions are closely related. On the one hand, nonverbal mental processes are a prerequisite for the development of speech, its cognitive base. Speech appears in the child at the stage of the formation of figurative thinking, when it becomes possible to consolidate the connection between the image of the object, its characteristic or function and the articulatory-acoustic image of the word. Improving the process of thinking determines the differentiation of lexical, grammatical and derivative, the development of the semantics of the word structure, and the assimilation of the grammatical rules of the language. On the other hand, speech affects the development and improvement of many nonverbal mental processes. The formation of speech qualitatively changes these processes, significantly affecting the development of thinking, perception, and memory. In the process of child development, there is a qualitative restructuring of the structure and organization of higher mental functions. Speech pathology is a specific disorder that causes problems with the correct expression and pronunciation of individual sounds. This also includes speech disorders and the use of incorrect words. So, they are related to fluency, tone of voice, and sound. Speech disorders make it difficult to understand the message. Moreover, they may be related to general linguistic functions. This type of problem is dealt with not only by medicine, but also by speech therapists, psychologists, and linguists. Speech pathologies can have medical, psychological, and speech therapy reasons.

Keywords: speech pathology, speech disorders, speech development, speech pathologies.

Литература:

1. Осипова Т.А. Конспекты, программы и планирование фронтальных коррекционно-логопедических занятий в начальных классах с детьми с ОНР: метод. пособие / Т.А. Осипова, И.А. Ларионова. — М.: ВЛАДОС, 2014. — 135 с.
2. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. — СПб.: Речь, 2006. — 380 с.
3. Патология речи: Учебное пособие для студентов заочного отделения / Сост. А.И. Ахметзянова, Т.Ю. Корнийченко, Л.Н. Суздальцева и др. // Под ред. А.И. Ахметзяновой. - Казань: ФГАОУ ВПО КФУ, 2012. - 167 с.
4. Фесенко Ю.А. Коррекция речевых расстройств детского возраста: учебное пособие для вузов / Ю.А. Фесенко, М.И. Лохов. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 203 с.

*студент Ватина Ольга Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)*

Постановка проблемы. В современном мире идет поиск новых моделей образования, которые необходимы для подготовки подрастающего поколения к реалиям современной жизни. Появляются новые требования к качеству образования – ориентация на самостоятельность, дисциплинированность, инициативность, инновационность. Развитию туризма, в том числе, школьного туризма, его роли в образовании посвящено немало статей и монографий. Об образовательном туризме писали специалисты ОГБОУ ДПО «Костромской областной институт развития образования» [10]; об основах туризма говорили в своих работах А.С. Кусков, Ю.А. Джаладян [8], И.А. Дрогов [2], А.В. Хоменко [12], В.И. Курилова [7], о непрерывном образовании - В.В. Николина [9], Н.Ф. Винокурова [1] и др.

В соответствии с Федеральным законом «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» от 24.11.1996 года № 132-ФЗ (ред. от 08.06.2020), под туризмом понимаются временные выезды (путешествия) граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства с постоянного места жительства в лечебно-оздоровительных, рекреационных, познавательных, физкультурно-спортивных, профессионально-деловых и иных целях без занятия деятельностью, связанной с получением дохода от источников в стране (месте) временного пребывания [11]. Школьный туризм представляет собой временные выезды учащихся за пределы своего места проживания в сопровождении родителей или педагогов для достижения различных целей: от рекреации до занятий научной деятельностью. Школьный туризм способствует погружению детей в атмосферу приключений, стимулирует воображение и творчество, стало быть, делает процесс обучения для детей более увлекательным и интересным.

Очевидно, обучение только по одной классно-урочной системе сужает учебный и воспитательный процесс. Как указывает В.А. Караковский, «Урок был провозглашен основной формой не только учебной, но и воспитательной работы... Сознанием педагогов завладела удобная иллюзия: образование автоматически обеспечивает и высокий уровень воспитанности личности. Многие десятки лет обучающая функция гипертрофически развивалась в ущерб воспитывающей, причем она практически начисто вытеснила воспитание из школы. Много лет учитель получал зарплату только за уроки, и уже в этом самом акте оплаты его труда заключалась недооценка воспитания» [6]. В этих условиях урокоцентризма необходима правильная организация внеурочной деятельности, которая станет совершенствовать физическое развитие, расширять кругозор, воспитывать любовь к природе и историко-культурному наследию, вырабатывать самостоятельность и дисциплинированность, умение ориентироваться в сложной ситуации.

Изложение основного материала исследования. Туризм относится к особому виду спортивной деятельности, которая способна решить комплекс образовательных и развивающих задач. Прежде всего, туризм всегда несет элемент познания, расширяет кругозор, учит устанавливать причинно-следственные связи, формирует мировоззрение. Человек что-то новое узнает о природе, о компонентах экосистемы, о ландшафтах и достопримечательностях. Во-вторых, туризм как способ активного отдыха содержит огромный оздоровительный потенциал, способствует укреплению как физического, так и психического здоровья, положительного эмоционального настроения, совершенствует сферу двигательных умений и навыков, развивает важное физическое качество – выносливость. Туризм решает задачи нравственного и гражданского воспитания, воспитывает любовь к родному краю, патриотические чувства, учит дружбе и взаимопомощи, навыкам безопасности жизнедеятельности и практической подготовки к жизни.

Туризм – эффективный способ естественного включения детей в разнообразные социальные отношения, обогащения социально-коммуникативного опыта, приобщения к реальным нравственным ценностям, приобретения субъективного опыта поведения в социуме.

Организация школьного туризма включает ряд направлений [4]:

- 1) Образовательная деятельность – обогащение знаний и впечатлений об окружающем, накопление опыта, активизация познавательных способностей, навыков исследовательской деятельности;
- 2) Здоровьесберегающая деятельность – укрепление организма, закаливание, совершенствование двигательной сферы, приобщение к физкультуре и спорту, спортивное ориентирование, развитие навыков безопасности жизнедеятельности;
- 3) Культурологическая деятельность – изучение культурных особенностей родного края, развитие эстетических качеств, приобщение к культуре;
- 4) Профорientационная деятельность – формирование самоопределения учащихся, развитие их способностей и личностных качеств, воспитание уважения к традициям трудового народа.

Туристско-краеведческая работа необходима в системе образования. Ребенок процессе познания будет совершенствовать себя. Это может происходить в спортивных походах (совершенствование силы воли), научной деятельности (познание и изучение природы, опыт реализации проектной деятельности, опыт работы в геосистемах), поэтому проблема школьного туризма является сегодня одной из актуальных. Особый интерес к туризму обычно проявляет небольшой процент учащихся школы, поэтому целесообразна его организация в рамках школьного кружка [5].

Содержанием школьного краеведческого туризма может стать изучение природы (биоразнообразия и экологической обстановки) и истории родного края (традиции, обычаи, культурные ценности своего народа), малой родины в целях воспитания патриотизма и духовности. Обучающиеся могут заниматься исследовательской деятельностью, что значительно обогатит их знания по школьным предметам. Интересным, на наш взгляд, содержательным направлением школьного туризма может быть поисковая деятельность, участие в археологических и геологических экспедициях, экологических акциях [3]. Такая

деятельность, по нашему мнению, может послужить основой профессионального самоопределения учащихся, совершенствования навыков самоорганизации и самоконтроля. Одним словом, краеведческий школьный туризм – универсальное педагогическое средство, обладающее широким воспитательно-образовательным потенциалом.

Существующий опыт краеведческой деятельности убеждает, что нет смысла давать ребенку готовую информацию, которая может быть устаревшей или взятой из книг или интернета, это является не эффективным. Готовое знание не стимулирует развитие самостоятельности и критичности мышления. Для ребенка необходим деятельностный или практический способ изучения окружающего мира, это может положительно сказаться на личностном развитии (получение новой информации, развитие способностей). Эффективным будет активное общение обеих сторон, и учителя, и ученика. Нужно показать ребенку проблему изучения какого-либо конкретного объекта, какой-либо территории, зачем и для чего это необходимо. Часто этим проблемам может посвящаться научная деятельность учащихся (например, в формате НОУ), учителя могут проводить тематические классные часы, походы выходного дня и экспедиции.

Туризм является одним из способов досуговой деятельности. Необходимо понять, почему туристская деятельность, как дополнительное и эффективная деятельность в воспитании молодого поколения, еще не занимает должной позиции. Для того чтобы разобраться в проблемах и противоречиях школьного туризма надо выяснить, кто является противником школьного туризма и почему, что тормозит его развитие. Все проблемы, которые осложняют реализацию школьного туризма, можно разделить на внешние и внутренние, как в самой школе, так и за ее пределами.

Опыт показывает, что в школах больше всего краеведческой деятельностью занимаются педагоги - женщины, но они не всегда имеют возможность пойти с детьми в поход. Внешкольной объективной причиной может быть сложившаяся за долгие годы административно-командная система, которая привела к снижению активности педагогов, урокоцентризму, инертности, отсутствию педагогического творчества и инициативы, формализму и т.д. Такой бюрократизм проявляется в туристско-краеведческой работе: существуют программы школьного туризма во внеурочной деятельности, но практически они не реализуются [6]. Причина кроется в многочисленных инструктивных документах, согласованиях, которые не просто ограничивают, но по сути препятствуют развитию туризма в школе. Так, Министерство просвещения РСФСР в своем письме от 10 мая 1954 года указывает: «...главной причиной слабого развития детского туризма является недооценка его роли и значения со стороны учителей и руководящих работников народного образования» [7].

Действительно, организация походов сегодня является практически недоступной по ряду причин. Отметим, что главной проблемой как в школьном, так и в другом виде туризма, является нехватка инфраструктуры, что негативно сказывается на впечатлениях ребенка. Проблемой развития школьного туризма является финансовое обеспечение внеурочных занятий, государство не всегда оплачивает расходы на походы и экскурсии (проезд, питание, снаряжение), это бремя приходится нести учителям.

Одной из причин является нехватка опытных творческих педагогов, которые бы взяли бы на себя ответственность за жизнь и безопасность детей в современном мире. Одно энтузиазма недостаточно, нужна серьезная профессиональная подготовка педагогов к организации и проведению похода. Нужны не только компетентные специалисты, нужны государственные программы и инвестиции для развития школьного туризма [2].

Выводы. Школьный краеведческий туризм представляет собой эффективную образовательную технологию, направленную на интеграцию всех сторон воспитания личности: физическую, познавательную, нравственную, трудовую и т.д. Наблюдаемая сегодня недооценка потенциала детского туризма и краеведения в массовой школьной практике обусловлена, на наш взгляд, отсутствием системных научных исследований вопросов управления школьным туризмом в педагогической науке.

Аннотация. В статье анализируются воспитательные возможности и основные проблемы развития школьного краеведческого туризма, показано его значение для развития всех сторон личности, охарактеризованы его основные содержательные направления. Авторы подробно останавливаются на причинах, затрудняющих использование школьного туризма как образовательной технологии в современных условиях.

Ключевые слова: туризм, школьный туризм, краеведение, туристско-краеведческая работа, образование.

Annotation. The article analyzes the educational possibilities and the main problems of the development of school tourism in local history, shows its importance for the development of all aspects of the personality, characterizes its main content directions. The authors dwell in detail on the reasons that complicate the use of school tourism as an educational technology in modern conditions.

Keywords: tourism, school tourism, local history, tourist and local history work, education.

Литература:

1. Винокурова Н.Ф. Геоэкологическое образование: преемственность и инновации // География в школе. 2012. № 5. С. 15-17.
2. Дрогов И.А. Подготовка инструкторов детского-юношеского туризма. М., 2004.
3. Казурова О.А. Роль туристско-краеведческой деятельности школьников в формировании кластеров социального туризма // Вестник академии детского-юношеского туризма и краеведения. 2017 № S1.
4. Козлова Ю.В., Ярошенко В.В. Туристский клуб школьников. М., 2004
5. Кокоров Ю.М. Методические рекомендации по внеклассной работе в туризме. М., 1980.
6. Константинов Ю.С., Куликов В.М. Педагогика школьного туризма: Учебно-методическое пособие. 2-е изд., дополненное. М.: ФЦДЮТиК, 2006. 208 с.
7. Курилова В.И. Туризм. Учебное пособие для педагогических институтов. М. 1988.
8. Кусков А.С., Джаладян Ю.А. Основы туризма. М.: КНОРУС, 2008. 400 с.
9. Николина, В.В. Географическое образование школьников в изменяющемся мире // География в школе. 2014. № 9. С. 34-39.
10. Образовательный туризм в урочной и внеурочной деятельности в образовательной организации: Сборник / Под ред. Е.А. Лушиной. Кострома: Костромской областной институт развития образования, 2017. 88 с. [Электронное издание]. Режим доступа: <https://docplayer.ru/77600923-Obrazovatelnyy-turizm.html>

11. Федеральный закон от 24.11.1996 N 132-ФЗ (ред. от 08.06.2020) "Об основах туристской деятельности в Российской Федерации".

12. Хоменко А.В. Организация туристско-краеведческой деятельности детей в условиях развития современного образовательного учреждения // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2013. № 3.

УДК 371.3

СУЩНОСТЬ И ОСНОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*кандидат педагогических наук, доцент Виноградов Владислав Львович
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук, доцент Талышева Ирина Анатольевна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
старший преподаватель Пегова Хэнэ Раилевна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)*

Постановка проблемы. Личностно-ориентированное образование понимается буквально как образование, осуществляемое учителем как личностью в целях развития личности обучающихся и с учетом их личностных особенностей. Ключевым понятием в данном случае является понятие «личность», а ключевой характеристикой личности, в свою очередь, выступает свобода как способность человека к ответственному взаимодействию с миром и с самим собой на основе осознанного выбора ценностных оснований и способов жизнедеятельности. Именно через свободу и ответственность личностно-ориентированное образование связано с формированием функциональной грамотности гражданина XXI века.

Как это ни парадоксально, но одним из основных условий ориентированности образования выступает стандартизация учебной деятельности образовательной организации. Дело в том, что главной задачей личностно-ориентированного образования является обеспечение максимального соответствия содержания образования, а также форм, средств и методов его реализации, личностным особенностям обучающихся. Это означает, что в условиях выбора учеником своих образовательных приоритетов необходимо максимально исключить влияние на этот выбор каких-либо внешних факторов (актуализировав факторы внутренние), что возможно лишь в ситуации своеобразного «усреднения» уроков по ряду ключевых особенностей. Решение обозначенной проблемы возможно путем согласования основных подходов к конструированию урочной деятельности школьников и регулярного наблюдения учителями за уроками своих коллег. В первом случае проблема решается коллегиальным обсуждением и принятием педколлективом школы комплекса требований к уроку и его конструкту (например, в формате, определенном выше), во втором – организацией системы взаимопосещения уроков, позволяющей каждому учителю посетить уроки всех других учителей школы как минимум один раз в течение учебного года, но не реже одного урока в неделю.

Изложение основного материала исследования. На фоне стандартизации учебной деятельности, снижающей риск ошибочного образовательного выбора обучающихся на основе внешних факторов, повышается значение детализации учебных заданий как условия личностной ориентированности образования. В данном случае важно выбрать теоретические основания детализации, позволяющие каждому ученику получить именно то задание, которое в максимальной степени соответствует его уровню образовательной успешности в той или иной предметной области, и его индивидуально-личностным особенностям.

Одним из таких оснований может служить детализированная версия Таксономии Блума (или иной таксономии учебных целей). Так, например, в 1999 году Лорин Андерсон и его коллеги опубликовали обновленную версию Таксономии Блума [2], которая учитывает более широкий набор факторов, оказывающих влияние на обучение. В соответствии с обозначенной версией, когнитивные процессы, так же, как и у Блума, распределяются по шести уровням и включают в себя (от простого к наиболее сложному): (1) помнить, (2) понимать, (3) применять, (4) анализировать, (5) оценивать, и (6) создавать. Не вдаваясь в подробности, отметим, что уровень «помнить» (у Б. Блума – знание) включает два подуровня, характеризующих способность обучающихся (1) «узнавать» некоторый объект/процесс в числе прочих и, что сложнее, (2) «припоминать» некоторое знание воспроизводя (описывая) его по памяти. Соответственно, используя терминологию Примерной основной образовательной программы основного общего образования [4], мы можем предположить необходимость формирования способности учеников «узнавать» в блоке «Выпускник научится» (базовый уровень) и «припоминать» в блоке «Выпускник получит возможность научиться» (продвинутый уровень). Версия таксономии Л. Андерсона по своей структуре неоднородна [3]. Так, если уровень «помнить» имеет два подуровня, то уровень «понимать» - семь подуровней, «применять» - два, «анализировать» - три, «оценивать» - два и «создавать» - три. Это означает, что, детализируя учебные задания на основании таксономии Андерсона, нам нужно подготовить девятнадцать заданий различного уровня сложности и адресно распределить их среди учеников класса во время урока или для самостоятельного выполнения дома.

Если мы решили использовать таксономию учебных задач Д. Толлингеровой [5], то нам нужно будет подготовить двадцать заданий на тему с последующим адресным распределением, если примем за основу детализацию таксономии, предлагаемую М. Чошановым – семнадцать заданий [6]. Последний вариант нам представляется более предпочтительным, привлекая своей верностью традиционной таксономии Блума и симметричностью подуровней - каждый уровень имеет по три подуровня за исключением последнего. Однако, выбрать какую-либо конкретную версию должна сама образовательная организация, полностью неся ответственность за свой выбор.

Уровни учебных целей – важное, но не единственное основание детализации учебных заданий. Большое распространение в настоящее время получила теория множественности интеллекта Говарда Гарднера [1]. В

отличие от классической модели интеллекта в данном случае утверждается, что существуют различные типы интеллекта, поддающиеся развитию и определяющие, в своем сочетании, особенности мыслительных процессов обучающихся. В частности, утверждается, что интеллект ученика, замечательно решающего математические (и в целом логические) задачи, совершенно необязательно выше, чем у неуспевающего по математике. У них просто различные типы мышления. На других уроках (литературы или обществознания) ситуация может поменяться противоположным образом.

В современной литературе выделяется девять типов интеллекта: лингвистический, логико-математический, музыкальный, пространственно-визуальный, телесно-кинестетический, межличностный, внутриличностный, натуралистический и экзистенциальный. Все типы интеллекта равноценны между собой и различия в оценке важности каждого из них не более, чем устаревшая традиция. Так или иначе, каждый человек характеризуется двумя-тремя (реже-меньше или больше) наиболее развитыми типами. При этом у каждого в той или иной степени присутствуют все типы интеллекта, но в зависимости от условий развиваются только некоторые.

Выводы. Почему мы должны учитывать преобладающие у обучающегося типы интеллекта? Вероятно, для того чтобы подобрать такие учебные задания, которые в наибольшей степени соответствуют особенностям его мышления. Очевидно, учебные задания для обучающегося с доминирующим натуралистическим типом мышления должны формулироваться иначе, чем для ученика с логико-математическим и т.д.

Учитывая, что обучающиеся с доминированием различных типов интеллекта должны выполнять учебные задания в соответствии с требованиями той или иной таксономии, нам необходимо разработать для освоения темы $9 \times 17 = 153$ учебных задания (девять типов интеллекта умножить на 17 подуровней таксономии Блума по М. Чошанову). Кроме этого, не забываем об их адресном распределении. Если у нас завтра пять разных уроков, то умножаем 153 на 5 и получаем 765 заданий. Тем более, что мы еще не учли тип восприятия информации (визуал, аудиал, кинестет, дигитал), темперамент (холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик), locus контроля (внутренний, внешний) и множество других важных особенностей обучающихся, стремящихся умножить число необходимых учебных заданий до бесконечности. Как выйти из этого замкнутого круга арифметических операций?

Прежде всего признаем, что задача детализации учебных заданий принципиально неразрешима в традиционной парадигме «учитель должен разработать и раздать» - не разработает и не раздаст просто потому, что не сможет физически. Остается только довериться самим ученикам - «ученик должен ставить перед собой учебные задачи и решать их».

Аннотация. Статья посвящена решению актуальной задачи: повышению значения детализации учебных заданий как условия личностной ориентированности образования. В качестве отправной точки реализации личностно-ориентированного подхода в образовании авторы статьи предлагают выбрать теоретические основания детализации, позволяющие каждому ученику получить именно то задание, которое в максимальной степени соответствует его уровню образовательной успешности в той или иной предметной области, и его индивидуально-личностным особенностям.

Ключевые слова: личностно-ориентированное образование, стандартизация учебной деятельности, детализации учебных заданий, таксономия Блума.

Annotation. The article is devoted to solving an urgent problem: increasing the value of detailing educational tasks as a condition for personal orientation of education. As a starting point for the implementation of a personality-oriented approach in education, the authors of the article propose to choose the theoretical foundations of detailing that allow each student to get exactly the task that most closely matches his level of educational success in a particular subject area, and his individual personality characteristics.

Keywords: personality-oriented education, standardization of educational activities, detailing of educational tasks, Bloom's taxonomy.

Литература:

1. Брюлина, Е. Теория множественных интеллектов Г. Гарднера [Электронный ресурс] // Сайт о саморазвитии: «Мотивация жизни» URL: <https://lifemotivation.ru/samorazvitiye/teoriya-mnozhestvennyh-intellektov-gardnera> (дата обращения: 12.01.2021).

2. Дорошка, И.А. Обновленная Таксономия Б. Блума в обучении иностранному языку студентов юридических специальностей / И.А. Дорошка // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы VI Международной научной конференции, Минск, 30 октября 2012 г. / БГУ; ред-кол.: В. Г. Шадурский [и др.]. – Минск, 2012. – С. 187-188.

3. Лазарева, И.Н. Таксономический подход в проектировании личностно ориентированного интеллектуально-развивающего обучения / И.Н. Лазарева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 94. – С. 130-136.

4. Реестр примерных основных образовательных программ: Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс] // Сайт Городской методический центр. URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/primerная-osnovная-obraz-programma-osnovnogo-obshego-obrazov.html> (дата обращения: 12.01.2021).

5. Фалина, И.Н. Построение системы учебных задач с использованием таксономии Толлингеровой / И.Н. Фалина, К.И. Луговской // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2015. – № 3. – С. 97-107.

6. Чошанов, М.А. Обзор таксономии учебных целей в педагогике США [Электронный ресурс] // Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191499418&archive=&start_from=&ucat=& (дата обращения: 12.01.2021).

*кандидат педагогических наук,
старший преподаватель Гиниятуллина Диана Раисовна
Казанский государственный институт культуры (г. Казань)*

Постановка проблемы. Рассмотрим обратную связь – любую информацию, которую студенты получают об исполнении задания. Существует корректирующая обратная связь, которая фокусирует внимание студента на ошибках, или некорректируемая, в форме похвалы или поощрения, например. Обратная связь полезна не только – для студента, но и – для преподавателя. А успеваемость студента в коммуникативной устной задаче является богатым источником информации о преподавании учителя.

Изложение основного материала исследования. Большинство студентов предпочитают особый подход к корректирующей обратной связи. Это не означает, что все студенты разделяют это мнение. То, что один студент считает полезной обратной связью, другой может воспринять как критику. Факт того, что студент выражает предпочтение к конкретному подходу не обязательно означает то, что они относятся хорошо к этому. Наконец, мы не должны автоматически предполагать, что учащиеся знают лучше преподавателей, и ещё существует опасность того, что некоторые студенты могут стать слишком зависимыми от обратной связи от преподавателя. Они могут недостаточно думать о точности, если думать, что педагог все за них поправит.

Исследователи, как правило, сосредотачиваются на грамматических ошибках и есть свидетельства того, что преподаватели делают то же самое. Есть свидетельства о том, что отзывы, т.е. обратная связь, по проблемам с лексикой и произношением, приводят к большему успеху в обучении, отчасти потому, что учащиеся уделяют этим вопросам больше внимания. Мы не утверждаем, что обратная связь по вопросам грамматики не имеет значения, но изменение акцента заслуживает рассмотрения данного вопроса [1-3].

Принято различать ошибки и описки. Чтобы упростить дело здесь я буду использовать только термин «ошибка»:

- ошибки в работе, вызванные нехваткой времени и конкурирующие ресурсы внимания (эти часто упоминаются как «ошибки» или «промахи»);
- ошибки, вызванные недостатком знаний или из-за неправильного применения знаний.

Рассмотрим способы эффективной обратной связи на уроках по английскому языку.

Во-первых, по своей сути обратная связь на уроках по английскому языку должна носить и обучающий, и воспитательный характер. Обеспечение обратной связи означает предоставление студентам объяснений того, что они делают правильно и неправильно. Однако фокус обратной связи должен быть основан главным образом на том, что студент делает правильно. Данный способ наиболее продуктивен для обучения на уроках по английскому языку (студенту предоставляется объяснение и пример (образец) того, что является точным и неточным в его работе, проговариваются его ошибки) [7, 8, 11].

Рассмотрим возможность использования техники сэндвича обратной связи (здесь мы используем данное слово для наилучшего отражения значения), чтобы настроить студента на позитив, и даже в том случае, если он не совсем удачно справился с поставленной учебной задачей.

Суть данной техники заключается в следующем: начало и конец анализа работы студента непременно должны носить позитивный характер, а середина включать негативные моменты, на которые необходимо обратить внимание. Но даже в этом случае этот слой (своего рода этап) должен иметь конструктивное начало. Не «это ты сделал плохо», а — «давай посмотрим, почему у нас не получилось» (“let’s consider...”, “well, maybe...”) [5].

Во вторых, обратная связь на уроках по английскому языку должна быть своевременной. Когда обратная связь даётся сразу после выполнения учебного задания, студент отреагирует положительно. Студент ещё помнит, о чём было задание, сразу осознает, где он ошибся. Если слишком долго ждать, чтобы обеспечить обратную связь на занятиях по английскому языку, — момент потерян, и студент уже не сможет связать реакцию педагога с тем действием, которое он произвёл значительное время назад.

Преподаватель должен быть чутким к каждому студенту, знать отличия и предпочтения своих студентов. Можно рассмотреть возможность проведения опроса в своих группах, в которых студенты обсуждают свое отношение к обратной связи.

Прекрасный пример подобного опроса [4-11]:

- What should the teacher stop doing?
- What should the teacher continue doing?
- What should the teacher start doing?

Можно использовать следующую форму [12-17]:

keep doing	My suggestion is...(the following) This can be done by... (предположения) <ul style="list-style-type: none"> • showing more (interesting) movies in English and (/or making) • giving more (interesting) examples from real life situations and (/or making) • ... • ...
start doing	My suggestion is... (to)... This can be done by... (предположения) <ul style="list-style-type: none"> • giving dialogues to various topics of our lessons... and • doing... (деятельность, высказывание) and (/or making) • doing... and (/or making)

Выводы. Большинство студентов приветствуют то, что их ошибки корректируются преподавателем, преподаватели должны чутко обращаться с отзывами. И необходимо помнить, что группы – сложные, разнообразные. Поэтому решение преподавателя о том, нужно ли и как дать обратную связь, как правило, приходится делать в «пылу момента». Результаты исследования могут помочь систематизировать эти решения, но элемент импровизации неизбежен. Проблемы с обратной связью на уроках иностранного языка могут быть связаны с попыткой найти баланс между положительной и корректирующей обратной связью, баланс между немедленной и отсроченной обратной связью. Главное здесь необходимо учесть то, что обратная связь на уроках по английскому языку должна быть своевременной. Преподаватель может попробовать различные методы обратной связи, большее или меньшее количество предоставленных отзывов, может получить отзывы от самих студентов о том, что они думают о том или ином методе обучения и о самой обратной связи.

Аннотация. В данной статье мы рассматриваем способы эффективной обратной связи на уроках по английскому языку. В статье даны основные определения понятию "обратная связь" в обучении, кроме того, в статье представлены способы получения обратной связи на занятиях по английскому языку в Вузе.

Ключевые слова: обратная связь, обратная связь на уроках иностранного языка, английский язык в Вузе, анкетирование, преподаватель-студент.

Annotation. Feedback between the teacher and students with the use of questionnaire, allows the collaboration between the students and the teacher (a dialogue). The feedback between the teacher and students affords a nice and pleasant dialogue with the other members of the group and helps the student stimulate their self-education. Moreover, feedback also enables a teacher to recognize and to see in general how teaching practice can be improved. Maintaining good relationships between teachers and students is an all-around winning plan that creates an environment where real learning can take place.

Keywords: feedback, questionnaire, pedagogics, student, teacher-student, self-education, self-discipline, motivation.

Литература:

1. Валеева Р.Р. Проблема восприятия иноязычной речи на слух / Валеева Р.Р. // Иностранные языки в современном мире: Инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования: Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. под научной редакцией Ф.Л. Ратнер. – 2014. – С. 304-309.
2. Гиниятуллина Д.Р. Academic writing на уроках английского языка (примеры заданий). / Гиниятуллина Д.Р. // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 94-96.
3. Гиниятуллина Д.Р. Болонский процесс и глобализация образования (в связи использованием лингвострановедческой викторины на уроках иностранного языка в неязыковом вузе) / Гиниятуллина Д.Р., Логачева А.Г. // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-3. – С. 38-41.
4. Гиниятуллина Д.Р. Academic writing на уроках иностранного языка (с примерами заданий на английском языке) / Гиниятуллина Д.Р., Рябкова Г.В. // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 91-94.
5. Нурова Л.Р. Культурологический аспект обучения деловому общению на иностранном языке в неязыковом вузе / Нурова Л.Р. // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 11. – С. 75-79.
6. Рябкова Г.В. Научно-технический текст авиационно-экологической тематики в современном английском языке как объект лингвистических исследований / Рябкова Г.В., Гиниятуллина Д.Р. // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 6. – С. 201-206.
7. Рябкова Г.В. Английский язык для аспирантов и магистрантов (или как правильно составить рассказ о себе и о своей научной работе) / Рябкова Г.В. Учебное пособие. – Казань. – 2014.
8. Рябкова Г.В. Реализация компетентностного подхода при изучении иностранного языка студентами направления «Защита окружающей среды» / Рябкова Г.В. // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т. 16. – № 16. – С. 237-240.
9. Хазиева Г.С. Фонетико-грамматические особенности диалектных антропонимов в тюркских языках (на примере татарских говоров) / Хазиева Г.С., Иванова А.М., Булатова М.Р., Хусаинова А.Я. // Успехи гуманитарных наук. – 2021. – № 1. – С. 143-148.
10. Чумарина Г.Р. Возможности использования двуязычных словарей в преподавании национальных языков РФ / Чумарина Г.Р. // Современные проблемы филологии, педагогики и методики преподавания языков. Сборник научных трудов по итогам всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 148-150.
11. Чумарина Г.Р. Ресурсы и арсенал электронных корпусов в современной лексикографии / Чумарина Г.Р. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3-1 (69). – С. 173-175.
12. Чумарина Г.Р. Корпусные словари при обучении языкам / Чумарина Г.Р. // Тенденции и закономерности развития современного российского общества: экономика, политика, социально-культурная и правовая сферы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции школьников, учителей, студентов, аспирантов и ученых. – Институт экономики, управления и права. – 2015. – С. 149-151.
13. Чумарина Г.Р., Тагирова Ф.И., Акулина Л.В. Потенциал корпусных и бумажных словарей для лексико-семантических исследований (на примере средств выражения понятия «желтый» в татарском и удмуртском языках) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – 2016. – № 5. С. 137-145.
14. A.A. Gimadeeva, D.B. Garifullina, A.Yu. Giniyatullina, Chumarina G.R. "National and cultural peculiarities of the concept "fear" // Humanities & Social Sciences Reviews. – Vol. 7 No 4: July. - (India, 2019). – P. 1237-1240.
15. Чумарина Г.Р. Сравнительная характеристика электронных и бумажных словарей в функциональном аспекте [Электронный ресурс] // Вестник Чувашского университета. 2009. № 4. С. 265-270. <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitel'naya-harakteristika-elektronnyh-i-bumazhnyh-slovarey-v-funktionalnom-aspekte> (дата обращения 27.02.2020)
16. Zolkin A.L. Modern pedagogical technologies for prevention of conflicts between students of vocational education institutions / Zolkin A.L., Kornetov A.N., Mironchuk V.A., Giniyatullina D.R., Ryabkova G.V. // Journal of Physics: Conference Series. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, Russian Federation. – 2020. – С. 12228.

17. Chumarina G.R. Capacity and nature of linguistic samples and corpora data in language training / Chumarina G.R. // Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки в условиях поликультурного общества: Материалы IV международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 191-196.

УДК 740

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ, ИХ ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

*студент Жебеленко Виктория Вячеславовна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)*

Постановка проблемы. Дети с нарушенным зрением или вообще с отсутствием этого анализатора должны понимать, что они такие же члены общества, как и лица, не имеющие дефект. Принятие самих себя со сложившейся новой своеобразной психологической системой, а также включение в общественную полноценную деятельность людей, которые полностью или частично потеряли зрение.

Изложение основного материала исследования.

Цели:

1. Определить и дифференцировать понятия и особенности познавательных процессов у детей с нарушением зрения.

2. Рассмотреть понятия внешних и внутренних взаимодействий с целью адаптации и социализации детей с нарушением зрения.

Методы исследования:

- Изучение разнообразных источников информации.
- Анализ полученных сведений.
- Классификация познавательных процессов.
- Построение гипотезы.

Глаза – это окно в жизнь, а зрение – его проводник. А что делать, если это окно отсутствует? У детей с нарушением зрения затруднено развитие познавательных процессов.

У людей с нарушением зрения создается новый, совершенно иной тип развития. Л.С. Выготский писал, что если бы слепые общались только со слепыми, без всякого отношения с нормально видящими людьми, могла бы появиться особая порода людей.

Огромную роль в общении людей играют внешние взаимодействия личности с окружающим миром, с которым она контактирует благодаря познавательным процессам.

Познавательные процессы тесно связаны с человеческой деятельностью, они обеспечивают ее эффективность, позволяют человеку ставить цели и продумывать содержание предстоящей деятельности, предвосхищать ее пути, предвидеть результаты действий, корректировать их.

Внешние взаимодействия слепых – социальное приспособление к жизни, ощущение себя личностью, имеющей равные возможности с лицами без нарушения зрения. Слепые дети отличаются только тем, что их развитие идет по другому пути, с опорой на остаточные сенсорные анализаторы, которые обеспечивают внутренние взаимодействия, то есть особенности познавательных процессов слепых детей, ничем не отличаются от особенностей детей с нормальным зрением.

Одним из самых важных, если касаться познавательных процессов, является внимание. Внимание - это сосредоточение и направление сознания на определенные источники информации. У слепого ребенка плохо сформирован этот процесс, так как ограничены особенности впечатлений. Процесс восприятия замедлен и происходит при помощи осязания или нарушенного зрительного анализатора. Это показывает низкий темп переключения внимания, который проявляется в недостаточности образов и в снижении объема и устойчивости внимания.

Для успешного выполнения любого вида деятельности необходимо развитие соответствующих свойств внимания. Например, при выполнении обучающей деятельности важным условием является произвольность организации внимания, развитие сосредоточенности и устойчивости внимания. Слепого в состоянии внимания характеризуют маскообразное выражение лица, зафиксированное положение, которое способствует лучшему восприятию на слух.

Слепому и слабовидящему для компенсации зрительной недостаточности нужно активно использовать информацию, поступающую от всех сохранных анализаторов. Например, слуха, осязания, обоняния, вкуса.

Ощущение - это психический процесс, состоящий в проявляющихся свойствах отражения источников информации, которые взаимодействуют с сенсорными анализаторами. Только при помощи ощущений начинается отражение реальности. Благодаря ощущениям мы можем определить движение и положение нашего тела, узнать о таких свойствах предметов, как запах, шероховатость, твердость и т.п. Например, зрительные ощущения дают человеку возможность узнать о цветовой гамме предметов, их размер, пропорции, конструкцию, объем, расположение в пространстве. Сенсорная система — это совокупность всех сохранных органов чувств, которая позволяет организму производить чувственное познание, получать информацию от внешних источников окружающей среды. Различные виды чувств являются средством познания окружающего мира. Они пробуждают в личности ощущения, восприятие, представления.

Например, при полной слепоте главным представлением предметного мира становится осязание. Оно взаимодействует со всеми сенсорными анализаторами. У слепых, которые имеют остаточное зрение, а также слабовидящих, зрительное восприятие компенсируется благодаря кожным ощущениям на кончиках пальцев рук.

Такие с помощью этого могут различать цвета. Этот процесс происходит благодаря так называемому «видению цвета», так как феномен кожного «видения» известен уже давно.

Восприятие - это пропускание через себя предметов и явлений действительности во всем многообразии их свойств, непосредственно действующих на чувственные анализаторы. Когда мы приходим в школу, садимся за парту, мы видим ее цвет, форму, чувствуем твердость дерева, ее поверхность, тактильно определяем отдельные свойства парты. Благодаря этому у нас возникает образ парты целиком.

Зрительное восприятие при снижении остроты зрения, нарушении ощущения света, сужении поля зрения резко отличается от восприятия видящих людей по степени полноты, точности и скорости отображения.

Необходимо использовать технические средства для компенсации нарушения зрения. Значение их заключается в том, чтобы, по возможности, приблизить объем информации, к объему той, которую получает нормально видящий.

Восприятие предмета тесно связано с его осмыслением, пониманием его сущности.

Память – это воспроизведение прошедшего опыта человека. Без его сохранения человек не мог бы ориентироваться в окружающем мире, он, по словам И.М. Сеченова, оставался бы «постоянным положением новорожденного».

Память предполагает очень сложный и непрерывный процесс запоминания и воспроизведения любого материала.

Процесс запоминания у людей с нарушенным зрением или его отсутствием подчиняется таким же закономерностям, которые имеют место в норме.

Запоминание можно определить как процесс закрепления и сохранения в памяти полученных от объектов и явлений впечатлений. Однако в памяти сохраняется не все, что воздействует на наши органы чувств, а только то, с чем человек взаимодействует.

Мышление - это процесс, один из высших чувственных познаний. С помощью него человек узнает частности и другие моменты о предметах и явлениях, которые недоступны ощущению и восприятию. Они составляют его внешние взаимодействия.

Речь основывается на мышлении. Она выступает как носитель мысли и средство общения, внешним взаимодействием. Речь и мышление являются внутренним взаимодействием человека.

Мышление детей с нарушением зрения имеет высокий уровень. У детей с дефектами зрения, особенно у полностью слепых, из-за ограниченного чувственного опыта имеется иное соотношение между конкретным и абстрактным мышлением, поскольку ухудшаются возможности сравнения признаков воспринимаемых предметов, затруднен их практический анализ и синтез. Предметы, неизвестные и малоизученные, часто сопоставляются и обобщаются по случайным признакам, что проявляется в абстрактном приобретении знаний. При правильно организованном обучении мыслительная деятельность незрячих и слабовидящих детей совершенствуется при постоянном взаимодействии сенсорных и логических компонентов, мышление развивается с помощью чувственных образов и способствует дальнейшему формированию логических мыслительных операций.

Воображение тесно связано с мышлением. В обоих случаях осуществляется опережающее отражение действительности. Задача воображения состоит в идеальном представлении результата деятельности.

Воображение имеет для слепых такое же значение, как и для людей без нарушения зрения. Преобразуя имеющиеся представления и понятия, оно расширяет сферу познания, создает возможность предвидеть результаты деятельности, способствует развитию мышления, воли, эмоциональной сферы, оказывает существенное влияние на формирование личности.

Ни один образ воображения не может быть создан без опоры на представления, без опоры на реальность. Точкой опоры для преобразований, осуществляемых воображением, служит опыт. Поэтому, чем шире опыт человека, тем богаче будет и его воображение.

Выводы. При выпадении одного какого-нибудь органа восприятия другие как бы заступают его место и начинают исполнять такие функции, которые не исполняются ими обычно у нормального человека. Слепой узнает при помощи руки о вещах больше, чем зрячий.

Осязание слепых испытывается на элементарно простых осязательных ощущениях, оно не обнаруживает значительного отличия от чувства нормальных людей.

Воспитание слепого ребенка следует ориентировать не на дефект, а на нормальное состояние абсолютно здорового человека. "Сначала личность, а уж потом его особенности и потребности" — это лозунг научной психологии слепых, в котором определяется, прежде всего, общая психология нормального человека и уж потом специальная психология слепых.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению развития познавательных процессов у детей с нарушением зрения, их адаптации в современном мире, умению приспособиваться к окружающей среде с помощью компенсаторных анализаторов, а также принятию самого себя как личность, используя свои внешние и внутренние взаимодействия с обществом и самим собой. В статье рассматриваются понятия познавательных процессов, таких как внимание, ощущение, восприятие, память, мышление, речь, воображение с целью компенсации отсутствующего или нарушенного органа зрения и вовлечение в деятельность вышеуказанных лиц при помощи коррекции путей развития всех взаимосвязанных психических функций.

Ключевые слова: познавательные процессы, компенсация, зрительный анализатор, сенсорный, внешние взаимодействия, внутренние взаимодействия, окружающая среда.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the development of cognitive processes in children with visual impairments, their adaptation in the modern world, the ability to adapt to the environment with the help of compensatory analyzers, as well as self-acceptance as a person, using their external and internal interactions with society and oneself. The article discusses the concepts of cognitive processes, such as attention, sensation, perception, memory, thinking, speech, imagination in order to compensate for the missing or impaired organ of vision and involvement in the activities of the above persons by correcting the development paths of all interrelated mental functions.

Keywords: cognitive processes, compensation, visual analyzer, sensory, external interactions, internal interactions, environment.

Литература:

1. Выготский Л.С. «Основы дефектологии», М., Педагогика, 1983, С. 72-76
2. Ерастова Е.А. Воспитание слепых детей в семье. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
3. Литвак А.Г. «Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих: Психол. и метод. аспекты реабилитации» — Л., 1982.
4. Литвак А.Г., Сорокин В.М., Головина Т.П., «Практикум по тифлопсихологии», М., 1989, С. 44-107
5. Лукашевич В.В., Пронина Е.Н. «Психология личности», учебное пособие по курсу «Психология и педагогика», МГУП, 1999, С. 12-18

6. Мастюкова Е.М. «Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция, М., Просвещение, 1992, С. 81-84
7. Солнцева Л.И. «Гифлопсихология детства» — М.: Полиграф сервис, 2000
8. Солнцева Л.И., Ермакова В.П. «Воспитание ребенка с нарушениями зрения в семье» Сб. науч. тр. — М., 1979.
9. Солнцева Л.И., Хорош С.М. «Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста», М., 1988, С. 6-77

УДК 376.3

РАЗВИТИЕ АТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

*магистрант Зяблых Наталья Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров)*

Постановка проблемы. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта речевое развитие ребенка дошкольного возраста является важнейшей составляющей программы дошкольного образования детей (ФГОС, 2013). [10]. В ФГОС четко обозначены особенности по реализации программы дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, по осуществлению деятельности, направленной на высокопрофессиональную коррекцию недостатков в психофизическом развитии детей, расставлены приоритеты по обеспечению равных стартовых возможностей в обучении всем детям в образовательных учреждениях. Развитие всех компонентов устной речи (семантического, лексико-грамматического строя речи, произносительной стороны речи, диалогической и монологической форм связной речи) является одним из главных итоговых результатов, интегративных качеств ребенка к концу дошкольного возраста.

Словарь-один из компонентов речевого развития ребенка и овладение словарем является значимым условием умственного развития. Эта тема освещена в трудах видных отечественных педагогов, психологов, методистов, таких как М.М. Алексеева, Л.С. Выготский, В.В. Гербова, А.В. Запорожец, М.М. Кониная, А.Н. Леонтьев, Ю.С. Ляховская, Н.Г. Морозова, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин и другие.

Решение данного вопроса имеет первостепенное значение для дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР), численность которых в настоящее время увеличивается (Т.А. Власова, Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская, М.С. Певзнер, М.Н. Фишман).

Проблема нарушений речи и их коррекции у дошкольников с ЗПР является одной из актуальных проблем логопедии, что обусловлено значительной распространенностью этой формы дизонтогенеза, сложностью и вариативностью отклонений в развитии и связано с потребностями теории и практики коррекционного обучения и воспитания названной категории детей.

Недостаточность мыслительных операций неблагоприятно сказывается на речевом развитии детей с ЗПР, особенно на формирование лексических операций, развитие лексической системности, уточнение словарных значений (Е.В. Мальцева, Е.С. Слепович, С.Г. Шевченко) [6, 9, 11].

Многие ученые в своих исследованиях по формированию словаря у детей с ЗПР подчеркивают важность усвоения детьми данной категории именно имени прилагательного, так как это одна из наиболее абстрактных частей речи, а потому наиболее трудная для восприятия (Е.А. Воронина, 2013; С.В. Зорина, 1998; О.В. Иванова, 2003; Е.В. Мальцева, 1989, 1990). Выделение признаков предметов и обозначение их соответствующим словом является тем умением, которое способствует более быстрому развитию всех мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, особенно классификации и обобщения) и появлению понятийного мышления.

На сегодняшний день методика речевого развития, а именно развития атрибутивного словаря дошкольников с данной формой дизонтогенеза, располагает богатым практическим материалом и собственной базой экспериментальных данных о процессе. Но, несмотря на актуальность и значимость этой проблемы, вопрос развития атрибутивного словаря дошкольников с ЗПР на практике оказывается недостаточно разработанным и требует поиска новых и эффективных средств логопедической работы.

Изложение основного материала исследования. Под развитием словаря, по мнению М.М. Алексеевой, необходимо понимать длительный процесс численного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умения употреблять их в определенных ситуациях общения. Слово обеспечивает содержание общения. Свободная речь (устная и письменная), прежде всего, основывается на хорошо развитом лексиконе [2].

Атрибутивный словарь – это словарь имен прилагательных. В грамматике атрибутивный – определительный, относящийся к определению, употребляющийся в качестве определения.

Развитие атрибутивного словаря дошкольника непосредственным образом связано с его психическим развитием и во многом зависит и определяется уровнем развития когнитивной деятельности и сформированностью основных мыслительных процессов. Овладение именем прилагательными влечет за собой более быстрое развитие особенно таких мыслительных операций как классификация и обобщение. Проведенный исследователями количественный и качественный анализ употребления имени прилагательного детьми с данной формой интеллектуальных нарушений свидетельствует об особенностях развития у них психических процессов. Как отмечал К.И. Чуковский, именно через обогащение речи детей, которому способствует увеличение числа прилагательных, наиболее наглядно мы можем судить о психическом созревании детей.

В работах многих авторов подчеркивается то, что детям данной категории свойственны ограниченный словарный запас, преобладание в словаре бытовой лексики, значительное расхождение между активным и пассивным словарем, речевая инактивность, затруднительное употребление многих частей речи, особенно прилагательных, трудности в актуализации словаря (Н.Ю. Борякова, С.В. Зорина, Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева, И.А. Симонова Л.В. Ясман, и др.).

Сниженный в рамках возрастных норм объем словаря детей с ЗПР обусловлен несформированностью их представлений о предметах и явлениях окружающей действительности. В словаре детей с ЗПР отсутствуют многие обозначения достаточно известных дошкольникам предметов, действий и качеств.

Данный факт подтвержден исследованиями С.Г. Шевченко и Е.В. Мальцевой [11, 6].

Своеобразие лексики данных детей проявляется и в недостаточной сформированности антонимических и синонимических средств языка. По данным Е.В. Мальцевой (1990), дети с ЗПР в большинстве своем затрудняются в подборе синонимов, чем антонимов [6]. Вместо синонимов ими называются слова с противоположным значением («радостный» - «печальный»), заменяются синонимы словами с частицей «не» («веселый» - «не веселый»), используются неправильные слова. Детям с ЗПР не проблематично подобрать антонимы к знакомым словам, а подбор антонимов к прилагательным, которые им малознакомы, вызывает у них затруднения.

При анализе развития словаря у детей данной группы Е.С. Слепович были выделены следующие особенности употребления прилагательных детьми данной формой дизонтогенеза [9].

У детей с ЗПР при использовании прилагательных наиболее часто определялся цвет (основные цвета), затем — величина и форма предметов, причем эти слова зачастую употреблялись в широком, недифференцированном значении (например, «большой» вместо «высокий», «толстый» в значении «длинный»). Очень редко употреблялись оценочные прилагательные. Материал, из которого изготовлен предмет, в основном не выделялся или обозначался не прилагательным, а существительным с предлогом («шапка из материала»). Дети с ЗПР не пытались брать предмет в руки, не стремились его осмотреть и внимательно обследовать. При описании дети с ЗПР все признаки и качества как бы приписывали одному предмету («ручка большая, маленькая», «дом из кирпичиков, деревянный»).

Данные результаты исследования позволили отметить ошибки в использовании прилагательных у детей с задержкой психического развития:

1. Недифференцированное определение качеств предметов. Выделив качество предмета, дети затрудняются в обозначении его соответствующим словом. Например, серая шапка названа «черной», толстая веревка — «широкой».

2. Ошибки, вызванные ориентацией детей не столько на наиболее ярко выраженные качества предмета, сколько на менее выделяющиеся. При описании предмета ребенок не соподчиняет эти качества. Так, серые брюки с коричневым ремнем и белой пряжкой описываются следующим образом: «брюки коричневые, черные, белые».

Развитие восприятия опережает овладение словарем, поэтому работа над развитием познавательной и речевой деятельности должна вестись в тесной взаимосвязи.

В целом, изучение специальной литературы позволяет сделать вывод о том, что у детей с ЗПР отмечается недостаточное развитие лексической стороны речи. Особенности атрибутивного словаря детей с ЗПР отражают своеобразие познавательной деятельности этих детей, ограниченность их представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. У детей данной группы нарушениям речи сопутствует сенсорное недоразвитие (недостаточность переработки сенсорной информации) и нарушение полимодального восприятия [7].

Целью нашего исследования является изучение уровня развития атрибутивного словаря у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста и разработка системы логопедической работы по развитию атрибутивного словаря у детей данной группы средствами сенсорной интеграции.

Выявление уровня развития атрибутивного словаря у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста осуществлялось с применением модифицированного диагностического комплекса, в основе которого нами были использованы методики Е.Ф. Архиповой, Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, И.Д. Коненковой.

Были разработаны критерии, определена балльно-уровневая система оценки речевой продукции детей, представляющая собой количественную и качественную характеристику ответов дошкольников по 5 уровням. Данный модифицированный диагностический комплекс состоит из 5 блоков, включающих исследование пассивного и активного словаря, семантической структуры слова и лексической системности, словообразования и сформированности грамматического строя речи.

Анализ результатов проведенного обследования определил у всех детей с ЗПР уровень развития словаря прилагательных – ниже среднего (44%), выявил недостатки развития атрибутивного словаря, подтвердил утверждение о системной задержке в формировании речевых функций детей с данной формой дизонтогенеза.

Данный факт свидетельствует о необходимости включения детей с ЗПР в специально организованную и систематическую логопедическую работу, которая должна строиться с учетом качественного своеобразие их познавательной и речевой деятельности и с использованием эффективных средств.

Одним из эффективных средств логопедической деятельности по развитию атрибутивного словаря, на наш взгляд, можно считать сенсорную интеграцию (основоположник учения – Э.Дж. Айрес, У. Кислинг, М. Монтессори, М. Лынская) [1].

Цель применения средств сенсорной интеграции в коррекции – научить одновременно обрабатывать информацию, получаемую головным мозгом от разных сенсорных систем: вестибулярной, тактильной, перцептивной с дополнительным включением слуха, зрения, обоняния и вкуса.

Системное нарушение речи, согласно теории сенсорной интеграции, является одним из проявлений нарушения сенсорной обработки и интеграции поступающей информации. Отечественные психологи и педагоги (Е.И. Тихеева, Н.П. Сакулина, А.В. Запорожец, А.П. Усова, и др.) писали о том, что развитие ощущений и восприятия, формирование сенсорного опыта ребенка является важнейшей базой для формирования высших психических функций и познавательных процессов. По замечанию Л.С. Выготского, «развитие восприятия различной модальности создаёт ту первичную базу, на которой начинает формироваться речь» [3, с. 112].

Исследованиями когнитивной лингвистики доказан сегодня факт того, что каждый предмет, объект, явление или понятие формируется вначале в виде чувственного образа, и лишь затем, в процессе овладения речью, ему присваивается вербальное обозначение. Для того, чтобы чувственный опыт сформировался, необходима интеграция всех воздействующих на ребенка сенсорных стимулов [4].

Огромная роль в становлении речи отводится сенсорному взаимодействию, которое служит фундаментом когнитивных функций, в том числе речи [8].

Построение единого целостного образа основано на различных перцептивных действиях (основных структурных единицах процесса восприятия) ребенка в процессе занятия, использовании дополнительных перцепций (запаха, вкуса, температурных и барических ощущений), что обеспечивает эмоциональный отклик у детей, наполняет занятие эмоциональной экспрессией, обогащает представления о предмете и явлении, делает их более точными и полными [5]. Например, в процессе развития обоняния и вкуса создается благоприятное условие для усвоения антонимических качественных прилагательных: острый – кислый – сладкий – соленый – горький и т.д.

Следует отметить, что ряд авторов указывают на взаимосвязь стимуляции мозговых обонятельных и осязательных центров с областями мозга, отвечающими за мотивацию, таким образом, стимуляция обонятельных и вкусовых ощущений повышает мотивацию к обучению [5].

Сенсорное развитие является фундаментом общего умственного и речевого развития ребенка. Восприятие предметов и явлений в окружающем мире – это только начало познания. Все остальные его формы – запоминание, мышление, воображение – строятся на образах восприятия, представляют собой переработанный результат. Не может быть нормальным умственное развитие без полноценного восприятия.

Выводы. Результаты проведенного исследования выявили характерные особенности и низкий уровень развития атрибутивного словаря детей старшего дошкольного возраста, что подтвердило данные теоретических и практических исследований.

Недостаточность атрибутивного словаря зависит от особенностей познавательной деятельности, неточности восприятия, неполноценности анализа и синтеза, ограниченности представлений об окружающем мире. Все это существенно затрудняет общение ребенка со взрослым, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, что влечет за собой сложности при обучении и воспитании.

Сенсорное развитие – это важнейшая часть планомерного развития и воспитания детей, поэтому своевременно проведенная коррекционно-развивающая работа с детьми данной формы интеллектуальных нарушений позволит компенсировать обозначенные нарушения при условии использования средств сенсорной интеграции.

Аннотация. Статья посвящена актуальной и значимой для дошкольного образования для лиц с ОВЗ теме-развитию атрибутивного словаря у детей с задержкой психического развития. Анализируется проблема недостаточности когнитивного аспекта речевой деятельности дошкольников данной группы. В исследовании изучены и описаны основные особенности развития словаря прилагательных детей с ЗПР, определяющие низкий уровень его развития. В работе актуализируется необходимость использования в логопедической работе средств сенсорной интеграции.

Ключевые слова: задержка психического развития, атрибутивный словарь, дошкольники, сенсорная интеграция, дизонтогенез.

Annotation. The article is devoted to the topical and significant topic for preschool education for persons with disabilities - the development of an attributive dictionary in children with mental retardation. The problem of insufficient cognitive aspect of speech activity of preschoolers in this group is analyzed. The study studied and described the main features of the development of the vocabulary of adjectives in children with CRD, which determine the low level of its development. The work actualizes the need to use means of sensory integration in speech therapy work.

Keywords: mental retardation, attributive vocabulary, preschoolers, sensory integration, dysontogenesis.

Литература:

1. Айрес, Э. Джин. Ребенок и сенсорная интеграция: понимание скрытых проблем развития: с практическими рекомендациями для родителей и специалистов [Текст] / Э. Джин Айрес при участии Джеффа Роббинса; [пер. с англ. Ю. Даре]. – Москва: Теревинф, 2019. – 268 с.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. / М.М. Алексеева, В.И. Яшина – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.
4. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста [Текст] / В.В. Ковалев. – М.: Медицина, 1979. – 608 с.
5. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
6. Мальцева, Е.В. Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития [Текст] / Е.В. Мальцева // Дефектология, №6, 2000. – С. 3-9.
7. Матросова, Т.А. Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Матросова – Москва, 2006. – 51 с.
8. Серебрякова, Н.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. заведений / Н.В. Серебрякова, Р.И. Лалаева, С.В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
9. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития [Текст]: кн. для учителя / Е.С. Слепович. – Мн.: Нар. асвета, 1989. – 64 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М.: Просвещение, 2018. — 53 с.
11. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. – М.: Владос, 2009. – 136 с.

ВЛИЯНИЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ЛИДЕРСТВА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОЛЛЕКТИВА

*магистрант Игнатьева Наталья Васильевна
«Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
магистрант Хандусенко Маргарита Алексеевна
«Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент кафедры
педагогике и психологии Лазаренко Лариса Анатольевна
«Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)*

Постановка проблемы. В современных условиях развития социально-экономических отношений в российском обществе существенно повышается роль неформальных рычагов воздействия на качество и продуктивность деятельности организаций. В связи с этим в отечественной психологической науке особенно востребованными оказываются знания в области неформального лидерства, как социально-психологического явления.

Изложение основного материала исследования. Традиционно термин «лидер» возник в английском языке примерно в 1300 году, а «лидерство» (leadership) – около 1800 года [1, с. 4].

В современном понимании «лидер – это лицо, способное воздействовать на других в целях интеграции совместной деятельности, направленной на удовлетворение интересов данного сообщества» [3, с. 15].

В «Словаре практического психолога» С.Ю. Головина, термин «лидер» описывается как «член группы за коим все остальные члены группы признают право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях, - решения, затрагивающие их интересы и определяющие направления и характер деятельности всей группы» [2, с. 184].

Таким образом, можно выделить два основных направления в понимании сущности лидера.

1. Лидер – это индивид, обладающий качествами, способствующими продуктивности в достижении своих и групповых целей, является образцом для подражания.

2. Лидер – это член группы, за которым закреплено принятие ответственных решения, имеющий авторитет у группы, способный сплачивать и объединять людей, в целях достижения результата.

Проанализировав множество дефиниций понятия, «лидер», можно выделить основные характерные признаки:

- принадлежность к малой группе (класс, команда и т.д.);
- наличие ярко выраженных личностных качеств, признающихся значимыми в группе;
- отражает и выражает интересы, ценности и идеалы группы;
- эффективное и целенаправленное воздействие на группу;
- организация и управление группой;
- действует конструктивно, рационально, добивается результатов;
- мотивирует всех членов группы.

Различают «формальное» и «неформальное» лидерство. Так, формальное лидерство связано с управлением группой с позиции занимаемой должности, подразумевает функциональные отношения. Неформальное лидерство возникает на основе личных взаимоотношений участников.

Неформальный лидер – это человек, который необязательно занимает высокопоставленную должность, но благодаря своим лидерским качествам, необходимым для данного служебного коллектива, играет в нём значимую роль.

С ним пытаются подружиться, часто просят совета. Неформальный лидер не всегда стремится стать руководителем, управлять группой с позиции своей высокопоставленной должности, но, так или иначе, оказывает существенное влияние на коллектив, иногда даже превосходящее влияние самого директора [6, с. 342].

Отличия неформального лидера и руководителя:

– неформальный лидер регулирует межличностные взаимоотношения в коллективе, а руководитель – рабочие;

– неформальный лидер, в отличие от руководителя, обладает властью не из-за своего служебного положения, а благодаря опыту и высоким коммуникативным навыкам;

– авторитет руководителя легче поддерживать. У него всегда есть возможность применить к подчиненным санкции, вызвать их «на ковер». Неформальный лидер удерживает свои позиции благодаря личностным качествам.

Неформальный лидер обладает определённым набором качеств, с помощью которых и возможно эффективное влияние на людей:

– красноречив. Умеет общаться и заводить разговор, налаживать связи. Необщительный человек едва ли может стать лидером;

– самоконтроль и уверенность в себе;

– позитивный настрой. Неформальный лидер даже в самых сложных ситуациях не падает духом. Он не теряет хорошего настроения, которым щедро делится с остальными;

– искренний интерес и отзывчивость. Эмпатия. Неформальный лидер всегда готов помочь, вникнуть в проблемы других;

– харизма и привлекательность. Неформальный лидер обычно даже внешне выделяется из толпы;

– наличие профессиональных умений и навыков. Если возникают затруднения в рабочей деятельности, он всегда может дать толковый совет;

– нестандартное мышление, разносторонние знания, богатый жизненный опыт.

В рамках любой организации лидер выполняет функции менеджера, он использует свои полномочия и посредством данной ему власти реализует следующие функции менеджмента: планирование деятельности, организация, мотивирование персонала и контроль деятельности организации.

В отличие от простого понятия руководителя (менеджера, управленца), понятия лидера неразрывно связано с наличием неких неформальных прав и возможностей влиять на «подчиненных» и не

ограничивается только формальной властью.

Можно отметить, что у лидера формальные права даже могут быть сильно ограничены, но, тем не менее, возможностей влиять на своих подчиненных у него может быть больше, чем у руководителя, лишённого соответствующих лидерских качеств [5, с. 34].

Отношения между неформальным лидером и руководителем достаточно противоречивы. Руководители авторитарного типа часто выбирают единственный верный с их точки зрения путь – подавить. Однако неформальный лидер может принести огромную пользу организации.

Неформальный лидер в коллективе может принести пользу руководителю:

– неформальный лидер гораздо «ближе к народу», чем руководитель. Он всегда в курсе происходящего в коллективе: знает, о чем говорят сотрудники, что их тревожит и т.д. Поэтому, наладив с лидером доверительные отношения, руководитель всегда будет в курсе скрытых «подводных течений» в своем коллективе, сможет предотвращать кризисы в отношениях с подчиненными, вовремя принимать меры и что-то изменять в своем стиле руководства;

– неформальный лидер способствует сплочению коллектива, настраивает его на командную работу, поддерживает благоприятный психологический климат. Он способен подбодрить члена коллектива в нужную минуту, оказать необходимую поддержку, сгладить ссору;

– неформальный лидер помогает освоиться новичкам;

– неформальный лидер способен помочь в продвижении малопопулярного решения. Если он, как человек, к которому прислушиваются, продемонстрирует, что беспокоиться не о чем («работаем спокойно»), то и весь остальной коллектив не станет возмущаться [4, с. 184].

Неформальный лидер обладает наибольшим статусом среди членов группы, отвечает основным групповым ценностям и нормам. Он «условно» выбирается из членов группы, наделяется властью, участвует в решении основных сложных задач, помогает новичкам адаптироваться в коллективе, ведет всю группу за собой, мотивируя их на достижение групповых целей [7, с. 60].

В каждой группе может быть несколько лидеров, лидирующих по определенным направлениям, один из которых пользуется наибольшим влиянием. Лидеры нужны, чтобы обеспечить поведение членов группы, способствующее достижению общих целей, так как в случае конфликта, мотивация и удовлетворение трудом членов группы резко снижаются.

Выводы. Таким образом, неформальное лидерство на межличностном уровне в первую очередь означает готовность «подчиненных» следовать его указаниям даже несмотря на возможное отсутствие у него необходимых полномочий.

Влияние неформального лидерства различного типа на эффективность совместной деятельности выражается в следующем:

1) существенный вклад в продуктивность совместной деятельности вносят организационные лидеры, демонстрируя при этом наибольшую активность;

2) психологическую атмосферу в коллективе лучше поддерживают эмоциональные лидеры, но их показатели продуктивности гораздо ниже, чем у организационных лидеров;

3) основным дезорганизующим элементом в коллективе является отрицательный лидер, однако анализ их поведения позволяет выявлять основные противоречия между его формальной и неформальной структурами.

Таким образом, наблюдается взаимосвязь между основными показателями неформального лидерства (направленность неформальных лидеров, структура неформального лидерства) и эффективностью совместной деятельности коллектива.

Аннотация. Статья посвящена вопросу о возможностях влияния неформальных лидеров на эффективность совместной деятельности коллектива. В статье рассмотрена характеристика таких основных понятий как «лидерство» и «неформальное лидерство», выделены основные отличия руководителя от неформального лидера.

Ключевые слова: лидерство, неформальное лидерство, руководитель, эффективность, коллектив.

Annotation. The article is devoted to the question of the possibilities of influence of informal leaders on the effectiveness of joint activities of the collective. The article examines the characteristics of such basic concepts as "leadership" and "informal leadership", highlights the main differences between a leader and an informal leader.

Keywords: leadership, informal leadership, leader, efficiency, team.

Литература:

1. Ананченко, М.Ю. Курс «Лидерство» в школе: Книга для педагогов и старшеклассников [Текст] / М.Ю. Ананченко, П.Е. Овсянкин. – Архангельск. – 1995. – С. 4.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Мн.: Харвест, 2009. – С. 184.
3. Давыдова, Т.И. Лидерство как динамическое явление [Текст] / Т.И. Давыдова // Психология лидерства. – М. – 1990. – С. 120.
4. Игнатъева А.В. Основы менеджмента / А.В. Игнатъева. М.: Экон. образование, 2015. – С. 184-185.
5. Ионова С.М. Менеджмент / С.М. Ионова, С.С. Шумал. М.: Аллель-2019, 2015. – С. 34
6. Красовский Ю.А. Управление поведением на фирме / Ю.А. Красовский. М.: Инфра, 2017. – С. 342
7. Семенов А.К. Основы менеджмента: Учебник. - 5-е изд./ А.К. Семенов, В.И. Набоков. М.: Дашков и К, 2018. – С. 60

СИСТЕМА ЗАДАНИЙ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КОНТЕКСТОМ В ОНЛАЙН-КУРСЕ ПО ИСТОРИИ ФИЗИКИ ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*кандидат педагогических наук, доцент Кирюхина Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент Вадианц Галина Рифатовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)*

Постановка проблемы. В последние годы сфера EdTech активно развивалась в русле общих тенденций и потребностей информационного общества, цифровой экономики, породивших необходимость регулярно осваивать новые знания и навыки в течение всей жизни. Беспрецедентная ситуация, обусловленная пандемией, добавила еще одну причину роста интереса к онлайн-обучению и популярности массовых открытых онлайн-курсов (МООС, massive open online course). Практика в условиях «шоковых инноваций» подтверждает мнение, высказываемое во многих публикациях еще до вынужденного перехода на дистанционный формат, что полная интеграция МООС, размещенных на популярных платформах, в учебный процесс вуза на возможна только для базовых дисциплин, направленных на формирование универсальных компетенций [1]. Разница целей и задач обучения, обусловленная спецификой образовательной программы, необходимостью формирования профессиональных компетенций, отличия в объемах, сроках освоения, содержательном наполнении затрудняют прямое использование этой модели для большинства дисциплин учебного плана конкретного направления или специальности. В этом случае возможно следующие формы включения использования ресурсов со статусом массовых курсов, представленных на крупных цифровых образовательных платформах («Открытое образование», «Coursera»):

- частичная интеграция как дополнение к основному курсу;
- работа в рамках смешанных и гибридных моделей («blended learning», «hybrid learning»; «flipped class») [1].

Альтернативой массовым онлайн-курсам при могут быть ресурсы для более узкой аудитории, подстроенные под конкретную специализацию обучающихся. Такие курсы могут быть открыты для студентов других вузов и всех заинтересованных лиц (формат (LOOC, little open online course – малый открытый онлайн-курс) или ограничены контингентом конкретной образовательной организации (формат SPOC (small private online course) малый закрытый онлайн-курс [1]).

Целью проекта, представленного в данной статье, было создание малого открытого курса по истории физики для будущих учителей – студентов бакалавриата «Педагогическое образование» с профилем (предметной специализацией) «Физика».

Изложение основного материала исследования. Необходимость подготовки будущего учителя физики в области истории науки обусловлена следующими факторами:

- историзм выступает как дидактический принцип и методический прием в преподавании физики [2], поэтому предметно-методическая подготовка не будет полной без историко-физической составляющей;
- знания историко-научного характера – необходимый компонент методологической культуры учителя [3], дающий понимание логики научного исследования и обеспечивающий предметную компетентность педагога при решении задачи достижения метапредметных результатов;
- через историю науки раскрывается гуманитарный потенциал физики, что позволяет решать задачи воспитания и развития личности, способствует достижению не только предметных, но и личностных образовательных результатов.

Подготовка будущего учителя к использованию историко-научных материалов в профессиональной деятельности идет на протяжении всего периода обучения [4] и завершается систематизирующим и обобщающим курсом «История физики». На платформе «Открытое образование», где размещены онлайн-курсы по базовым дисциплинам, изучаемых в российских вузах, на данный момент историко-научная тематика представлена двумя курсами: «История естествознания» и «Технологическая история атомной отрасли» (разработки НИЯУ «МИФИ»). Оба курса позиционируются как введение в профессию для инженеров-физиков, что сразу ограничивает возможность их применения в историко-научной подготовке учителя физики. «История естествознания» имеет ряд неоспоримых достоинств (диалогическая форма изложения, удобный интерфейс, оригинальный контент) и вполне может рассматриваться как дополнительный ресурс, однако полностью заменить курс истории физики для программы педагогической направленности он не может.

Предлагаемый в данной работе курс не претендует на массовость. Его задача - сформировать систему конкретных историко-научных знаний, необходимых для формирования профессиональных компетенций будущего учителя:

- реализация образовательной программы по предмету;
- решение задач воспитания и развития в учебной и внеучебной деятельности;
- достижение результатов обучения средствами предмета с учетом историзма как дидактического принципа и методического приема в преподавании.

Исходя из этого формулируются результаты обучения:

- **знать** основные этапы развития физической науки (PO1), главные события истории физики (PO2), содержание физической картины мира на различных этапах ее развития (PO3); российских и зарубежных ученых, внесших существенный вклад в развитие физики (PO4); философско-методологические проблемы физики, возникавшие на различных этапах ее развития (PO5); историю развития физических знаний в контексте мирового исторического процесса, обусловленность развития физики социальными процессами, общим уровнем культуры, уровнем развития техники (PO6);

- **уметь** использовать знания, полученные при изучении дисциплины для проектирования содержания учебного курса физики (PO7), для решения воспитательных задач (PO8); использовать историко-научный материал для реализации историзма как дидактического принципа и приема в преподавании физики (PO9);

- **владеть** навыками использования историко-научной информации для проектирования содержания учебных занятий, организации внеучебных воспитательных мероприятий (**РО10**).

Содержательная структура курса представлена шестью тематическими модулями, в каждом из которых содержится от 3 до 5 эпизодов (видео лекций – по 15-25 минут), соответствующих традиционной программе курса. После каждого модуля – контрольные вопросы и задания. В конце курса – итоговый тест.

Отличительной особенностью курса является наличие системы задач с историко-научным содержанием и заданий с профессиональным (педагогическим) контекстом для будущих учителей, которые предлагаются в качестве заданий для самостоятельной работы. Дадим их краткие описания, в соотнесении перечисленными выше результатами.

РО1-РО6 (когнитивный аспект компетенций).

1. Задание на установление соответствия из тестов текущего и итогового контроля: установить соответствие между списками ученых и событий и этапами развития физики.

2. Задания на упорядочение из тестов текущего и итогового контроля: расположить открытия в хронологическом порядке, обусловленном логикой создания фундаментальных физических теорий (законы Кеплера-закон всемирного тяготения-открытие планеты Нептун; опыт Эрстеда-открытие электромагнитной индукции-теория Максвелла-открытие электромагнитных волн).

2. Задания с развернутым ответом на систематизацию: составить синхронистическую таблицу событий мировой истории и истории физики за определенный период; синхронистическую таблицу современников – ученых-физиков и выдающихся представителей художественной культуры; сравнительную хронологическую таблицу «фундаментальные открытия – изобретения – внедрение в практику».

3. Задание творческого характера с развернутым ответом: сочинения, эссе. Примеры тем: «Натурфилософские представления античных философов, изображенных на фреске «Афинская школа» Рафаэля», «Портреты античных философов на картинах художников эпохи Возрождения», «Образы ученых-физиков в литературных произведениях», «Творческие хобби ученых-физиков», «Открытия, опередившие время («Несвоевременные открытия»), «Бывают ли открытия случайными?».

РО7-РО10 (операционно-деятельностный аспект компетенций).

1. Решение задач с историко-научным содержанием.

Пример такой задачи (без историко-научного контекста она была представлена в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ по физике в 2018 году):

«В «Трактате о центробежной силе» (1703 г.) Х. Гюйгенс доказывает, что «шар, подвешенный на нити к центру вертикального круга, не может вращаться по этому кругу, если нить не в состоянии выдержать силу натяжения, превосходящую вес шара в шесть раз [6]». Прав ли он? Подтвердите свое мнение расчетом».

2. Контекстное задание (кейс) «Фрагмент учебного занятия/внеучебного воспитательного мероприятия»:

- составить историческую справку (в т. ч. биографическую) к уроку по теме (на выбор из списка тем);

- составить исторический обзор к уроку-введению в новую тему (на выбор из списка тем);

- составить учебное описание исторического эксперимента;

- подобрать (составить) задачу с историческим содержанием;

- составить вопросы (задания) к дидактической игре на историко-научную тему;

- разработать содержание внеучебного воспитательного мероприятия на историко-научную тему (юбилей ученого, открытия, изобретения и т.д.).

Практическая апробация системы заданий в условиях смешанного формата начата в 2020/21 учебном году в КГУ им. К.Э. Циолковского и продолжается в настоящее время. Однако, уже возможно подведение некоторых итогов. Для оценки эффективности курса использовался коэффициент успешности, рассчитываемый как отношение средних коэффициентов полноты усвоения знаний и умений, определяющих готовность к использованию историко-научных материалов в обучении физики. Его значение (1,27) говорит о положительной динамике. Более 20% студентов улучшили свои показатели.

Выводы:

1. Выявлено отсутствие систематизирующего историко-научного курса для будущих учителей физики на популярных платформах онлайн-образования.

2. Разработан малый открытый онлайн-курс по истории физики для будущих учителей с системой задач с историко-научным содержанием и заданий с профессиональным (педагогическим) контекстом.

3. Практическая апробация курса в учебном процессе подтверждает эффективность проекта.

Аннотация. В статье представлены результаты реализации проекта по разработке малого открытого онлайн-курса по истории физики для будущих учителей. Описана система заданий с предметным (физическим) и профессиональным (педагогическим) контекстом, используемых для организации самостоятельной работы и контроля результатов обучения при освоении курса. Приведены конкретные примеры заданий, соотнесенных с достижением основных образовательных результатов, сформулированных исходя из профессиональных компетенций учителя.

Ключевые слова: онлайн-курс; история физики; контекстное обучение; задания с профессиональным контекстом.

Annotation. The article presents the results of the project to develop a small open online course on the history of physics for future teachers. The system of tasks with a subject (physical) and professional (pedagogical) context used for the organization of independent work and monitoring of learning outcomes during the course development is described. Specific examples of tasks related to the achievement of the main educational results, formulated based on the professional competencies of the teacher, are given.

Keywords: online course; history of physics; contextual learning; tasks with professional context.

Литература:

1. Семенова Т.В., Вилкова К.А. Типы интеграции массовых открытых онлайн-курсов в учебный процесс университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. №6 (112). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/typy-integratsii-massovykh-otkrytykh-onlayn-kursov-v-uchebnyy-protsess-universitetov> (дата обращения: 19.02.2021).

2. Оспенникова Е.В., Шестакова Е.С. Принцип историзма в обучении физике: содержание и модели реализации в средней общеобразовательной школе // Педагогическое образование в России. 2010. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-istorizma-v-obuchenii-fizike-soderzhanie-i-modeli-realizatsii-v-sredney-obshchobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 22.02.2021).

3. Кирюхина Н.В., Красин М.С. Решение задач с историко-научным содержанием как фактор формирования методологической культуры будущего учителя физики // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-4. С. 88-92.

4. Кирюхина Н.В., Сережкин Л.Н., Лошкарева Е.А. Историко-методологические аспекты темы "Интерференция света" в курсе общей физики для студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-4. С. 94-97.

5. История естествознания [Электронный ресурс] // Открытое образование. URL: https://openedu.ru/course/mephi/mephi_002_nathistory (дата обращения: 14.02.2021).

6. Гюйгенс Х. Три мемуара по механике. Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР. 1951 – 370 с.

УДК 159.9.07.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

*кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
бакалавр факультета психологии и педагогики Соколова Виктория Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)*

Постановка проблемы. Целью нашего исследования стало выявление особенностей ценностных ориентаций у подростков с легкой степенью умственной отсталости, обучающихся в 7 классе коррекционного образовательного учреждения. В ходе эксперимента решались следующие исследовательские задачи: определить, какой тип ценностных ориентаций является преобладающим для умственно отсталых подростков; выявить у них специфику личностных смыслов по отношению к определенным ценностям (семья, работа, материальные блага и др.); обозначить иерархию ценностей в личностной сфере умственно отсталых школьников.

Изложение основного материала исследования. Исследование проводилось на основе использования опросника М. Рокича «Ранжирование ценностных ориентаций» и проективной методики Сакса-Леви «Незаконченные предложения». Данные методики были модифицированы в соответствии с особенностями психического развития умственно отсталых подростков. В методике М. Рокича был сокращен список ценностей до 11 по каждому типу и были упрощены некоторые формулировки, представляющие собой сложность для восприятия умственно отсталыми подростками.

В методике Сакса-Леви было сокращено количество предложений и переформулировано большинство из них так, чтобы их содержание раскрывало отношение исследуемого к ценностям разного типа – инструментальным и терминальным, предпочтения и некоторые потребности, которые помогли бы понять, чем именно руководствовался испытуемый, выбирая те или иные ценности. Таким образом, методика «Незаконченные предложения» была сокращена до 33 предложений, разделённых на 14 типов, раскрывающих отношения к разным ценностям ориентациям.

Обратимся к анализу результатов, полученных по методике Сакса-Леви «Незаконченные предложения». Заканчивая предложения, представленные в методике, наибольшее количество умственно отсталых подростков показало заинтересованность лишь в некоторых ценностях. Так, наибольшую представленность в ответах школьников имела ценностная ориентация на семью. Именно семья как ценность фигурировала как в предложениях, относящихся к категории будущего, так и в предложениях, оценивающих ситуацию «здесь и сейчас». Наиболее типичными высказываниями были следующие: «Хочу, чтобы родители жили вечно», «Самое важное, что у меня есть сейчас это мой папа».

Работа как ценность также часто повторяется в ответах испытуемых. У многих подростков она имеет место как представление о будущем, о чем свидетельствует соответствующий тип предложений. Некоторые подростки упоминали о работе, когда их спрашивали об отношении к учебе и познанию вообще. Данная особенность, по некоторым предположением, может являться следствием того, что для подростков с умственной отсталостью имеет место быть проведение некой параллели между трудом и учебой, то есть сам процесс познания для них является трудом (работой), к которой нужно прикладывать необходимые усилия. Стоит отметить, что именно такой смысл некоторые подростки коррекционной школы вкладывают в данное понятие.

Существенное значение для умственно отсталых школьников имеют и материальные блага. Чаще всего эта ценность фигурирует в типе предложений, представляющих желания и предпочтения. В основном подростки пишут о деньгах, богатстве или желании иметь ту или иную вещь. Для некоторых в части предложений о том, что составляет их собственное счастье, фигурируют такие понятия, как «конфеты», «планшет», «подарки», «деньги» и другое.

У существенной части умственно отсталых подростков ценностная ориентация на друзей находится в ряду «трех самых важных задач в жизни».

Интересно то, что свобода как ценность не находит особого отражения у изучаемой категории школьников, хотя психологические особенности этого возраста предполагают выраженное стремление к самостоятельности.

В отличие от умственно отсталых подростков, их нормативно развивающиеся сверстники в большинстве своем не выделяли семью как первостепенную ценность. Чаще всего среди трех главных задач выделялась ценности, связанные с самоопределением, любовью и друзьями. Больше половины подростков общеобразовательной школы выделяли как ценность – ответственность и самостоятельность, тогда как умственно отсталые сверстники не упоминали их в своих предложениях.

Следующее, на что стоит обратить внимание, это инструментальные ценности, которые наиболее полно нашли свое отражение в ответах нормативно развивающихся подростков. Во многих предложениях заходила

речь о чувстве долга и справедливости. Возможно, подростковый максимализм является причиной подобного выбора ценностей, обостренное чувство справедливости, как правило, присутствует в данном возрасте.

Редко у нормально развивающихся подростков демонстрируется стремление быть замеченным, о чем свидетельствуют не только указанные ими качества и ценности, но и сама манера речи испытуемых. Важной составляющей ценностей подростков явились слава, известность, популярность.

Использование второй методики «Ранжирование ценностей» М. Рокича позволило качественно уточнить результаты, полученные по первоначально взятой методике и получить некоторые, более точные сведения относительно предпочтений тех или иных ценностей – терминальных и инструментальных.

При анализе списков терминальных ценностных ориентаций, ранжированных подростками основной и контрольной групп мы увидели следующую ситуацию.

Во-первых, результаты по данной методике можно соотнести с результатами, полученными при «Незаконченных предложениях» Сакса и Леви. Из этого следует, что заполняя бланки, где нужно было закончить высказывания, подростки обеих групп были максимально искренними и результаты можно считать корректными. Во-вторых, видна значительная разница в выбираемых подростками ценностях, на основе которой можно выделить наиболее предпочитаемые ценности именно для подросткового возраста.

Так, для подростков с умственной отсталостью наиболее важными ценностями являются здоровье и материально обеспеченная жизнь. Надо сказать, что обе эти ценности принадлежат к группе конкретных терминальных ценностей. Причем материальные блага являются приоритетом для многих умственно отсталых подростков, возможно из-за того, что мотивацией для них, например, при выполнении домашнего задания, служит получение какого-либо материального поощрения.

Что касается нормативно развивающихся подростков, то большинство испытуемых выбрали такие ценности как наличие хороших друзей, здоровье и любовь. Важно отметить, что, если разделять терминальные ценностные ориентации по типу самореализации и направленности на личность, то у умственно отсталых будут преобладать ценности направленности на личность.

Количество инструментальных ценностей, предпочитаемых подростками с умственной отсталостью меньше, чем у подростков с нормальным уровнем интеллектуального развития. Среди наиболее значимых ценностей-средств у умственно отсталых подростков значатся воспитанность и честность. Такой выбор может, на наш взгляд, объясняться педагогическим влиянием взрослых семьи и педагогов образовательного учреждения. Рассматривая инструментальные ценности по группам, можно констатировать, что у умственно отсталых прослеживается тенденция к ценностям общения и ценностям дела, этические же ценности не входят в число предпочитаемых.

Для подростков с нормальным психическим развитием наиболее предпочитаемыми ценностями являются воспитанность, жизнерадостность и независимость. Последняя объясняется желанием подростков быть самостоятельными, стремлением к тому, чтобы окружающие осознали «взрослость» подростков. У нормально развивающихся подростков присутствуют ценности, составляющие этическую направленность – это чуткость, смелость, независимость. Подобные ценности требуют высокого уровня абстракции, что вызывает затруднения у умственно отсталых школьников.

Подводя итог, хочется заметить, что при проведении эксперимента с умственно отсталыми подростками возникали некоторые сложности. Во-первых, это недостаточное осознание некоторых понятий, используемых в методиках, в основном, это были отвлеченные понятия. Во-вторых, умственно отсталые подростки часто затруднялись в том, чтобы закончить высказывания. Им требовалась помощь, приходилось предлагать примерные варианты ответов в некоторых случаях, однако самые простейшие предложения подростки дописывали с легкостью. Трудность вызывали предложения, которые требовали от умственно отсталых испытуемых прописать качества, которые помогают им в достижении целей. На наш взгляд, это объясняется ограниченностью самосознания этих подростков, неумением дать адекватную оценку самому себе и своим характерологическим качествам.

Выводы. Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы. Подросткам с умственной отсталостью свойственно выбирать из предложенного списка ценностей те, которые не предполагают высокого уровня развития абстрактно-логического мышления. В основном, они опираются на конкретные ценности, которые можно почувствовать в реальной жизни (любовь, хорошее отношение окружающих и т.п.) или материальные ценности.

Выбор некоторых ценностей умственно отсталыми подростками свидетельствует о их направленности исключительно на себя, что не является признаком нормативности возрастного развития личностной сферы. По нашему мнению, такое положение во многом определяется педагогическим воспитательным воздействием и семейными установками.

Подростки с умственной отсталостью отдают предпочтение терминальным ценностям, так как именно эти ценностные ориентации являются для них наиболее понятными. Выбираемые подростками с умственной отсталостью ценности как правило являются результатом влияния на них окружающих (педагогов, родителей и др.). Именно поэтому многие ценности усваиваются умственно отсталыми подростками без полного осознания, как некие общественные стереотипы социально одобряемого поведения.

От ценностных ориентаций нормативно развивающихся подростков ценности умственно отсталых сверстников отличает «приземленность» и конкретность, что является следствием недостаточного развития у последних духовных потребностей. Так у подростков с интеллектуальными нарушениями нет ценности познания, красоты искусства или природы, нет необходимости в творчестве, деятельностном подходе к жизни, тогда как у их нормально развивающихся сверстников отмечается желание везде участвовать и саморазвиваться.

У умственно отсталых подростков ценностные ориентации связаны с чувством удовольствия, «чтобы было хорошо» им. Самые распространенные ценности – это семья, материальные объекты и трудовая деятельность. Ценность трудовой деятельности определяется основной направленностью коррекционно-развивающего обучения в специализированном образовательном учреждении. Семья выступает как ценность настоящего времени, несвязанная с желанием в будущем завести свою семью и стать самостоятельным. Такая ценностная ориентация, как друзья, должна быть одной из основополагающих данного возраста, однако, у многих умственно отсталых она не нашла своего отражения в ранге ценностей.

Таким образом, можно сказать, что преобладание у умственно отсталых подростков ценностных ориентаций терминального характера и минимальное присутствие ценностей инструментального характера

позволяет определить основное направление коррекционно-развивающей работы с этими подростками в области познания собственной личности и понимания себя как субъекта своей жизни. Следует отметить, что нижегородская научная школа специальной психологии в течение долгого времени занимается разработкой проблем личностного развития детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и имеет большой научно-исследовательский потенциал для решения актуальных задач специального образования [1, 2].

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования ценностных ориентаций умственно отсталых подростков в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Обсуждаются проблемы организации процедуры экспериментального исследования по данной тематике с подростками, имеющими нарушения интеллекта. Описываются типы ценностных ориентаций, обозначается иерархия ценностей присущих этим школьникам, выявляется специфика личностных смыслов по отношению к определенным ценностям.

Ключевые слова: умственно отсталые подростки, терминальные ценности, инструментальные ценности, тип ценностных ориентаций.

Annotation. The article presents the results of an experimental study of the value orientations of mentally retarded adolescents in comparison with their normally developing peers. The problems of organizing the procedure of experimental research on this topic with adolescents with intellectual disabilities are discussed. The types of value orientations are described, the hierarchy of values inherent in these students is indicated, and the specificity of personal meanings in relation to certain values is revealed.

Keywords: mentally retarded adolescents, terminal values, instrumental values, type of value orientations.

Литература:

1. Шутова Н.В., Кисова В.В. Становление и пути развития психологического образования в Горьковском государственном педагогическом университете в 20-80 годы XX века // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/201/202> (дата обращения: 22.09.2020).

2. Шутова Н.В., Кисова В.В. От института к университету: направления психолого-педагогических исследований в Нижегородском государственном педагогическом университете в конце XX – начале XXI века // Вестник Мининского университета. 2016. – № 4. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/305> (дата обращения: 22.09.2020).

УДК 378.1

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ СООБЩЕСТВА ВЫПУСКНИКОВ БАКАЛАВРИАТА

*кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Гусев Игорь Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)*

Постановка проблемы. Сегодня во многих вузах создаются ассоциации и сетевые сообщества выпускников. Их опыт показывает, что имидж учебного заведения напрямую зависит от отзывов выпускников и является действенным инструментом для привлечения абитуриентов. Часто эффективность взаимодействия вуза и выпускников зависит, прежде всего, от инициативной деятельности, нередко от самоорганизации, имеет многообразные формы и различную эффективность: от периодических встреч выпускников до создания особых финансовых фондов (эндаументов).

В российской практике управления образовательными учреждениями отмечается возрастание внимания со стороны администрации к вопросу взаимодействия с выпускниками [9]. Использование возможностей цифровых технологий в работе с выпускниками обсуждается в статье [1].

Авторы статьи [8] исследуя сетевые сообщества Интернета, отмечают, что они являются фантомами виртуальной реальности, глобальной информационной сети, которая имеет свою собственную социальную структуру, не копирующую реальную социальную структуру, свои различные социально-информационные сегменты, системы, подструктуры, что характеризует сетевые сообщества как новый вид социальности. Проблема поддержки непрерывного профессионального развития специалистов в рамках сетевых сообществ рассматривается в [3, 5].

Постоянное сетевое взаимодействие с выпускниками может быть организовано в рамках основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Организация взаимодействия с выпускниками в рамках ОПОП важна в обоих направлениях: для сообщества – это возможность использовать свои профессиональные и социальные связи, находить нужных людей и развивать контакты. Успешные выпускники могут способствовать улучшению имиджа направления подготовки и привлечению абитуриентов. Сообщество может помочь студентам с трудоустройством.

Проанализируем возможности построения цифровой среды сообщества выпускников бакалавриата, в т.ч. с использованием отдельных компонентов цифровой образовательной среды основной профессиональной образовательной программы.

Изложение основного материала исследования. Необходимым условием конкурентоспособности вуза является качество предоставляемых услуг, что зависит от качества реализуемых основных профессиональных образовательных программ. ОПОП разрабатывается выпускающей кафедрой на основе Федерального государственного образовательного стандарта по соответствующему направлению подготовки с учетом потребностей регионального рынка труда.

В статьях [10, 11] представлена цифровая среда управления основными профессиональными образовательными программами в Нижегородском государственном педагогическом университете им. Козьмы Минина, включающая такие компоненты, как «Кабинет руководителя ОПОП»; информационные

системы «Учебные планы», «Нагрузка», «Научные результаты», «Рабочие программы»; «Портфолио обучающегося»; «Результаты обучения»; электронные учебно-методические комплексы дисциплин.

Одной из ОПОП, реализуемых в Нижегородском государственном педагогическом университете им. Козьмы Минина, является образовательная программа подготовки по направлению «Информационные системы и технологии». Управлению данной ОПОП в условиях цифровой образовательной среды посвящена статья [2]. Причем, для реализации цифровой образовательной среды в дополнение к перечисленным выше компонентам используются облачные сервисы Google. Целью их применения является обеспечение совместной деятельности преподавателей и обучающихся при решении учебных, научных, методических, воспитательных задач, организации проектной деятельности. Роль цифровой образовательной среды основной профессиональной образовательной программы в реализации компетентного подхода рассматривается в статье [6], для формирования информационной культуры обучающихся – в статье [7], для организации внеаудиторной деятельности – в статье [4].

Одной из важных задач, решаемых в рамках ОПОП, является организация постоянного сетевого взаимодействия с выпускниками. Для организации сетевых сообществ выпускников могут использоваться различные платформы. Был выполнен анализ сайтов выпускников различных вузов. Например, на сайте ассоциации выпускников Высшей школы экономики (<https://alumni.hse.ru>) размещены информация о руководстве ассоциации, новостной раздел, статистические данные, раздел наставничества, консультации по карьерным трекам. Много интересного для выпускников и студентов можно найти на сайте ассоциации выпускников МГИМО (<https://alumni.mgimo.ru>). Здесь можно узнать о многих выдающихся выпускниках, найти информацию об ассоциациях МГИМО в разных странах, представлены различные варианты сотрудничества с выпускниками.

Далеко не все ассоциации имеют отдельные сайты. Многие имеют отдельные страницы на официальных сайтах вузов, группы «ВКонтакте» или в Instagram, каналы на YouTube. Пример – ассоциация выпускников РГПУ им. А.И. Герцена.

При разработке модели взаимодействия с выпускниками в рамках цифровой образовательной среды ОПОП считаем, что следует выделить специализированный компонент, который будет интегрировать цифровые ресурсы и инструменты для сбора информации о выпускниках, проведения online встреч, организации дистанционных мастер-классов выпускников для студентов, ведения базы данных выпускников, содержать рекомендации выпускников по построению успешной карьеры.

Для организации взаимодействия с выпускниками в рамках ОПОП «Информационные системы и технологии» Мининского университета выполняется проектирование сетевого сообщества. Взаимодействие руководителя ОПОП, преподавателей, студентов с выпускниками будет осуществляться с помощью сайта, содержащего страницы: «О направлении подготовки», «Где работают наши выпускники», «Истории успеха выпускников», «Вакансии в сфере IT», «Приглашаем в магистратуру», «Мероприятия с выпускниками», «Онлайн-чат».

Выводы. Сегодня в рамках основной профессиональной образовательной программы 09.03.02 «Информационные системы и технологии» Мининского университета преподаватели и студенты ищут новые формы организации взаимодействия с выпускниками с использованием возможностей цифровой образовательной среды.

Основной целью построения сетевого сообщества выпускников бакалавриата является создание условий для повышения имиджа данного направления подготовки, открытости образовательного процесса. Личностная позиция выпускника становится активной при помощи взаимодействия с преподавателями и другими участниками с помощью соответствующих цифровых инструментов.

Аннотация. В настоящей статье рассмотрены возможности сетевого сообщества выпускников как инструмента поддержки профессионального развития его участников, повышения имиджа реализуемой образовательной программы. Выполнен анализ сайтов выпускников различных вузов. Представлен сайт сетевого сообщества выпускников направления «Информационные системы и технологии» Мининского университета.

Ключевые слова: сетевое сообщество, ассоциация выпускников, сетевое взаимодействие, цифровая образовательная среда.

Annotation. This article examines the possibilities of the network community of alumni as a tool to support the professional development of its members, to improve the image of the educational program being implemented. The analysis of the websites of graduates of various universities is carried out. The site of the network community of alumni of the direction "Information systems and technologies" of Minin University is presented.

Keywords: networking community, alumni association, networking, digital learning environment.

Литература:

1. Аринушкина А.А., Синяговская М.Б., Синяговская Д.К. Привлечение выпускников к развитию образовательных учреждений на базе реализации возможностей цифровых технологий // Управление образованием: теория и практика. 2018. №1 (29). С. 62-68.
2. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Управление основной профессиональной образовательной программой в условиях информационно-образовательной среды на базе облачных технологий // Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). С. 14.
3. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Профессиональное сетевое взаимодействие как ресурс неформального повышения квалификации учителя в области ИКТ // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-1. С. 131-137.
4. Круподерова Е.П., Брыксина О.Ф. Организация внеаудиторной деятельности будущих бакалавров в рамках основной профессиональной образовательной программы // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. № 2 (23). С. 5.
5. Круподерова Е.П., Карташова С.Ю., Романов М.А. Формирование цифровой образовательной среды педагогического сообщества // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 131-137.
6. Круподерова К.Р., Бочко О.А., Бардин А.В. Формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов в рамках модуля «Информационные технологии» // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 120-127.

7. Круподерова К.Р., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся в рамках проектной деятельности // В сборнике «Информационные технологии в организации единого образовательного пространства». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2017. С. 123-128

8. Курбатов В.И., Крупеникова Л.Ш. Ракурсы социологического исследования сетевых сообществ Интернета // Гуманитарий Юга России. 2016. №3. С. 50-58.

9. Мельникова Н.Е., Шокин Я.В., Зенько А.А., Крейдер О.А. Управление отношениями с выпускниками вуза // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 3. С. 131-146.

10. Самерханова Э.К., Балакин М.А. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №2. С. 4.

11. Samerkhanova E.K., Bahtiyarova L.N., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Ponachugin A.V. Creation of a Modern Digital Environment for Managing the Educational Programs in University. В сборнике: Growth Poles of the Global Economy: Emergence, Changes and Future Perspectives. Сер. "Lecture Notes in Networks and Systems". Plekhanov Russian University of Economics. Luxembourg, 2020. С. 1263-1273.

УДК 378.147

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ СЕРВИСОВ ON-LINE ВИЗУАЛИЗАЦИИ

*старший преподаватель Круподерова Климента Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студентка Сулык Карина Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студентка Умрилова Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)*

Постановка проблемы. В приказе министерства экономического развития РФ «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» [12] перечислены следующие ключевые компетенции цифровой экономики: коммуникация и кооперация в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление в цифровой среде.

Компетенция «креативное мышление» предполагает способность человека генерировать новые идеи для решения задач цифровой экономики, пересматривать сложившиеся способы решения задач, выдвигать альтернативные варианты действий. Люди с критическим мышлением ставят перед собой хорошо обдуманную цель, готовы к исправлению ошибок, умеют слушать, идут на компромиссы.

Для развития креативного и критического мышления эффективным является применение средств визуализации. Искусству визуализации посвящена книга [10], где представлены различные приемы визуализации. Сегодня используются более сотни методов визуального структурирования – от традиционных диаграмм и графов до «стратегических» карт (roadmaps), лучевых схем-пауков (spiders) и каузальных цепей (causal chains) [1].

В настоящее время визуализацию информации многие осуществляют с использованием сетевых социальных сервисов (сервисов Веб 2.0). Их дидактический потенциал в образовании обосновывается в статье [11]. Среди различных сетевых сервисов наиболее интересными для нашего исследования являются сервисы on-line визуализации. Возможности on-line сервисов визуализации для развития критического мышления рассматриваются в статье [9], для организации проектной деятельности – в статьях [2, 4, 5], для формирования информационной культуры обучающихся – в статье [6], для реализации компетентного подхода в образовании – в статье [8].

Продемонстрируем возможности формирования ключевых компетенций цифровой экономики «креативное мышление» и «критическое мышление в цифровой среде» с помощью on-line сервисов визуализации при обучении будущих педагогов в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина.

Изложение основного материала исследования. Рассмотрим компетенцию «критическое мышление в цифровой среде». Понятие «критическое мышление» известно давно из работ таких известных психологов, как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л.С. Выготский и др. Значительный вклад в развитие теории критического мышления внесла Д. Халперн, известный американский психолог, опубликовав свою работу «Психология критического мышления». В ней Д. Халперн определяет критическое мышление, как «использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата». По мнению Д. Халперн, это такое мышление, к которому «прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений» [14].

Для формирования критического и творческого мышления в образовательном процессе должны быть созданы соответствующие условия, способствующие активизации познавательной деятельности; стимулированию участия в дискуссии; дающие возможность услышать разные мнения; способствующие самовыражению. Для развития креативного и творческого мышления как нельзя лучше подходит использование проектного метода. Для визуализации при выполнении проектных заданий, организации «мозговых штурмов», представления способов решения проблем подойдут кластеры, схемы типа «рыбий скелет», SWOT-анализы, причинно-следственные карты, денотатные графы и т.п.

Приведем примеры проектных и творческих заданий, где обучающиеся должны использовать визуализацию: создать ленту времени «История языков программирования»; представить госуслуги сайта <https://www.gosuslugi.ru> с помощью кластера; выполнить SWOT-анализ использования облачных технологий в образовании; с помощью схемы «рыбий скелет» представить требования к информационно-образовательной среде школы; представить особенности смешанного обучения с помощью ментальной карты; на совместной on-line доске проанализировать различные сетевые проекты учителей.

Примеры использования авторами on-line сервисов визуализации при выполнении различных проектных заданий:

- кластер «Классификация информационных ресурсов» (<https://clck.ru/TNW0q>), сервис <https://www.mindomo.com>;
- on-line интерактивная доска «Рекомендации по безопасной работе в Интернете» (<https://clck.ru/Kh2Ub>), сервис <https://padlet.com>;
- on-line лента времени «История Интернета» (<https://clck.ru/TNWza>), сервис <https://www.flippity.net>;
- кластер «Классификация вирусов» (<https://clck.ru/TNW0q>), сервис <https://bubbl.us>;
- инфографика «Методы ведения информационных войн» (<https://clck.ru/LxFaI>), сервис <https://www.easel.ly>.

Задача подготовки будущих педагогов к организации проектной деятельности обучающихся в Нижегородском государственном педагогическом университете решается через дисциплину «Информационные технологии в образовании» [3], где студенты разрабатывают портфолио проекта по одной из тем своего будущего предмета. Цифровые инструменты визуализации используются для представления плана проведения проекта, организации оценивания и рефлексии, представления обучающих материалов для поддержки проектной деятельности, и, конечно, для представления продуктов проектной деятельности. Некоторые примеры из учебных проектов, разработанных будущими педагогами:

- on-line карта памяти «Характерные черты поэтики Б. Л. Пастернака» (<https://clck.ru/TNZPn>), сервис <http://popplet.com>;
- совместная Google-презентация «Великие математики» (<https://clck.ru/KMUZg>);
- on-line лента времени «10 важнейших открытий в биологии» (<https://clck.ru/RMqPu>), сервис <https://www.timetoast.com>;
- on-line ментальная карта с планом проведения проекта (<https://clck.ru/TNazk>), сервис <https://www.mindmeister.com>.

Выступая разработчиками учебных проектов, будущие педагоги готовятся к формированию ключевых компетенций у школьников, при этом среда проекта способствует формированию критического и творческого мышления у самих авторов проектов.

Выводы. В данной статье мы постарались продемонстрировать эффективность использования on-line инструментов визуализации для развития творческого и критического мышления у будущих педагогов. Другие примеры использования различных сетевых сервисов можно найти в пособиях [7, 13].

Поскольку большинство сервисов on-line визуализации предоставляют возможность совместной деятельности, то их использование способствует также развитию компетенции «коммуникация и кооперация».

Компетенция «саморазвитие в условиях неопределенности» предполагает способность человека ставить себе образовательные цели под возникающие жизненные задачи, подбирать способы решения и средства развития. И здесь визуализация может быть достаточно эффективной.

Сегодня как никогда раньше важны навыки работы с информацией, т.е. формирование компетенции «управление информацией и данными». В организации поиска информации, ее обработки, представления в разных формах могут помочь карты памяти, причинно-следственные карты, инфографика и т.п.

Аннотация. В статье акцентируется внимание на актуальности проблемы подготовки будущих бакалавров педагогического образования к использованию on-line инструментов визуализации для формирования критического и творческого мышления. В качестве демонстрации использования on-line инструментов визуализации приведены примеры информационных продуктов студентов Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина.

Ключевые слова: критическое мышление, творческое мышление, сервисы on-line визуализации, проект.

Annotation. The article focuses on the relevance of the problem of preparing future bachelors of pedagogical education for the use of online visualization tools for the formation of critical and creative thinking. As a demonstration of the use of on-line visualization tools, examples of information products of students of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University are given.

Keywords: critical thinking, creative thinking, on-line visualization services, project.

Литература:

1. Беленкова И.В. Визуализация информации средствами сетевых сервисов // Наука и перспективы. 2015. №4. С. 42-47.
2. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Социальные сервисы Web 2.0 в управлении проектами. // Управленческие аспекты развития северных территорий России: сборник материалов Всероссийской научной конференции (с международным участием). Коми республиканская академия государственной службы и управления. 2015. С. 63-67
3. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Проектирование курса «Информационные технологии в образовании» в условиях введения профстандарта педагога // Вестник Мининского университета. 2016. №1-1 (13). С. 18.
4. Круподерова Е.П., Плесовских Г.А. Учебная проектная деятельность с использованием сервисов Web 2.0 как способ формирования универсальных учебных действий обучающихся // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр. 2015, № 10. С. 602-609.
5. Круподерова Е.П. Подготовка студентов к проектной деятельности в информационной образовательной среде XXI века. // Вестник Мининского университета. 2013. № 3 (3). С. 9.
6. Круподерова К.Р., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся в рамках проектной деятельности // В сборнике «Информационные технологии в организации единого образовательного пространства». Сборник статей по материалам международной научно-практической

конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2017. С. 123-128.

7. Круподерова К.Р. Организация сетевой проектной деятельности обучающихся в вузе: учебно-методическое пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2016. 84 с.

8. Круподерова К.Р., Бочко О.А., Бардин А.В. Формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов в рамках модуля «Информационные технологии» // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 120-127.

9. Круподерова К.Р., Царева И.А. On-line сервисы визуализации для развития критического мышления // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: сборник статей по материалам конференции кафедры прикладной математики и информатики. Нижний Новгород: НГПУ, 2014. С. 42-48

10. Нейтан Яу. Искусство визуализации в бизнесе. Как представить сложную информацию простыми образами. М.: Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2013. 352 с.

11. Пичужкина Д.Ю., Смекалова Е.С., Поначугин А.В. Использование сервисов WEB 2.0 в образовании // Вопросы педагогики. 2019. № 4-2. С. 175-178.

12. Приказ министерства экономического развития РФ от 24 января 2020 г. № 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minekonomrazvitiya-Rossii-ot-24.01.2020-N-41>.

13. Самерханова Э.К., Круподерова Е.П., Панова И.В. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. Н. Новгород: Мининский университет, 2020. 50 с.

14. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб: Питер, 2000. 512 с.

УДК 372.8.

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ К РИСКУ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЖУРНАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*кандидат педагогических наук Марачева Алла Владимировна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)*

Постановка проблемы. Сегодня компетентный подход в высшем журналистском образовании предполагает, что будущие журналисты будут не только уметь создавать качественные медиапроизведения, но и применять знания, умения и навыки в нестандартных и зачастую экстремальных условиях на практике.

В процессе формирования методологической культуры будущего журналиста немаловажное значение имеют не только способности начинающих репортеров, интервьюеров, колумнистов, но и различные личностные свойства журналиста. Такие, как интеллект, реалистичная самооценка, готовность к риску, ответственность, коммуникабельность, активность, рефлексивность. Особо в этом ряду выделяется готовность к риску. Именно это свойство личности вносит весомый вклад в формирование методологии сбора эмпирических данных будущих журналистов, так как предполагается, что журналист с высоким уровнем готовности к риску потенциально готов наблюдать, интервьюировать, анализировать информацию в зоне чрезвычайных происшествий и военных действий.

Изложение основного материала исследования. Теоретико-методологические основы исследования работы журналиста в экстремальных ситуациях рассматривались В.С. Абрамовым [1], В.М. Амировым [2], Л.Г. Свитич [7], В.В. Тулуповым [9] и др. учеными. О специфике работы в горячих точках писали А. Пронина [5], Ю.В. Романов [6]. Немало журналистов-практиков публиковали воспоминания, советы, рекомендации о своем опыте работы в зоне военных конфликтов. Среди них корреспондент ближневосточного бюро НТВ Руслан Гусаров, корреспондент газеты «Московский комсомолец» Юлия Калинина, советский и российский военный журналист Виктор Баранец и многие другие.

Поскольку заранее невозможно предугадать, с чем именно предстоит столкнуться журналисту при выполнении задач по подготовке газетных, теле-, радио-, интернет-материалов, связанных с риском для его жизни и здоровья, подготовка должна быть тщательной и всесторонней. Особенно высока степень риска для журналиста при работе в горячих точках. Сейчас в России разработаны специальные тренинги для журналистов, освещающих военные конфликты. Они работают на базе опыта Международной Федерации журналистов, Института безопасности на войне и Союза журналистов России.

Рассказывая будущим журналистам о работе военного корреспондента, важно подчеркнуть, что, прежде всего, журналист должен сам себе ответить на вопрос, сможет ли он выдержать тяжелейшие условия работы в условиях военных действий. Немало практических советов о том, как вести себя на войне, дается в книге «Опасная профессия. Пособие для журналистов, работающих в зоне риска». Резюмируем некоторые из них.

1. Не романтизируйте войну.
2. Оцените объективно свою физическую подготовку.
3. Если вы собираетесь стать военным корреспондентом, пройдите соответствующие тренинги.
4. Требуйте от редакции застраховать вашу жизнь.
5. Никогда не берите в руки оружие.
6. Не действуйте в одиночку, взаимодействуйте с военными и спецслужбами.
7. Женщинам журналистам следует максимально нивелировать свою женскую привлекательность.
8. Сообщайте регулярно редакции обо всех своих передвижениях, если даже вы не выходите в эфир и не планируете в ближайшие дни писать статью [4, С. 126].

Журналист, который стал свидетелем жестокости, видел убийства на войне, жертвы землетрясений и аварий, всегда испытывает психологическую травму. Рассказывая об этом студентам-журналистам, преподавателю важно подчеркнуть, что, прежде всего, возможности психики позволяют человеку приспосабливаться к самым разным обстоятельствам. В том числе – к обстоятельствам, которые выходят за

пределы нормального человеческого опыта. Таким, как война, природные катаклизмы, техногенные катастрофы, террористический акт.

Посттравматический стресс – это не только наличие травмирующего психику человека события в прошлом. Посттравматический стресс (ПТС) затрагивает внутренний мир личности и связан с реакцией человека на пережитые им события. Употребляя слово «стресс», люди обычно подразумевают состояние подавленности, нервного напряжения. Но стресс – это не столько болезненное состояние человека, сколько средство, с помощью которого организм человека борется с нежелательными воздействиями. Это нормальная реакция его организма на ненормальную ситуацию.

Говоря о посттравматическом стрессе, обычно подразумевают, что человек пережил события, которые оставили глубокий след в его психике. Как отмечает американский психолог Б. Колодзин, «нормальная психика в такой ситуации, естественно, пытается смягчить дискомфорт: человек, переживший подобную реакцию, коренным образом меняет свое отношение к окружающему миру, чтобы жить стало хоть немного легче» [3]. Когда у человека нет возможности разрядить внутренне напряжение, его тело и психика находят способ как-то приспособиться к этому напряжению. В этом, по мнению ученого, и состоит механизм посттравматического стресса.

Н.В. Тарабрина рассматривает посттравматический стресс как «симптокомплекс, отражающий нарушенную целостность человека в результате психотравмирующего воздействия стрессоров высокой интенсивности, вызывающих такой уровень эмоционально-когнитивных личностных изменений, при котором человек как субъект не справляется со своей интегрирующей функцией» [8].

Готовя будущих журналистов к тому, что посттравматический стресс может быть неизбежным спутником профессии, необходимо посвятить их в то, что необходимо делать в стрессовой ситуации. Среди особенно актуальных советов по восстановлению – постараться выделить время для сна, отдыха, размышлений вместе со своей семьей и близкими друзьями, а также сохранять нормальный распорядок дня, насколько это возможно. Не нужно избегать говорить о том, что случилось, не нужно бояться проявлять эмоции. Нужно быть готовым к тому, что воспоминания быстро не исчезнут сами по себе.

Возможны различные стратегии преодоления ПТС, применяемые на различных этапах. Эффективность стратегий во многом определяется индивидуальными особенностями. Профилактические меры способствуют повышению стрессоустойчивости. Важно объяснить будущим журналистам, что для начала нужно научиться понимать посттравматические стрессовые механизмы и распознавать их у себя и других. Для этого нужно проанализировать, что лично для вас означает пребывание в этом состоянии. Только тогда можно начинать работу над индивидуальным стилем преодоления посттравматического стресса.

Выводы. Журналист, направляющийся в зону чрезвычайной ситуации, должен воспринимать риск как некую данность. Однако сегодня риску может подвергаться репортер, освещающий митинги, демонстрации, акции протеста. По возможности журналисту, работающему на месте проведения массовой акции, следует иметь опознавательный знак «Пресса». Это может быть жилетка с такой надписью или бейдж. Это позволит журналисту обозначить свой статус в толпе. Чтобы обезопасить себя во время массовых акций, репортеру стоит придерживаться следующих рекомендаций:

1. Не отправляйтесь на место происшествия одни.
2. Если вы намерены фотографировать, пусть в этот момент кто-то вас страхует и прикрывает со спины.
3. При приближении к месту событий об этом уместно сообщить в редакцию.
4. Если это возможно, исследуйте место событий заранее. Есть ли там магазины, в которых можно укрыться? Можно ли снимать видео с более безопасной высокой точки обзора?
5. Как только вы прибыли на место событий, продумайте путь к отступлению.
6. Старайтесь не находиться в гуще толпы.
7. Немедленно сообщайте в редакцию о любых заметных переменах в проходящем мероприятии.
8. Если вы планируете передвигаться, расспросите о текущей обстановке у людей, которые только что прибыли из интересующего вас места.
9. Держите дистанцию и остерегайтесь оказаться между полицией и протестующими.
10. Толпа живет по своим законам. Не поддавайтесь настроению толпы.
11. Немедленно предупредите своих редакторов, если события на месте происшествия выходят из-под контроля [4, С. 107-108].

Знакомя будущих журналистов с особенностями работы во время массовых акций, чрезвычайных происшествий, опытом военных корреспондентов российских и зарубежных СМИ, важно подчеркнуть, что при тщательной подготовке, осторожности и осмотрительности риск можно свести к минимуму. Главное, нужно быть готовым к тому, что экстремальная журналистика трудна и опасна, а для формирования методологии сбора и обработки эмпирических данных как важной составляющей методологической культуры будущего журналиста нужно обладать готовностью к риску.

Аннотация. В статье рассматривается место такого личностного качества будущего журналиста, как готовность к риску в системе формирования его методологической культуры в процессе обучения в вузе. Автор приводит рекомендации по работе в горячих точках и во время массовых акций. В статье дается трактовка такого понятия, как «посттравматический стресс», излагаются пути адаптации журналистов, испытавших психическую травму.

Ключевые слова: методологическая культура будущего журналиста, готовность к риску, методология сбора и обработки эмпирических данных, военный корреспондент, посттравматический стресс.

Annotation. The article examines the place of such a personal quality of a future journalist as willingness to take risks in the system of forming his methodological culture in the process of studying at a university. The author gives recommendations for working in hot spots and during mass actions. The article gives an interpretation of such a concept as «post-traumatic stress» outlines the ways of adaptation of journalists who have experienced mental trauma.

Keywords: methodological culture of a future journalist, willingness to take risks, methodology for collecting and processing empirical data, war correspondent, post-traumatic stress.

Литература:

1. Абрамов В.С. Методика работы журналистов в особых условиях. – М.: АСТ, 2009. – 315 с.

2. Амиров В.М. Журналистика экстремальных ситуаций (конспект лекций). – Екатеринбург: Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького, 2008. – 51 с.
3. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. – М.: Шанс, 1991. – 95 с. – [Электронный ресурс] // Режим ввода: URL: <https://itexts.net/avtor-bendzhamin-kolodzin/76467-kak-zhit-posle-psihicheskoy-travmy-bendzhamin-kolodzin/read/page-1.html>
4. Опасная профессия. Пособие для журналистов, работающих в зоне риска. – М., 2012. – 255 с.
5. Пронина А. Особенности работы журналиста в горячих точках. В частности психологические риски. – М., 2020. [Электронный ресурс] // Режим ввода: URL: <https://www.litres.ru/anastasiya-pronina-2/osobennosti-raboty-zhurnalista-v-goryachih-tochkah-v-chitat-onlayn/>
6. Романов Ю.В. Я снимаю войну... Школа выживания. – М.: Права человека, 2001. – 308 с.
7. Свитич Л.Г. Введение в специальность. Профессия: журналист. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 255 с.
8. Тарабина Н.В. Теоретико-эмпирические исследования посттравматического стресса // Вопросы психологии. – 2007. – Т. 28. – №4. – С. 5-14.
9. Тулупов В.В. Экстремальная журналистика. Учебное пособие. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2000. – 113 с.

УДК 372.8.

СОЗДАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО АВТОРСКОГО СТИЛЯ КАК ИТОГ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЖУРНАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*кандидат педагогических наук Марачева Алла Владимировна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)*

Постановка проблемы. Процесс формирования методологической культуры будущего журналиста предполагает, что в стенах родного вуза студент-журналист должен овладеть разными формами творчества, развивать воображение, нестандартно мыслить, а также постараться выработать свой индивидуальный авторский стиль. Он, прежде всего, проявляет себя в журналистике на текстовом уровне «в оригинальной творческой манере, то есть в тех устойчивых идейно-содержательных, композиционных и лексико-стилистических особенностях произведений, которые позволяют читателю идентифицировать различные тексты данного автора» [4, С. 27].

Индивидуальный авторский стиль – это визитная карточка журналиста. В зависимости от того, как он будет писать, с каким знанием дела, какие проблемы освещать, какую тему выберет сквозной, и будет формироваться его читательская аудитория. Писатель и публицист Мариэтта Шагинян считала, что «нельзя по-настоящему творчески работать, если не создал, не нажил годами собственного метода и стиля работы» [6, С. 197].

Изложение основного материала исследования. У будущих журналистов еще в процессе обучения в вузе есть возможность заложить фундамент для создания индивидуального авторского стиля. Формирование необходимых знаний и навыков происходит при изучении многих профильных дисциплин. Одна из них – «Литературная работа журналиста», входящая в учебный план по программе бакалавриата 42.03.02 Журналистика. Основные задачи дисциплины – научить студентов-журналистов определять роль, функции, принципы использования выразительных средств печати в журналистской деятельности.

Будущие журналисты должны будут научиться использовать законы логики как основу логической стройности, смыслового единства и завершенности текста. Кроме того, литературная работа журналиста предполагает умение грамотно работать с фактическим материалом в качестве документальной основы публицистического произведения, а также освоение технологий использования художественных тропов, фразеологизмов, фигур стилистического синтаксиса в материалах разных жанров.

Поэт, прозаик и публицист Николай Грибачев основополагающим фактором успешной работы публициста полагал выразительность его литературного языка. Он считал, что «можно о самом обыкновенном событии написать так, что все будет интересно и значительно, можно и героический подвиг так заштамповать, что при чтении испытаешь только скуку» [6, С. 35].

Индивидуальный стиль будущего журналиста формируется и в результате внимательности, вдумчивости, стремления как можно лучше дойти до сути проблемы. Здесь следует обратить внимание на методику труда и особенности формирования авторского стиля журналистов-классиков, в частности, Анатолия Аграновского, который придавал особое значение тону всего выступления и акцентировал внимание на том, что «поиск верного тона – штука тонкая...» [2, С. 275].

Как же выработать свой авторский стиль и научиться писать ярко и образно? Николай Грибачев дает совет читать книги, написанные «хорошим, сочным языком. Систематически, пусть хоть десять страниц в неделю. Тренируйте себя в минуты досуга – попытайтесь выразить одну и ту же мысль в десятках вариантов. Если есть время, правьте свою собственную заметку или статью десять раз сами, прежде чем она попадет на стол к редактору» [6, С. 35].

Классик отечественной журналистики считал, что только так можно научиться быстро и хорошо писать не только в кабинетной тиши, но и в критических обстоятельствах. Тогда опыт непременно принесет свои плоды. А если будущий журналист не прикладывает никаких усилий, «если человек не работает над языком, не умеет писать живо, изобретательно, ему лучше переменить профессию, в журналистике он не удержится» [6, С. 35].

Как мы уже отмечали, индивидуальный авторский стиль в журналистике формируется на текстовом уровне. Точность, ясность, богатство языка, стилистическая уместность словоупотребления – основные критерии выразительности публицистического письма.

Еще одна типичная проблема, с которой сталкивается будущий журналист при написании текста – штампы. Легендарный отечественный публицист Валерий Аграновский так характеризовал этот недостаток стиля: «Беда штампов еще в том, что они, даже при внешней своей красоте и «складности», не рожают у читателя никаких ощущений, никаких ассоциаций, никаких мыслей. Это писание невидимыми чернилами.

Это песня не только без слов, но и без музыки» [3]. Классик отечественной журналистики считал, что штампы возникают тогда, когда журналист пишет о том, что не видел, не чувствовал, не мог вообразить.

Для того, чтобы текст был «пружинистым», без лишней «воды», Анатолий Аграновский советует при создании материала обращать внимание на детали, частности. «Нас тянет порой на размашистые обобщения, чуть что – пишем «по всей стране», «в едином порыве», а, скажем, скромный А.П. Чехов фиксировал частности, а, скажем, честнейший Г.И. Успенский писал нравы одной Растеряевой улицы, и умные читатели сами все обобщали и понимали. Больше всего нам нужно честное (без умолчаний) фиксирование подробностей жизни, которые не укладываются в наши умозрительные схемы» [1, С. 458-459].

Индивидуальный авторский публицистический стиль предполагает индивидуальный выбор изобразительных и выразительных средств. Образом мастерского владения приемами яркой и точной передачи мысли, воплощения глубокого содержания в адекватной словесной форме был Василий Песков. Сравнительный анализ индивидуальных стилистических приемов Василия Пескова, Татьяны Тэсс, Евгения Рябчикова, Максима Соколова, Юрия Роста, Виталия Третьякова, Юлии Калининой и других авторов может быть одной из форм проведения практических занятий по дисциплине «Литературная работа журналиста».

Изучая творчество мэтров отечественной журналистики, будущие журналисты должны понимать, что важнейшее качество публицистического стиля – художественная образность, а средством создания образа могут служить такие тропы, как метафора, метонимия, эпитет, сравнение, гиперболы, литота, олицетворение, аллегория. Журналисту можно и нужно использовать в медиатекстах эвфемизмы, иронию, перифразу, оксюморон. Хорошим средством создания различных художественных эффектов в журналистских произведениях могут служить и риторические фигуры (анафора, эпифора, градация, параллелизм, эллипсис, хиазм, инверсия, риторическое восклицание, риторический вопрос, обращение). Выработывая индивидуальный авторский стиль, нельзя забывать и о ресурсах фразеологии.

Выводы. Студенты-журналисты должны уметь применять на практике приемы художественного преобразования фразеологизмов в текстах (изменение их лексического окружения, замена одного из компонентов общеязыковым синонимом, изменение грамматической формы части фразеологизма). В своем журналистском творчестве можно также применять и контаминацию нескольких фразеологических единиц. Образное богатство фразеологических оборотов может служить противовесом против избитых, банальных фраз.

Дополнительным средством усиления выразительности текста может служить использование цитат и прямой речи, дозированное включение в текст молодежного сленга, неологизмов (в том числе и авторских), терминологических словосочетаний. В процессе творческой работы необходимо расширять практику применения иноязычной лексики, языка интернета, так как сегодня невозможно отрицать влияние компьютерного сленга на язык современных СМИ.

Как справедливо заметили Е.В. Выровцева и Т.Б. Исакова, «бурный рост цифровых технологий и эстетика постмодернизма, провозгласившая «смерть автора», обострили интерес к проблеме авторства в журналистском тексте» [5, С. 125]. Творческая индивидуальность, манера письма, образ автора-журналиста, его способность достоверно и ярко рассказать о событиях интересуют аудиторию и в XXI веке, веке цифровых технологий. Развивая литературные способности, владение словом, вырабатывая свой индивидуальный авторский стиль, будущий журналист не только формирует свою методологическую культуру, но и постепенно входит в мир профессиональной журналистики.

Аннотация. В статье обосновывается необходимость поиска индивидуального авторского стиля студентом-журналистом в процессе формирования методологической культуры в период обучения в вузе. Автор рассматривает особенности индивидуального авторского стиля как творческую манеру, проявляющуюся на текстовом уровне, обобщает практические советы по формированию индивидуального авторского стиля классиков отечественной журналистики Анатолия Аграновского, Валерия Аграновского, Мариэтты Шагинян, Николая Грибачева. В статье анализируются задачи дисциплины «Литературная работа журналиста» при создании индивидуального авторского стиля в процессе профессионального образования будущего журналиста.

Ключевые слова: методологическая культура будущего журналиста, индивидуальный авторский стиль, литературная работа журналиста, творческая манера.

Annotation. The article substantiates the necessity of searching for an individual author's style by a student-journalist in the process of forming a methodological culture during the period of study at the university. The author considers the features of the individual author's style as a creative manner that manifests itself at the textual level, summarizes practical advice on the formation of the individual author's style of the classics of Russian journalism Anatoly Agranovsky, Valery Agranovsky, Marietta Shaginyan, Nikolai Gribachev. The article analyzes the tasks of the discipline «Literary work of a journalist» when creating an individual author's style in the process of professional education of a future journalist.

Keywords: methodological culture of the future journalist, individual author's style, literary work of the journalist, creative manner.

Литература:

1. Аграновский А.А. Избранное в двух томах. Том 2. Очерки последних лет. Из записных книжек. Письма. – М.: Известия. – 1987. – 496 с.
2. Аграновский А.А. С чего начинается качество / Уроки Аграновского. – М.: Известия, 1986. – 320 с.
3. Аграновский В.А. Вторая древнейшая: Беседы о журналистике. – М.: Вагриус, 1999. – 414 с. [Электронный ресурс] // Режим ввода: URL: https://booksafe.net/read/agranovskiy_valeriy-vtoraya_drevneyshaya_besedy_o_zhurnalistike-24723.html#p11
4. Бобков А.К. Основы творческой деятельности журналиста. Учебное пособие. – Иркутск: Иркут. ун-т. – 2005. – 96 с.
5. Выровцева Е.В., Исакова Т.Б. Формирование авторского стиля журналиста в процессе обучения // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. – 2017. – Т. 1. – №2. – С. 125-132.
6. Сагал Г.А. Двадцать пять интервью. Так работают журналисты. – М.: Политиздат, 1974. – 285 с.

*аспирант Муравкина Юлия Васильевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург);
аспирант Павлючок Мария Анатольевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург)*

Постановка проблемы. Феномен познавательного интереса изучается на протяжении всего существования педагогической мысли и его значение для качества образования доказано неоднократно [1]. Так, К.Д. Ушинский, являясь реформатором отечественной школы, считал необходимым пробуждение в учащихся потребности в знаниях благодаря развитию познавательного интереса [7, с. 69]. По его мнению, стимулирование интереса к учению является средством, которое позволит достигнуть успеха в обучении. Определение познавательному интересу дала Г.И. Щукина, согласно которому познавательный интерес складывается в процессе жизнедеятельности, формируется согласно социальным условиям и не присущ человеку от рождения.

Существует множество подходов к трактовке понятия познавательный интерес: его связывают с выбранной профессией; рассматривают его объективно-субъективную природу, которая базируется на потребностях; определяют познавательный интерес, как эмоцию, вызванную определённым познавательный мотивом, который является мощным побудителем активности. Мотив же создает некую направленность обучающегося на отдельные стороны учебной работы и успех этой работы будет во многом зависеть от внутреннего отношения к обучающегося к ней. [3]. Далингер В.А. рассматривает термин «познавательный» как «относящийся к процессу познания» [2]. Ряд педагогов и психологов в своих трудах доказывают влияние познавательного интереса на совершенно разные сферы человеческой жизни, профессиональный интерес и мировоззрение в целом. Следует отметить, что единого подхода к трактовке феномена не существует.

Основной актуальной проблемой исследования является отсутствие у преподавателей навыков диагностики профессионально-познавательного интереса обучающихся и необходимости включения данного показателя в систему оценивания качества преподавания в образовательном учреждении.

Изложение основного материала исследования. На данный момент становится очевидно, что выпускник, не имеющий познавательного интереса, не может своевременно, активно адаптироваться к быстро меняющимся требованиям рынка труда и не сможет быть конкурентоспособным. Это объясняется тем, что студент, имеющий высокий уровень познавательного интереса, имеет высокую самостоятельную активность, проявляет интерес к явлениям и процессам, и их сущности. Такой студент пытается установить взаимосвязи и закономерности [3], склонен самостоятельно преодолевать трудности. Для обучающегося с высоким уровнем познавательного интереса характерна личная заинтересованность в выбранной предметной области, что заставляет его постоянно пополнять багаж знаний, изучая информацию по интересующей теме во внеурочное время. В случае, если эта информация связана с выбранной специальностью, то в результате, работодатель получает заинтересованного сотрудника, который готов активно адаптировать свои профессиональные навыки к постоянно меняющимся требованиям профессионального рынка. Однако, исследование Е.М. Мординой, проведенном среди обучающихся колледжа доказывает, что только 47,5% обучающихся имеют широкий характер познавательного интереса [5]. Остальные студенты имеют неустойчивые интересы. Г.И. Щукина при выделении уровней познавательного интереса определила, что при низком и среднем уровнях познавательного интереса внимание обучающегося либо эпизодично, либо снижено и при столкновении с трудностями такой обучающийся не ищет самостоятельных решений [8]. Они познавательны инертны, что является серьезной проблемой при трудоустройстве.

На основании анализа статистических данных, представленных Клячко Т.Л., Семионовой Е.А., становится очевидно, что 50% выпускников среднего профессионального звена не могут найти работу по причине отсутствия опыта работы [4]. При этом отсутствие желания работодателей принимать на работу выпускников, которые не имеют опыта работы объясняется необходимостью дообучения или переобучения: в целях соответствия требованиям работодателей 29,1% выпускников проходит переобучение или дообучение уже на рабочем месте [4]. Данную ситуацию необходимо рассматривать как проблему и искать пути ее решения. В данном случае систематическая работа с познавательным интересом, а именно отслеживание динамики его уровня у обучающихся позволила бы своевременно отреагировать на недостаток профессионально-познавательного интереса у студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования. Следует также отметить, что недостаточно высокий уровень профессионально- познавательного интереса сказывается на посещаемости занятий в образовательном учреждении, что автоматически приводит к снижению качества образования, мешает студенту получить навыки, способствующие адаптации выпускника колледжа к постоянно меняющимся требованиям рынка труда [9].

В настоящее время (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Е.В. Ненахова, Г.И. Щукина и другие) уже разработаны методики, позволяющие измерять, контролировать, формировать уровень познавательного интереса, его положительную или отрицательную динамику.

Например, Е.В. Ненахова выделила следующие критерии, используемые при измерении уровней познавательного интереса: эмоциональный, содержательно - деятельностный, регулятивный [6, с. 208]. К показателям эмоционального критерия относятся: настроение обучающихся, эмоций, переживаний. К показателям содержательно - деятельностного критерия относятся: характер задаваемых вопросов, установление закономерностей, поиск новых способов решения задач, самостоятельность в выполнении заданий, умение найти и использовать достижения науки и техники. К регулятивному критерию относятся: стремление завершить выполнение задания, сосредоточенность внимания, выбор обучающимися сложности задания, пытливость ума.

Выводы. Измерение динамики познавательного интереса в образовательном процессе дает возможность получить информацию о качестве преподавания в образовательном учреждении и корректировать образовательный процесс на пути к повышению его качества.

Как показало проведенное нами исследование среди 220 преподавателей колледжа, большинство опрошенных преподавателей измеряют уровень познавательного интереса студентов. Однако, многие из них считают инструментами, позволяющими работать с познавательным интересом, некоторые виды контрольно-оценочных средств, например, контрольные работы, тестирование, зачеты, а 25% не видят смысла в отслеживании динамики познавательного интереса. Это свидетельствует о том, что опрошенные преподаватели не знакомы с методиками, позволяющими эффективно работать с познавательными интересами обучающихся, что, безусловно, сказывается на скорости адаптации выпускника к требованиям работодателей. Несмотря на всю важность проявления внимания к феномену познавательного интереса, в образовательных учреждениях среднего профессионального образования существует кадровая особенность: зачастую преподаватели профессиональных модулей не имеют педагогического образования, но проходят курс педагогической переподготовки.

Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости обучения преподавателей методам измерения познавательного интереса обучающихся, а также включением данного показателя в систему оценивания качества преподавания в образовательном учреждении среднего профессионального образования.

Аннотация. В статье рассмотрена проблема измерения познавательного интереса, как одного из факторов, влияющих на качества преподавания. Представлен обзор различных подходов к понятию «познавательный интерес», обоснована необходимость измерения его динамики в процессе подготовки студентов, получающих среднее профессиональное образование, представлены результаты мониторинга преподавателей в отношении использования ими инструментов, позволяющих работать с динамикой уровня познавательного интереса.

Ключевые слова: познавательный интерес, профессионально-познавательный интерес, динамика познавательного интереса, качество преподавания.

Annotation. The article deals with the problem of measuring cognitive interest as one of the factors influencing the quality of teaching. An overview of various approaches to the concept of "cognitive interest" is presented, the need to measure its dynamics in the process of training students receiving secondary vocational education is substantiated, the results of monitoring teachers in relation to their use of tools that allow working with the dynamics of levels of cognitive interest are presented.

Keywords: cognitive interest, professional and cognitive interest, dynamics of cognitive interest, quality of teaching.

Литература:

1. Муравкина Ю.В., Павлючок М.А., Познавательный интерес, как фактор определяющий качество преподавания в профессиональном образовательном учреждении, Вестник науки. 2019. Т. 4. № 11 (20). С. 21-24.
2. Далингер Виктор Алексеевич Познавательный интерес учащихся и его развитие в процессе обучения математике // Вестник ВятГУ. 2011. №3. С.132 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnyy-interes-uchaschihsya-i-ego-razvitiye-v-protssesse-obucheniya-matematike>
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для ВУЗа. 3-е изд.стер.М.: Academia, 2007. С. 19.
4. Клячко Татьяна Львовна, Семионова Елена Александровна Трудоустройство выпускников системы среднего профессионального образования // Экономическая политика. – 2018. – №2. С. 113. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudoustroystvo-vypusnikov-sistemy-srednegoprofessionalnogo-obrazovaniya>
5. Мордина Е.М. Развитие познавательного интереса слабоуспевающих студентов колледжа в процессе личностно-ориентированного взаимодействия участников обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2009, – 176 с.
6. Ненахова Е.В. Диагностика познавательного интереса у обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы // Наука и школа. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-roznavatelno-go-interesa-u-obuchayuschih-sya-starshih-klassov-sredney-obsheobrazovatelnoy-shkoly> (дата обращения: 18.01.2021).
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: Том 10. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии». — М.; Л.: Академия педагогических наук РСФСР, 1950. — 668 с.
8. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся, М., Просвещение, 1988
9. Муравкина Ю.В., Павлючок М.А., Проблемы трудоустройства выпускников учреждений среднего профессионального образования, Журнал педагогических исследований. 2020. Т. 5. № 4. С. 75-77.

**ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОПРОЦЕССОВ СТУДЕНТОВ-
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ**

*кандидат психологических наук, доцент
Неумова-Колчеданцева Елена Витальевна
Институт психологии и педагогики
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
ассистент кафедры общей и социальной
педагогике Гафнер Анастасия Ильинична
Институт психологии и педагогики
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

Постановка проблемы. Индивидуализация является одной из ведущих тенденций развития современного образования. В широком и общепризнанном значении под индивидуализацией образования понимается такая организация образовательного процесса, которая обеспечивает индивидуальное продвижение учащегося (студента) по общей для данного контингента обучающихся программе [4]. В системе общего образования опыт индивидуализации имеет свою историю и традиции: это и Дальтон-план, и бригадно-лабораторная, и проектная формы организации обучения, и «внутренняя» дифференциация (дифференциация учебного материала) в системе лично-ориентированного обучения, и «школа самоопределения», и «парковый» режим проведения занятий и др.. При этом в системе российского высшего (в том числе, педагогического) образования опыт индивидуализации находится на этапе своего становления. Следует отметить, что Тюменский государственный университет осуществляет переход к новой модели образования, в основе которой – индивидуальные образовательные траектории студентов. Индивидуальные образовательные траектории рассматриваются как целенаправленно проектируемые дифференцированные образовательные программы, обеспечивающие обучающемуся позиции субъекта выбора [6].

Сложность, неопределенность и вариативность образовательного пространства, необходимость выбора своего пути в этом пространстве (и в более широком жизненном контексте в целом), необходимость проектирования индивидуальной образовательной траектории как своего рода «маршрута» прохождения этого пути предполагает ориентировку студента в этом пространстве, сознательное выстраивание своих жизненных, профессиональных, образовательных перспектив и проектирование соответствующих траекторий, субъектную активность и целенаправленное следование выбранному пути. Представляется, что наиболее точно содержание подобной «внутренней» работы отражает понятие «самопроцессы личности».

Динамично-процессуальный подход к пониманию личности в современной психологии, рассматривающий личность как «пробывание в изменении» [2], «в процессе постоянного несовпадения с собой, в процессе выхода за ее пределы» [3], в процессе осуществления своих потенциальных возможностей [7] позволяет в качестве объектов изучения рассматривать «самопроцессы» [3; 9]: самоопределение, самореализацию, самоактуализацию личности педагога, общими свойствами которых являются «внутрисистемная отнесенность причинности и внутрисистемная направленность личности» [13]. Относительная новизна этих процессов как объектов педагогического внимания затрудняет «работу» с ними в образовательном контексте и требует поиска релевантных образовательных практик. В числе таких практик мы рассматриваем педагогическое (в том числе, тьюторское) сопровождение. Однако изучение актуального состояния действующей на базе ТюмГУ службы тьюторского сопровождения позволяет заключить, что она решает преимущественно вопросы внешней навигации, то есть ориентирования студента в системе объективных образовательных ресурсов и совершения актуального выбора. Таким образом настоящее исследование посвящено проблеме теоретического обоснования актуальности сопровождения как фасилитирующей культурно-образовательной практики, «предметом» которой являются самопроцессы личности студентов – будущих педагогов.

Изложение основного материала исследования. «Сопровождение» в контексте профессионального образования является достаточно распространенной психолого-педагогической категорией. При этом анализ многочисленных трактовок сопровождения позволяет заключить, что ведущим «ракурсом» рассмотрения сопровождения являются социально-психологические и педагогические условия, необходимые для развития личности в образовательном процессе, а также «технологии», обеспечивающие это развитие. (При этом отмечается большое разнообразие в понимании целевой направленности и содержания сопровождения: помощь в решении актуальных психологических проблем; помощь в разработке и реализации индивидуальных образовательных траекторий; помощь в осуществлении жизненного выбора и принятии решений; реализация личностного потенциала; удовлетворение потребности субъектов в самоопределении; «обеспечение» профессионального будущего личности; «запуск» и активизация механизмов саморазвития; становление студентов как осмысленных субъектов профессиональной деятельности; повышение уровня субъектности; динамика самосознания и самоопределения личности; оптимизация связей личности с образовательной средой). Иначе говоря, сопровождение зачастую рассматривается через отчужденные от личности условия и формализованные «технологии». Лишь немногие авторы подчеркивают значимость взаимодействия субъектов (сопровождающего и сопровождаемого) [1, 5, 8, 10, 12]. Таким образом можно отметить актуальную необходимость теоретического обоснования педагогического (тьюторского) сопровождения как фасилитирующей культурно-образовательной практики [8], как антропопрактики [12], основу которой составляет взаимодействие субъектов, в числе важнейших факторов которой рассматривается личность сопровождающего как субъекта. Тьюторское сопровождение – пролонгированный совместный поиск своего Пути, на котором и происходит становление самопроцессов личности, меняющих как сам путь, так и качество субъекта.

Институализация сопровождения как культурно-образовательной практики, конечно, важна для легитимизации статуса сопровождения, признания в педагогическом сообществе его роли и значения для развития личности. Однако практическая реализация сопровождения предполагает концептуальное обоснование и разработку программы сопровождения. Такая программа должна охватывать как подготовку педагогов-тьюторов, так и содержание работы тьюторов с сопровождаемыми. Первая часть программы предполагает переосмысление «педагогической онтологии» («онтология становления человека» рассматривается как альтернатива традиционной «онтологии формирования» [12]), то есть переосмысление тьюторами ценностно-смысловых оснований своей деятельности, своей профессиональной позиции, своей системы отношений с сопровождаемыми и к сопровождаемым, осознание значимости собственного опыта становления самопроцессов личности как важного источника ресурсирования личности студента. Вторая часть программы предполагает разработку и опробование инструментария сопровождения, релевантного логике, динамике и задачам самопроцессов личности в вариативном образовательном пространстве. Предлагаемый инструментарий должен стать внутренними средствами ориентации личности в вариативном образовательном пространстве, некой «внутренней картой» («антропоидным картоидом» [11]). Иначе говоря, инструментарий сопровождения должен быть неотчужденным от личности. Разработка и опробование такого инструментария является важной перспективной задачей педагогической науки и практики.

Таким образом, в объектном поле исследования можно выделить следующие противоречия.

Противоречие социально-педагогического уровня: между актуальной необходимостью активизации самопроцессов личности студента – будущего педагога в сложном, неопределенном, вариативном образовательном пространстве в условиях реализации индивидуальных образовательных траекторий и недостаточным вниманием педагогического сообщества к этому вопросу.

Противоречие научно-теоретического уровня: между актуальным (преимущественно методическим) уровнем представленности категории педагогического сопровождения и необходимостью его теоретического осмысления как культурно-образовательной, фасилитирующей по своей сути практики, основу которой составляет взаимодействие субъектов, а основным фактором которой является личность сопровождаемого (тьютора). Понимание сопровождения в «тесной связи» с его предметом – самопроцессами личности студентов – будущих педагогов, предполагает также поиск релевантных «технологий», но технологии вторичны по отношению к содержательной стороне сопровождения и «работают» только в том случае, если осваиваются субъектом и становятся неотъемлемой частью его интрапсихической реальности.

Противоречие практико-методического уровня: между актуальной необходимостью программы сопровождения самопроцессов личности студентов – будущих педагогов и неразработанностью такой программы. Такая программа должна охватывать как подготовку педагогов-тьюторов, так и содержание работы тьюторов с сопровождаемыми. Первая часть программы предполагает переосмысление тьюторами ценностно-смысловых оснований сопровождения. Вторая часть программы предполагает разработку и опробование неотчужденного от личности инструментария сопровождения.

Выводы. Таким образом педагогическое (тьюторское) сопровождение, «предметом» которого являются самопроцессы личности, не должно ограничиваться функцией внешнего «ориентирования» студентов в образовательном пространстве вуза. Понимание педагогического (тьюторского) сопровождения как комплексной фасилитирующей культурно-образовательной практики предполагает «расширение» его функций, определение содержания и разработку механизма, релевантного «предмету» сопровождения.

Обоснование актуальности педагогического (тьюторского) сопровождения самопроцессов личности студентов – будущих педагогов в контексте реализации индивидуальных образовательных траекторий на социально-педагогическом, научно-теоретическом и практико-методическом уровнях открывает широкие перспективы для дальнейших исследований: дает возможность для осмысления «места» самопроцессов в объектном поле современной педагогики, переосмысления «педагогической онтологии» (а значит, прежде всего, ценностно-смысловых оснований педагогической деятельности), теоретического обоснования и экспериментальной проверки модели сопровождения, проектирования и практической реализации программы сопровождения самопроцессов личности. Необходимость реализации обозначенных перспектив связана с объективными изменениями в современном образовании, его вариативностью и индивидуализацией, с «усилением» личностной составляющей педагогического образования. Интегративным результатом теоретически обоснованного и операционально грамотного сопровождения нам видится личность педагога, способного и готового к ориентации в сложных условиях, совершению осознанных и ответственных выборов, формированию осмысленного отношения к объективной действительности, к участникам образовательного процесса и к самому себе как субъекту своей жизни и профессиональной деятельности.

Аннотация. Обращение к конструктам «самопроцессы личности», «педагогическое (тьюторское) сопровождение самопроцессов личности» определяется необходимостью «усиления» гуманитарной составляющей педагогического образования в условиях его индивидуализации. Под самопроцессами личности понимаются самоопределение, самореализация, самоактуализация. Педагогическое (тьюторское) сопровождение рассматривается как фасилитирующая культурно-образовательная практика. Обоснована актуальность сопровождения на социально-педагогическом, научно-теоретическом и практико-методическом уровнях. Обозначены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: индивидуализация образования, индивидуальные образовательные траектории, самопроцессы личности, педагогическое (тьюторское) сопровождение самопроцессов личности.

Annotation. Appealing to the constructs "self-processes of personality", "pedagogical (tutor) support of personal self-processes" is determined by the need to "strengthen" the humanitarian component of pedagogical education in the context of its individualization. Self-processes of personality are understood as self-determination, self-realization and self-actualization. Pedagogical (tutor) support is viewed as facilitating cultural and educational practice. The relevance of support at the socio-pedagogical, scientific-theoretical and practical-methodological levels has been substantiated. Prospects for further research are outlined.

Keywords: individualization of education, individual educational trajectories, personality self-processes, pedagogical (tutor) support of personality self-processes.

Литература:

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. М.: НИИ школьных технологий, 2010. 336 с.
2. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии: монография. 2-е изд., испр. и доп. М.: Институт психологии РАН, 2006. 515 с.
3. Гришина Н.В. «Самоизменения» личности: возможное и необходимое // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8. Вып. 2. С. 126-138.
4. Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011. 176 с.
5. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребёнка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребёнка: материалы Всероссийской научно-практической конференции. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 1998. С. 45-48.
6. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. 2002. № 3. С. 79-90.
7. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3-27.
8. Неумова-Колчеданцева Е.В. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов как фасилитирующая практика // Мир науки, культуры, образования. 2020. №4 (83). С. 248-251. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00748
9. Психология личности: Пребывание в изменении / под ред. Н.В. Гришиной. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019. 576 с.
10. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся: учебно-методическое пособие / под ред. Л.В. Байбородовой, Л.Н. Серебrenникова. – Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2008. 168 с.
11. Смирнов С.А. К вопросу о смысловой самонавигации. Идея антропоидного картоида // Культура и искусство. 2015. 6 (30). С. 603-610. DOI: 10.7256/2222-1956.2015.6.1662
12. Степанов С.А. Антропология тьюторства. К вопросу о самонавигации. Из опыта, полученного при работе в разновозрастном классе «Свой Путь» (г. Бердск Новосибирской области) // Человек.RU. 2015. № 10. С. 133-140.
13. Щукина М.А. Психология саморазвития личности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2015. 348 с.

УДК 80

ТЕСТИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*старший преподаватель кафедры иностранных
и русского языков Никитченко Анна Владимировна
Московская государственная академия ветеринарной медицины
и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина (г. Москва)*

Постановка проблемы. Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) – это длительный и многоступенчатый процесс. Он предполагает системный подход, при котором происходит не только формирование, но и внедрение в практику тестовых форм проверки. Ведь проблема контроля уровня владения иноязычной речью (control of the level of proficiency in a foreign language) является одной из первостепенных в современной методике преподавания иностранного языка [8].

Сегодня возрастает потребность в применении контроля нового типа. Он должен быть объективным, не может зависеть от места или времени обучения, от формы обучения (офлайн, онлайн, очно – заочная и пр.). Основной задачей такого контроля является измерение уровня сформированности коммуникативной компетенции (communicative competence) обучающегося. При этом важно выявить достижения испытуемых на конкретном уровне владения иностранным языком [5]. Также необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося. Результаты тестирования помогут не только скорректировать образовательную программу, но и сформировать статистическую базу для дальнейших научных исследований.

Изложение основного материала исследования. В современный период происходит интенсивное развитие не только теоретической базы, но и педагогической практики, в том числе развитие практики педагогических измерений (intensive development of the theory and practice of pedagogical measurements) [1].

Наиболее популярными технологиями в оценке качества образования являются: педагогическая квалиметрия, образовательный мониторинг, квалиметрический мониторинг.

Рассмотрим каждую технологию более подробно. Педагогической квалиметрией принято называть определенную область исследований, которая сфокусирована на измерении, оценке и диагностике педагогических объектов, а также их характеристик. Она направлена на исследование уровня качества педагогической деятельности и результатов такой деятельности.

Под образовательным мониторингом подразумевают систему педагогических и психологических наблюдений за учащимся в течение определенного времени [4]. А также за самим учебным процессом. Основная цель образовательного мониторинга - выявить соответствия фактических достижений желаемому результату.

Квалиметрический мониторинг представляет методику «надзора» за образовательным процессом и его результатами. Наглядным примером является ЕГЭ. Ведь тестирование в данном случае является своеобразным измерением итогов образовательного процесса. Проводится оно с помощью измерительных материалов, которые в тоже самое время являются контрольными материалами (КИМ). Массовое тестирование обычно проводится на больших группах учащихся.

Последние два десятка лет способствовали стремительному развитию системы контроля знаний в образовании. Во-первых, в России сформировалась единая государственная система тестирования по РКИ.

Во-вторых, сформирован и активно применяется тестовый контроль по русскому языку для иностранных граждан и лиц, получающих российское гражданство. Основные задачи столь масштабных преобразований [2]:

- обучение РКИ должно соответствовать требованиям разработанных и принятых стандартов. Таким образом, формируются образовательные гарантии для иностранных студентов, приехавших на учебу в Россию;

- уровень владения русским языком в качестве иностранного повысить до максимально возможного уровня;

- обеспечить эквивалентность образования на русском языке;

- оптимизировать управление процессом обучения РКИ. Сделать этот процесс открытым и объективным по содержанию и форме.

Тестирование как способ независимого контроля (Testing as a way of independent control) уже давно признано странами запада: США, Голландии, Дании, Финляндии, Австралии и даже в Новой Зеландии [10].

Российская система образования сегодня все чаще выбирает тестовые формы контроля. Следовательно, тест можно рассматривать как объективный инструмент проверки знаний и умений обучающихся. Ориентация нашей страны на тестирование для оценки уровня знаний в процессе образовательной деятельности свидетельствует о готовности отечественной системы образования к интеграции в мировое образовательное пространство. Этот процесс длительный и предполагает осмысление единства и различий тестового контроля в области определения уровня владения изучаемым языком [6].

В настоящее время сертификация граждан зарубежных стран (certification of foreign citizens) по русскому языку проводится во многих высших учебных заведениях. Среди них в первую очередь важно отметить Российский университет дружбы народов, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет и др. Этот факт свидетельствует о том, что в нашей стране складывается централизованная тестовая система. При этом такая система предполагает проведение тестового контроля по стандартизованным экзаменационным материалам; оценивание его результатов по единым требованиям, которые обеспечивают объективизацию тестовой процедуры. Будущее развитие российской системы тестирования предполагает её соответствие современным инновационным тенденциям (modern innovative trends) в российском образовании. Это связано с целесообразностью учета требований, предъявляемых к языковому тестированию за рубежом.

Особую значимость приобретают тесты по русскому языку повседневного, профессионально-делового, учебно-профессионального общения. Ведь стремительные изменения в социально – экономической среде и инновационной сфере страны способствуют обновлению традиционных методов управления учебным процессом.

Важно отметить, что существует большое количество исследований по тестовому контролю в российской и зарубежной практике. Отечественными исследованиями занимались: В.С. Аванесов, Л.П. Клобукова, С.С. Пашковская, И.А. Рапорт, М.Б.Чельшкова, Е.Е. Юрков. За рубежом исследования по этому вопросу проводили: L.F. Bachman, J.W. Oiler, W.L. Taylor, K. Hecht, C. Klein-Braley, U. Raatz. В ходе научных исследований были определены многие проблемы, связанные с тестовыми формами контроля, определяющими достижение того или иного уровня владения иностранным языком. До сих пор некоторые из этих вопросов остаются дискуссионными. Сравнение тестовых систем (в настоящей работе — систем ТРКИ и Cambridge ESOL) позволяет определить, какие технологии тестового контроля объективны [8, 9].

В нашей стране системы тестов были разработаны с учетом опыта других государств. Россия в своих разработках опирается на положительные результаты исследований, которые были проведены в рамках Совета Европы и различных зарубежных учебных заведений, исследовательских центров [7].

Важно отметить, что каждый уровень владения русским языком должен быть близок к аналогичному уровню, достигаемому зарубежными студентами по иностранным языкам.

Развитие тестологии тесно связано с развитием педагогической деятельности [2]. Тесты во всех направлениях поддержки педагогического процесса обучения всегда занимали лидирующую позицию, наряду с другими методиками. За последние десять лет в области дидактической тестологии было проведено множество научных исследовательских экспериментов. Их результаты подтверждают очень высокую диагностическую результативность тестов при сравнении их с иными традиционными методами контроля.

Педагогическая диагностика нуждается в дополнительных научных исследованиях, поиске оптимальных форм контроля. Результатом такой деятельности станет разработка и внедрение новых вариантов технологии педагогической диагностики и коррекции. Множество проблем в системе тестового контроля видят специалисты, которые не удовлетворены современным состоянием массовой практики применения и конструирования тестов.

Выводы. Данное исследование позволило сформулировать основные достоинства и недостатки тестовой системы контроля уровня знаний. Достоинствами использования тестов для оценки уровня знаний является, во-первых, объективность - процесс тестирования проводится по заранее составленному алгоритму, стандартизовано; во-вторых, справедливость - полностью исключен субъективный взгляд преподавателя на выполненные задания обучающимся. В-третьих, тест из 5-7 вопросов позволяет охватить весь курс или тем. В отличии от билетов в тесте исключена случайность «вытянуть» конкретную тему или вопрос из одной темы. В-четвертых, тест имеет точную систему оценивания. В отличии от классической пятибалльной системы тест позволяет более точно оценить уровень приобретенных знаний и навыков. В-пятых, тестирование значительно экономит время. Ведь устный опрос 20 человек может длиться несколько часов, в свою очередь тест - тоже количество учащихся, может написать за 1-1,5 часа. И, наконец, тест позволяет всем учащимся быть «на равных»: тестовая диагностика осуществляется в одной аудитории, за определенное время, с одинаковой системой оценки.

В качестве недостатков тестовой системы можно отметить следующие моменты. Во-первых, разработка инструментария является не только дорогостоящим, но и крайне длительным процессом. Во-вторых, результаты тестов позволяют выявить темы, которые требуют дополнительного внимания со стороны учащегося, однако установить причину «пробелов» в знаниях тест не позволяет. В-третьих, тест не позволяет продемонстрировать дополнительные знания, все проверяется в рамках тестовых заданий. И, наконец, в тесте всегда есть место случаю, учащийся может ответить верно - угадав ответ.

Способы определения языкового уровня особенно актуальны для современной системы образования и для общества в целом. Исследованиями по данному вопросу занимаются не только отечественные ученые, но и специалисты других стран. Ведь проблема диагностики уровней владения языком прослеживается как в российской, так и в зарубежной педагогике.

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы проведения тестирования при обучении русскому языку как иностранному. Актуальным вопросом для российской системы образования становится вопрос о средствах и инструментарии, которые необходимы для качественных преобразований и реформирования системы обучения и контроля. В работе рассмотрены технологии, применяемые в оценке качества образования, где тестирование применяется в качестве одного из способов независимого контроля. Данное исследование позволило сформулировать существующие основные достоинства и недостатки тестовой системы контроля уровня знаний.

Ключевые слова: уровень владения, современная методика, тест, тестирование, практика тестирования, тестирование по русскому языку как иностранному.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of testing when teaching Russian as a foreign language. An urgent issue for the Russian education system is the question of the means and tools that are necessary for qualitative transformations and reform of the system of training and control. The paper considers the technologies used in the assessment of the quality of education, where testing is used as one of the methods of independent control. This study allowed us to formulate the existing main advantages and disadvantages of the test system for monitoring the level of knowledge.

Keywords: proficiency level, modern methodology, test, testing, testing practice, testing in Russian as a foreign language

Литература:

1. Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме: коллективная монография / Е.Л. Бархударова, Д.Б. Гудков, Л.П. Клобукова, Л.В. Красильникова, И.В. Одицова, Ф.И. Панков; Моск. гос. ун-т имени М.В. Ломоносова, филологический факультет. – М.: МАКС Пресс, 2018. – 168 с.
2. Архангельская А.Л. Электронный вводно-фонетический курс по русскому языку для иностранных учащихся // Дисс...канд.педаг.н. М.: «11-й формат», 2007. 202 с.
3. Баранова И.И. Самостоятельная работа иностранных учащихся в условиях инновационной образовательной среды // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Общество. Коммуникация. Образование. №143. 2012. С. 106-112 (106)
4. Воног В.В. Применение клоуз - тестирования как эффективного средства контроля обученности на занятиях иностранного языка: Вестник Бурятского государственного университета. Выпуск 15. - 2010. - С. 151.
5. Джонмахмадова Г.Ш. Методика организации и проведения тестового экзамена по русскому языку // Вестник Академии образования Таджикистана. 2020. № 1 (34). С. 31-38.
6. Донская Е.Ю. Тестирование как неотъемлемая часть системы дистанционного обучения в высшей школе // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 1. С. 9.
7. Дробышева И.В., Дробышев Ю.А. Модели контроля качества образования // Калужский экономический вестник. 2020. № 1. С. 80-83.
8. Максимовских А.Г., Бердиева Т. Современное состояние методики преподавания русского языка как иностранного // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2017. №3 (35). С. 101-104.
9. Чиркова В.М. Тестологическая компетенция преподавателя русского языка как иностранного // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 4 (33). С. 271-274.
10. Шарифуллина Э.И., Ши Д.Д., Нурутдинова А.Р. Стратегии формирования коммуникативно-речевой компетенции: проектная деятельность и творческие задания // Обзор педагогических исследований. 2020. Том 2. №4. С. 55-65.

УДК 159.99

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

*доцент, кандидат психологических наук Ожогова Елена Геннадьевна
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
социальный педагог Оськина Наталья Геннадьевна
БОУ «СОШ №47 с углубленным изучением отдельных предметов» (г. Омск)*

Постановка проблемы. В настоящее время проблема профессионализма педагога, его развития и совершенствования становится приоритетной [1-4]. Одной из граней ее решения выступает всесторонний анализ модели педагогической деятельности, как сложного многоуровневого и интегративного профессионального конструкта.

Обращаясь к базовым дефинициям, можно отметить, что под понятием «модель» принято считать абстрактное представление реальности в какой-либо форме (например, в математической, физической, символической, графической или дескриптивной), предназначенное для представления определённых аспектов этой реальности и позволяющее получить ответы на изучаемые вопросы [3]. Рассматривая понятие «модель профессиональной деятельности» можно выделить следующие существенные компоненты: особенности профессиональной среды, объект и предмет трудовой деятельности, ее основные задачи, условия, а также субъектное (профессиональное) окружение. Сосредоточивая свое внимание на понятии «модель деятельности педагога», важно отметить его многоаспектность и динамичность. Так авторы рассматривают понятие «модель педагогической деятельности» с позиции отдельных функций педагога – модель педагогического общения, модель педагогической организации и т.д. С позиции ключевых задач, которые ставит перед собой педагог, например, модель деятельности педагога по сохранению и укреплению здоровья обучающихся и др. В более широком ключе, модель деятельности педагога может быть рассмотрена с разных классификационных оснований: личностно-ориентированная модель деятельности педагога,

когнитивно-ориентированная модель деятельности педагога, инновационная модель деятельности педагога и др.

Современное Российское образование, базируется на идеи компетентного подхода, ориентированного на гуманистическую, антропологическую модель деятельности педагога. В основе такой модели, лежит гуманитарная компетентность педагога (И.В. Бобрышева), которая предполагает развитие самосознания личности, нравственных качеств обучающегося, различных форм социального поведения, ценностных установок гуманитарно-антропологического подхода [1].

Опираясь, главным образом, на концептуальные идеи гуманистического подхода в деятельности педагога (В.А. Сухомлинский, В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманская, С.Л. Соловейчик и др), нами было проведено эмпирическое исследование, с целью изучения основных моделей деятельности современных педагогов. Основными критериями анализа выступили: отношение к личности ребенка и стиль управление детским коллективом.

Исследование было проведено в 2018-2019 году. В нем приняли участие 60 педагогов г. Омска и Омской области. В исследовании использовались следующие методы и методики: беседа, свободное наблюдение и тестирование (методика «Диагностика позиции ненасилия у педагогов») [6].

Изложение основного материала исследования. Кратко остановимся на полученных результатах. Так, количественные данные распределились следующим образом: учебно-дисциплинарная модель профессионально-педагогической деятельности выявлена у 60% (n=36) педагогов; умеренно учебно-дисциплинарная модель профессионально-педагогической деятельности отмечается у 10% (n=6) испытуемых; умеренно-личностная модель профессионально-педагогической деятельности зафиксирована 16,7% (n=10); выраженная личностная модель профессионально-педагогической деятельности установлена у 13,3% (n=8) педагогов. Сопоставляя полученные результаты можно отметить, что у современных педагогов преобладает учебно-дисциплинарная модель (60%). Остальные модели выражены незначительно (от 10 до 17%). Подобное соотношение полученных результатов указывает на то, что педагоги в основном тяготеют к авторитарному стилю руководства детским коллективом. Стержневая тактика взаимодействия – опека и диктат. Вся деятельность строго регламентируется педагогом. В ходе педагогического оценивания они часто практикуют: строгость, приоритет наказаний над поощрениями, наставления, разьясения, запреты, требования, угрозы, нотации, крик. Результативность профессиональной деятельности педагога связывает с передачей знаний, именно в этом педагог видит успех своей деятельности. С точки зрения психологического комфорта дети скованны, часто переживают напряжение, тревогу, страх, что приводит к невротизации ребенка. По отношению к педагогу может возникнуть отчуждение, потому что все психические ресурсы ребенка направлены на самозащиту.

Альтернативой учебно-дисциплинарной модели является личностно-ориентированная модель (13,3%). Можно охарактеризовать педагогов с преобладанием данной модели как гибких, склонных к сотрудничеству и проявлению равноправия. Они умеют встать на точку зрения ребенка, проявить эмпатию, чуткость, толерантность. В управлении детским коллективом они стараются придерживаться демократического стиля, и направлены не только на передачу детям знаний, умений и навыков, но и развитие личности, творческой индивидуальности и способностей ребенка. Такие педагоги активно работают с семьей по различным вопросам и проблемам, например, адаптация к школе, выравнивание различных сторон психического развития ребенка, включение родителей в содержательную сторону образовательного процесса и др [5]. В обучающей и воспитательной работе с детьми следуют основным принципам дифференцированного подхода, учитывают индивидуальные особенности детей. Как справедливо подчеркивает Е.В. Намсинк.: «...готовность принимать разных детей, способность выявлять их проблемы, уметь составлять адаптационную программу, проводить коррекционно-развивающую работу, владеть психолого-педагогическими технологиями (с том числе инклюзивными), необходимыми для работы с различными учащимися и др» [4, с. 168]. К сожалению, процент в выборке с преобладанием данного типа модели педагогической деятельности печально низкий.

Общие рекомендации по формированию адаптивной, гуманистической и личностно ориентированной модели профессиональной деятельности педагога могут быть следующие:

во-первых, на этапе профессиональной подготовки - формирование ценностей гуманистически-антропологического подхода в образовании;

во-вторых, на этапе профессиональной адаптации – необходимо оказывать помощь молодому педагогу в выработке индивидуального стиля деятельности, и формирование необходимых профессиональных умений и навыков (посещение открытых занятий опытных педагогов, наставничество, участие в конференциях и др);

в-третьих, со стороны администрации - формировать высокий уровень культуры, следовать демократическому стилю управления педагогическим коллективом, культивировать ценности гуманистического подхода, осуществлять моральное и материальное стимулирование сотрудников, помогать в профессиональном развитии, бороться с двойными педагогическими стандартами, формализмом, декларативностью, недостойным поведением педагога, ложными педагогическими ценностями и т.д;

в-четвертых, в индивидуальной работе над собой каждому педагогу – стремиться к профессиональному саморазвитию, совершенствованию себя как личности и профессионала;

в-пятых, на всех уровнях образовательной системы, осуществлять профилактику негативных профессионально обусловленных состояний (синдром «психического выгорания», профессиональные деструкции и др), которые затрудняют формирование личностной модели педагогической деятельности. Стремиться к сохранению профессионального здоровья и долголетия педагога.

Выводы. Обобщая полученные данные можно сделать следующий вывод: проведенное эмпирическое исследование позволяет отметить, что у современных педагогов образования преобладает учебно-дисциплинарная модель профессионально-педагогической деятельности, которая характеризуется: субъект-объектным отношением к обучающемуся и воспитанику, приверженностью к авторитарному стилю деятельности и соответствующих ему методов – запреты, наставления, угрозы. Представленные результаты, во всей полноте отражают серьезную проблему, которая заключается в поиске путей формирования у современных педагогов личностно-ориентированной модели педагогической деятельности основанной на идеях гуманистического подхода в образовании.

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению модели педагогической деятельности современных педагогов дошкольного и начального образования.

Определены базовые понятия, даны общие рекомендации по формированию личностно-ориентированной модели педагогической деятельности.

Ключевые слова: модель педагогической деятельности, компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, гуманитарная компетентность педагога.

Annotation. The article presents the results of an empirical study devoted to the study of the model of pedagogical activity of modern teachers of preschool and primary education. The basic concepts are defined, general recommendations on the formation of a personality-oriented model of pedagogical activity are given.

Keywords: model, model of pedagogical activity, competence approach, personality-oriented approach, humanitarian competence of the teacher.

Литература:

1. Бобрышева И.В. Профессионализм современного учителя с позиции разных моделей педагогической деятельности / И.В. Бобрышева // Инновации в образовании. 2009, №4. С. 11-17.
2. Лельков С.Л. Инновационные модели профессиональной педагогической деятельности / С.Л. Лельков // Инновации XXI века. 2015, №1-2. С. 32-34.
3. Модель // Википедия — общедоступная многоязычная универсальная интернет-энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C>. (дата обращения: 06.02.21).
4. Намсинк Е.В. Развивающая деятельность учителя в контексте инновационного образования / Е.В. Намсинк // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 8 №1/1, 2016, С. 167-170.
5. Намсинк Е.В. Педагогическое взаимодействие с семьей в период адаптации ребёнка к школе // Начальная школа плюс До и После. - 2013. - № 4. — С. 20-23.
6. Ситаров, В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учеб, пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: «Академия», 2000. – С. 126-128 [https://studopedia.ru/11_142802_reshite-pedagogicheskie-zadachi.html]

УДК 378.17

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

*кандидат педагогических наук, доцент Ольховская Елена Борисовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)*

Постановка проблемы. Уровень культурного, экономического и политического развития любого современного государства определяется состоянием здоровья его граждан в целом и каждого человека в отдельности. Проблема здоровьесбережения была довольно значимой всегда и не потеряла своей актуальности в современных социально-экономических условиях.

Здоровье современного человека подвержено комплексному влиянию разносторонних воздействий. Изучение научной литературы убедительно демонстрирует, что самое большое значение для здоровья человека имеет его стиль жизни, которого он придерживается повседневно [1]. В современном обществе актуально стоит задача воспитания культуры здорового стиля жизнедеятельности у студенческой молодежи. От того насколько эффективно будущие бакалавры смогут использовать свои психофизические кондиции в профессиональном труде зависит уровень развития всего государства.

Для выяснения причин возникновения отклонений в состоянии здоровья современных студентов обратимся к анализу факторов повышения заболеваемости. Основной причиной ухудшения здоровья является пренебрежение студентами основополагающих правил здорового стиля жизнедеятельности. Несоблюдение здоровьесберегающего режима дня, отсутствие длительное время сбалансированного регулярного питания, недостаток полноценного сна, дефицит физической активности, вредные привычки, безграмотная организация процесса самоподготовки и отсутствие активного отдыха являются доминирующими факторами понижения уровня здоровья современных студентов [4].

Многие заболевания сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной и нервной систем могут быть спровоцированы табакокурением, употреблением алкоголя и наркотических препаратов. В частности о вреде курения написано и сказано достаточно много, но проблема не становится менее актуальной. В отчетах представителей Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) показано, что ежегодно в мире умирает более 4 миллионов человек от заболеваний, связанных с курением, и этот показатель постоянно растет в таких пропорциях, что к 2025 году может составить примерно около 10 миллионов человек в год. Следовательно, проблема профилактики никотиновой зависимости у современных студентов стоит достаточно остро [3].

Изложение основного материала исследования. Изучение проблемы табакокурения среди студентов проводилось в Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ). Основополагающая цель данной работы – выявление потенциала физической активности в профилактике никотиновой зависимости у студентов. В процессе исследования решались следующие задачи:

- проанализировать позицию студентов РГППУ в отношении к курению;
- выявить факторы, стимулирующие курение;
- определить потенциал занятий физической культурой и спортом в предупреждении никотиновой зависимости.

Основным методом исследования стало анкетирование с последующей обработкой полученных результатов. В исследовании принимали участие 194 студента второго и третьего курсов Инженерно-педагогического института РГППУ.

Результаты опроса студентов, демонстрирующие отношение студентов университета к курению представлены на рис. 1.

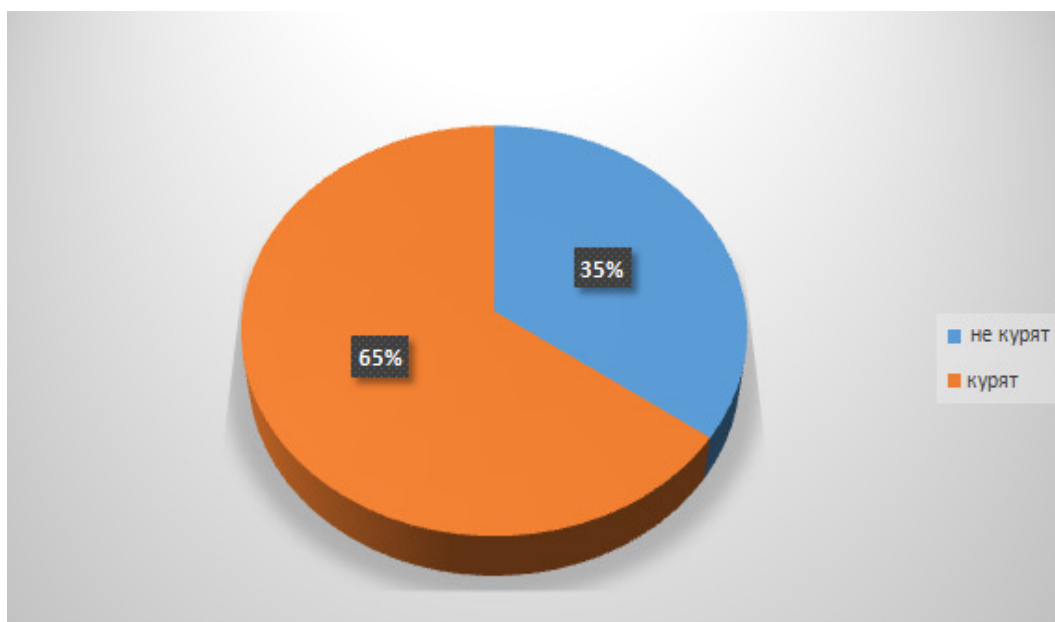


Рисунок 1. Отношение студентов РГПУ к курению

Как видно из рисунка, к сожалению 65% опрошенных студентов постоянно курят, и самое главное не видят в этом никакой проблемы.

Следующей задачей, решаемой в исследовании, было определить причины, стимулирующие никотиновую зависимость молодежи. Мы использовали анкету, разработанную Джоном Хорном. Данная анкета позволяет определить тип курительного поведения человека и выявить наиболее значимые факторы, побуждающие к курению. Анкета состоит из шести модулей, каждый из которых содержит три вопроса, ответы на которые оцениваются от 1 до 5 баллов. Хорн предлагает рассматривать шесть категорий курительного образа действия: стимуляция, игра с сигаретой, расслабление, поддержка, жажда, рефлекс [2]. В данном анкетировании принимали участие 65% студентов, положительно ответившие на вопрос курят они или нет (рис. 1).

Итоги опроса представлены на рис. 2. Тип курительного поведения «игра с сигаретой» выявлен у 8% студентов, принимавших участие в исследовании. Они курят «за компанию» с товарищами, не чаще 3 раз в день с целью общения и поддержания дружеских отношений.

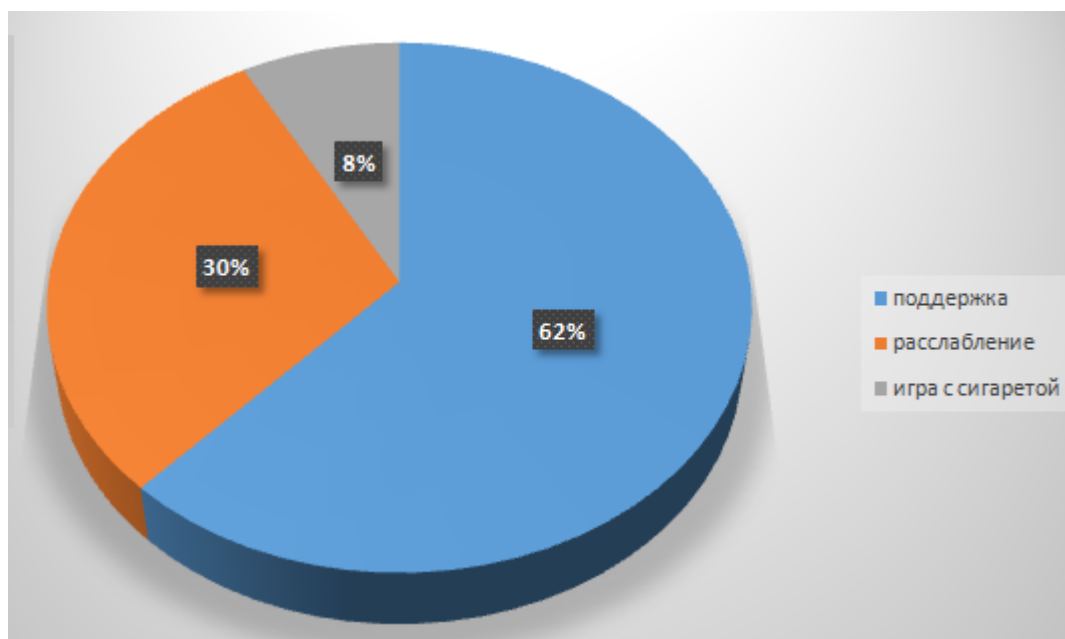


Рисунок 2. Распределение студентов по типу курительного поведения

30% респондентов продемонстрировали тип курительного поведения, который Д. Хорн обозначил как «расслабление». Эти студенты курят для получения положительных эмоций, в комфортабельных условиях. Они часто пробуют перестать курить, но раз за разом начинают снова.

Подавляющее большинство курящих студентов демонстрируют тип курительного поведения «поддержка» (62%). В соответствии с методикой, разработанной Д. Хорном, люди данного типа курят для снятия эмоционального напряжения и дискомфорта, в стрессовых ситуациях, что бы набраться

решительности к дальнейшим действиям и переосмыслить происходящие события. Следовательно, потребность в курении связана с эмоциональной сферой человека. У представителей данного типа курения нарушена защитная функция эмоций – способность проявлять практический интеллект для выхода из критической ситуации и на противостояние стрессу. Таким образом, студенты не способные конструктивно преодолеть кризисное состояние начинают курить для снятия эмоционального дискомфорта.

Для выявления потенциала физической активности в предупреждении никотиновой зависимости мы разбили курящих студентов на две группы: А – группа, в которой студенты занимались физическими упражнениями только на занятиях по дисциплине «Прикладная физическая культура»; В – группа, в которой студенты дополнительно к обязательным занятиям занимались физическими упражнениями в спортивных секциях и клубах. Студенты в обеих группах анкетировались по методике Д. Хорна. Данные полученные в ходе исследования приведены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение студентов по типу курительного поведения

группа	тип курительного поведения					
	стимуляция	игра с сигаретой	расслабление	поддержка	жажда	рефлекс
А	4%	16%	21%	56%	2%	1%
В	21%	17%	47%	11%	4%	0%

Ранее мы выявили, что большинство курящих студентов, относятся к типу курительного поведения «поддержка». Результаты, представленные в таблице 1, убедительно демонстрируют, что в группе В (студенты систематически занимаются физическими упражнениями в спортивных секциях) тип курительного поведения «поддержка» ниже почти в пять раз. Это позволяет сделать вывод, что в процессе систематических занятий физической культурой и спортом у студентов вырабатывается способность к саморегуляции эмоциональной сферы и оптимизации собственного уровня тревожности.

Основной причиной формирования саморегуляции эмоциональной сферы является комплекс особенностей, характерных только для спортивной деятельности: явная эксплицированность эмоционального напряжения в процессе соревнований; высокая вариативность условий выполнения технических и тактических действий; постоянная необходимость в проявлении инициативы; неременное демонстрирование маневренности и конкурентоспособности [4]. Кроме этого в процессе тактической подготовки у спортсмена формируется практический интеллект, который проявляется в умении четко планировать свои действия и выполнении их, в способности корректировать действия по ходу спортивной борьбы, в адекватном оценивании результатов соревнований и в готовности к дальнейшему саморазвитию. Так же во многих научных работах показано, что физкультурно-спортивная деятельность успешно формирует коммуникативность и способность работать в команде [5].

Выводы:

1. Разработка комплекса мер по профилактике никотиновой зависимости достаточно актуальна в Российском государственном профессионально-педагогическом университете. Количество курящих студентов, принявших участие в исследовании – 65%.

2. Среди студентов наиболее распространен тип курительного поведения «поддержка», т.е. студенты курят для снятия эмоционального напряжения и дискомфорта.

3. Систематические занятия физической культурой и спортом в спортивных секциях и клубах оптимизируют эмоциональную сферу, формируют практический интеллект, развивают коммуникативность – все это способствует отказу студентов от курения для снятия эмоционального напряжения.

Аннотация. Сохранение и укрепление здоровья студенческой молодежи является актуальной проблемой современного общества. Отказ от курения – фундаментальная основа здоровья молодежи. Автор предлагает систематические занятия физической культурой и спортом в качестве средства профилактики никотиновой зависимости. В ходе исследования показана эффективность физкультурно-спортивной деятельности в оптимизации эмоциональной сферы и снижении уровня тревожности, что способствует отказу студентов от курения.

Ключевые слова: студенты, здоровье, курение, никотиновая зависимость, физическая культура и спорт, эмоциональная сфера.

Annotation. Preserving and strengthening the health of students is an urgent problem of modern society. Smoking cessation is a fundamental foundation of youth health. The author suggests systematic physical education and sports as a means of preventing nicotine addiction. The study shows the effectiveness of physical education and sports activities in optimizing the emotional sphere and reducing the level of anxiety, which contributes to the refusal of students from smoking.

Keywords: students, health, smoking, nicotine addiction, physical education and sports, emotional sphere.

Литература:

1. Артеменко В.В., Шабурова А.А. Курение или здоровье // Социальные аспекты регионального развития – 2010. – №6. – С. 75-78.
2. Леденцова Ю.С., Мухаметнурова А.Ф., Толмачев Д.А. Проблема табакокурения среди студентов ИГМА // Modern Science. – 2019. – № 12-2. – С 97-99.
3. Раннева Л.К., Сидоров Д.А. Исследование распространенности курения среди студентов – Тула: 2010. – С. 56.
4. Сапегина Т.А. Оптимизация психоэмоционального состояния личности средствами физического воспитания // Педагогический вестник. – 2020. – № 13. – С. 43-45.
5. Седелкова В.А., Демченко А.С. Роль спорта в борьбе с курением в высших учебных заведениях г. Челябинска // Вестник Совета молодых ученых и специалистов челябинской области – 2015. – № 2(9). – С. 83-86.

*кандидат педагогических наук, доцент Ольховская Елена Борисовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)*

Постановка проблемы. Здоровье индивида в современной научной литературе трактуется как состояние, при котором он испытывает полное физическое, духовное и социальное благополучие [2]. Структура здоровья современного человека состоит из нескольких компонентов и наиболее важными из них, на наш взгляд, являются не только физический, но и психический компонент. Психическое здоровье отличается соразмерной эмоциональным, когнитивным и морально-волевым сольватацией с другими членами обществ, а так же существованием ресурсов психики, которые позволяют справляться со стрессом.

Проблема профилактики и оптимизации стресса интерпретируется как наиболее насущная проблема современного общества. Непродолжительный по времени и слабо выраженный стресс выступает стимулом к необходимым конструктивным действиям. Но стресс, перешедший в стадию дистресса (глубокий и затянувшийся), деструктивно влияет на все функциональные системы организма, ухудшая общее здоровье человека [5].

Физическое воспитание в вузе направлено, в первую очередь, на сохранение и укрепление всех компонентов здоровья современных студентов, а не только на оптимизацию их физического развития [2]. Наличие готовности студентов противостоять стрессовому воздействию на организм будет способствовать сохранению психического здоровья не только на этапе профессионального образования, но и на протяжении всей жизнедеятельности будущих бакалавров. Формирование стрессоустойчивости наиболее актуально для студентов педагогических вузов. Вероятность образования стрессовых ситуаций в профессионально-педагогической деятельности слишком высока, где педагог не только выполняет сложную работу, но и находится в постоянном напряжении, возникающем в процессе общения с учениками [1].

Изложение основного материала исследования. Основная цель нашего исследования – определение возможностей физкультурно-спортивной деятельности в формировании стрессоустойчивости студентов педагогических вузов. В ходе исследования решались следующие задачи: выявить факторы образовательной среды, способствующие возникновению стресса; определить наиболее эффективные в оптимизации стресса средства физического воспитания; выбрать оптимальные формы организации образовательного процесса по физическому воспитанию студентов; исследовать возможности физкультурно-спортивной деятельности в формировании стрессоустойчивости у студентов.

Основными методами исследования являлись анкетирование и тестирование состояния эмоционально-аффективной сферы с последующей математической обработкой полученных данных [3].

В процессе анкетирования студентам был предложен ряд вопросов, учитывающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты стресса и стрессоустойчивости. По результатам анкетирования установлено, что основными причинами, вызывающими стресс при обучении в вузе являются: период зачетной недели и сессии, большая учебная нагрузка, дефицит времени на самостоятельную внеаудиторную подготовку. Так же значимыми стрессорами являются: преподаватель с авторитарным стилем работы, боязнь публичных выступлений, неумение рационально распределить свое время, неудовлетворенность полученной оценкой, завышенные ожидания и разочарование в выбранной специальности.

Анализ факторов, способствующих возникновению стресса в образовательном процессе, показал, что для стрессоустойчивости у студентов необходимо наличие хорошо сформированных следующих качеств: рефлексия, коммуникативность, эмоциональная устойчивость, организованность. В результате изучения и аналитического сопоставления данных качеств с качествами, которые воспитываются средствами физической культуры и спорта, мы заключили, что наиболее эффективным средством формирования стрессоустойчивости будущих педагогов являются спортивные игры. Таким образом, в рамках нашего исследования спортивные игры должны стать не только эффективным средством физического развития, но также средством профилактики стресса и оптимизации психического здоровья. Образовательный процесс по физическому воспитанию, основываясь на теории личностно ориентированного профессионального образования, необходимо организовать по принципам игровой педагогической технологии.

В научно-методической литературе «педагогическая технология» представлена как комплект технологических операций, обеспечивающих высокопрофессиональную педагогическую деятельность педагога и гарантированность запланированного итогового результата [1].

В современном высшем образовании игра трактуется как высокоэффективное средство профессионально-образовательного процесса, воспитывающее способность студентов к эффективному разрешению разнообразных социально-профессиональных задач. В процессе игры приобретает актуальный опыт успешной деятельности в постоянно изменяющихся условиях [4].

Основополагающими принципами в организации педагогических технологий, разработанных на основе игр, являются: формирование обязательного пространственного окружения; неукоснительный учет личностных характеристик и способностей каждого игрока; непереносимое ведение игры в рамках установленных правил; исполнение всеми участниками временного регламента; каждый этап игры обретает инновационные компоненты [4].

Организационно-педагогические условия проведения спортивных игр в физическом воспитании студентов удовлетворяют всем принципам игровых педагогических технологий. Повышенного внимания в реализации образовательного процесса по физической культуре заслуживает строго индивидуально-дифференцированный подход в определении средств, методов, форм и интенсивности нагрузки во время занятий.

Мы спроектировали «спортивно-игровую педагогическую технологию» как педагогическую технологию, основанную на спортивных играх и демонстрирующую комплекс средств, методов и форм организации целенаправленной индивидуально-дифференцированной физкультурно-спортивной деятельности студентов по самосовершенствованию, гарантирующую прогнозируемый результат в образовательном процессе.

В рамках нашего исследования «спортивно-игровая педагогическая технология» должна прогнозируемо гарантировать успешное формирование стрессоустойчивости через стабилизацию эмоционально-афферентной сферы – оптимизацию уровня тревожности.

Экспресс-опрос студентов первого курса РГППУ ежегодно показывает, что около половины студентов предпочитают в качестве средств физического воспитания спортивные игры. В нашем исследовании формирование стрессоустойчивости происходило на дополнительных занятиях спортивными играми в условиях спортивных секций.

Возможности спортивно-игровой педагогической технологии в оптимизации эмоционально-афферентной сферы исследовались в экспериментальной группе студентов. В этой группе студенты, отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе, дополнительно к занятиям прикладной физической культурой занимались баскетболом или волейболом. Студенты специальной медицинской группы (с ограничениями в здоровье) занимались настольным теннисом.

Мониторинг уровня тревожности студентов проводился на протяжении всего периода обучения с 1 по 8 семестр. Контрольные точки мониторинга выбраны в соответствии с этапами профессионального становления студентов [1]. Результаты исследования эффективности использования спортивных игр в стабилизации эмоционально-афферентной сферы студентов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты тестирования тревожности

этап профессионального обучения	тест Спилберга-Ханина			
	реактивная тревожность		личностная тревожность	
	M ± m	p	M ± m	p
начальный этап (1-3 семестр)	51,9±3,02	< 0,05	48,3±3,33	< 0,05
завершающий этап (7-8 семестр)	42,4±2,06		40,6±2,31	

Примечание: уровень тревожности: < 30 – низкая; 30-46 – умеренная; > 46 – высокая

Из данных, представленных в табл. 1, видно, что на завершающем этапе обучения как реактивная, так и личностная тревожность студентов соответствует умеренным значениям. По сравнению с начальным этапом произошла достоверная оптимизация тревожности.

Сама по себе тревожность не представляется как неблагоприятное состояние. Любая личность, проявляющая социальную активность, обладает умеренной тревожностью. Тем не менее, завышенная личная тревожность говорит о склонности осознавать большую часть окружающих ситуаций как угрозу, может благоприятствовать хроническому нервному напряжению и провоцировать различные психические заболевания. Излишняя реактивная тревожность провоцирует беспокойство и раздражительность, способствует снижению внимания. Способность найти конструктивный выход из любой кризисной ситуации отличается оптимальными значениями «полезной тревоги» [2, 5].

Выводы. Педагогическая технология на основе спортивных игр содействует формированию у студентов готовности противостоять стрессу. Эмоционально-афферентная сфера на заключительном этапе обучения характеризуется оптимальным уровнем тревожности, что говорит как о повышении стрессоустойчивости, так и об улучшении психологического компонента здоровья студентов.

Аннотация. Негативные факторы, окружающие человека могут спровоцировать возникновение стресса. В ходе проведенного исследования выявлены причины, провоцирующие стресс у студентов. Спортивные игры в секционных дополнительных занятиях определены как оптимальное средство профилактики стресса. Педагогическая технология, разработанная на основе спортивных игр, представлена как эффективная технология стабилизации эмоционально-афферентной сферы.

Ключевые слова: здоровье, стресс, стрессоустойчивость, педагогическая технология, спортивные игры, тревожность.

Annotation. Negative factors surrounding a person can trigger the occurrence of stress. In the course of the study, the reasons that provoke stress in students were identified. Sports games in sectional additional classes are identified as the optimal means of preventing stress. The pedagogical technology developed on the basis of sports games is presented as an effective technology for stabilizing the emotional-afferent sphere.

Keywords: health, stress, stress tolerance, educational technology, sports games, anxiety.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Панорама основных направлений развития опережающего профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 2. С. 5-8.
2. Сапегина Т.А. Оптимизация психоэмоционального состояния личности средствами физического воспитания // Педагогический вестник. 2020. № 13. С. 43-45.
3. Ханин Ю.Л. Диагностика состояния тревоги и личной тревожности у детей и подростков. Вильнюс, 1988. 56 с.
4. Якимович И.Г. Возможности использования игровых интерактивных технологий на практических занятиях в вузе // Вестник Брянского государственного университета. 2016. № 1 (27). С. 381-384.
5. Selye H. Stres okielznany Warszawa: PIW. 1982. 128 p.

*студент факультета педагогики, психологии
и коммуникативистики Орлов Руслан Андреевич
«Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии Лазаренко Лариса Анатольевна
«Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)*

Постановка проблемы. Издевательства - важная проблема общественного здравоохранения, от которой страдает довольно большое количество детей. Наиболее часто используемое определение буллинга было разработано Даниэлем Олвеусом в 1970-х и 80-х годах. Олвеус описывает запугивание как умышленное, повторяющееся, негативное (неприятное или обидное) поведение одного или нескольких лиц, направленное против человека, которому трудно защитить себя. Это определение применяется к такому агрессивному поведению, которое совершает лицо или группа, обладающие большей властью, по отношению к человеку или группе с меньшей властью. Разница в силе может быть связана с физическим размером, психологической / социальной властью или другими факторами. В качестве ключевых элементов издевательства могут быть: физическое, словесное или психологическое нападение или запугивание; фактический или предвидимый дисбаланс сил между преследователем и жертвой, намеренное запугивание или причинение вреда жертве.

Изложение основного материала исследования. Буллинг включает прямые и косвенные формы агрессии (Таблица 1). Физическая и вербальная агрессия - это прямые формы запугивания, состоящие из открытого выражения власти. Физическое запугивание включает в себя любые виды физического нападения, такие как удары, толчки, пинки, удушение и насильственное отнятие чего-либо у жертвы. Словесные издевательства включают словесное домогательство или запугивание в форме обзывательства, угрозы, насмешки, и психологическое запугивание для причинения вреда жертвам. Кража, вандализм и гримасы или непристойные жесты также являются способами издевательства над детьми.

Таблица 1

Типы издевательства	Формы проявления
Физическое издевательство (прямое)	Удары, толчки, пинки, удушение, отнятие чего-либо у жертвы.
Вербальное издевательство (прямое)	Оскорбления, угрозы, насмешки, злонамеренное поддразнивание, психологическое запугивание.
Реляционное издевательство (эмоциональное)	Сплетни, клевета, саботаж, убеждение сверстников исключить жертв.
Кибербуллинг	Угрозы, преследования, издевательства, запугивания с использованием электронных средств связи.

Косвенное издевательство в первую очередь представляет собой агрессию в отношениях, которая включает социальную изоляцию жертв посредством манипулирования социальными отношениями со стороны хулиганов или нанесения ущерба репутации жертв. Сплетни, клевета, саботаж и убеждение сверстников исключить жертв - это формы издевательства в отношениях. Запугивание чаще всего происходит в районах с небольшим количеством взрослых, таких как игровые площадки и школьные коридоры. Словесное и косвенное издевательство труднее распознать, чем физическое. Эмоциональное издевательство более распространено среди девочек и может вызвать чувство отверженности в критический момент социального развития [3].

Кибербуллинг является новой формой травли и определяется как вред, наносимый посредством угрозы, преследования, насмешек и/или запугивания сверстника с использованием электронного носителя, такого как компьютеры, сотовые телефоны и другие электронные устройства. Подобно определениям традиционных издевательства, определения кибер-издевательства включают в себя то, что поведение является агрессивным, с намерением нанести вред. Однако, в отличие от традиционных издевательства определение кибербуллинга не включает разницу сил между преследователем и жертвой, и не все определения кибер-издевательства включают в себя то, что поведение является повторяющимся. Это особенно коварная форма издевательства, поскольку она может происходить в школе и дома, ее трудно обнаружить и проверить, она быстро достигает широкой аудитории и легкодоступна для более чем 80% подростков, имеющих доступ к медиатехнологиям. Наиболее часто используемые электронные носители для кибермошенничества: Текстовые сообщения / сотовые телефоны; интернет-сайты или чаты; социальные сети.

Кибер-преследователи используют эти средства массовой информации, отправляя жестокие сообщения или сообщения с угрозами, захватывая учетную запись электронной почты жертв и отправляя другим смущающие или злобные сообщения, которые выглядят так, как будто они исходят от жертвы, создают веб-сайты с изображениями или шутками о жертвах и приглашают других одноклассников участвовать в высмеивании жертв в Интернете и обманывать жертв, чтобы они раскрывали конфиденциальную информацию по электронной почте или в мгновенных сообщениях, а затем пересылали ее другим.

Пик физического и кибер-издевательства приходится на среднюю школу, затем он уменьшается, тогда как словесное издевательство может продолжать расти в средней школе. Более половины жертв кибер-издевательства не подвергаются издевательствам вне сети. Однако участие в кибер-издевательствах может сигнализировать о причастности к другим типам издевательства и преследований. Те, над кем издеваются физически или в киберпространстве, с большей вероятностью станут жертвами словесных или косвенных издевательства.

Факторы, влияющие на проявление буллинга:

1. Младший возраст ребенка;

2. Наличие депрессии, проблемы с психическим здоровьем, эмоциональные, поведенческие проблемы, проблемы в развитии;
3. Низкая успеваемость;
4. Употребление психоактивных веществ;
5. Подверженность жестокому обращению с детьми и насилию в семье;
6. Высокий уровень гнева у ребенка;
7. Применение телесных наказаний родителями;
8. Плохое общение между родителями и детьми;
9. Проблемы в психическом развитии матери;
10. Гнев на своего ребенка со стороны родителей;
11. Отсутствие родительского контроля;
12. Сильный конфликт в семье;
13. Плохие отношения с одноклассниками;
14. Негативное влияние сверстников;
15. Жизнь в небезопасном районе.

Материнская и отцовская депрессия также могут стать причиной издевательств над детьми. Материнская депрессия связана с издевательствами. Эти отношения могут быть опосредованы более низким качеством взаимодействия между депрессивными матерями и их детьми или снижением привязанности матери к ребенку. Взаимодействие между депрессивными матерями и их детьми чаще бывает раздражительным, критическим и враждебным. Хроническая депрессия также связана с антисоциальным поведением родителей и негативными исходами для детей. Связь между отцовской депрессией и издевательствами над детьми менее ясна. Некоторые исследования предполагают, что депрессия у отцов связана с ухудшением социально-эмоционального развития ребенка и более выраженным внутренним и экстернализирующим поведением. Одно исследование показало, что отцы, которые издевались, когда они были в школе, чаще рожали детей, которые издевались над другими детьми.

Жизнь в семье с двумя родителями, материнское тепло, участие родителей в воспитании своего ребенка, позитивные модели поведения взрослых для подражания и высокая поддержка родителей защищают детей от проявления агрессии, буллинга в отношении других лиц.

Риск и факторы защиты от виктимизации.

Факторы, повышающие риск виктимизации:

1. Физическая слабость жертвы по отношению к преследователю;
2. Низкая самооценка;
3. Отрицательное самовосприятие;
4. Низкая социальная компетентность;
5. Плохие социальные навыки и способность решать проблемы;
6. Интернализация расстройств (депрессия, тревога, одиночество);
7. Ненадежная привязанность матери и ребенка;
8. Материнская чрезмерная защита;
9. Навязчивое или принудительное воспитание;
10. Жестокое обращение с ребенком.

Дети, у которых мало друзей, у которых нет взаимных лучших друзей или у которых мало поддержки и защиты, больше шансов испытать отторжение и изоляцию со стороны сверстников и стать жертвами буллинга. Дети с такими плохими взаимоотношениями со сверстниками с большей вероятностью будут маргинализированы, т.е. изолированы в окружении, что создает почву сверстникам для издевательств. С другой стороны, среди тех детей, чьи личные качества увеличивают риск виктимизации (такие как интернализация проблем), но у них больше друзей и хороших отношений со сверстниками, то эти отношения могут защитить от виктимизации. Это особенно верно, когда эти равные отношения устанавливаются с просоциальными или физически более сильными сверстниками. Теплое и заботливое поведение учителей по отношению ко всем ученикам в классе также защищает детей от преследований.

Характеристика участников буллинга.

Буллинг состоит из четырех основных типов участников: хулиганов, жертв, свидетелей и хулиганов-жертв.

Таблица 2

Преследователи	Преследователи-жертвы	Жертвы
Доминирующий	Импульсивный	Физически слабее преследователя
Мальчики больше девочек	Низкая самооценка	Низкая самооценка
Вызывающее поведение	Трудности в социализации, плохие социальные навыки	Трудно заводит друзей
Употребление наркотиков	Плохие навыки решения проблем	Менее напористый, чем сверстники
Коморбидные состояния* (СДВГ**, депрессия, вызывающее оппозиционное расстройство)	Коморбидные состояния (тревога, СДВГ, депрессия, вызывающее оппозиционное расстройство)	Коморбидные состояния (тревога, одиночество, депрессия)
*Коморбидность — это состояние, при котором у пациента имеется два или более хронических заболевания, патогенетически связанных между собой, возникающих одновременно. **СДВГ – синдром дефицита внимания и гиперактивности.		

Преследователи - неоднородная группа. Некоторые из них обладают хорошо развитыми социальными навыками и используют запугивание, чтобы добиться или сохранить доминирование в своей группе сверстников, они могут положительно относиться к насилию и не сочувствовать своим жертвам. Примерно

10% преследователей демонстрируют стабильно высокий уровень издевательств с течением времени. Тринадцать процентов учеников издеваются в раннем подростковом возрасте, но к окончанию старшей школы издевательства с их стороны прекращаются. Мальчики с большей вероятностью будут классифицированы как преследователи, чем девочки. Преследователи чаще проявляют вызывающее поведение и негативное отношение к школе и употребляют наркотики. У хулиганов также могут быть сопутствующие заболевания, такие как синдром дефицита внимания, депрессия и расстройство оппозиционного поведения [4].

Жертвы-преследователи - это те, кто издевается над другими и над самими собой; их также называют реактивными преследователями или провокационными/агрессивными жертвами. Это могут быть импульсивно агрессивные дети, которые агрессивно реагируют на издевательства, или жертвы, которые переходят от виктимизации к агрессивному поведению в течение определенного периода времени. Информации о жертвах преследователей меньше по сравнению с другими группами, хотя эта группа имеет наиболее серьезный и широкий спектр проблем адаптации. У детей из этой группы могут быть проблемы с вниманием, низкая самооценка и особенно высокий уровень депрессии и расстройства оппозиционного поведения. Они более тревожны и менее популярны, чем преследователи, у них плохие социальные навыки и умение решать проблемы, они склонны раздражать сверстников и поэтому могут не нравиться сверстникам или учителям. Они чаще происходят из семей с непоследовательным или плохим воспитанием детей, с недостатком внимания и заботы от родителей и могут научиться агрессивному поведению дома [6].

Большинство жертв издевательств являются пассивными или покорными жертвами (по сравнению с провокационными/агрессивными). Они могут быть физически меньше, менее напористыми, более тревожными, незащищенными или чувствительными, чем преследователи. Жертвы издевательств также могут испытывать трудности с нахождением друзей и могут лучше общаться со взрослыми, чем со сверстниками. У них также может быть более низкая самооценка, из-за чего они с меньшей вероятностью будут сообщать о буллинге. По сравнению с преследователями-жертвами и преследователями, жертвы сообщают о самом высоком уровне одиночества и тревоги, а преследователи - о самом низком. У жертв самый низкий социальный статус среди сверстников, а у преследователей самый высокий, однако одноклассники больше всего избегают преследователей-жертв [2].

Четвертая группа, которую мы рассмотрим – это свидетели буллинга, самая большая по численности группа. Здесь важным аспектом является – реакция. От того, как поведет себя свидетель в ситуации травли, будет зависеть его статус. Попытка сопротивления или поддержки жертвы буллинга может обернуться издевательством в свой адрес, а участие в травле или несущественная эмоциональная поддержка (смех, улыбка) может послужить явным знаком поддержки и одобрением действий преследователя. Неблагоприятным эффектом для свидетеля травли становится то, что он начинает воспринимать свое окружение как небезопасную среду, а также на фоне этого возникает чувство страха, неполноценности, беспомощности. В связи с этим, уровень эмпатии у свидетелей снижается [5].

Характеристики кибер-преследователей и жертв.

Кибер-преследователи и жертвы демонстрируют уникальное поведение. Преследователи не обязательно сильнее своих жертв, они обычно анонимны и не могут видеть страдания, вызванные их издевательствами. Киберзапугивание происходит в школе и дома, и его труднее выявить и устранить, чем другие формы издевательств. Кибер-издевательства также труднее отследить, поэтому преследователи меньше боятся быть идентифицированными. Большинство инцидентов кибербуллинга происходят вне школы. Кибер-издевательства в школе чаще всего происходят с помощью текстовых сообщений, и жертвы вряд ли сообщат об этих инцидентах из-за правил, запрещающих использование мобильных телефонов в школе.

Кибер-преследователи с большей вероятностью будут агрессивными, проявлять преступное поведение, иметь преступных сверстников и причастны к употреблению психоактивных веществ. На их поведение могут повлиять такие факторы как: плохой родительский контроль, враждебные отношения с родителями, плохая эмоциональная связь с родителями по сравнению с детьми, не вовлеченными в кибер-издевательства. В одном из исследований, было выявлено, что более трети кибер-преследователей совершают кибер-издевательства ради удовольствия, четверть запугивают в отместку, и небольшой процент тех, кто запугивает, потому что плохо себя чувствуют. Кибер-следователи могут быть жертвами или исполнителями традиционных издевательств вне сети. Большинство кибер-преследователей знают своих жертв, однако менее трети жертв знают своих обидчиков лично [1].

Жертвы кибер-издевательств часто не знают, кто их запугивает, и не решаются сообщать об издевательствах родителям, опасаясь потерять привилегии электронных СМИ. Дети, которые запугивают других в киберпространстве, которые являются жертвами традиционных форм издевательств и имеют социальные проблемы, с большей вероятностью станут жертвами издевательств в Интернете.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что от издевательств страдают многие дети в России и за рубежом. Преследователи, преследователи-жертвы, жертвы и свидетели подвергаются высокому риску негативных краткосрочных и долгосрочных последствий. Незначительное снижение тенденций в отношении издевательств и преследований может быть связано с повышением осведомленности и реагирования на инциденты, связанные с издевательствами. Несмотря на это, по-прежнему существует значительное число детей, пострадавших от издевательств. Вмешательства в отношении издевательств в школе кажутся многообещающими, однако важно обеспечить надлежащее участие родителей и усилия школьного персонала для профилактики буллинга. Родители, педагоги, психологи, социальные педагоги и администрация школы могут работать вместе, чтобы предотвратить издевательства в детстве и вмешаться в них, дабы сохранить психологическое и физическое здоровье детей.

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы издевательств и виктимизации в детской среде. В работе рассматриваются типы издевательств, формы их проявления, в статье выделены факторы, влияющие на проявление буллинга, факторы, повышающие риск виктимизации. Дана характеристика участников буллинга.

Ключевые слова: буллинг, агрессия, профилактика, вмешательство, факторы риска, детская психология, агрессия, агрессивное поведение, детская агрессивность.

Annotation. This study examines the problem of bullying and victimization in a child's environment. The paper examines the types of bullying, the forms of their manifestation. The article highlights the factors influencing the

manifestation of bullying, factors that increase the risk of victimization. The characteristics of the participants in bullying are given.

Keywords: Bullying, aggression, prevention, intervention, risk factors, child psychology, aggression, aggressive behaviour, child aggressiveness.

Литература:

1. Бочавер А.А. Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2014. №3(11). С. 177
2. Бочавер А.А. Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. Т. 10. № 3. С. 149-159.
3. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Кибербуллинг как способ социального реагирования подростков на ситуацию буллинга // Вестник Мининского университета 2017 – № 3. С. 11
4. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Социально-психологические и личностные особенности подростков – свидетелей буллинга // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №4. С. 10.
5. Kiriakidis S.P., Kavoura A. Cyberbullying: a review of the literature on harassment through the Internet and other electronic means. Fam Community Health. 2010; 33 (2): 82-93.
6. Shetgiri R. Bullying and victimization among children. AdvPediatr. 2013; 60: 33-51.

УДК 378

АНГЛИЙСКИЕ И РУССКИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДЛОГИ КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ЗНАЧЕНИЯ ДИНАМИЧЕСКОЙ ЛОКАЛИЗАЦИИ

*кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет «НИУ БелГУ» (г. Белгород);
ассистент кафедры русского языка, профессионально-речевой
и межкультурной коммуникации Шевченко Наталья Николаевна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет «НИУ БелГУ» (г. Белгород);
ассистент кафедры русского языка, профессионально-речевой
и межкультурной коммуникации Елфимова Анна Владимировна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет «НИУ БелГУ» (г. Белгород)*

Постановка проблемы. Для каждой языковой системы присущи свои особенности, которые накладывают отпечаток на способы формирования тех или иных способов выражения языковых отношений. В связи с тем, что русский язык – флективный, а английский – аналитический, в исследуемых языках налицо несовпадения в способах выражения пространственных отношений. Вследствие этого выявляются расхождения в форме их выражения, связанные с тем, что в английском языке имя существительное и зависимые от него определения в актуализирующихся конструкциях не изменяются, тогда как для зависимого члена словосочетаний в изучаемом русском находится большое количество вариаций в зависимости от выбранного пространственного предлога, который влияет на падеж:

подхожу к нашему концертному залу – come to our new concert hall; иду в наш концертный зал – go to our new concert hall; иду из нашего концертного зала – go from our new concert hall.

Такое положение вещей заставляет задумываться над трудностями, с которыми встречаются иностранные студенты при изучении способов выражения пространственных отношений в русском языке. Эти трудности приводят к необходимости запоминания многочисленных вариантов окончаний при изучении пространственных предложно-падежных конструкций.

Изложение основного материала исследования. И русский, и английский языки располагают значительным количеством предлогов, выражающих динамическую локализацию, указывая на факт изменения предметов в их координации в пространстве в момент их перемещения. Для того, чтобы разработать систему упражнений, способствующих более эффективному усвоению англоговорящими иностранными студентами русских пространственных конструкций с динамической локализацией, мы решили произвести их сравнительную систематизацию.

Далее приведём пары русских и английских предлогов, служащих для того, чтобы определить направление движения к предмету, к объекту, относительно которого это движение наблюдается. Речь идёт о:

- конечном движении или о движении с целью осуществления контакта с ориентиром. Здесь располагаем парами предлогов toward (-s) – к; for – для, against – к; on – на; into – в, *вовнутрь*; to – к, *по направлению к*;

● She went **towards** the child. – Она пошла **к** ребёнку.

She could not feel love **towards** them. – Она не испытывала **к** ним любви.

● Philip smiled his charming smile. "As a matter of fact," said he, "I wanted you to come **into** the library for a moment. Would you? Will Miss Smith excuse us?" (3: 136) ... – Я хотел бы, чтобы ты пришла **в** библиотеку

● "Good heavens, how thoughtless I am!" Rosemary rushed **to** the bell (3: 124). – Боже, как я невнимательна! – Роузмери бросилась **к** звонку.

- движении, направленном к поверхности ориентира: **on** – «на», **onto** – «на», **over** – «на, к», **upon** – «на»;

● Rosemary said dreamily: "I saw a fascinating little box to-day. It cost twenty-eight guineas. May I have it?" Philip jumped her **on** his knee. "You may, little wasteful one," said he. ... (3: 138). – Филипп усадил **на** колени...;

● He rushed with his hat **upon** the button, which might so quickly lock all the money. – Он быстро накинул свою шляпу **на** кнопку, которая могла так быстро замкнуть все его деньги;

- движении, предпринятом *вовнутрь* ориентира: **in** – «в», **inside** – «в, *вовнутрь*», **into** – «в, *вовнутрь*»:

● I prefer go shopping **inside** the store, not near it. – Я предпочитаю ходить **в** магазин делать покупки, а не **в** палатки рядом;

• "You mustn't be frightened, you mustn't, really. Sit down, when I've taken off my things we shall go **into** the next room and have tea and be cozy... (3: 123). – ...Присаживайтесь, я лишь разденусь, и мы пойдём **в** другую комнату. Будем пить чай...

- движении, ориентированном на место у ориентира. Поддерживается предлогами **towards** – **к, по направлению к; by, to** – **к**.

• The girl stayed just as she had been put, with her hands **by** her sides and her mouth slightly open... (3: 123). – ...её руки повисли **вдоль** тела...;

• The girl put her fingers **to** her lips and her eyes devoured Rosemary. "You're - you're not taking me **to** the police station?" she stammered. (3: 121). – Девушка приложила пальцы **к** губам... – Вы не повезёте меня **в** полицейский участок?;

• She drew her check-book **towards** her (65). – Она придвинула **к** себе чековую книжку...

• We hurried **to** the parking zone. – Мы поспешили **к** парковке;

- движении, выходящем за рамки ориентира: **out** – «от», **outside** – «за пределы, наружу»:

• The rushed **outside** the classroom. – Она устремилась **из** класса.

• The big eyes were raised **to** him, but Rosemary answered for her: "Of course she will." And they went **out** of the room together (3: 136). – Она подняла **на него** свои большие глаза ... И они вышли вместе **из** комнаты.

В случаях, если задача говорящего, использующего английский язык, заключается в уточнении локации, отдаётся предпочтение таким английским предлогам, как **before** в значении **перед**:

• Visions of her pretty face floated **before** him. – Видения её милого лица проплыли **перед** ним;

before, то есть, **перед**; **after** то есть **за**; **around, round**, то есть, **около, вокруг**; **behind, beside**, то есть, **позади**; движение, устремлённое к локации позади точки ориентира; за точкой, связанной с ориентировочной точкой или рядом с ней:

• Were are now **around** the city limits. – Мы сейчас **за** пределами города.

• It was a terrible and fascinating moment. Rosemary knelt **beside** her chair (3: 124). – ...Это был ужасный, но захватывающий момент. Роузмери присела **перед** девушкой на колени;

Кроме того, встречаются предлоги **against, opposite** в значении **напротив**, обозначающие продвижение к месту, расположенному на противоположной от ориентира стороне;

• Rosemary, laughing, leaned **against** the door and said: "I picked her up in Curzon Street. Really. She's a real pick-up. She asked me for the price of a cup of tea, and I brought her home with me." (3); – Розмари, смеясь, прислонилась **к** двери и ответила...

• "Philip," she whispered, and she pressed his head **against** her bosom, "am I pretty?" (3: 138); – Филипп, – прошептала она, прижав его голову **к** груди. – А я красивая?

• Sad were the lights in the houses **opposite** (65: 120). – В домах **напротив** горели печальные огни.

Предлогами **over** в значении **над**; **above**, обозначающим **на, над**, а также **up** – **на, над** актуализируют те варианты движения, которое направленно к точкам над ориентирами:

• She leant **over** her, saying: "Won't you take off your hat? Your pretty hair is all wet. And one is so much more comfortable without a hat, isn't one?" (3: 123). – Она склонилась **над ней** и сказала: – Не желаете ли Вы снять шляпку?...

О движении к точкам под ориентирами говорят, используя предлоги **underneath, under** – в русском языке – **под**:

• And she was followed to the car by a thin shop-girl staggering **under** an immense white paper **armful** that looked like a baby in long clothes... (3: 108); – Её сопровождала к машине тоненькая продавщица, сгибаясь **под** тяжестью огромного белого пакета, напоминающего конверт с ребёнком...

• And people hurried by, hidden **under** their hateful **umbrellas** (3: 138). – И люди, прячась **под** ненавистные зонты, спешили мимо...;

Предлогами **among** – **среди, between** – **между** выражают значение продвижения к точке, расположенной между одним и вторым ориентиром:

• The other did stop just in time for Rosemary to get up before the tea came. She had the table placed **between** them (3: 124)... –**Между ними** поставили стол... Рассмотрим ряд предлогов, характеризующих движение вокруг ориентира, включающих **around, round, about** – **вокруг**:

• They keep walking around the lake. – Они прогуливались **вокруг** озера;

Предлогами **up** – **на, вверх, along** – **вдоль, by** – **к, down** – **вниз, over** – **над** описывают перемещение вдоль ориентировочной точки;

• He walked **along** the avenue. – Он шёл **вдоль** авеню.

Посредством предлога **across** – **через** описывают движение через точку ориентира в поперечном срезе:

• The ball jumped **across** the broad fence. – Мяч перелетел **через** широкий забор.

А английскими предлогами **by, past** – **мимо** характеризуют продвижение мимо ориентира:

• Sad were the lights in the houses opposite. Dimly they burned as if regretting something. And people hurried **by** (3: 120); – ...И люди проходили поспешно **мимо**...

Предлог **through** – **через** актуализируют движение, пересекающее точку ориентира;

• "How extraordinary!" Rosemary peered **through the dusk** and the girl gazed back at her. – Как странно! – Роузмери взглядела **сквозь** мглу, и девушка тоже посмотрела на неё в ответ..... (3: 120);

Чтобы сообщить о разнонаправленных перемещениях, англичане используют предлоги **throughout** – **в разных направлениях, по; about** – **вокруг, по**, как показано в следующих примерах:

• The tourists walked **about the city**. – Туристы бродили **по** городу.

They travelled **throughout** the country. – Они путешествовали **по** стране.

Так как предлоги могут реализовать значения отнюдь не единичного местоположения, в речи наблюдаются варианты их полизначности. Это зависит от того, говорится ли о начальной, либо конечной точке. Возможно, ставится цель определения всей трассы перемещения объекта.

Для того, чтобы англоговорящим иностранным студентам было легче разобраться со всем разнообразием русских пространственных предлогов и научиться использовать их в предложно-падежных конструкциях, была разработана система упражнений, представленных авторами (Петрова, Шевченко, 2020) в пособии по грамматике РКИ для англоговорящих иностранных студентов [4: 17-22]. Вот ряд примеров:

Exercise. Put the words in brackets into appropriate case with the appropriate preposition. Put questions to these words.

В субботу рано утром мы вышли ... (дом) и поехали ... (вокзал). Через десять минут мы сидели уже ... (поезд). Через час мы приехали ... (станция) Прохоровка. Мы вышли ... (вагон) и пошли ... (музей). ... (музей) мы пошли ... (лес). Осенью ... (лес) очень красиво. Мы гуляли ... (лес), собирали желтые листья. Вечером мы пришли ... (станция) и поехали ... (Белгород).

Pay attention:

Nominative

*Это новый детский сад.
Это новая большая школа.*

Accusative

*Дети идут в новый детский сад.
Дети идут в новую большую школу.*

Exercise. Answer the questions using the words in brackets in the Accusative.

1. Куда ты идешь сейчас? (городская библиотека) 2. Куда он поедет учиться? (Московский университет) 3. Куда ваши сестры поедут летом? (родная страна) 4. Куда школьники ездили позавчера? (исторический музей) 5. Куда ваш друг поедет летом? (Черное море) 6. Куда вы хотите поехать летом (родной город) 7. Куда идут студенты? (новое общежитие) 8. Куда он ходил вчера? (Большой театр) 9. Куда вы пойдете в воскресенье? (французская фотовыставка) 10. Куда они пойдут во вторник? (исторический музей).

Exercise 24. Answer questions using the words in the right column:

a)

1. Где были студенты в субботу?
Куда они ходили в субботу? кино, клуб, театр, библиотека, музей

2. Где ваши друзья отдыхают летом?
Куда вы можете поехать летом? юг, санаторий, деревня, Прибалтика

б)

1. Где вы были вчера?
Куда вы ходили вчера? наш новый клуб, интересный вечер

2. Куда вы поедете в субботу?
Где вы будете в субботу? большой театр, новый балет

4. Где учится ваша младшая сестра?
Куда она едет сейчас? Белгородский государственный университет, экономический факультет

5. Куда вы пойдете после урока?
Где вы покупаете книги? книжный магазин

Exercise 25. a) Read the text and give the title to it.

Мы с Антоном старые друзья. Живем, мы с ним в одном доме, учились в одной школе и даже в одном классе. Почти всегда и везде бываем с ним вместе. Летом мы тоже всегда вместе отдыхаем. Когда мы учились в младших классах, мы вместе отдыхали в лагере. Когда учились в старших классах, летом вместе ездили в спортивный лагерь.

Потом мы учились с ним. В одном институте, только на разных факультетах. Но в свободное время я мы, как и раньше, везде были вместе: вместе ходили на вечера, на концерты, в театры и в кино, на стадион. А в летние каникулы вместе работали в студенческом строительном отряде: работа была интересная, жили мы весело и дружно... Кроме того, мы смогли увидеть много интересных мест, потому что наш отряд работал на Урале, в Сибири, на Севере.

В этом году мы окончили институт и получили дипломы. Осенью мы будем уже работать: Антон на автомобильном заводе, а я в научном институте, который занимается проблемами автомобилестроения.

«В это лето, – сказал Антон, – мы с тобой должны хорошо отдохнуть. Если хочешь, поедem вместе в деревню к моей бабушке. Там тихо, спокойно, лес, река, то есть все, чтобы хорошо отдохнуть». Я, конечно, согласился, и уже через 2 дня мы были в деревне. Бабушка Антона была очень рада. Мы тоже.

Это было очень тихое и красивое место. Первые три дня мы жили прекрасно: спали, гуляли, пили деревенское молоко.

На четвертый день я понял, что больше жить так не могу. Но как сказать об этом Антону? Ведь он решил отдыхать в деревне. Ему, наверное, нравится такая жизнь?

Утром, когда мы завтракали, Антон вдруг сказал: «Знаешь, я уже устал так отдыхать, не могу больше так жить. По-моему, и ты тоже. Давай поживем тут еще 2-3 дня и поедem работать в строительный отряд или в геологическую экспедицию...».

b) Finish this text by answering the questions: Что решили друзья? Где они провели лето?

c) Answer the questions: Как вы думаете, в каком институте учились друзья? Как вы любите отдыхать? Как и где вы хотите отдыхать летом?

Выводы. Многолетний опыт работы показывает, что обучение взрослых грамматическому материалу с позиций сравнительного анализа ведёт к более эффективному овладению знаниями и практическими навыками и умениями. Сравнение языкового материала в партнёрских языках позволяет лучше и быстрее его усвоить и запомнить, нивелировать трудности употребления изучаемых конструкций в речевой деятельности.

Аннотация. В статье говорится об особенностях, которые накладывают отпечаток на способы формирования тех или иных способов выражения языковых отношений. В связи с тем, что русский язык – флективный, а английский – аналитический, в исследуемых языках налицо несоответствия в способах выражения пространственных отношений. Вследствие этого выявляются расхождения в форме их выражения. Приводятся примеры упражнений для обучения иностранцев пространственным предлогам со значением динамической локализации.

Ключевые слова: флективный язык, аналитический язык, предлоги, обучение, иностранные студенты, динамическая локализация.

Annotation. The article talks about the features that affect the ways of forming certain ways of expressing

language relations. Due to the fact that the Russian language is inflectional, and English is analytical, there are discrepancies in the ways of expressing spatial relations in the studied languages. As a result, discrepancies in the form of their expression are revealed, and examples of exercises for teaching foreigners spatial prepositions with the meaning of dynamic localization are given.

Keywords: inflectional language, analytical language, prepositions, teaching, foreign students, dynamic localization.

Литература:

1. Адмони В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики / В.Г. Адмони; отв. ред. В.М. Павлов; АН СССР, Ин-т языкознания, Ленингр. отд-ние. – Л.: Наука. Ленинград, отд-ние, 1988. – 238 с.

2. Всеволодова М.В., Владимирский Е.Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. М.: Русский язык, 1982. 264 с.

3. Мансфилд К. Короткие рассказы. Учебное пособие / Составители Костина С.Г., Хлебникова И.Н. 2-е изд. – М.: «Издательство Менеджер», 1999 – 192 с.

4. Петрова Л.Г. ГДЕ? КУДА? ОТКУДА? Учебное пособие по грамматике РКИ для англоговорящих иностранных студентов. Часть 2. / Л.Г. Петрова, Н.Н. Шевченко, С. Ларини. – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2020. – 65 с.

5. Плузьян, В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира: Учебное пособие / В.А. Плузьян. – М.: Издательство РГГУ, 2011. – 672 с.

УДК 159.9.072

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*кандидат биологических наук, доцент Польшина Мария Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)*

Постановка проблемы. Ученики общеобразовательного учреждения разнообразны по уровню развития: психического, речевого и физического особенно это заметно на начальном этапе обучения. Все чаще встречаются дети, испытывающие серьезные проблемы при овладении письменной речью. Все это приводит к сложностям в усвоении тех или иных школьных предметов, ведь навык письма имеет очень большую социальную значимость [4].

В связи с этим, актуальной проблемой общеобразовательных учреждений является проблема социальной адаптации обучающихся с различными нарушениями письменной речи. Решать данную проблему необходимо в начальной школе, ориентируясь на индивидуальные особенности младшего школьника:

- изменение социальной ситуации (приход в школу);
- изменение ведущего вида деятельности (была игровая, становится учебная);
- начало взаимодействия со взрослыми (классный руководитель и работники учреждения) [2].

В результате этого перед общеобразовательным учреждением встает необходимость создания благоприятных условий для развития, обучения и воспитания разных категорий младших школьников с нарушениями письменной речи [5].

Изложение основного материала исследования. У младших школьников с нарушениями письменной речи проявляется диссоциация между психическим и речевым развитием. Для того чтобы в полной мере овладеть письменной речью необходимо, чтобы степень сформированности всех сторон речи была сохранна. Нарушение одного из этого компонента в свою очередь заметно отражается на письме, чтении и речи ребенка в целом [1; 5].

По данным И.Т. Власенко, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Ю.А. Флоренской, Г.В. Чиркиной, М.Е. Хватцева, А.В. Ястребовой недостаточность речи препятствует формированию сохраненных способностей, останавливая нормальное развитие внимания, памяти, мышления. Но по мере формирования словесной речи и устранения речевых трудностей их психическое развитие приближается к норме [3, 4].

У учащихся с нарушениями письменной речи отмечаются большое число вариантов трудностей овладения чтением и письмом. К ним относятся: большое количество ошибок во время чтения и письма, их частотность и стойкость; нарушаются не только техническая, но и смысловая стороны чтения; медленный темп формирования навыка чтения. У младших школьников с нарушениями чтения и письма отмечается низкий уровень понимания причинно-следственных связей и словесных инструкций, бедность синтаксических конструкций, плохо сформированные когнитивный, регулирующий и коммуникативный механизм речи, затруднен процесс усвоения различных компонентов языковой системы. Это оказывает негативное влияние на развитие ребенка [4].

К нарушениям письменной речи относятся специфические ошибки, т.е. ошибки, носящие стойкий характер и возникающие не связано ни с нарушениями сенсорного или интеллектуального развития ребенка, ни с нерегулярностью его школьного обучения.

- Выделяются три группы ошибок на уровне письма:
- буквы и слога;
 - слова;
 - предложения (словосочетания) [3].

Нарушения письма и чтения выявляются по разным источникам у 50% от общего числа младших школьников общеобразовательной школы. Дислексия и дисграфия имеют общие признаки, так оба термина связаны с нарушением письменной речи.

Дислексия - частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера. У детей, страдающих дислексией ошибки чтения сохраняются долгое время, месяцы и даже годы [5].

Дисграфия - частичное специфическое расстройство письменной речи, проявляющееся в многочисленных типичных ошибках стойкого характера и обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций, участвующих в процессе овладения навыками письма [5].

Нарушения письменной речи являются актуальными в школьном возрасте, так как письменная речь - это способ получения знаний, на чем закладывается фундамент для дальнейшего обучения и развития. В связи с этим младшим школьникам с нарушениями письменной речи нужна своевременная помощь учителя - логопеда. Данная работа должна проводиться еще в дошкольном учреждении, чтобы ребенок в дальнейшем мог успешно социализироваться.

Адаптация – процесс привыкания индивида к обстоятельствам окружающей среды. Адаптация рассматривается как «согласованность» личности с окружающей средой.

Психологическая адаптация - это процесс психологической включённости личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально - деятельностных связей и отношений, в исполнение соответствующих ролевых функций [4].

Социальная адаптация – приспособление человека к окружающей его среде, взаимодействие с данной средой.

Л.С. Выготский объединял личность и среду воедино. Социальная среда занимает главное место для развития ребенка с ограниченными особенностями здоровья. Он считал, что для детей необходимо создать все условия для их дальнейшего развития равные и для детей с ОВЗ [1].

У младших школьников с дисграфией и дислексией наблюдается низкий уровень социальной адаптации, который остаётся даже после преодоления речевого нарушения. Он проявляется в проблемах внутри личностного характера:

- социального характера, в основе которых лежит своеобразие психологических особенностей таких детей;

- неуверенность в себе, недооценка своих возможностей, сниженная самооценка;
- проблемы, проявляющиеся в неуспеваемости младших школьников, отсутствие интереса к учёбе, низкая мотивация и успеваемость [5].

Л.И. Белякова, Т.В. Волосовец, О.Е. Грибова, Е.В. Никифорова исследовали, проблемы сформированности и коррекции социальной адаптации младших школьников с речевой патологией. Анализ исследований позволил выделить ряд противоречий между [2, 3]:

- актуальностью вопросов гуманизации образования в изменяющемся обществе и недостаточным вниманием к сформированности социализации детей с нарушением речи в общеобразовательном учреждении;

- психолого-педагогическими особенностями социализации младших школьников с речевой патологией и ограниченными педагогическими условиями общеобразовательного учреждения для эффективности её реализации;

- влиянием семьи на социализацию детей и отсутствием специальных знаний у родителей об особенностях социального развития младших школьников с нарушением речи [2, 3].

Нарушения письма и чтения приводят к вторичной задержке психического развития, нарушениям общения со сверстниками и взрослыми, нарушениям эмоционально-волевой сфере, формированию патологических защитных механизмов, к трудностям формирования адаптационных механизмов.

Исследователи отмечают влияние первого опыта социализации на дальнейшую адаптацию [5].

Выявление младших школьников с нарушениями письменной речи и оказание коррекционной работы помогают предотвратить появление вторичных отклонений, которые служат причиной дезадаптации ребенка.

Цель учителя-логопеда - создание условий, способствующих диагностики и коррекции нарушений дисграфии и дислексии, совершенствованию коммуникации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Особенности образовательной потребности младших школьников с нарушениями письма и чтения [2, 4, 5]:

- развитие понимания сложных предложно-падежных конструкций, в целенаправленном формировании языковой программы устного высказывания, навыков лексического наполнения и грамматического конструирования, связной диалогической и монологической речи;

- формирование навыков чтения и письма;

- развитие пространственной ориентировки, внимания, восприятия, памяти, мыслительных процессов;

- обучение формам коммуникации (вербальным и невербальным), в формировании социальной компетентности;

- развитие всех компонентов речи, языковой компетентности.

Выводы. Нарушение письменной речи не дает младшим школьникам чувствовать себя комфортно и свободно на занятиях и в повседневной жизни. Родителям необходимо создать условия для нормального развития младшего школьника, так как именно они играют важную роль в жизни ребенка.

Социальная адаптация является одним из компонентов социализации. У школьников с нарушениями речи адаптация к новым социальным условиям протекает тяжелее, чем у детей с нормальным речевым развитием, не имеющих иных отклонений в развитии.

Таким образом, правильно сформированная речевая компетентность ведет к формированию адекватной коммуникативности, самооценки, уверенности в себе и своей потребности в общении с окружающими. В связи с этим у детей происходит активное развитие познавательных, речевых, эмоционально-волевых и личностных качеств, что способствует их к социальной адаптации в обществе, что является предпосылкой успешного образовательного процесса.

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы социальной адаптации младших школьников с нарушениями письменной речи в условиях образовательного учреждения. Учащиеся, имеющие нарушения речи, входят в категорию детей «дети группы риска». Поэтому возникает проблема развития их коммуникативного навыка, взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Учителя-логопеды отмечают, что у детей с нарушениями письменной речи имеются проблемы и в познавательной и коммуникативной деятельности, что сказывается на их развитии речи. Со временем, нарушения могут исчезнуть, а могут приобрести стойкий характер. Все это может отложить отпечаток на дальнейшей социальной адаптации ребенка.

Ключевые слова: социальная адаптация, младшие школьники, дисграфия, дислексия.

Annotation. The article deals with the problems of social adaptation of primary school children with writing disorders in the conditions of an educational institution. Children with speech disorders can be included in the category of children "children at risk". Therefore, there is a problem of developing their communication skills, interaction with peers and adults. Speech therapy teachers also note that children with writing disorders have problems in cognitive and communicative activities, which affects their speech development. Over time, the violations may disappear, and may become persistent. All this can leave an imprint on the further social adaptation of the child.

Keywords: social adaptation, younger students, dysgraphia, dyslexia.

Литература:

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Изд-е 3-е. СПб.: Союз, 2006. 220 с.
2. Грачёва И.А., Маландина С.С. Интеграция дошкольников с патологией речи в начальном звене общеобразовательного учреждения как оптимальное условие для развития и обучения личности / И.А. Грачева, С.С. Маландина // Школьный логопед. - 2010. - №2. - С. 58-65.
3. Данилюк Л.А. Инновации в деятельности школьного логопеда / Л. А. Данилюк // Логопед. — 2010. — № 3. - С. 105-109.
4. Зайцев И.С. Социальная адаптация детей с нарушениями речи / И.С. Зайцев // Дефектология. – 2003. - № 5. - С. 107-115.
5. Польшина М.А. Роль медиасреды в развитии социализации младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях современного образования / М.А. Польшина. – Медийно-информационная грамотность современного педагога: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет, 30-31 октября - 2018. - Ч. 2. – С. 230-234.

УДК 372.893

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

*старший преподаватель кафедры педагогики Реймер Мария Валериевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студентка Кывыржик Анастасия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)*

Постановка проблемы. Значимую роль в процессе обучения выполняют формы, методы и приемы проверки знаний учащихся, так как с их помощью учитель имеет возможность корректировать качество получаемых учащимися знаний и способствовать повышению эффективности их усвоения.

Проверка знаний является неотъемлемым компонентом в учебно-воспитательном процессе, так как она активизирует познавательную активность и мотивацию школьников, а также позволяет учителю получить представление о непосредственных результатах своей работы и сравнить их качество с предполагаемыми итогами обучения, на основании чего учитель может производить коррекцию знаний, намечать пути дальнейшего освоения учащимися учебного предмета, следить за динамикой развития компетенций и следить за изменением уровня развития каждого ребенка.

Изложение основного материала исследования. В современной методике проверка знаний определяется как система действий и операций для контроля за усвоением знаний, умений и навыков.

В качестве целей проверки знаний и умений учащихся выделяют их диагностику и коррекцию, учет результатов каждого этапа процесса обучения и определение итоговых результатов обучения на разном уровне.

Основные же задачи контроля и оценки знаний и умений учащихся – определение качества освоения обучающимися учебного материала, уровня овладения знаниями, меры ответственности учащихся за результаты обучения и умения добывать самостоятельно знания.

Стоит отметить, что проверка знаний, как один из аспектов процесса обучения, должен соответствовать определенным требованиям, среди которых мотивированность, систематичность и регулярность, разнообразие форм, а также всесторонность и объективность.

Ученые-методисты выделяют такие виды контроля как: предварительный, текущий, тематический и итоговый.

Предварительный контроль помогает учителю составить полную картину об уже имеющихся знаниях учеников по новой или смежной теме для того, чтобы тот, в свою очередь, имел возможность расставить правильные акценты при дальнейшем изучении нового материала, уделяя при необходимости время на повторение различных важных аспектов.

Систематично и регулярно проводимый текущий контроль позволяет диагностировать степень и качество усвоения школьниками изученного на предыдущем занятии материала, обеспечивает возможность коррекции допущенных ошибок и дает учителю возможность оценить эффективность применяемых методов и приемов обучения.

Тематический контроль, который также называют промежуточным, проводится после изучения отдельного модуля или раздела, включающего в себя сразу несколько тем, объединенных общим периодом. Он способствует лучшему закреплению, обобщению и систематизации пройденного материала, формирует навыки дедуктивного и логического мышления, анализа и построения причинно-следственных связей. Особенностью тематического контроля является его направленность на всестороннюю оценку полученных учащимися знаний. Такой контроль помогает повышать мотивацию учащихся к изучению истории, так как в его процессе происходит уточнение и углубление знаний.

И, наконец, итоговый контроль представляет собой аттестацию учеников за весь период изучения курса истории. Он включает в себя различные типы заданий, начиная от самых простых и заканчивая заданиями повышенной сложности [1].

В практике школьного образования выделяют пять основных форм контроля среди которых: фронтальная, индивидуальная, групповая и комбинированная. Наиболее предпочтительную форму учитель выбирает исходя из задач урока, возраста школьников и конкретных особенностей класса.

Что же касается методов контроля знаний, то все их можно условно разделить на устные, письменные, игровые, графические и комбинированные.

Устные методы применяются, как правило, в рамках предварительного и текущего контроля и включают в себя такие приемы как фронтальный опрос, защита рефератов и взаимопроверка учащимися друг друга [2, С. 32]. Использование этих методов на уроке достаточно эффективно только в отношении контроля знаний отдельных учеников, в то время как оценить степень овладения материалом всего класса таким образом представляется в рамках урока практически невозможным. Многие дидакты уделяют большое внимание такому виду контроля, как тестирование. Профессор Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова предполагают использовать тест при отработке всех компонентов учебного исторического материала с целью:

- а) выявления хронологических знаний;
- б) выявления картографических знаний и умений;
- в) выявление знания главных и неглавных исторических фактов;
- г) выявление теоретических исторических знаний.

В.П. Беспалко, подведя классификацию учебной деятельности к 5 уровням (понимание, узнавание, воспроизведение, применение, творчество), соответственно предлагает тесты с вопросами 5 уровней сложности.

Исключением являются, пожалуй, только так называемые концептуальные тесты, специфика которых состоит в том, что они состоят из 3-5 вопросов с множественным выбором. В ходе такого тестирования учащимся раздаются специальные карточки с номерами, после чего учитель начинает зачитывать вслух вопросы и варианты возможных решений, из которых им предлагается выбрать наиболее правильный ответ и представить его, подняв нужную карточку. Цель концептуальных тестов состоит именно в получении моментального среза степени усвоения знаний не отдельного школьника, а класса в целом. Они наиболее удобны для проведения диагностики в больших классах, в которых порой трудно оценить понимание классом материала в реальном времени. Как правило, концептуальные тесты не оцениваются по пятибалльной шкале и служат в качестве вспомогательного инструмента для учителя.

Создание концептуального теста должно начинаться с четкого понимания учителем того, какими знаниями и навыками должны обладать учащиеся, чтобы успешно справиться с тестом. Сами вопросы должны быть рассчитаны на четкий и ясный ответ, который мог бы описать решение представленной проблемы, события или ситуации. Например, подобное тестирование в 7-м классе на тему «Смутное время в России» может включать в себя вопрос о том, какие события и явления стали причинами системного кризиса начала XVII века. По возможности учитель должен включить в число неверных ответов самые распространённые заблуждения, чтобы вовремя ликвидировать ошибки, которые чаще всего встречаются у учащихся. Однако чаще всего для совокупной оценки знаний класса применяются письменные методы, включающие контрольные работы, работы с карточками, развернутый письменный ответ, составление плана и тестирование. Тестирования, как правило, проводятся во время занятий и помогают педагогу оценить качество усвоенных учащимися знаний. Они могут быть использованы как для оценки степени овладения материалом, который был изучен ранее в рамках какого-либо курса или модуля, так и для текущего и итогового контроля [3].

Стоит отметить, что существуют тестовые задания открытого и закрытого типа. Открытые тесты подразумевают задания свободного изложения, выполняя которые учащиеся самостоятельно формулируют правильный ответ, и задания-дополнения, где им необходимо вписать пропущенное слово или дату. Тестирование закрытого типа может включать в себя задания с одним или несколькими верными вариантами ответа, задания на становления соответствия или восстановление определенного хронологического порядка. Иногда тестирование объединяет в себе оба этих типа. Важно помнить, что тестирование эффективно, если в его основе лежат три фактора:

- длительность (учебная четверть, учебный год, все годы изучения курса истории);
- периодичность (на каждом занятии, по изучении каждой темы, каждого раздела);
- комплексность (тесты требуют всесторонних знаний: теоретических, факто-событийных, хронологических, синхронических).

Среди графических методов контроля эффективным, но не очень распространенным приемом является использование концептуальных карт, которые являются графическим представлением знаний [4]. Концептуальная карта обычно состоит из понятий, которые располагаются внутри фигур, отношений между ними, а также связующими словами, которые задают связь между понятиями.

Для того, чтобы структурировать задание для концептуальной карты, необходимо сперва обозначить главный вопрос, четко определяющий проблему, которую должна решать концептуальная карта. Например, в 6-м классе при закреплении темы «Раздробленность» будет уместен вопрос: «каковы последствия политической раздробленности на Руси?». Далее учащимся следует предложить выписать в столбик и систематизировать все понятия, связанные с поставленным вопросом еще до начала составления карты. Далее учащимся дается задание составить карту и по возможности детализировать ее, добавив дополнительные связи и смежные вопросы, если это возможно. Концептуальные карты могут использоваться на различных этапах урока и изучения курса. Так в самом начале изучения курса истории в 5-м классе можно предложить учащимся выписывать ключевые вопросы и понятия каждой темы и параллельно составлять мини-карту, а затем на заключительном занятии попросить их обобщить и тем самым закрепить полученные знания путем составления полноценной концептуальной карты, но уже без использования своих наработок.

Далее перейдем к рассмотрению аудиторных методов оценки, которые обычно применяются для оценки текущих знаний и направлены на то, чтобы укрепить связь учителя с учениками во время представления нового материала посредством получения педагогом немедленной обратной связи. Так, в ходе объяснения тем урока, учитель может спросить учащихся, насколько хорошо они знакомы с важными именами, событиями, фактами истории и смежными областями знаний, которые непосредственно связаны с изучаемым материалом и могут способствовать лучшему ее пониманию. Например, при знакомстве с темой «Крестьянская война под предводительством Емельяна Ивановича Пугачева 1773-1775 годов» в 8-м классе

можно спросит ребят, знакомы ли они с произведением А.С. Пушкина «Капитанская дочка» и что они помнят о событиях, которые там описываются. Это позволит учащимся получить первичное представление о теме и связать исторические процессы со своими личными эмоциональными переживаниями. В конце занятия целесообразно попросить ребят на небольшом листке бумаги осветить наиболее важные аспекты изученной темы, что позволит учителю определить, правильно ли учащиеся идентифицируют ключевые понятия и выделяют главное. Отметим, что в настоящее время популярными являются нетрадиционные формы контроля, среди которых можно выделить ребусы, кроссворды, головоломки, шарады и викторины [5, С. 132-133]. Внедрение нетрадиционных форм наряду с традиционными методами и приемами контроля знаний, умений, навыков значительно повышает уровень владения этими знаниями, поскольку даёт школьнику мотивацию обучения, прививает интерес к предмету [6, С. 18].

Выводы. В заключение стоит сказать, что этап проверки знаний является неотъемлемой частью процесса обучения и одним из важнейших условий его эффективности. Систематическое, всесторонне использование различных форм, методов и приемов контроля знаний способствует повышению заинтересованности школьников в изучении истории, формирует у них навыки логического и критического мышления, а также помогает учителю провести диагностику и определить стратегию дальнейшей работы, который опираясь на полученные результаты может при необходимости менять или модифицировать используемые методы подачи нового материала для повышения степени его усвоения.

Аннотация. В статье рассматриваются основные методы и приемы проверки знаний на уроках истории в школе. Выделяются цели и задачи проверки знаний и умений учащихся на уроках истории в современной школе. Приводятся примеры использования данных методов и приемов на уроках истории, выделяются их специфические особенности.

Ключевые слова: метод и прием обучения, диагностика, контроль, урок истории, школа.

Annotation. The article discusses the main methods and techniques of testing knowledge in history lessons at school. The goals and objectives of testing the knowledge and skills of students in history lessons in a modern school are highlighted. Examples of the use of these methods and techniques in history lessons are given, and their specific features are highlighted.

Keywords: method and method of teaching, diagnosis, control, history lesson, school.

Литература:

1. Егорова Л.Н. Модель дифференцированного контроля знаний учащихся // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 1. С. 45-48.
2. Студеникин М.Т. Современные технологии преподавания истории в школе. – М.: Владос, 2007. — 80 с.
3. Аванесов В.С. Научные основы тестового контроля знаний. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 136 с.
4. Вергелес К.П., Капуза А.В., Тюменева Ю.А. Различительная способность концептуальных карт для оценки уровня компетенции. Пилотное исследование // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 150-170.
5. Кульневич С., Лакоценина Т. Нетрадиционные уроки в средней школе. – Воронеж: Учитель, 2004 – 168 с.
6. Муравьев Е.М., Симоненко В.Д. Общие основы методики преподавания истории. – Брянск: Издательство БГПУ им. акад. И.Г. Петровского, НМЦ «Технология», 2000 – 235 с.

УДК 376.4

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РУССКИХ СКАЗОК

*кандидат педагогических наук, доцент Соколова Анжела Владимировна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);
студентка Семенюк Елена Андреевна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)*

Постановка проблемы. В настоящее время все больше отмечается рост детей, имеющих проблемы в развитии. Нередко эти проблемы возникают в области речевой деятельности в целом, а в частности развития словаря очевидны среди детей, имеющих задержку психического развития.

Изложение основного материала исследования. Сухаревой Г.Е. был предложен термин «задержка психического развития» (или ЗПР). Изучаемый феномен характеризуется замедленным темпом психического развития, незрелостью личности, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, с тенденцией к компенсации и обратному развитию [7, С. 26].

Дети данной категории по всем показателям психосоциального развития качественно отличаются от детей с другими дизонтогенетическими нарушениями, с одной стороны, и от своих сверстников с «нормальным» развитием, с другой и по уровню психического развития занимают положение между умеренно отсталыми и нормально развивающимися детьми.

Формирование речи в дошкольном возрасте – это сложный и многогранный процесс, связанный с развитием всех психических процессов, включая речь. Так как при отсутствии речевого общения, которое происходит в социальной сфере, человек не может стать полноценной личностью. Богатство лексической стороны речи гарантирует богатство общения, а отсутствие словарного запаса затрудняет свободное общение ребенка. У современных дошкольников часто прослеживается бедность словарного запаса, аграмматическая речь, неточность изложения и употребления слов, неспособность употреблять слова в речи в соответствии с их лексической ценностью. Это происходит под влиянием улицы, средств массовой информации

(телевидение, радио), которые зачастую наполнены бессмысленной и неграмотной информацией, которую дети слушают свободно [4, С. 17].

В отечественной методике развития речи, задачи словарной работы в детском саду были определены в трудах В.В. Гербовой, В.Н. Зимониной, В.И. Логиновой, Л.И. Пушкиной, Е.И. Тихеевой и др. Эти исследователи выявили необходимость проведения специально организованной деятельности, направленной на расширение, уточнение и совершенствование словарного запаса, эту работу они рекомендовали как на занятиях, так и в свободное время.

В работах Т.Б. Филличевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной предложены методические рекомендации педагогам, работающим с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития. Эти рекомендации отражают формы, методы, содержание и особенности словарной работы с детьми данной категории. Т.Б. Филличева отмечала, что в работе с детьми задержкой психического развития «основной задачей словарной работы является дополнение имеющегося словаря и его обогащения. Дети должны не просто запомнить новые слова, но и уметь свободно ими пользоваться».

А.И. Сорокина, В.И. Радин, А.К. Бондаренко, В.И. Селеверстов в основу коррекционной работы с дошкольниками с задержкой психического развития по развитию словаря предлагают использовать дидактические игры и упражнения, так как они расширяют кругозор детей, учат выделять свойства предметов, находить в них сходства и различия и т.д. [6, С. 294].

Словарь – единственный компонент речевого формирования ребенка. Вопросы о состоянии активной и пассивной лексики в условиях общего недоразвития речи и методике ее формирования и коррекции имеют большое значение в логопедии. Важно понимать, что замедление речевого развития, упущенное и не исправленное в дошкольном возрасте, не может быть компенсировано в будущем.

Развитие словаря – это долгий процесс количественного накопления слов, освоение их значения, информированное умение использовать их в конкретных условиях общения.

Пассивный словарь – это слова, которые говорящий на данном языке понимает, но сам не использует в речи [2, С. 382].

Активный словарь – это слова, которые говорящий не только понимает, но и использует (более или менее часто).

В арсенале пассивного словаря слов значительно больше, так как человек воспринимает и запоминает услышанные слова, о значении которых догадывается, происходит речевая связка предложения, тогда как активный словарь используется в точном понимании применяемых слов.

Большой словарный запас, и культура речи определяет активный словарь, в который входит общая употребляемая лексика, в которой ребенок ежедневно сталкивается в быту и в повседневном общении.

Чем раньше, больше и правильнее ребенок начинает разговаривать, овладевает речевыми звуками, тем свободнее общается, легко и правильно выстраивает предложения. К 5-6 годам словарный запас, и произношение ребенка становится правильным, постоянно пополняясь усвоенными новыми словами.

В настоящее время в связи с реформированием специального образования возникает необходимость индивидуально – целенаправленного подхода в процессе образования дошкольников с задержкой психического развития, поэтому одним из эффективных средств в этом направлении являются сказки.

Особенность сказки состоит в том, что развитие личности дошкольника происходит в гармонии согласованности с успешным овладением грамотной и связной речью.

Сказки имеют большое значение для умственного и речевого развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Через знакомство с героями русских сказок (вымышленные персонажи или реальные вещи, предметы, объекты и т.д.), ребенок упражняется в решении многих интеллектуальных задач, учится рассуждать, мыслить логически и обосновывать свои действия, тем самым развивает свою речь. Детям постоянно приходится устанавливать причинно – следственные связи, доказывать и опровергать. Благодаря познавательным сказкам речь дошкольника приобретает новые качественные особенности. Исследования В.В. Гербовой, Т.Н. Дороновой, Е.В. Сербина показали, что наряду с быстрым ростом словаря идёт практическое овладение более сложными формами предложения, грамматическим строем родного языка [5, С. 216].

Важное место в системе средств развития словаря детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития отводится русским сказкам, которые активизирует, и пополняют детский словарь, воспитывают точность речи, чутье слова, его оттенков, приучает чувствовать и понимать силу и красоту образных выражений.

Применение сказок как средство обучения, развития и коррекции рассматривались многими исследователями, например, Э. Берном, И.В. Вачковым, Э. Гарднером, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, М.Б. Киселевой, Э. Фроммом и др.

Сказка в своем широком значении – это вид прозаического или стихотворного повествования, в основе которого лежат события вымышленного характера, где основными персонажами являются животные, фантастические (волшебные герои), дети и старики [1, С. 211].

Сказочные тексты расширяют словарный запас, помогают правильно строить диалоги, развивают связную и логическую речь, обогащают его образность, эмоциональность. С помощью сказок широко используются видовые и родовые понятия, активизируется словарь детей с помощью игрушек, иллюстраций.

Сказка выполняет важные речевые и коммуникативные функции:

- лексико-образную, поскольку формирует языковую культуру личности;
- активизирует и развивает внутреннюю слухоречевую память ребенка;
- при пересказе, драматизации – становление речевой культуры;

— развиваются основные языковые функции – экспрессивная (вербально-образный компонент речи) и коммуникативная (способность к общению, пониманию, диалогу);

— развивающе-терапевтическую, поскольку имеет психотерапевтический эффект (очищение души, умиротворение, снятие стресса).

Русские сказки, сопровождая ребенка с первых лет жизни, открывает и объясняет ему жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений; активизирует и уточняет словарь; способствует развитию образной речи, обогащает речь детей эмоционально – экспрессивной лексикой; развивает мышление и воображение ребенка. Расширяя знания об окружающем мире, сказка влияет на личность дошкольника, развивает способность тонко чувствовать форму и ритм одного языка.

Следовательно, русские сказки выступают важным средством развития речи и обогащения словаря ребенка. Сказка содержит образцы литературной речи, знакомит ребенка со всем, что его окружает, воспитывают уважение и любовь к родному языку, развивают мышление и воображение ребенка, обогащают его эмоции [3, С. 3].

Русские сказки состоят из небольших эпизодов – частей, связанных между собой и поэтому выделяют некую структуру сказки:

1) Присказка — цель – подготовить слушателей к восприятию сказки, настроить их. Она существует сама по себе: не связана с содержанием произведения (чаще всего встречается перед волшебной сказкой);

2) Зачин — начало сказочного действия, обязательный элемент сказки. Подчеркивает необычность, неопределенность того мира, где происходит действие сказки, определяет место действия и время действия, называет героев сказки;

3) Основная часть сказки — три ступени построения сюжета: подготовительная цепь действий, центральное действие и развязка.

4) Исход или концовка — заключительная часть сказки. Подводят итоги сказочного действия.

Анализ исследования влияния сказки на развитие ребенка выделяет несколько классификаций:

1. Механизм идентификации.

При восприятии текста ребенок бессознательно проецирует себя в ту атмосферу происходящих событий, на места действующих персонажей преодолевая препятствия, сочувствуя и сопереживая героям.

2. Основание морально-этических норм поведения.

В сказках четко выверены границы и обязанности каждого персонажа качествами, определенными под сложившиеся стереотипы.

Мужчины – сильные, трудолюбивые, смелые.

Женщины – представлены скромными, домовитыми, терпеливыми.

Героям сказок предстоит сделать выбор в пользу добра или зла, оценить, совершаемые поступки, дать оценку происходящему.

3. Решение.

Персонажи сказок принимают решение при прохождении испытаний и не все они приводят к положительному результату. Ребенок проживает ситуацию, находит решение, чем снимает эмоционально-личностную проблему.

4. Получение нового опыта.

Сказка предлагает ребенку разные модели поведения при прослушивании или прочтении сказки. Он выстраивает стиль поведения для решения трудных ситуаций, приобретает необходимые качества противостояния и противоречия. Выход из ситуации зависит от возможностей при использовании различных ресурсов.

5. Катарсис (возвышение, очищение, оздоровление).

Для снятия психоэмоционального напряжения в сказочных сюжетах используют метафоры – слова или выражения, употребляемые в переносном значении: «Руки как золото - золотые руки», «волосы посеребрённые-волосы седые». Именно поэтому метафоры считают скрытым сравнением, в котором отображается как постоянные, так и временные сходства предмета. Чувства, живущие в душе ребенка, проходят сравнение с признаками, не названных предметов, которые не поддаются эмоциональному выражению.

Выводы. Сказка входит в жизнь ребенка с самого раннего возраста, сопровождает его на протяжении всего дошкольного детства и остается с ним на всю жизнь. С нее начинается его знакомство с миром литературы, с миром человеческих взаимоотношений и со всем окружающим миром в целом. Сказка играет особую роль в жизни ребенка, дети обучаются правильному звукопроизношению, выполняют различные игровые задания, способствующие интеллектуальному развитию. Чтение сказок расширяет словарный запас ребенка и помогает развитию речи.

Таким образом, особенность детей с задержкой психического развития заключается в несовершенстве навыков, связанных с использованием речи как средства общения. Это предполагает трудности формирования не только практических навыков общения, но и определенных качеств личности: общительности, раскованности, желания вступать в контакт, умения взаимодействовать в коллективе и другие. Процесс развития речи у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным, если привлечь к современному воспитательному потенциалу общественного дошкольного воспитания традиционные средства воспитательного воздействия русского народа, такие как пословицы, поговорки, социально — бытовые сказки; закрепить знания через специально разработанную систему занятий и упражнений.

Аннотация. В данной статье актуализируется необходимость развития разговорной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития. Кроме того, рассматриваются особенности словарного развития старших дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: словарь детей, развитие словаря детей с ЗПР, русские сказки.

Annotation. The article highlights the need for the development of conversational activity in older preschoolers with mental retardation. In addition, the features of the vocabulary development of older preschoolers with mental retardation are considered.

Keywords: dictionary of children, development of the dictionary of children with ZPR, Russian fairy tales.

Литература:

1. Голубь М.С. Современная сказка как средство развития речи дошкольников и воспитания читательских интересов / М.С. Голубь // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 3 (33). – С. 211-216.

2. Гребенщикова Ю.А. Исследование уровня сформированности словарного запаса старших дошкольников с задержкой психического развития / Ю.А. Гребенщикова // В сборнике: Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. – 2020. – С. 382-385.

3. Киселева, В.А. Речевая деятельность детей с ЗПР: своеобразие или нарушение? / В.А. Киселева // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 3-13.

4. Лубовский В., Новикова Г., Шалимов В. Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития // Дефектология. 2011. № 5. С. 17-26.

5. Никулина В.А. Коррекционная работа по формированию словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В.А. Никулина // В сборнике: Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. – 2018. – С. 216-219.

6. Ульenkova У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульenkova. – М.: Просвещение, 2000. – 294 с.

7. Шамарина Е.В. Чернухина Е.Е. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика. 2005. № 4. С. 26-33.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН С ПОМОЩЬЮ НАРРАТИВНОЙ ТЕРАПИИ

*кандидат психологических наук, доцент Сперанская Александра Владимировна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
Вологодский институт права и экономики
Федеральной службы исполнения наказания ВИПЭ ФСИН России (г. Вологда)*

Постановка проблемы. Главной задачей пенитенциарных психологов является работа с осужденными с целью их последующей успешной ресоциализации в обществе. Каждый специалист по-разному понимает, как должен реализовать данную непростую задачу. Многие психологи склоняются к тому, что необходимо изучить жизненный путь осужденных, чтобы понять, какие факторы лежат в основе совершения ими преступлений с последующим психологическим анализом этих детерминант и определением доступных средств для психотерапии и психологической коррекции. Так, начальник психологической лаборатории ФКУ ИК-9 УФСИН России по Республике Карелия О.Ю. Столбова отмечает, что основными причинами совершения преступлений женщинами являются их зависимый образ жизни, отсутствие материальных благ и неустойчивые нездоровые семейные отношения. Для некоторых из осужденных женщин также характерны алкогольная и наркотическая зависимость, к которой они пришли в результате неудовлетворенных детско-родительских отношений, пагубной привычки супруга (сожителя). При психодиагностике осужденных женщин была выявлена спутанность идентичности, которая становится барьером к конструктивному разрешению базисных психосоциальных кризисов. Поэтому основным аспектом психологического сопровождения осужденных женщин может стать развитие позитивной идентичности «Женщина-Жена-Мать», которая позволит в дальнейшем сформировать у них установку на создание здоровых семейных отношений, развитие родительской функции, повышение значимости семейных ценностей. Семья выступает мощнейшим ресурсом для формирования личности. Именно от семьи зависит жизненный путь каждого ее члена, она является своеобразным маркером успешной социальной адаптации человека.

В качестве инструмента формирования нужной идентичности у осужденных женщин О.Ю. Столбова предлагает использовать нарративный подход. Нарративный подход базируется на идее о том, что жизни людей конструируются в форме историй (нарративов) [3]. Для нарративных терапевтов истории состоят из событий, связанных в последовательности через время в соответствии с сюжетом. У каждого человека есть своя история жизни, эта история создается нами с помощью соединения определённых событий в особой последовательности во временном интервале, и нахождения способов их объяснения или ощущения. Это значение формирует сюжет истории. Мы придаем значение нашему опыту точно так же, как мы живем нашими жизнями. Нарратив – это нить, сплетающая события вместе и формирующая историю. История жизни может быть о нашем прошлом, настоящем и будущем. У человека одновременно могут присутствовать истории о себе как успешном и неуспешном. События, по мере возникновения, будут интерпретироваться в соответствии со значением (сюжетом), который доминирует в этот момент. Таким образом, ход жизни требует, чтобы мы вовлекались в посредничество между доминирующими и альтернативными историями нашей жизни. Мы всегда договариваемся и интерпретируем наш опыт [2].

Особенность нарративной психотерапии заключается в разделении «человека» от «проблемы», т.е. специалист не беседует с проблемным человеком, а говорит с человеком о его проблеме. Клиент исследует, как проблема влияет на его жизнь, как убеждает его действовать тем или иным образом, каков его опыт и методы противостояния проблеме, как его планы и мечты отличаются от планов проблемы на его жизнь [1].

Изложение основного материала исследования. Теоретический анализ заявленной проблемы позволил разработать О.Ю. Столбовой психокоррекционную программу, целью которой стало формирование позитивной идентичности личности осужденных женщин посредством нарративной психотерапии. Опробирование программы проведено на базе ФКУ ИК-9 УФСИН России по Республике Карелия. В ней приняли участие 13 осужденных женщин. Психокоррекционная программа содержит цикл занятий, состоящих из 10 встреч, направленных на знакомство участников занятий с индивидуальным опытом общения каждого, формирование правопослушного поведения, уважения к правам и свободам каждого человека и с самой себе. По мнению разработчика программы О.Ю. Столбовой, данная программа будет способствовать более успешной адаптации осужденных женщин к новым условиям жизни после освобождения.

Для определения эффективности предложенной программы была проведена первичная и повторная диагностика с помощью методики «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда.

В качестве количественной оценки уровня дифференцированности идентичности может выступать число, отражающее общее количество показателей идентичности, которое использовал человек при самоидентификации. Исследователи указывают, что число используемых показателей колеблется у разных людей чаще всего в диапазоне от 1 до 14. Низкая дифференцируемость (1-3 показателя) идентичности расценивается как кризис идентичности, который может быть вызван личностными особенностями - замкнутостью, тревожностью, неуверенностью в себе, трудностями в самоконтроле.

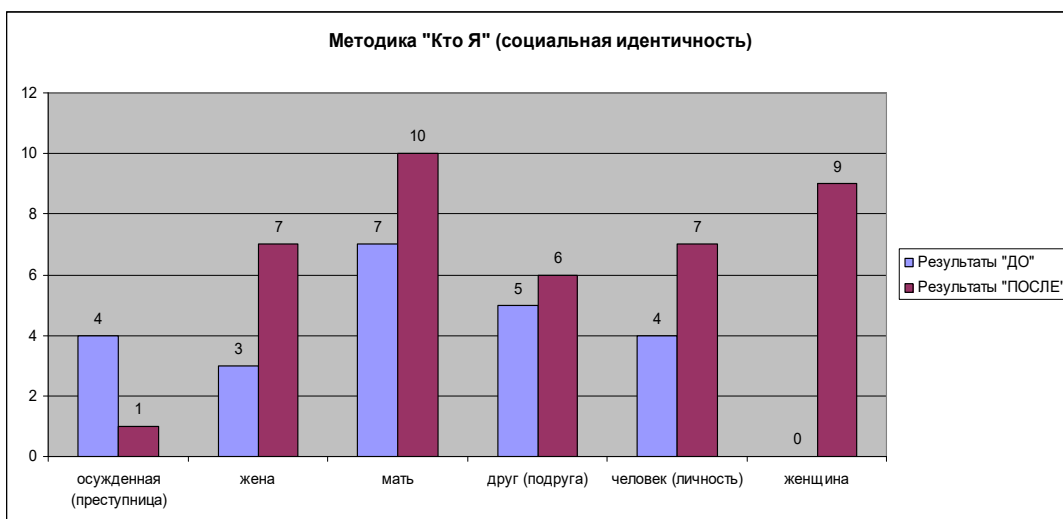


Рисунок 1. Показатели социальной идентичности у осужденных до и после проведения психокоррекционной программы

В общей сложности, у 53,8% осужденных женщин наблюдается низкий уровень дифференцированности, только 18% испытуемых идентифицировали себя с социальной ролью - «жена, любимая»; 63,6% респондентов идентифицировали себя с социальной ролью «матери». До проведения психокоррекционной программы осужденные женщины испытывали значительные сложности в идентификации себя с профессиональными, социальными (например, спортсмен, коллекционер, читатель, зритель) и маскулинными / феминными характеристиками (например, сильная, смелая, целеустремленная; заботливая, зависимая, мечтательная, чувствительная). 81,8% осужденных женщин выделяют у себя наличие межличностных ролей, которые проявляются в установлении коммуникаций и указывают на идентификацию себя с определенным социальным окружением.

100% осужденных женщин не смогли идентифицировать себя с «будущим», не указав ответов, связанных с дальней перспективой.

Результаты по данной методике после проведения психокоррекционной программы показали значительные изменения, что подтверждает эффективность применения нарративной психотерапии, которая способствует формированию у осужденных женщин позитивной идентичности, коррекции «Образа Я» и активизации поло-ролевых характеристик по гендерному фактору. На рис. 1 мы видим, что до участия в психокоррекционной программе ответы осужденных женщин сводились только к констатации основных социальных ролей, доминирующих на данный момент (осужденная, мать, друг). Ни одна из женщин не смогла идентифицировать себя с ролью «женщины», также общесоциальная роль «человек-личность» также редко фигурировала в ответах осужденных женщин. После проведения психокоррекционной программы, осужденные женщины на первое место вывели такую позицию, как «мать» (76,9% женщин), на 2 месте социально-гендерная роль – «женщина» (69%), на 3 месте находятся такие социальные роли, как «человек-личность» и «жена» (53,8%). Так же стоит акцентировать внимание, что у осужденных женщин снизилась оценка себя с точки зрения такой характеристики, как «осужденная или преступница» (снижение на 23%), что указывает на то, что участницы исследования стали ориентироваться на будущее и воспринимать ситуацию заключения как просто «проблему», существующую отдельно от их личности, что как раз и является основным постулатом в нарративной терапии.

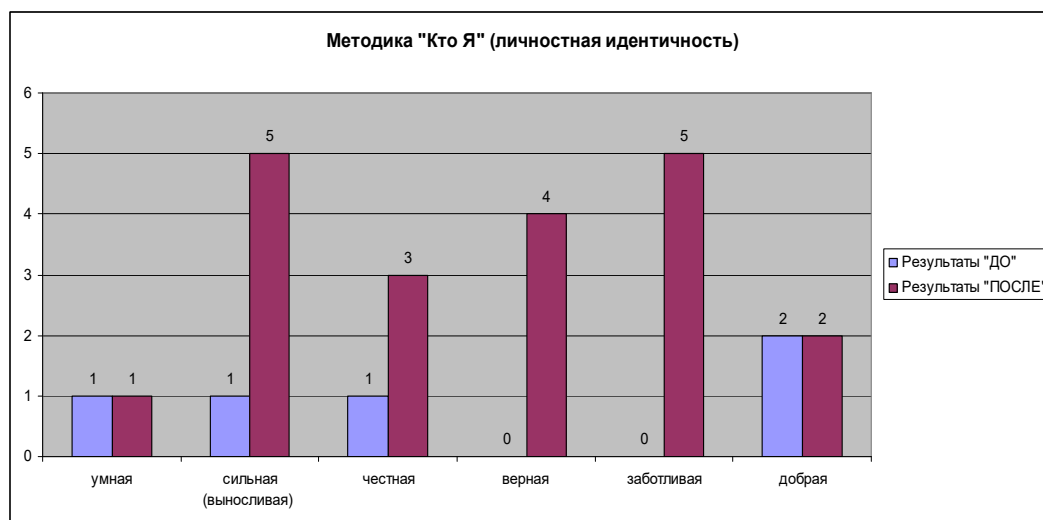


Рисунок 2. Показатели личностной идентичности у осужденных до и после проведения психокоррекционной программы

На рис. 2 наглядно представлены изменения в оценивании себя у осужденных женщин с точки зрения личностной идентичности. После проведения психокоррекционной программы у осужденных женщин стали преобладать такие феминные личностные самооценки, как верная, заботливая, добрая, понимающая. Осужденные женщины стали акцентировать внимание на таких маскулинных характеристиках, как сильная, честная, выносливая. Полученные результаты позволяют утверждать о том, что женщины более глубоко заглянули в свой внутренний мир; сконцентрировали своё внимание на семейных ценностях, детско-родительских отношениях; стали более уверенными в себе, повысили свою самооценку и направили внутреннюю мотивацию на поиски ресурсов, способствующих успешной ресоциализации на свободе.

Выводы. Первичная диагностика осужденных женщин выявила наличие негативной идентичности, стремление «быть или казаться ничем» как единственный способ самоутверждения.

Разработанная и опробованная О.Ю. Столбовой психокоррекционная программа позволила осознать осужденным женщинам, что правильные установки играют важную роль в формировании, становлении и коррекции идентичности. Осужденные женщины смогли провести линию тождественности себя как индивида с определенными позитивными качествами и характеристиками. У участниц повысился уровень самоуважения, осознание причастности себя к социально-гендерной общности, такой как «женщина-жена-мать». Формирование данной тождественности с генетически заложенной функцией женщины позволяет высоко оценить эффективность применения нарративной психотерапии в формировании позитивной идентичности у осужденных женщин, что в дальнейшем будет способствовать их успешной ресоциализации после освобождения.

Аннотация. В статье изложены результаты применения нарративной психотерапии в формировании позитивной идентичности у осужденных женщин. Эффективность психокоррекционной программы оценена с помощью первичной и повторной диагностики с применением теста «Кто Я?». Выявлен значимый сдвиг в социальной и личностной идентичности у участников эксперимента. Отмечается формирование идентичности «Женщина-Жена-Мать», развитие феминных (верная, заботливая, добрая, понимающая) и маскулинных (сильная, честная, выносливая) составляющих идентичности.

Ключевые слова: нарративная психотерапия, негативная и позитивная идентичность, осужденная женщина, ресоциализация.

Annotation. The article presents the results of the use of narrative psychotherapy in the formation of a positive identity in convicted women. Psychocorrectional the effectiveness of the program as assessed by primary and secondary diagnosis with the application of the test "Who am I?" A significant shift in the social and personal identity of the participants of the experiment was revealed. The author notes the formation of the "Woman-Wife-Mother" identity, the development of the feminine (loyal, caring, kind, understanding) and masculine (strong, honest, hardy) components of the identity.

Keywords: narrative psychotherapy, negative and positive identity, convicted woman, resocialization.

Литература:

1. Воронин Р.М., Датий А.В., Ковачев О.В. Социально-демографическая характеристика больных алкоголизмом осужденных // *NovalInfo.Ru*. – 2015. – № 30. – Том 1. – С. 184-187.
2. Шнейдер Л.Б. Пособие по психологическому консультированию. – М.: Ось-89, 2003. – 272 с.
3. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2005. – 352 с.

УДК 378

КУРС ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ПЛАТФОРМЕ МОДУЛЬНОЙ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*старший преподаватель Федорова Татьяна Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский государственный технический университет» (г. Самара)*

Постановка проблемы. В современном мире для успешной межкультурной и деловой коммуникации необходимы хорошо развитые иноязычные компетенции. Без этого невозможна международная мобильность студентов и специалистов, которая требует достаточного уровня владения иностранным языком для того, чтобы успешно обучаться или контактировать с зарубежными партнёрами. В условиях, сложившихся на сегодняшнем этапе развития мирового сообщества, дистанционное он-лайн обучение становится всё более востребованным, а уровень развития информационных технологий позволяет совершенствовать методы эффективного формирования необходимых языковых компетенций, способствующих лингвистической и межкультурной интеграции. Одним из таких средств является обучение иностранным языкам на платформе MOODLE (от англ. MOODLE - модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда), которое требует тщательного анализа и исследования возможностей для развития и совершенствования.

В нашей статье представлено исследование структуры курса и опыта педагогической деятельности по обучению иностранным языкам на платформе MOODLE (от англ. MOODLE - модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда), которое в настоящее время реализуется в Самарском государственном техническом университете для студентов заочной формы обучения. Преподавателями кафедры «Иностранные языки» разработаны он-лайн программы на трёх языках: английском, немецком и французском для развития языковых и межкультурных коммуникативных компетенций в сфере повседневного и профессионального общения.

Изложение основного материала исследования. Содержание он-лайн курса, его ресурсы и дидактические материалы позволяют реализовать обучение как в форме самообразования, так и под руководством педагога в дистанционной форме, а также, согласно учебному плану, в форме практических занятий. Структура нашего курса соответствует всем этим формам. Каждый из двух семестровых курсов разделён на восемнадцать недель обучения по двум разделам; первый семестр включает разделы с тематикой для повседневной и межкультурной коммуникации, разделы второго семестра содержат общенаучную и профессионально- направленную тематику. Модули создают контекст для развития языковых компетенций. Например, видео материалы эффективно реализуют ситуативность обучения [1]. Методические указания по

самостоятельной работе с дидактическими материалами, включённые в он-лайн курс, способствуют оптимальному использованию имеющихся ресурсов и коммуникативных инструментов.

Каждый урок курса начинается с презентации разговорной темы и лексико- грамматического материала. Возможность многократного использования видео и аудио ресурсов позволяет развивать все языковые компетенции: письменную и устную рецептивную и продуктивную деятельность. В каждом семестре более ста упражнений различного типа, дополняющие тексты, диалоги, аудио и видео материалы позволяют активизировать иноязычные компетенции.

С целью контроля и самоконтроля развития языковых компетенций разработаны текущие и итоговые тесты, содержащие по двести заданий на семестр, что позволяет сделать индивидуальную выборку для каждого студента и возможность автоматизированной проверки выполненных заданий. Он-лайн платформа позволяет обучающимся отслеживать результаты развития своих лингвистических компетенций, а преподавателям осуществлять мониторинг учебной деятельности студентов [3]. Структура курса такова, что он может быть использован как для автономного или дистанционного образования под руководством педагога, так и в процессе очно-контактного обучения.

Дистанционные видео конференции позволяют проводить практические занятия, предусмотренные учебным планом, с прямым диалогом участников в процессе работы педагога с удалённой группой. Речевой контакт на иностранном языке возникает благодаря созданию ситуации общения в учебном контексте. Педагог имеет возможность давать инструкции в процессе постановки учебных задач, а участники видео конференции - обмениваться сообщениями в устной и письменной форме на иностранном языке. Видео конференции эффективно дополняют работу на платформе MOODLE (англ. MOODLE - модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда).

Студенты, в свою очередь, имеют возможность автономной работы и самоконтроля в процессе развития лексико- грамматических навыков и речевой деятельности на он-лайн платформе. У них нет необходимости заходить на многочисленные сайты в поисках нужной информации или тренинга по дисциплине. В течение семестра и перед экзаменом есть возможность пройти он-лайн проверку уровня освоения иноязычных компетенций при самостоятельной работе с помощью тестирования и дистанционной контактной работы с педагогом. Кроме экономии средств и времени, автоматизированная обучающая среда позволяет студентам осуществлять самодиагностику, определять языковые аспекты, требующие дополнительной проработки, консультироваться с преподавателем, участвовать в опросах и обмене мнением в процессе обучения [2].

В процессе работы над он-лайн курсом на платформе MOODLE (модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды) сопровождение преподавателей иностранных языков носит характер методических консультаций для оптимизации дистанционного обучения, профессиональной помощи в решении индивидуальных учебных проблем, контроле процесса развития языковых компетенций. При этом, возникающие технические проблемы решались администратором сайта или инженером по программированию кафедры иностранных языков.

На практических занятиях, конспекты которых также загружаются в модульную обучающую среду, преподавателем вводится лексико- грамматический материал, разговорная тема и развиваются виды речевой деятельности аудирование и говорение. Поскольку количество практических занятий незначительно (около 10% от общего количества часов по плану), основная масса тренировочных упражнений, разработанных преподавателями для он-лайн курса, выполняется автономно. Эти задания тесно связаны с тематикой практических занятий и являются их логическим продолжением. Функция преподавателя заключается в сопровождении процесса освоения дисциплины. Проверка выполнения тренировочных упражнений и тестов текущего и итогового контроля осуществляется инструментами информационной системы, которая предоставляет возможность студентам отслеживать правильность выполнения, промежуточные и конечные результаты своей учебной деятельности.

Методические указания, разработанные для преподавателей и студентов, позволяют рационально организовать и активизировать процесс интерактивной коммуникации. Он-лайн курс постоянно дополняется новыми педагогическими ресурсами и совершенствуется благодаря доступу к платформе всех ведущих педагогов.

Выводы. Проведённый анализ опыта работы на платформе модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды позволяет констатировать прогресс в иноязычной речевой деятельности обучающихся. В условиях автономной работы обучаемых возможна организация не только письменной, но и устной рецептивной и продуктивной коммуникации без интерактивной и аутентичной составляющих, но которая тем не менее приобщит обучаемых к устной иноязычной речи. Возможность делать аудио- видео записи в процессе проведения конференции позволяет в дальнейшем многократно прослушивать аутентичную речь, воспроизводя образец, и совершенствовать иноязычную языковую компетенцию. Это создаёт условия для повышения мотивации обучаемых и развития их иноязычных коммуникативных навыков.

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению содержания курса иностранного языка, реализуемого на платформе MOODLE (англ. MOODLE - модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда), для инженерных специальностей технического университета. Организация он-лайн курса иностранного языка на гибридной основе, учитывающая особенности обучения на современном этапе, создаёт условия для мотивации обучаемых и развития иноязычных коммуникативных навыков.

Ключевые слова: он-лайн курс, модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда, дистанционное обучение, иноязычные коммуникативные навыки.

Annotation. The paper deals with the research of the 'foreign language course' content, realized with the MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) system for engineering departments of technical university. Carrying out the 'foreign language on line course' on mixed principle considering special learning aspects of the modern stage creates opportunities for students' motivation and training of foreign language communicative skills.

Keywords: on line course, Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, distance learning, foreign language communicative skills.

Литература:

1. Brudermann C. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. ALSIC Apprentissage des Langues et Système d'Information et de Communication, 2013. Vol. 16.

2. Charlier B. Apprendre en présence et à distance. Distances et savoirs. Vol. 4, 2006. P. 469-496.
3. Defays, J.M., Mattioli-Thonard A. Quelle place pour les TICe en classe de FLE. L'heure des bilans: présentation du dossier. Liège: Le Langage et l'Homme, 2012. Vol. XXXXVII, n°1.

УДК 378

ОПТИМИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПЛАТФОРМЕ МОДУЛЬНОЙ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИНАМИЧЕСКОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ

*старший преподаватель Федорова Татьяна Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский государственный технический университет» (г. Самара)*

Постановка проблемы. Исследование опыта он-лайн обучения иностранным языкам на платформе MOODLE (от англ. MOODLE - модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда), которое мы хотим представить, проведено в процессе подготовки специалистов на инженерных факультетах в Самарском техническом университете. Он-лайн курс разработан преподавателями кафедры «Иностранные языки» СамГТУ для освоения трёх дисциплин: английского, немецкого и французского языков. Необходимость совершенствования подходов к разработке курсов для дистанционного обучения вызвана сложившимися условиями образовательной системы в мировом сообществе 21 века. Удалённое обучение на основе современных информационных технологий становится всё более актуальным и оптимальным средством получения необходимых иноязычных компетенций.

Модульная обучающая среда позволяет сочетать дистанционное обучение с контактной аудиторной и самостоятельной работой. Структура курса охватывает широкий спектр образовательных инструментов от автономного он-лайн обучения до иноязычной коммуникации в рамках учебных групп под руководством педагога. Образовательная деятельность на основе информационных технологий не ограничивается больше простым посещением учебных сайтов или использованием выложенных на сайт университета обучающих ресурсов. Инновационные изменения в педагогической деятельности по развитию иноязычных компетенций предполагают применение новых образовательных инструментов в уже структурированной системе. Опыт нашей работы на вышеназванной он-лайн платформе позволил провести количественный и качественный анализ результатов процесса развития языковых компетенций, а также сделать заключение об их изменениях.

Изложение основного материала исследования. В ходе своего непрерывного развития деятельность по обучению иностранным языкам всегда опиралась на ключевые объекты процесса: обучаемого, потребности которого меняются с течением времени и для которого необходимо постоянное совершенствование процесса обучения, предмета изучения, который также находится в эволюции, и целей изучения иностранных языков [1]. Поскольку мы живём в эпоху информационных технологий, меняется всё: поколение обучаемых, структура изучаемого предмета, инструменты обучения. Дистанционное обучение стало качественно новым элементом образовательной системы, основанном на моделях, адаптированных к современным реалиям процесса образования.

При этом не меняются исходные структурные понятия такие, как лингвистический, социокультурный аспект изучения иностранного языка, речевые и межкультурные коммуникативные компетенции, их области применения – для повседневного общения, социальных контактов, профессиональной коммуникации, академической мобильности. Сохраняется и коммуникативная интерактивная направленность в обучении иностранным языкам. Вышеназванные концепты соответствуют потребностям обучаемых, которые ориентированы на иноязычную коммуникацию и сотрудничество с представителями различных сообществ мирового пространства [3].

В настоящее время процесс развития иноязычных коммуникативных компетенций не может проходить без использования цифровой среды, которая нас окружает, которая помогает их развивать, которая дополняет аудиторное образование и делает его доступным в условиях удалённого пребывания. Это объясняет насущную потребность в разработке он-лайн курсов, адаптированных к учебным планам и программам российских университетов, в нашем случае Самарского государственного технического университета, где на инженерных специальностях обучается заочно или дистанционно более половины всего контингента студентов.

Необходимость в разработке он-лайн курсов обусловлена также бюджетными ограничениями средств на аудиторные занятия и направленностью на реализацию очно-заочной форм обучения. При этом, речь не идёт о простой замене аудиторных занятий удалённым обучением. Тем более, что разработка он-лайн курса на платформе модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды требует огромных затрат времени. Для разрешения этой проблемы мы использовали наши дидактические разработки, адаптированные к информационной среде, для развития иноязычной коммуникативной компетенции в разных аспектах: фонетическом, лексическом, грамматическом, и всех видов речевой деятельности: устной и письменной, рецептивной и продуктивной.

Как известно, педагогические инновации ставят цели, направленные на качественные изменения и оптимизацию существующей системы обучения. Очевидно, что некоторые виды учебной деятельности эффективнее реализуются в аудиторной контактной форме. Например, устная рецептивная и продуктивная коммуникация на иностранном языке, не предполагает обязательного использования цифровой среды. С другой стороны, устное интерактивное взаимодействие в информационной среде во время видео конференций можно контролировать с помощью записывающего устройства, которое позволяет повторное воспроизведение и корректировку. Это не вполне реальные ситуации устной коммуникации, подобно тем, что имеют место в обычной жизни или на занятиях в университете, но они позволяют оптимизировать развитие речевых коммуникативных компетенций [2].

Проанализировав вышеперечисленные факторы, мы пришли к мнению о возможности развития знаний и навыков по иностранным языкам на инженерных факультетах с помощью он-лайн курсов на платформе MOODLE (модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды), позволяющей автономную деятельность студентов. Прежде всего, нами была поставлена задача разработки структуры курса, включающей разговорную и лексико-грамматическую тематику, презентацию дидактических

материалов и тренировочных упражнений с размещением их на платформе MOODLE (модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды).

Описание вышеназванного он-лайн курса иностранного языка позволяет констатировать новый подход к дистанционному обучению, а именно, гибридность обучающей системы, сочетающей автономное образование на базе учебно-дидактических материалов, выложенных в автоматизированную информационную систему университета для дистанционного обучения, и контактные занятия во время видео конференции в сопровождении ведущего педагога. В процессе автономной работы студенты самостоятельно организуют свой учебный график, навигацию по интернету для выполнения учебных задач, в данном случае по развитию своих иноязычных коммуникативных компетенций. Большое количество часов (до 90%), выделенных для самостоятельной работы, позволяет распределить освоение учебного материала на восемнадцать недель в течение семестра, не концентрируя учебную деятельность в рамках непродолжительной, насыщенной разнообразными дисциплинами сессии с многочасовыми ежедневными лекциями и лабораторно-практическими занятиями.

Каковы же итоги и перспективы нашего опыта работы по разработанному он-лайн курсу? Включение в учебный процесс видео конференций позволило студентам непосредственно обратиться к педагогу с вопросами при выполнении выбранных заданий для самодиагностики. По мнению участников видео конференций, такой инструмент, как модульная обучающая среда, это эффективное средство для повторения, тренировки речевых навыков, исключающее монотонность, однообразие автономной дистанционной работы, повышающее мотивацию, благодаря живому контакту с педагогом и другими участниками учебной деятельности. Дополненные устной речевой коммуникацией письменные лексико-грамматические навыки также улучшились. Одной лишь тренировки в письменной форме в рамках информационных медиа ресурсов недостаточно для эффективного развития языковых компетенций. Грамматические навыки иностранного языка предполагают развитие не только письменной компетенции, но обеих форм речевой деятельности: устной и письменной. Только контактная работа под руководством педагога делает этот процесс максимально эффективным. Предусмотренные учебным планом практические занятия позволяют активизировать в устной речи такие иноязычные навыки, как фонетический, грамматический, лексический.

Выводы. Как следует из всего вышесказанного, инновационный характер описанного инструмента образования заключается не в нём самом, а в организации обучающей системы, позволяющей развивать иноязычные компетенции более динамично и эффективно в рамках комбинированного с контактным дистанционного обучения. Последнее оставляет место для совершенствования, не ограничиваясь при этом рамками информационных технологий, хотя и весьма популярных, всеохватывающих, многофункциональных.

Аннотация. Данное исследование посвящено развитию иноязычных коммуникативных компетенций на платформе MOODLE (англ. MOODLE - модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) в условиях дистанционного обучения студентов инженерных факультетов. Гибридная система обучения позволяет сочетать автономное обучение с контактной учебной деятельностью в сопровождении педагога, позволяющей развивать иноязычные компетенции более динамично и эффективно.

Ключевые слова: гибридная система обучения, модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда, автономное обучение, иноязычные коммуникативные компетенции.

Annotation. The paper deals with the research of the foreign language communicative skills development, realized with the MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) system in distance learning of engineering departments students. Carrying out the hybrid training system combines independent learning with contact education activity assisted by lector and develops fast moving effective foreign language communicative competences.

Keywords: hybrid training system, Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, independent learning, foreign language communicative competences.

Литература:

1. Cup J.P., Gruca V. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG, 2002.
2. Nissen E. Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? ALSIC Apprentissage des Langues et Système d'Information et de Communication. Vol. 10, 2007. P. 129-144.
3. Porcher L. Les politiques linguistiques orientations et objectifs pédagogiques. Cahiers de l'ASDIFLE n°7, 2012. P. 10-27

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К РАЗНЫМ ФОРМАМ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

*педагог-психолог, магистрант Харламова Ольга Александровна
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
Республики Адыгея «Майкопский политехнический техникум» (г. Майкоп)*

Постановка проблемы. Актуальность данной тематики достаточно очевидна, так как вопросы психологической основы отклоняющегося поведения мало изучены. Наиболее важно обратить внимание на школьников, особенно на подростков, поскольку именно этот возраст является сензитивным для возникновения различных девиаций. Разумеется, наличие трудностей в какой-либо сфере жизни подростка вынуждает его компенсировать фрустрационные явления в различных деятельности, которые ему доступны. В современном мире, компенсация может осуществляться при помощи интернета, компьютерных игр, социальных сетей, что может привести к компьютерной зависимости, являющейся одной из форм отклоняющегося поведения. В связи с тем, что склонные к девиантному поведению подростки имеют свои личностные особенности, мы можем предположить, что у них могут наблюдаться и особенности суверенности психологического пространства личности [1; 2].

С.К. Нартовой-Бочавер, Н.Н. Мозговая и др., в рамках субъектно-средового подхода [3; 4] предлагают описание универсальной характеристики психологического пространства личности – его суверенности.

Суверенность личностного пространства – это показатель того, насколько человек может поддерживать собственную личностную автономию, это его способность самостоятельно управлять взаимодействием с миром [3; 4; 5]. В современном обществе нарушение психологического пространства личности вызывает наиболее острую реакцию в подростковом возрасте, что ведет к многочисленным конфликтам и нарушению взаимодействия с другими людьми. В большинстве случаев такое нарушение связано с нарушением приватности личных вещей и территориальности как одних из основных компонентов психологического пространства личности [5].

Итак, чтобы изучить данное предположение, мы провели диагностику у 50 учащихся в возрасте 14-16 лет, используя следующие методики: «Суверенность психологического пространства» (С.К. Нартова-Бочавер) [3]; Опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел); Тест на интернет-зависимость (К. Янг) [6].

Изложение основного материала исследования. Данные, полученные в ходе исследования по методике «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) показали следующие результаты:

- Шкала склонности к преодолению норм и правил (ПН): измеряет предрасположенность к преодолению норм и правил, склонности к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения. По этой шкале 36% респондентов имеют неконформистские установки, склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым.

- Шкала склонности к аддиктивному поведению (АП): измеряет готовность реализовывать аддиктивное поведение. У 34% испытуемых имеется предрасположенность к уходу от реальности через изменения своего психического состояния, склонности к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Результаты свидетельствуют об ориентации на чувственную сторону жизни, о гедонистически-ориентированных нормах и ценностях.

- Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (СП): измеряет готовность реализовать различные формы аутоагрессивного поведения. 8% респондентов обладают низкой ценностью собственной жизни, склонны к риску, с выраженной потребностью в острых ощущениях, с мазохистскими тенденциями.

- Шкала склонности к агрессии и насилию (АН): измеряет готовность к реализации агрессивных тенденций в поведении. 8% испытуемых показали агрессивную направленность личности во взаимоотношениях с другими, склонность решать проблемы насилием, о наличии садистических тенденций.

- Шкала волевого контроля эмоциональных реакций (КЭ) – измеряет склонности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Показатели у 8% учащихся из выборки свидетельствует о слабости их волевого контроля эмоциональной сферы, о нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоций.

- Шкала склонности к делинквентному поведению (ДП) - выявляет «делинквентный потенциал», который только при определенных обстоятельствах может реализоваться в жизни подростка. По нашим данным только у 6% респондентов наблюдаются делинквентные тенденции или низкий социальный контроль.

Далее представим результаты по методике на «Интернет-зависимость» К. Янг. Итак, 2,40% респондентов являются обычными пользователями Интернета и имеют низкий уровень склонности к зависимости. У 40% испытуемых наблюдается средний уровень; 20% испытуемых имеют высокий уровень склонности и зависимости.

Далее, на основании полученных данных по методикам «Склонность к отклоняющемуся поведению» и на Интернет-зависимость, нами были выделены следующие эмпирические группы исследования: 1 группа – респонденты, склонные к преодолению норм и правил; 2 группа – респонденты, склонные к аддиктивному поведению; 3 группа – респонденты, склонные к Интернет-зависимости. В связи с отсутствием достаточного количества данных в группах по таким шкалам как саморазрушающее и делинквентное поведение, склонное к агрессии и насилию, шкала волевого контроля эмоций и реакций, результаты не учитывались.

Опишем результаты по методике «Суверенность психологического пространства» (С.К. Нартова-Бочавер). В результате диагностики получилось, что высокий уровень суверенности психологического пространства личности имеют учащиеся склонные к преодолению норм и правил (65,3), испытуемые склонные к аддиктивному поведению (62,8), склонные к Интернет-зависимости (66,3).

Высокий уровень суверенности личностного пространства означает, что человек способен контролировать, защищать и развивать собственное личностное пространство, на основании обобщенного опыта своего поведения. Средний уровень суверенности психологического пространства, свидетельствует, о достижении личностной автономии испытуемыми в ближайшем будущем. Депривированность психологического пространства, свидетельствует о наличии осложнений в адаптации к социуму, развитии и продуктивности в разных сферах жизни личности.

Для получения более конкретных данных мы вычислили средние значения по показателям выраженности компонентов суверенности психологического пространства респондентов (Таблица 1).

Таблица 1

Средние значения компонентов суверенности личностного пространства подростков с разными формами отклоняющегося поведения

	СФТ	СТ	СВ	СП	СС	СЦ
Склонные к преодолению норм и правил	10,5	10,2	9,5	9,45	5,5	11,2
Склонные к аддиктивному поведению	9,5	9	10,3	10	4,5	11,2
Склонные к Интернет-зависимости	10,4	10	8,46	9,23	5,07	11,15

Как мы видим из таблицы 1, показатели выраженности суверенности измерений психологического пространства личности по шкалам у испытуемых различны.

У испытуемых склонных к преодолению норм и правил наблюдаются высокие показатели по следующим шкалам: суверенность физического тела (10,5), суверенность территории (10,2), суверенность социальных связей (5,5), суверенность ценностей (11,2). Это значит, что испытуемые достаточно

адаптированы в жизни, чувствуют себя комфортно, уверены в себе. Средний уровень по шкалам суверенности мира вещей (9,5) и суверенность привычек (9,45), свидетельствуют об адекватном отношении к личной собственности других людей, о безопасности и устойчивости мира в восприятии испытуемых.

У испытуемых склонных к аддиктивному поведению высокие показатели наблюдаются по таким шкалам как: суверенность территории (9), суверенность мира вещей (10,3), суверенность привычек (10), суверенность социальных связей (4,5) и суверенность ценностей (11,2). Это значит, что человек с трудом меняет свой распорядок дня под каким-либо воздействием, он сам контролирует ритм своей жизни, планирует различные мероприятия и события, самостоятельно выбирает свой социальный круг общения, имеет своё мнение, свои взгляды на жизнь, способен отстаивать свою точку зрения. Средний уровень суверенности по шкале суверенность физического тела (9,5), свидетельствует о моментах нарушения границ физического "Я" со стороны ближайшего окружения человека.

У испытуемых склонных к Интернет-зависимости высокие показатели по шкалам: суверенность физического тела (10,4), суверенность территории (10), суверенность привычек (9,23), суверенность социальных связей (5,07) и суверенность ценностей (11,5), что говорит о наличии чувства безопасности и комфорта в жизни, о самостоятельности в выборе чего-либо. Средний уровень по шкале суверенность мира вещей (8,46), свидетельствует о том, что существует некоторая проблема суверенности личных вещей подростков.

Таким образом, мы можем сказать, что для учащихся всех групп с высоким уровнем суверенности психологического пространства характерно следующее: умение развивать, контролировать и защищать своё психологическое пространство. Средний уровень суверенности психологического пространства, свидетельствует, о достижении личностной автономии ребятами только в ближайшем будущем. Депривированность психологического пространства, свидетельствует о наличии у подростков осложнений в адаптации к социуму, развитию и продуктивности в разных сферах жизни личности.

В ходе математико-статистической обработки, с помощью U-критерия Манна-Уитни, были получены данные, исходя из которых мы видим, что различия общего уровня суверенности психологического пространства личности между группами испытуемых являются значимыми.

Кроме того, были получены значимые различия между группами склонных к преодолению норм и правил и склонных к аддиктивному поведению по шкале суверенность физического тела. Также, между склонными к преодолению норм и правил и Интернет-зависимыми по шкале суверенность мира вещей существуют значимые различия. Это значит, что для подростков, относящихся к разным группам отклоняющегося поведения характерны свои особенности восприятия и взаимодействия с реальностью. Таким образом, мы видим, что существуют значимые различия уровня признака в группах, что свидетельствует о наличии особенностей суверенности психологического пространства личности подростков склонных к разным формам отклоняющегося поведения.

Выводы:

- подростки, склонные к определенной форме отклоняющегося поведения имеют особенности суверенности личностного пространства;

- склонные к нарушению правил и норм имеют высокие показатели таких компонентов суверенности психологического пространства как суверенность физического тела, территории, суверенность привычек и социальных связей. Соответственно, таким подросткам свойственно: свобода в реализации своих потребностей, в социальных контактах и в комфортном распорядке жизни, удовлетворение основных физиологических потребностей. Также их отличает свобода во вкусах и ценностных установках;

- склонные к аддиктивному поведению отличаются высокими показателями по таким компонентам как суверенность мира вещей и привычек, что также свидетельствует о свободе в распоряжении своей жизнью;

- склонные к Интернет-зависимости имеют высокий уровень суверенности физического тела, своей территории и ценностей. Это связано с тем, что компьютерные игры моделируют иную реальность, помогают в формировании различных навыков (уверенность в себе и ответственность, независимость от чужого мнения и др.), но при этом, подросток находится только «в своём мире», что отражается на содержательной стороне личностного пространства, на взаимодействии с другими людьми;

- в ходе математико-статистической обработки были получены значимые различия между группами склонных к преодолению норм и правил и склонных к аддиктивному поведению по шкале суверенность физического тела, то есть в отношении подростков склонных к аддиктивному поведению чаще и больше предпринимались действия, нарушающие их телесную безопасность, что отражается на общем уровне суверенности пространства и приводит к возникновению различных аддикций;

- были получены значимые различия между склонными к преодолению норм и правил и Интернет-зависимыми по шкале суверенность мира вещей существуют значимые различия. Это связано с тем, что Интернет-зависимые школьники постоянно самоутверждаются в той реальности, в которой они находятся за счёт своих компаньонов по игре или в социальной сети, где их права не учитываются и сами становятся жертвами других пользователей;

- подростки склонные к разным формам отклоняющегося поведения имеют высокий общий уровень суверенности психологического пространства. Это значит, что такие подростки способны самостоятельно контролировать свое пространство, но такая самостоятельность приводит к асоциальному поведению.

Итак, представленная тема исследования весьма значима для работы психолога в образовании, так как способствует пониманию применения полученных данных при выявлении причин и устранения девиаций в старшем школьном возрасте. Также результаты исследования могут быть использованы учителями и родителями при решении задач воспитания подростков. Исследование может стать основой при разработке психолого-педагогических рекомендаций, коррекционной программы по снижению риска возникновения отклонений в поведении подростка, упрочнение границ его личностного пространства.

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы суверенности психологического пространства личности подростков, склонных к разным формам отклоняющегося поведения. В работе актуализируется необходимость диагностирования и изучения личностного пространства в подростковом возрасте, с целью понимания дальнейшей работы психолога с подростками разных групп, в том числе и группы-риска. В статье показаны особенности поведения учащихся, склонных к интернет-зависимости.

Ключевые слова: суверенность, психологическое пространство личности, подростки, интернет зависимость, отклоняющееся поведение.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of the sovereignty of the psychological space of the personality of adolescents who are prone to various forms of deviant behavior. The paper actualizes the need to diagnose and study the personal space in adolescence, in order to understand the further work of the psychologist with adolescents of different groups, including the risk group. The article shows the features of the behavior of students who are prone to Internet addiction.

Keywords: Sovereignty, psychological space of the individual, adolescents, Internet addiction, deviant behavior.

Литература:

1. Белавина И.Г. Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр // Вопросы психологии, 2002, № 3.
2. Голдберг И. Критерии интернет-зависимости [Электронный ресурс] <http://web.urz.uni-heidelberg.de/>. (дата посещения: 9.02.2021)
3. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. Питер, 2010
4. Янг К.С. Диагноз - интернет-зависимость // Мир Интернет. - № 2. – 2000
5. Мозговая Н.Н. Суверенность психологического пространства личности и доверия к себе у студентов с разным уровнем социального интеллекта // Психология обучения. 2019. № 6. С. 15-28.
6. Мозговая Н.Н., Лихван А.В. Особенности суверенности психологического пространства личности подростков склонных к разным формам отклоняющегося поведения//В сборнике: Материалы съезда Российского психологического общества. 2017. С. 175-17

СОДЕРЖАНИЕ

Алмазова Татьяна Владимировна	ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	4
Бузинова Анастасия Сергеевна Бурцева Кристина Александровна Дыкина Юлия Алексеевна	ПОНЯТИЕ, ВИДЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОНР	5
Быкова Татьяна Федоровна Бакиева Ольга Афанасьевна	РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ НАТЮРМОРТА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	8
Васищева Марина Васильевна Пыленок Марина Викторовна	ОСНОВЫ ЛОГОПАТОЛОГИИ ДЕТСКОГО ВОЗРАСТА: КЛИНИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	10
Ватина Ольга Евгеньевна Ханова Татьяна Геннадьевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО ТУРИЗМА	13
Виноградов Владислав Львович Тальшева Ирина Анатольевна Пегова Хэнэ Раилевна	СУЩНОСТЬ И ОСНОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	15
Гиниятуллина Диана Равилевна	ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА): ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ	17
Жебеленко Виктория Вячеславовна	ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ, ИХ ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	19
Зяблых Наталья Геннадьевна	РАЗВИТИЕ АТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ	21
Игнатъева Наталья Васильевна Хандусенко Маргарита Алексеевна Лазаренко Лариса Анатольевна	ВЛИЯНИЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ЛИДЕРСТВА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОЛЛЕКТИВА	24
Кирюхина Наталия Владимировна Вадианц Галина Рифатовна	СИСТЕМА ЗАДАНИЙ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КОНТЕКСТОМ В ОНЛАЙН-КУРСЕ ПО ИСТОРИИ ФИЗИКИ ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	26
Кисова Вероника Вячеславовна Соколова Виктория Александровна	ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	28
Круподерова Елена Петровна Гусев Игорь Владимирович	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ СООБЩЕСТВА ВЫПУСКНИКОВ БАКАЛАВРИАТА	30
Круподерова Климентина Руслановна Сулык Карина Михайловна Умрилова Ольга Александровна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ СЕРВИСОВ ON-LINE ВИЗУАЛИЗАЦИИ	32
Марачева Алла Владимировна	К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ К РИСКУ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЖУРНАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	34
Марачева Алла Владимировна	СОЗДАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО АВТОРСКОГО СТИЛЯ КАК ИТОГ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЖУРНАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	36

Муравкина Юлия Васильевна Павлючок Мария Анатольевна,	ИЗМЕРЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА, КАК ОДНОГО ИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА КАЧЕСТВО ПРЕПОДАВАНИЯ	38
Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна Гафнер Анастасия Ильинична	ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОПРОЦЕССОВ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ	40
Никитченко Анна Владимировна	ТЕСТИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ	42
Ожогова Елена Геннадьевна Оськина Наталья Геннадьевна	МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	44
Ольховская Елена Борисовна	ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	46
Ольховская Елена Борисовна	ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ: ПРОБЛЕМЫ, СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ	49
Орлов Руслан Андреевич Лазаренко Лариса Анатольевна	ИЗДЕВАТЕЛЬСТВА И ВИКТИМИЗАЦИЯ СРЕДИ ДЕТЕЙ	51
Петрова Лиллия Геннадиевна Шевченко Наталья Николаевна Елфимова Анна Владимировна	АНГЛИЙСКИЕ И РУССКИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДЛОГИ КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ЗНАЧЕНИЯ ДИНАМИЧЕСКОЙ ЛОКАЛИЗАЦИИ	54
Польшина Мария Александровна	СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	57
Реймер Мария Валериевна Кывыржик Анастасия Сергеевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ	59
Соколова Анжела Владимировна Семенюк Елена Андреевна	РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РУССКИХ СКАЗОК	61
Сперанская Александра Владимировна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН С ПОМОЩЬЮ НАРРАТИВНОЙ ТЕРАПИИ	64
Федорова Татьяна Анатольевна	КУРС ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ПЛАТФОРМЕ МОДУЛЬНОЙ ОБЪЕКТНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	66
Федорова Татьяна Анатольевна	ОПТИМИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПЛАТФОРМЕ МОДУЛЬНОЙ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИНАМИЧЕСКОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ	68
Харламова Ольга Александровна	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К РАЗНЫМ ФОРМАМ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ	69

Педагогический вестник

Выпуск 18



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
630049, Новосибирская область, г. Новосибирск, проспект Красный, дом 165, офис 4
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
+79852011282

Отпечатано в типографии:
630049, Новосибирская область, г. Новосибирск, проспект Красный, дом 165, офис 4
+79852011282

Подписано к печати 24.02.2021. Сдано в набор 10.03.2021. Дата выхода 15.03.2021
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 8,66.
Тираж 500 экз. Цена свободная.